

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ALINE DE PAULA SILVA PEIXOTO

**"CURRÍCULO EM AÇÃO" DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 2º ANO: O CURRÍCULO
IMPLEMENTADO E PERCEBIDO PELAS
PROFESSORAS.**

São Carlos/SP

2025

ALINE DE PAULA SILVA PEIXOTO

"Currículo em Ação" de Língua Portuguesa do 2º ano: O Currículo implementado e percebido pelas professoras.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal, *campus* São Carlos, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação Profissional, sob a orientação da Prof.a Dra. Heloisa Chalmers Sista.

São Carlos – SP

2025

Ficha catalográfica

Peixoto, Aline de Paula Silva

"Currículo em Ação" de Língua Portuguesa do 2º ano: O currículo implementado e percebido pelas professoras. / Aline de Paula Silva Peixoto -- 2025. 122f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Heloisa Chalmers Sisle
Banca Examinadora: Andressa de Oliveira Martins, Cláudia de Oliveira Daibello
Bibliografia

1. Alfabetização. 2. Currículo em Ação. 3. Privatização da educação. I. Peixoto, Aline de Paula Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloisa Chalmers Sisle (DTPP/UFSCar)

Presidente e Orientadora

Profa. Dra. Cláudia de Oliveira Daibello (DTPP/UFSCar)

Examinadora Interna

Profa. Dra. Andressa de Oliveira Martins (SESI / 429)

Examinadora Externa

Dedico esta pesquisa:

A Deus, que me sustentou e impulsionou a perseverar.

Ao meu esposo, que sempre esteve ao meu lado, incentivando-me a seguir em frente
com coragem e determinação.

Ao meu filho, tão esperado, que chegou transformando minha vida, enchendo cada dia
de propósito e renovando minha força para acreditar e buscar meus sonhos.

Agradecimentos

Ao término deste trabalho, vem à mente uma frase do escritor José Saramago (2005, p.170) que sempre fez muito sentido para mim: "A fé, abençoada seja ela para todo sempre, além de arredar montanhas do caminho daqueles que do seu poder se beneficiam, é capaz de atrever-se às águas mais torrenciais e sair delas enxuta."

Assim é a fé que habita em mim. Muitas montanhas se ergueram à minha frente, fazendo-me pensar diversas vezes em desistir. Em alguns momentos, a fé se enfraqueceu, mas nunca o suficiente a ponto de ousar dizer "eu desisto".

Neste processo, me vi imersa em águas torrenciais. Não digo que saí delas enxuta, mas saí delas, e isso é motivo de imensa alegria.

Obrigado, Deus, por ter colocado em meu ser uma fé capaz de me erguer nos momentos em que a ansiedade e o desespero tentaram me paralisar. Obrigada por me permitir superar mais este desafio.

Ao meu esposo, exemplo de disciplina e resiliência. Sua persistência e coragem sempre foram uma fonte de inspiração para mim. Sou imensamente grata pela sua cumplicidade, compreensão e apoio incondicional. Sem você ao meu lado, esta conquista não teria sido possível!

Ao Oliver, meu filho tão amado e aguardado, que chegou transformando minhas certezas e me ensinando a ser mãe a cada novo dia. Estamos, juntos, construindo um amor que resiste aos ventos e tempestades da vida. Sou grata por você me mostrar um amor que se doa sem reservas, que resiste e que insiste.

Agradeço à minha querida mãe, que, mesmo sem compreender muito a importância deste trabalho, mostrou-se presente e me incentivou a perseverar. Que privilégio ser filha de uma mulher forte, ao mesmo tempo doce e determinada.

Ao meu pai, que, mesmo distante, me proporcionou bases sólidas na infância para acreditar no poder transformador da educação, ensinando-me as primeiras letras. Sempre tive orgulho em dizer que você é um poeta, mesmo que há tanto tempo seus versos tenham silenciado.

À Profª Drª Heloisa, que privilégio a ter como orientadora. Muito obrigada pelos ensinamentos, por acreditar em mim e me ajudar a iniciar e concluir este trabalho. Suas palavras sempre foram de apoio, de crédito, e me impulsionaram a finalizar essa etapa, especialmente quando me faltavam forças.

A todos os professores e professoras que fizeram parte do meu processo educativo, agradeço imensamente. Gratidão é a palavra que melhor traduz o sentimento por terem contribuído com minha formação ao longo dos anos.

Aos familiares e às amigas que me incentivaram e compreenderam minha ausência durante este processo, minha gratidão. Em especial, à minha amiga Rianne, que me encorajou a tentar o processo seletivo e esteve sempre pronta a apoiar e estimular. Que sorte a minha ter você como amiga!

Aos membros da banca do Exame de Qualificação e Defesa, compostos pelas professoras Dr^a. Ana Lúcia, Dr^a. Andressa, Dr^a. Cláudia e Dr^a. Poliana, expresso minha gratidão pelo aceite em participar deste processo e pelas valiosas contribuições e sugestões, que foram essenciais para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), minha gratidão pela oportunidade de cursar este mestrado. É uma imensa satisfação integrar o corpo discente de uma instituição tão prestigiada.

Por fim, minha sincera gratidão às professoras que participaram desta pesquisa. Vocês confiaram em mim ao compartilharem suas alegrias e angústias. Sua generosidade em dividir suas vivências enriqueceu este trabalho e minha compreensão sobre os desafios e encantos da docência.

Muito obrigada!

"Há que se alfabetizar para ler o que outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de dizer por escrito esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta".

(Ferreiro, 1992, p.5)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como tem se dado a implementação do "Currículo em Ação", desenvolvido pela Associação Nova Escola em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), no material didático voltado ao ensino de Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental, adotado em 2022 e em uso em 2024. O estudo propõe uma reflexão sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, fundamentada em análises dos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e do material didático "Currículo em Ação" (CA) de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental, em São Carlos, São Paulo. Utilizando uma abordagem qualitativa, a pesquisa envolve a análise documental da BNCC e do material "Currículo em Ação" no contexto da alfabetização e do letramento, assim como entrevistas semiestruturadas com professoras de turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. Buscou-se analisar os materiais e seus fundamentos teóricos e metodológicos, além de avaliar sua implementação e impacto na alfabetização dos alunos do 2º ano. Este estudo se destaca por seu ineditismo, ao investigar a interação entre esses documentos curriculares, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades na alfabetização na educação básica da Rede Estadual de São Paulo. Os resultados da pesquisa indicam a falta de formação específica sobre o material CA. Identificamos compreensões distintas acerca da alfabetização, especialmente no que tange às práticas em sala de aula, que frequentemente não se articulam à orientação teórica de Magda Soares, voltada para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos anos iniciais. Destaca-se, ainda, o avanço do movimento de privatização da educação, evidenciado pela organização do material por uma entidade privada, bem como o aumento da carga horária dos professores, resultando na precarização das condições de trabalho docente.

Palavras-chave: Alfabetização. Currículo em Ação. Currículo Paulista. Privatização da educação.

ABSTRACT

This research aims to understand how the implementation of the "Currículo em Ação" ("Curriculum in Action") has taken place. This curriculum was developed by the Nova Escola Association in partnership with the State Department of Education of São Paulo (SEDUC-SP), and it is used in the Portuguese Language teaching materials for the 2nd year of Elementary School, adopted in 2022 and still in use in 2024. The study proposes a reflection on early written language learning, grounded in an analysis of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the "Currículo em Ação" (CA) didactic materials for the 2nd year of Elementary School in São Carlos, São Paulo. Using a qualitative approach, the research involves document analysis of the BNCC and the "Currículo em Ação" materials in the context of literacy and language development, as well as semi-structured interviews with 2nd-year elementary school teachers. The objective was to analyze the materials and their theoretical and methodological foundations, in addition to evaluating their implementation and impact on students' literacy in the 2nd year. This study is notable for its originality, as it investigates the interaction between these curricular documents, contributing to a deeper understanding of the challenges and opportunities in literacy within the public education system of the State of São Paulo. The research findings point to a lack of specific training on the CA material. We identified differing understandings of literacy, especially concerning classroom practices, which often do not align with the theoretical framework of Magda Soares, focused on developing reading and writing skills in the early years. Additionally, the study highlights the advancement of the privatization movement in education, evidenced by the development of the materials by a private organization, as well as the increase in teachers' workloads, resulting in the deterioration of teaching working conditions.

Keywords: Literacy. Curriculum in Action. São Paulo Curriculum. Privatization of education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Currículo em Ação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CMSP	Centro de Mídias da Educação de São Paulo
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SAEB	Sistema de Avaliações da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC – SP	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE QUADROS FIGURAS E TABELAS

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perfil profissional das entrevistadas – Escola Luiz Vieira.....	74
Quadro 2. Perfil profissional das entrevistadas – Escola Antônio Vieira	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Mapeamento de trabalhos nas plataformas BDTD, CAPES e SciELO (2002 a 2023)	25
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. O currículo como processo na perspectiva de Sacristán (2017)	62
Figura 2. Sumário 1º semestre: Currículo em Ação livro do estudante 1º ano Língua Portuguesa.....	84
Figura 4. Sumário 2º semestre: Currículo em Ação livro do estudante 2º ano Língua Portuguesa.	90
Figura 5. Tarefa 1	92
Figura 6. Autoavaliação.....	94
Figura 7. Tarefa 2	97

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Trajetória profissional	14
1.2 A pesquisa	18
2. MAPEAMENTO DE ESTUDOS SOBRE MUDANÇAS CURRICULARES NO QUE SE CON CERNE A ALFABETIZAÇÃO.....	23
2.1 Para onde os estudos orientam?.....	46
3. APORTES TEÓRICOS	48
3.1. Conhecimentos sobre leitura e escrita em pesquisas e propostas curriculares vigentes	48
3.2 Privatização da Educação	54
3.2 Escolas Charter e os Vouchers	58
3.3 Políticas Neoliberais para a Educação.....	59
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	65
4.2 Escolas participantes.....	70
4.2 As participantes da pesquisa.....	72
5. ANÁLISE DE DADOS	83
5.1 "Currículo em Ação" do 2º Ano	83
5.2 Alfabetização e Letramento: Reflexões Docentes e Práticas Pedagógicas	95
5.3 Desafios na Implementação do "Currículo em Ação"	104
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
Referências	113
ANEXOS	120
Anexo I. Parecer consubstanciado do CEP	120
APÊNDICES	125
Apêndice I. Roteiro de entrevista semiestruturada para docentes	125

1. INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória profissional

Minha¹ trajetória escolar teve início na pré-escola, aos 6 anos de idade. Esta etapa escolar a época, correspondia a um período preparatório para entrada no Ensino Fundamental. Tenho algumas lembranças deste tempo, como os ensaios da festa junina, as atividades com nome próprio, brincadeiras no pátio, manuseio de massinha de modelar, tintas, pincéis e da professora chamada por todos de "Tia". Já no Ensino Fundamental, na então primeira série com 7 anos de idade, lembro-me que fui alfabetizada aprendendo as letras e posteriormente as sílabas. De tempos em tempos a professora apresentava um conjunto de sílabas que ficava fixado em um cartaz no alto da classe e todos repetiam oralmente e faziam atividades diversas com palavras que continham as sílabas em destaque. As atividades voltadas à alfabetização envolviam separação de sílabas, cruzadinhas e escrita de palavras, mas o trabalho com textos mais contextualizados aconteceria só a partir da terceira série.

A silabação se fez presente até mesmo nas atividades realizadas no contexto familiar. Me lembro do meu pai ensinando-me o apelido de minha tia "Lilita", e assim ele falava, L com I e eu repetia LI, e de novo LI, e por fim TA. E assim, o processo de alfabetização foi acontecendo, com estímulos no ambiente escolar, familiar e nos espaços que frequentava à época (mercados, bancas de revistas, consultórios médicos etc.).

Após aprender a ler convencionalmente, me encantei com os gibis da Turma da Mônica² e quando era possível me deliciava com a leitura, lia e relia várias vezes a mesma história, prestando atenção nas figuras, expressões faciais dos personagens, diferenças dos balões de fala e assim ficava horas entretida com o mundo das histórias em quadrinhos.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental, fui compreendendo um pouco mais sobre o papel da escola, a importância da leitura, de saber interpretar o que se lê. Lembro-me de professores que incentivaram bastante esse processo, participei de algumas dinâmicas de leitura de livros e apresentação de resumos. Apreciava este tipo de atividade, meus colegas reclamavam que tal livro continha muitas páginas e que não gostavam de ler, porém não me identificava com tais posicionamentos, porque para mim a leitura era

¹ Trecho redigido em primeira pessoa por se tratar de experiências da pesquisadora.

² Histórias em quadrinhos com diversos personagens criados pelo cartunista e empresário Maurício de Sousa.

diversão e entretenimento, e havia se tornado um hábito prazeroso. Nesta época me desafiei, queria ler todos os livros disponíveis na biblioteca da escola da coleção Vaga-Lume³ e assim o fiz e minha experiência escolar e pessoal foi enriquecida com a prática da leitura.

No Ensino Médio, mudei de escola e iniciei os estudos na escola Estadual Governador Milton Campos, conhecida popularmente como "Colégio Estadual Central", em Belo Horizonte. Esta escola foi reconhecida como referência acadêmica nos anos 1960/1970 e ainda nos anos 2000, ano que ingressei no 1º ano do Ensino Médio seus estudantes obtinham os melhores resultados nos vestibulares, comparativamente a outras escolas públicas da cidade. Neste colégio minha experiência com a leitura foi ampliada, pois tive o prazer de conhecer os autores clássicos da literatura brasileira.

A cultura da escola era voltada para o vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desde o 1º ano do Ensino Médio as professoras das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura realizavam projetos envolvendo os livros indicados pela universidade. Anualmente, a universidade indicava cinco obras literárias para o vestibular, então os professores propunham a leitura dessas obras, estudos e análises, no que diz respeito ao contexto histórico de produção. Realizávamos apresentações de trabalhos e avaliações, recordo-me de ler alguns títulos de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meirelles, Graciliano Ramos, José de Alencar, Machado de Assis, Manuel Antônio de Almeida e Mario Quintana. O fascínio pela escrita de Machado de Assis me fez procurar outros títulos do autor. Outro escritor que me influenciou positivamente foi Guimarães Rosa com a obra "Grande Sertão Veredas", mesmo considerando um livro de difícil compreensão.

Esse incentivo à para a leitura e a aprendizagem de maneira geral foi importantíssimo para que eu continuasse aspirando à continuidade nos estudos a nível de graduação, já que a condição econômica familiar não era das mais favoráveis, sendo o ensino superior uma realidade longínqua, ainda mais em universidade pública. Recordo-me que uma professora da disciplina de Biologia reservou uma de suas aulas para explicar como se inscrever nos vestibulares, mostrando o passo a passo para solicitar a isenção da taxa de inscrição, movimento que foi muito relevante para mim e para outros alunos que não tinham condições de arcarem com as taxas de inscrição para os vestibulares.

³ A série Vaga-Lume é uma coleção de livros brasileiros voltada para o público infantojuvenil, lançada em 1973, pela Editora Ática. Várias histórias se popularizaram e as escolas compunham seu acervo com exemplares da coleção.

O primeiro vestibular que prestei na UFMG foi para Medicina e não passei na primeira fase, pois minha pontuação nas disciplinas de matemática e química foi baixa, e me conscientizei que deveria dedicar-me nessas disciplinas, já que em outras disciplinas da área de humanidades minha pontuação havia sido razoável, mesmo estudando toda a vida em escolas da rede pública.

Assim, após a conclusão no Ensino Médio, ingressei em um curso pré-vestibular social, no qual as mensalidades tinham valores reduzidos para atenderem à demanda de alunos provenientes do ensino público. Essa experiência no pré-vestibular abriu minha mente para outras profissões, comecei a pensar em tentar vestibular para Psicologia e Pedagogia, já que as disciplinas e os temas que mais me interessavam correspondiam com estes cursos. Ao final do primeiro ano do curso pré-vestibular tentei o vestibular para o curso de Psicologia, que à época era um dos cursos mais concorridos da UFMG. Foi uma alegria ter passado na 1ª etapa do vestibular, porém na 2ª etapa não obtive êxito, a pontuação em Biologia não fora suficiente para ingressar na universidade.

A partir desta nova experiência sem sucesso, comecei a refletir sobre a possibilidade de prestar vestibular para Pedagogia. Em minha trajetória escolar havia pensado algumas vezes na docência, mas acabava desanimando considerando a falta de prestígio social da profissão e as reclamações dos professores sobre questões salariais que resultavam em greves e paralisações na rede pública. Por esses motivos receava tal possibilidade, mas após ter tentado vestibular e não ter conseguido a aprovação em Medicina e Psicologia, comecei a considerar a possibilidade do curso de Pedagogia, já que a nota de corte era mais baixa. Além disso, ao conversar com pessoas formadas em Pedagogia, descobri que os conteúdos estudados me interessavam. Algumas vezes também tentei vestibular em universidades privadas e fui aprovada para o curso de Psicologia, nas instituições Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Instituto Cultural Newton Paiva Ferreira e Universidade FUMEC. Apesar destas aprovações me trazerem alegria e mais confiança, também resultava em frustração com a realidade apresentada, já que o ingresso no ensino superior privado demandaria valores de mensalidades que estavam acima das possibilidades econômicas da minha família.

Após refletir sobre as reais possibilidades de ingresso na universidade pública e avaliar os conteúdos e disciplinas dos cursos de Psicologia e Pedagogia, enfim escolhi prestar vestibular para Pedagogia e fui aprovada. Que alegria! Iniciaria a graduação em uma universidade pública de referência, onde muitos desejavam estudar.

Recém-chegada à graduação na UFMG, minhas dúvidas quanto à docência foram se dissipando, na medida que adquiria conhecimento das diferentes disciplinas, minhas reflexões foram ampliadas sobre o papel dos professores, a educação e o ensino foram ressignificados. Passei a entender a educação como uma área importante, de alta relevância na sociedade. Neste processo de ressignificação do olhar sobre a profissão docente, recordava constantemente de professores que marcaram minha trajetória escolar, especialmente os do Ensino Médio e os do curso pré-vestibular, que incentivavam a continuidade nos estudos, me encorajaram a prestar vestibular em universidades públicas, afirmando tratar-se de um direito das classes populares, o direito à educação de qualidade era enfatizado por muitos professores.

Na graduação estudava durante o turno da manhã e à tarde trabalhava em telemarketing, e desta forma foram os dois primeiros anos do curso. Nos primeiros meses do trabalho o único horário disponível era da madrugada, assim trabalhava até às duas da madrugada e precisava estar às sete da manhã na universidade para início das aulas. Era um desafio conciliar o tempo que deveria me dedicar à leitura dos textos, livros, entrega de trabalhos, estudos para provas. Apesar das dificuldades, minha vontade de estudar era tão grande, que raramente faltava às aulas. Esse desejo me movia, entendia que muitos gostariam de ter a mesma oportunidade que eu estava tendo, e por isso procurava me dedicar ao curso.

Depois desses dois anos conciliando trabalho e estudos, tentei processo seletivo para atuar como bolsista de iniciação científica e fui aprovada, oportunidade que me fez deixar o emprego formal e me dedicar mais aos estudos e à pesquisa. Algo interessante que desconhecia quando me inscrevi para o processo seletivo, é que a pesquisa se referia ao colégio Estadual Central, o mesmo que estudei no Ensino Médio. O título da pesquisa era "Proposta de recuperação do Colégio Estadual Central: impacto das políticas na qualidade de ensino para as camadas populares", orientada pela professora Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. Essa experiência teve bastante relevância para mim, uma vez que incitou o gosto pela pesquisa, e comecei a pensar na pós-graduação a nível de mestrado, acadêmico ou profissional. No desenvolvimento da pesquisa tive a oportunidade de entrevistar antigos professores do colégio, transcrever entrevistas, fazer levantamentos bibliográficos e compreender um pouco mais sobre o processo de pesquisa em educação.

Convém ressaltar que a Faculdade de Educação absorvia muitas das pesquisas desenvolvidas pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE), fundado em vida

por Magda Soares⁴, teórica da educação com vários trabalhos publicados sobre alfabetização e letramento, e nesta instituição a alfabetização e o letramento estavam sempre em pauta, considerando a importância dos trabalhos desta pesquisadora. Assim, quando chegou o momento de decidir sobre a complementação do curso, não tive dúvidas na opção pela alfabetização, leitura e escrita, uma das formações complementares. Algo também relevante no processo desta escolha, refere-se à realização de estágios obrigatórios em escolas dos anos iniciais, experiências que enriqueceram muito minha vivência e apuraram o olhar para o processo de alfabetização e letramento.

Após a conclusão da graduação fui lecionar na rede pública e particular de ensino como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 2º ano), e pude observar a complexidade da sala de aula e a heterogeneidade de aprendizagem dos discentes. Observei na prática em sala de aula que cada indivíduo aprende de maneiras e tempos diversos e naquele contexto, cabia a mim a tarefa de desenvolver atividades significativas, objetivando a aquisição de habilidades de leitura e escrita, inserindo o aluno em um processo de alfabetização que atendesse simultaneamente tanto a aquisição do sistema alfabético e suas convenções, quanto aos usos da linguagem em práticas sociais, o letramento.

Meu percurso profissional em educação iniciou-se como professora, e após alguns anos, fui convidada a atuar na coordenação pedagógica. Outro desafio estava posto, deveria apoiar docentes no enfrentamento de tantas dificuldades que se impõem no exercício da profissão. Enfrentando os desafios com perseverança, cheguei ao mestrado profissional, buscando contínuo desenvolvimento pessoal e profissional.

1.2 A pesquisa

Em minha trajetória profissional lecionando e formando professoras⁵ na função de coordenadora de gestão pedagógica, surgiram algumas indagações a respeito do processo de aprendizagem da leitura e escrita em sala de aula, considerando que alguns alunos não atingiam, ao final do 2º ano letivo, domínio suficiente das práticas de leitura

⁴ A pesquisadora Magda Becker Soares faleceu em 2023, deixando importantes estudos sobre alfabetização e letramento. Magda também foi uma das fundadoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criando em 1990 o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Em 2015 foi a primeira educadora a ganhar o mais importante prêmio na área de ciência e tecnologia do país, o Almirante Álvaro Alberto, concedido pelo CNPq. Em 2017 venceu o prêmio Jabuti, na categoria Educação e pedagogia, pelo livro *Alfabetização: A questão dos métodos* (Contexto).

⁵ A escolha do termo no feminino, dar-se-á quando a pesquisadora se referir aos anos iniciais, considerando a ampla maioria de profissionais mulheres que lecionam em classes de alfabetização.

e escrita e consequentemente acumulavam dificuldades nos anos seguintes. Os primeiros anos na profissão foram desafiadores, a bagagem recebida na graduação permitiu a inauguração na docência, mas muitos conhecimentos eram necessários para ensinar, e a troca e diálogo constante com professoras mais experientes foi importante para progredir na profissão. Uma das atividades que favorecia a aprendizagem era a confecção do planejamento das aulas em conjunto, assim eu tirava dúvidas e muito das minhas inseguranças se dissipavam no intercâmbio com meus pares. Depois de quase oito anos como professora dos anos iniciais, recebi o convite para atuar como coordenadora pedagógica. Esse desafio ampliou significativamente minhas responsabilidades profissionais. A nova posição demandava diálogo constante, além da assunção da responsabilidade pela formação profissional dos docentes no ambiente escolar e a persistente busca pela melhoria da qualidade educacional.

Na função de coordenadora de gestão pedagógica de uma escola de Ciclo I da rede estadual de São Carlos–SP, me voltei a estudar o material "Currículo em Ação" do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, que chegou à escola no ano de 2022. Desde 2007 até o ano de 2021 o material didático voltado à alfabetização adotado na rede estadual de ensino de São Paulo era o do "Programa Ler e Escrever"⁶, com o qual as professoras possuíam maior familiaridade, devido às diversas formações ofertadas e da prática em sala de aula com o referido material ao longo de vários anos.

Nos cursos online de formação de professores disponibilizados na plataforma Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), o "Currículo em Ação" foi apresentado em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e com o Currículo Paulista no que se refere à alfabetização de crianças dos anos iniciais, porém os aportes teóricos apresentados foram insuficientes para uma maior compreensão. Reconhecendo a importância de estudar e compreender as normativas e os materiais pedagógicos que impactam a prática docente e, consequentemente, a aprendizagem, participei de um curso online destinado a professores e gestores das escolas estaduais de São Paulo. O curso foi elaborado e promovido pela Nova Escola, associação responsável pelo desenvolvimento do Currículo em Ação em parceria com o Governo do Estado de São Paulo.

Buscando compreender o material "Currículo em Ação" implementado no ano de 2022, realizei o curso online disponibilizado na plataforma da Associação Nova Escola e

⁶ Programa implantado na rede estadual paulista em 2007, que incluía ações de formação de professores, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos. O programa estabeleceu como meta a alfabetização de todas as crianças que cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental, até 2010.

observei que os pressupostos metodológicos davam ênfase ao uso dos gêneros discursivos e que elencavam gêneros mais simples para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, como exemplos destes gêneros, destacam-se: bilhetes/recados, listas, cartazes e campanhas publicitárias. Observei que no exemplar do aluno do "Currículo em Ação" constava a informação que o conteúdo do livro é uma adaptação do "Material Educacional Nacional", também desenvolvido pela Associação Nova Escola, e que seu conteúdo trazia planos de aula publicados no site da Associação em 2019, produzidos por mais de 600 educadores autores. O "Material Educacional Nacional" conta com livros para Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental para as escolas públicas do Brasil e foram elaborados, segundo a Associação, para apoiar o planejamento dos professores.

Na página do curso da Nova Escola (<https://www.novaescola.org.br/>), apresentava-se o seguinte objetivo: "interpretar o material educacional reconhecendo suas intencionalidades pedagógicas". Ao concluir o curso tive clareza das intencionalidades pedagógicas de algumas atividades propostas, mas entendi que o aporte teórico era imprescindível para o desenvolvimento de profissionais mais reflexivos e atuantes, que não apenas recebessem passivamente as normativas e materiais que chegavam à escola, e que afetavam a aprendizagem, como afirma Nóvoa:

(...) A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas (Nóvoa, 1995, p. 27).

Tendo em vista a proposta de que toda a rede estadual de São Paulo trabalhe com o material didático "Currículo em Ação" nas classes de alfabetização, partindo da hipótese de que o currículo não é, de forma alguma, um campo neutro e desinteressado, se fazem necessários estudos sobre a implementação destes materiais. Desta inquietação é que emerge a questão desta pesquisa, assim formulada: Como tem se dado a proposta e a implementação do material "Currículo em Ação", na disciplina de Língua Portuguesa, no 2º ano do Ensino Fundamental, em escolas de São Carlos-SP? Nesta pesquisa considerar-se-á investigar a implementação do material "Currículo em Ação", analisando as particularidades de seu desenvolvimento através da parceria público-privada, e não

apenas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que até aquele momento havia sido responsável pelo desenvolvimento dos materiais didáticos até o ano de 2021.

Partindo inicialmente das teorizações sobre o processo de apropriação do sistema de escrita dos alunos, a pesquisa visa investigar os pressupostos teóricos e metodológicos do material "Currículo em Ação", desenvolvido pela Associação Nova Escola em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC – SP). Procura compreender, através da análise documental e entrevistas com professoras, a implementação do material "Currículo em Ação" em classes de alfabetização do 2º ano do Ensino Fundamental na cidade de São Carlos-SP.

A escolha desta etapa de ensino para o desenvolvimento da pesquisa deve-se às normativas, especialmente à BNCC, que estabelece a alfabetização de crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental e indica que, no 3º ano, o processo deve se concentrar em ampliar as competências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística e semiótica.

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender como tem se dado a proposta e implementação do "Currículo em Ação", desenvolvido pela Associação Nova Escola em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), no material voltado ao ensino de Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Em relação aos objetivos específicos pretende-se:

- Identificar no material "Currículo em Ação" os pressupostos teóricos e metodológicos propostos para a alfabetização e o letramento, analisando suas atividades.
- Analisar as temáticas alfabetização e letramento na BNCC e Currículo Paulista, buscando compreender as normativas que precederam o desenvolvimento do material didático "Currículo em Ação".
- Investigar a percepção das professoras que lecionam na rede estadual do município de São Carlos em relação à implementação do "Currículo em Ação", por meio de entrevistas.

Para alcançar os objetivos propostos, estruturamos a pesquisa em seis capítulos, incluindo a "Introdução" que buscou apresentar o percurso de construção de sentidos do vir a ser professora, a relação com a leitura e escrita, práticas de alfabetização e de letramento e a justificativa para a materialização da propositura do estudo.

O segundo capítulo apresenta o levantamento bibliográfico realizado em três bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma Scientific Electronic Library Online – SciELO Brasil, com o objetivo de explicar melhor a temática dessa pesquisa, bem como ter uma dimensão do que está sendo discutido e publicado na área de alfabetização, currículo, mudança curricular, BNCC, Currículo Paulista e implementação curricular nos anos iniciais.

Já o terceiro capítulo, apresentará o referencial teórico no que se refere à alfabetização e letramento, e ao currículo bem como uma apresentação breve do processo de implementação do material didático "Currículo em Ação". Ainda se discutirá brevemente sobre a privatização da educação e as políticas neoliberais em curso no Brasil.

Na sequência do desenvolvimento do trabalho, o quarto capítulo se refere aos "Procedimentos Metodológicos" adotados nesta pesquisa e traz o delineamento do desenvolvimento do percurso, bem como apresenta o perfil profissional das participantes entrevistadas e a descrição do campo de realização da pesquisa.

O quinto capítulo apresenta análise dos dados, iniciando pelo material "Currículo em Ação" e prosseguindo com a análise das entrevistas realizadas com as professoras. Esse capítulo está organizado em torno de eixos temáticos centrais: a formação das professoras; suas concepções sobre alfabetização e letramento, a carência de diálogo sobre a implementação desses materiais na rede estadual de São Paulo e a falta de formação dos docentes. A análise busca conectar as experiências relatadas pelas docentes com as discussões teóricas previamente abordadas, destacando os desafios e possibilidades no contexto educacional.

Por fim, o último capítulo apresentará as considerações finais, sintetizando as reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho e indicando perspectivas para futuras investigações e práticas relacionadas ao uso de materiais didáticos e à formação docente na educação básica.

2. MAPEAMENTO DE ESTUDOS SOBRE MUDANÇAS CURRICULARES NO QUE SE CON CERNE A ALFABETIZAÇÃO

Como ponto de partida para nortear o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado levantamento bibliográfico em três bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma Scientific Electronic Library Online – SciElo Brasil. A busca inicial procurou abranger trabalhos publicados entre 2021 e 2023, tendo o recorte cronológico considerado a implementação do "Currículo Paulista" em 2021 e a mudança do material didático nas classes de alfabetização em 2022, na rede estadual de ensino de São Paulo. Mas, por se tratar de uma temática recente, não foram encontradas pesquisas para compor uma revisão da literatura, tendo, portanto, o recorte cronológico sido ampliado, sendo o trabalho mais antigo publicado no ano de 2002 e o mais recente em 2023, assim como os descritores modificados.

Foram selecionados os seguintes descritores para a busca: "currículo paulista AND base nacional comum curricular", "currículo AND mudança Curricular", "currículo AND alfabetização" e "currículo em ação AND alfabetização". Com o descritor "currículo paulista" AND "base nacional comum curricular", foram selecionados 17 trabalhos para análise mais detalhada, dos quais apenas 1 foi incluído para compor o levantamento. Já com o descritor currículo AND mudança curricular foram encontrados no total 146 trabalhos. Destes foram selecionados 17 para análise detalhada, dos quais 13 foram selecionados para compor a revisão bibliográfica. Já com o descritor, currículo AND alfabetização foram encontrados 15 trabalhos, sendo 7 deles escolhidos para análise e selecionados 3 para o levantamento. Com o descritor currículo em ação AND alfabetização, foi selecionado 1 trabalho para análise e este foi incluído para compor o levantamento bibliográfico. A seleção seguiu a ordem de análise de títulos, resumos e por fim leitura dos textos integrais. No total foram selecionados 18 trabalhos, sendo 3 dissertações de mestrado acadêmico e 15 artigos.

Os resultados dos trabalhos selecionados para compor o levantamento bibliográfico foram compilados de acordo com a proximidade dos temas, abordando múltiplas perspectivas que interligam políticas educacionais, teorias curriculares e práticas docentes.

Assim, este trabalho pretende contribuir para a compreensão crítica dos processos educacionais, destacando os desafios e as possibilidades que envolvem a construção e a implementação curricular conforme ilustrado na **Tabela 1**, representada abaixo:

Tabela 1. Mapeamento de trabalhos nas plataformas BDTD, CAPES e SciELO (2002 a 2023)

Trabalho	Ano	Pesquisa	Tema	Autor	Título	Instituição/ Publicação	Plataforma de pesquisa
1	2002	Artigo	Perspectivas curriculares	Apple, Michael W.	Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita?	Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 107-142, julho/ 2002.	SciELO Brasil
2	2011	Artigo	Perspectivas curriculares	Young, Michael.	O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas.	Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.	CAPES
3	2023	Artigo	Perspectivas curriculares	Souza, Bárbara Rocha. Borges, Verônica.	Currículo: disputas pela estabilização de um conhecimento "necessário, válido e útil".	Educar em Revista, Curitiba, v. 39, e85938, 2023.	SciELO Brasil
4	2017	Artigo	Impactos de políticas educacionais e das teorias curriculares	Almeida, Ana Maria. Giovine, Manuel Alejandro.	A educação privada na Argentina e no Brasil.	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 939-956, out./dez.,	SciELO Brasil

				Alves, Maria Teresa. Ziegler, Sandra.		2017.	
5	2014	Artigo	Impactos de políticas educacionais e das teorias curriculares	Craveiro, Clarissa Bastos.	Sentidos de identidade docente nas políticas de currículo.	Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, n.26.	CAPES
6	2019	Artigo	Construção de currículos	Lacerda, Caroline Côrtes. Sepel, Lenira Maria Nunes.	Percepções de professores da educação básica sobre as teorias do currículo.	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e197016, 2019.	SciELO Brasil
7	2016	Artigo	Políticas públicas e práticas docentes	Frangella, Rita de Cássia Prazeres.	Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum curricular.	Educação em Revista Belo Horizonte. v.32, n.02, p. 69-89. abril/junho 2016.	SciELO Brasil

8	2019	Artigo	Construção de currículos	Oliveira, Edna Araujo dos Santos. Cerny, Roseli Zen.	Professores, BNCC e construção de currículo na cultura digital.	Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.12, n.3, p. 404-414, set/dez. 2019.	CAPES
9	2009	Dissertação (Mestrado acadêmico)	Reformas educacionais	Matsuzaki, Juliana Wild do Vale.	Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar.	PUC- SP	BDTD
10	2010	Dissertação (Mestrado acadêmico)	Reformas educacionais	Bueno, Mara Lucinéia Marques Corrêa.	Ensino Fundamental de nove anos: implementação e organização escolar em Dourados.	UFGD	BDTD
11	2013	Artigo	Reformas educacionais	Tasca, Danieli Sebastiana Oliveira	A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos: o que dizem as professoras alfabetizadoras?	Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 257-276, maio-ago. 2013	SciELO Brasil

12	2017	Artigo	Reformas educacionais	Caldeira, Maria Carolina da Silva. Paraíso, Marlucy Alves.	Onde tem fada, tem bruxa: posições de sujeito usadas para classificar e governar infantis e docente no currículo do 1º ano.	Rev. Pro-posições V. 28, N.1 (82) jan./abr. 2017.	SciELO Brasil
13	2015	Artigo	Implementação de currículos e materiais didáticos no Ensino Fundamental	Santos, Tatiana Cristina. Tassoni, Elvira Cristina Martins.	As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental.	Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 79-95, jan./abr. 2015.	SciELO Brasil
14	2020	Dissertação (Mestrado acadêmico)	Políticas públicas e práticas docentes	Nascimento, Rodrigo Rios.	Currículo e Base Nacional Comum Curricular: o processo de implementação na rede estadual paulista.	UFSCar	BDTD

15	2019	Artigo	Políticas públicas e práticas docentes	Dickel, Adriana.	A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema da avaliação da educação básico e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle.	Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016.	SciELO Brasil
16	2020	Artigo	Políticas públicas e práticas docentes	Morais, Artur Gomes. Silva, Alexsandro. Nascimento, Gabryella Silva.	Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular.	Revista Brasileira de Educação v. 25 e250018 2020.	SciELO Brasil
17	2021	Artigo	Implementação de currículos e materiais didáticos no Ensino Fundamental	Santos, Lucíola Licínio. Oliveira, Leandra.	Currículo: lições do passado em tempos de BNCC.	Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021 e24187 E-ISSN 2177-6059.	CAPES

18	2016	Artigo	Implementação de currículos no Ensino Médio	Giacomini, Alexandre. Muenchen, Cristiane.	Avanços alcançados por professores na implementação da abordagem temática em uma escola pública estadual do interior do RS.	Educação em Revista Belo Horizonte v.32, n.03, p. 189-216. julho/setembro 2016.	CAPES
----	------	--------	---	--	---	---	-------

Fonte: Elaboração própria (2023).

No **trabalho 1**, Apple (2002) apresenta os esforços de reformas educacionais em andamento em vários países, traz especialmente dados do sistema educacional da Inglaterra e do País de Gales. Aponta que tais reformas são marcadas pela mercantilização da educação e indica discussões entre adeptos das pedagogias críticas e dos apoiadores das políticas de direita, que vinham influenciando decisões na educação a nível mundial. O autor propõe que as políticas de direita romantizam o passado, idealizando a família, a escola e a sociedade, fortalecendo visões de senso comum. Os valores conservadores, do homem branco e cristão promoveriam essa idealização. Em contrapartida, as pedagogias críticas buscam questionar o senso comum ao invés de promovê-lo, denunciando violação de direitos dos grupos minoritários.

Apple (2002) descreve que diferentes interesses, com visões sociais e educacionais diferentes, competem pelo domínio no campo social do poder, e, segundo ele, um currículo nacional e principalmente um programa de exame nacional constituem os primeiros e mais importantes passos em direção à maior mercantilização da educação, ao fornecerem dados comparativos que justificam a escolha de muitos por determinados sistemas de ensino.

Ao descrever sobre as políticas neoliberais, Apple (2002) sinaliza que estas são essencialmente focadas na abertura de mercado, redução da responsabilidade governamental, fortalecimento de estruturas competitivas dentro e fora da escola e rebaixamento das expectativas quanto à segurança econômica. Destaca que a lógica de mercado e do Estado regulador se movimentam em direção a um ensino e currículos acadêmicos tradicionais. Ao concluir, o autor defende a elaboração de movimentos que tornem disponíveis políticas e práticas alternativas críticas, progressistas, defensáveis, articuladas e sólidas sobre currículo, ensino e avaliação. Ressalta que são múltiplos os projetos progressistas, mas que devem se relacionar com as lutas reais, unindo-se em oposição às forças envolvidas na nova aliança hegemônica conservadora. O autor ainda adverte que a pedagogia crítica deveria combater os movimentos de direita que almejam currículos e ensino tradicionais.

Michael Young (2011) defende, no **trabalho 2**, que as disciplinas deveriam ter papel central na educação. Segundo ele, as recentes reformas de currículo na Inglaterra, Escócia e de outros países europeus levaram à redução ou esvaziamento do conteúdo. O autor propõe uma abordagem curricular baseada no conhecimento e na disciplina, e não apenas no aprendiz e nas pedagogias que dão ênfase ao interesse do aluno, que ele denomina de aprender da experiência. Aponta o autor que o currículo se refere ao conhecimento que um país considera importante e que deve estar ao alcance de todos os estudantes. Já a pedagogia,

é definida como as atividades que os professores utilizam para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo, estabelecendo que currículo e pedagogia devem ser vistos como distintos conceitualmente. Ele coloca que currículos pautados no interesse dos alunos, organizados em temas e tópicos promovem o esvaziamento do currículo, deixando de oferecer uma base necessária para o progresso do aluno.

Young (2011) defende que o currículo deveria ser centrado no conhecimento e não apenas servir para motivar aprendizes descontentes, aponta que a educação centrada em disciplinas, traria para o aluno conhecimentos confiáveis, construídos historicamente. Os alunos em sua visão, deveriam ter acesso a conceitos teóricos, já que o saber do cotidiano e da experiência apesar de ter valor, não permite aos discentes pensarem além da experiência. Para ele, o papel primordial da escola seria promover o desenvolvimento intelectual dos discentes.

O autor, define ainda currículo do acatamento, entendido como tradicional, que os estudantes teriam de submeter-se ao ensino dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas observa que este conhecimento tem base social e histórica. Para superar o currículo do acatamento, propõe um currículo baseado em engajamento, com o engajamento dos estudantes, no qual o que será ensinado faz parte do conhecimento e não apenas do interesse do aluno.

Já o **trabalho 3**, (Souza; Borges, 2023), discute como diferentes teorizações do campo do currículo influenciam o campo da alfabetização, conteúdo tido como "necessário, válido e útil" (2023, p.4). Argumentam que o currículo se fortalece na mesma medida em que há uma aderência entre conhecimento naturalizado e seu caráter de utilidade, e validade. As autoras apontam que a demanda pela alfabetização mobiliza diferentes estratégias discursivas, estabelecem relação com o processo de industrialização, demandas da sociedade e com as reivindicações de práticas leitoras e escritoras como ferramentas importantes para o progresso de uma nação. Apresentam os diferentes métodos de alfabetização e seu contexto histórico, destacando as cartilhas, o método misto, o tecnicismo e a corrente de pensamento construtivista, como diferentes concepções de currículo sobre a alfabetização e o caráter contingencial, precário e provisório das práticas discursivas.

Como referencial teórico para compor o estudo, baseiam-se em Freire (1989), Soares (2003, 2017), Silva (2006), Laclau (2011), Macedo (2011), Young (2013), Mouffe (2015), Lopes (2013, 2015, 2021), Borges (2017), Ó (2019), Lopes (2015), Macedo (2017) e Duque-Estrada (2020).

Concluem que não existe consenso de teorias do currículo, que disputas ocorrem no estabelecimento de projetos educacionais e as diferentes perspectivas curriculares valem-se de estratégias político-discursivas para permanecerem ou alcançarem a condição hegemônica. As autoras destacam que o caráter contingencial, precário e provisório das práticas discursivas pelo estabelecimento de um currículo provocou contínuas interrupções dos projetos curriculares ao longo da história da educação brasileira.

Almeida *et al.* (2017) aborda, no **trabalho 4**, acerca da educação privada na Argentina e no Brasil, iniciando com a afirmação de que a oferta escolar produz e reproduz desigualdades educacionais. Empreendem uma análise de estatísticas históricas sobre a variação da alfabetização e das matrículas desde o final do século XIX e de documentos que registram as transformações na organização dos sistemas de ensino na Argentina e no Brasil. Indicam que a expansão da educação básica na Argentina e Brasil aconteceram em momentos diferentes, e que em cada contexto a educação privada se configurou correspondendo à demanda de cada país. No Brasil, desde o início do processo de escolarização, observou-se que os grupos mais privilegiados optaram por escolas particulares, principalmente após a ampliação do acesso das classes médias e menos favorecidas às escolas públicas. Para os autores tal fenômeno serviu de diferenciação para as classes mais favorecidas.

A clivagem entre educação pública e privada não é um fenômeno novo no Brasil, porém recente na Argentina. Escolas privadas mais renomadas historicamente são reservadas para a escolarização dos grupos mais privilegiados no Brasil e vêm desempenhando com cada vez mais força esse papel na Argentina, apontam Almeida *et al.* (2017). A oferta educacional privada e o aumento do número de alunos matriculados nestas redes na Argentina, refletem a percepção da deterioração das escolas públicas, assim como a falta de recursos investidos e de professores. Os quadros comparativos apresentados no artigo mostram que na Argentina constata-se um baixo analfabetismo já na década de 1940, enquanto no Brasil isso ocorreu somente a partir da década de 2000.

À guisa de conclusão os autores ressaltam, que os sistemas de ensino continuam reproduzindo desigualdades sociais inseridos em uma estrutura de oportunidades educacionais estratificada de acordo com a posição social das famílias, dado que grupos mais favorecidos economicamente gozam de escolas privadas, que têm certa autonomia curricular para realizarem seleção de alunos e contratação de professores.

Craveiro (2014) no **trabalho 5**, aponta que desde 1980 no Brasil as reformas curriculares com perspectivas democráticas trouxeram a ideia de que os professores são

essenciais no processo de implementação das políticas. Nesta perspectiva, a autora analisou documentos sobre políticas públicas educacionais, abrangendo os anos de 1995 a 2011, realizando associação com os presidentes que governaram o Brasil neste período, sendo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 a 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva – Lula (2003 a 2010). A autora destaca que a investigação dos documentos buscou identificar a formação da identidade docente, já que vários documentos consideraram imprescindível a proposição de um determinado perfil docente.

Na análise realizada nos documentos do MEC no período do Governo Lula a pesquisadora destaca constantes flutuações entre várias demandas e significados para a formação docente, como, por exemplo, a necessidade de inserção do professor na práxis social, o pertencimento das ações docentes à gestão democrática e a dimensão política da ação docente. Já no corpus do MEC do período FHC, observou-se representação docente voltada para o âmbito da sala de aula e aquisição de domínio didático e de conteúdo.

Ela finaliza apontando que as diferentes ideias quanto à formação da identidade docente nos governos de FHC e Lula, destaca que em ambos os governos o discurso hegemônico dos índices e padrões internacionais das avaliações se fizeram presentes, engessando os currículos

Lacerda e Sepel (2019) investigaram a experiência de 65 educadores de seis escolas da rede pública do estado do Rio Grande do Sul, atuantes na educação básica. Destacam, no **trabalho 6**, a importância de os professores compreenderem as diferentes teorias de currículo, posicionando-se em relação às reformas do ensino médio e à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O artigo traz conceitos sobre o currículo tradicional, as teorias críticas sobre currículo e a perspectiva pós-crítica de currículo, embasando-se nos autores: Freire (1991), Cunha (1994), Giroux (1997), McLaren (1997), Piletti (1997), Roldão (1999), Apple (2002), Sacristán (2003), Bobbitt (2004), Aranha (2006), Arroyo (2007), Moreira e Candau (2008), Nóvoa (2009), Moreira e Silva (2002), Silva (2013) e Macedo (2013). A pesquisa foi realizada através de questionário de opinião sobre afirmativas relacionadas a conceitos de currículo. Seus resultados demonstraram hibridismo em relação às diferentes visões sobre o currículo escolar, não havendo uma única concepção de currículo que balizasse o pensamento dos educadores. Os resultados apontam aceitação simultânea de mais de uma teoria do currículo para toda a população investigada, sendo que os educadores concordavam com teorias do currículo que são contraditórias entre si, demonstrando a importância da qualificação docente com vista à ampliação de clareza das concepções de currículo que

orientam suas práticas pedagógicas e que poderiam influenciar significativamente seu papel nas reformas educacionais.

O **trabalho 7**, discute o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em defesa de uma Base Nacional Comum Curricular, ressaltando as concepções de currículo que apontam os direitos de aprendizagem como garantia de democratização. Frangella (2016) inicia o artigo discutindo que o discurso inquestionável do direito à educação se associou ao direito à escolarização. Ela propõe um não reducionismo, já que direito à educação como direito absoluto não deveria ser restringido ao nível elementar, quando se associa educação com escolarização apenas. A educação, segundo ela, deve ser entendida como direito humano e aponta que educação e ensino não devem ser compreendidos como equivalentes. Indica que quando a educação e ensino são entendidos como equivalentes, ocorre reducionismo e estreitamento do conceito, já que o ensino caberia à escola e ocorreria por meio de conteúdo. A redução e equivalência dos conceitos entre educação e ensino/aprendizagem traz a centralidade nos resultados das avaliações, que validam se o direito à educação foi garantido ou não.

Frangella (2016) destaca que o PNAIC teve suas ações centradas na formação continuada de professores e delineou-se como política pública curricular. O PNAIC como documento oficial trouxe ainda o entendimento de que o direito à educação se desdobraria em objetivos de aprendizagem e expectativas de aprendizagem. A autora reflete sobre o deslizamento de significação conceitual, apontando que considerar expectativas de aprendizagem traz a ideia de probabilidade que implica espera. Outro ponto em destaque no texto, refere-se a ideia de homogeneização de saberes a serem ensinados, que busca "na determinação de uma forma fixa de conteúdos/procedimentos/objetivos, garantir direito/igualdade" (2016, p.74).

A ideia de expectativas de aprendizagem refletiria especialmente na alfabetização e na definição do currículo para este ciclo. O PNAIC segundo a autora, articula-se a um movimento de formulação de uma Base Nacional Comum Curricular, propondo referências curriculares para a alfabetização. No que diz respeito à alfabetização e à necessidade de um currículo que buscasse garantir as aprendizagens, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) ganha centralidade na observância de garantia de direitos que podem ser aferidos a partir da realização de avaliações universais.

Frangella (2016) conclui que o direito à educação deve ser assegurado, mas não pensado sob uma forma reducionista e pragmática. Mais do que direito à aprendizagem, seria preciso vislumbrar o direito à educação não limitado apenas à dimensão de ensino.

Por meio da análise textual discursiva, o **trabalho 8** (Oliveira: Cerny, 2019) se propôs a investigar as "vozes" dos professores na construção de currículo com base na cultura digital, procurando saber o quanto participam da construção dos currículos oficiais. O artigo traz revisão da bibliografia sobre a construção de currículo na cultura digital em duas etapas. Inicialmente as autoras realizaram busca por descritores e seleção de proximidade com o tema pesquisado, seguindo a ordem de análise dos títulos, resumos e por fim dos textos integrais. As autoras selecionaram os seguintes descritores para a busca: Currículo Construído, Currículo Elaborado, Currículo Invertido e Currículo na Cultura Digital. Para a revisão sistemática utilizaram a abordagem quantitativa, tendo como critério inicial selecionar o número de publicações do tema em foco. Com o descritor Currículo Invertido foram selecionados 11 artigos para análise mais detalhada, já com o descritor Currículo Elaborado foram selecionados 10 artigos e no descritor Currículo Construído foram selecionados 3 trabalhos de abordagem específica da temática. E para o descritor Currículo na Cultura Digital, foram selecionados 14 trabalhos para análise mais profunda.

Após os levantamentos e análises dos textos, as autoras apontam para o ineditismo do tema da pesquisa, porém abordam a falta de participação efetiva dos professores na construção e elaboração dos currículos. Ressaltam que os docentes geralmente contextualizam e executam os currículos que chegam às escolas. Os currículos oficiais seriam elaborados por atores externos à escola, defendem, portanto, que os docentes devem participar intelectualmente na construção dos currículos, tanto nas micro reformas curriculares, quanto nas macro reformas como a BNCC.

A dissertação de Matsuzaki (2017) no **trabalho 9**, apresenta a infância como categoria da história e as crianças como sujeitos sociais, se fundamenta em Gimeno Sacristán (2005), entendendo que os alunos antes de tudo são crianças. Aborda que as práticas educacionais acabam solidificando o papel do aluno.

Matsuzaki (2017) apresenta a Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005, que antecipou o início do Ensino Fundamental, mostrando também documentos oficiais que já indicavam a necessidade de ampliação do ensino obrigatório, como o Plano Nacional de Educação (2001), que determinava metas que buscavam corrigir a distorção idade-série, em consequência dos elevados índices de reprovação na educação básica. A coleta de dados foi realizada através de diário de bordo e transcrição de entrevista coletiva com alguns alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. No relato das crianças suas vivências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental são evidenciadas, assim como suas expectativas e percepções sobre cada etapa de ensino. Na fala das crianças, fica em evidência a quebra de

ciclo escolares, que na educação infantil pautava-se por brincadeiras, espaços (parquinho, pátio) e tempo para tal. O Ensino Fundamental é descrito pelos alunos primordialmente como o espaço da sala de aula, onde se ensina a ler e escrever, a usar o caderno, onde se realiza as lições. Matsuzaki (2017), pontua que os tempos na escola tido como os mais agradáveis pelas crianças entrevistadas, são as aulas de educação física e o momento do recreio, onde brincam livremente. Ela aponta ainda que apesar de a matrícula aos 6 anos de idade ser obrigatória desde 2005, somente em 2009 foi publicada deliberação (CEESP 73/2008) que regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede estadual de ensino de São Paulo.

O trabalho de Matsuzaki (2017) vale-se de Bennet (2007), ao afirmar que seria necessário fortalecer um período de transição entre a etapa da educação infantil e o Ensino Fundamental, propondo coerência curricular, oferecendo às crianças do primeiro ano o mesmo suporte pedagógico que possuíam na pré-escola, com o objetivo de amenizar a mudança entre ciclos. Nos relatos das crianças, a autora pontua que essas tentam dar sentido às discontinuidades que vivenciam, que caberia à escola e seus profissionais encontrar caminhos que garantam o direito a uma educação de qualidade, desenvolvendo ações que considerem as crianças como sujeitos de direito fazendo com que sua cultura lúdica seja respeitada também no Ensino Fundamental.

A implementação do Ensino Fundamental de 9 anos no município de Dourados/MS, é abordada por Bueno (2010), no **trabalho 10**, uma investigação qualitativa realizada por meio de análise de documentos oficiais, normativas do MEC, documentos municipais e indicadores estatísticos do INEP, fontes bibliográficas, observações in loco e entrevistas com professoras e coordenadoras que atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora apresenta considerações históricas sobre a configuração desta etapa de ensino no Brasil, em destaque para a obrigatoriedade e gratuidade na construção da educação. Aborda as medidas da União e do município de Dourados na implementação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para as crianças de 6 anos de idade.

Bueno (2010) conclui que os dados da pesquisa referente à organização das escolas quanto à proposta pedagógica, horários, tempo para a brincadeira, recreio e intervalo apontaram que as escolas não se prepararam adequadamente para atenderem às especificidades das crianças de seis anos de idade. Ao analisar as entrevistas das professoras e observar a rotina das escolas pesquisadas, concluiu que não ocorreram modificações na rotina e nos aspectos de organização e de estruturação das instituições visando adequar as iniciativas municipais à legislação em vigor para o Ensino Fundamental no Brasil.

Além disso, no **trabalho 11**, Tasca e Guedes-Pinto (2013) discutem a ampliação da escolarização fundamental para nove anos no Brasil, conforme a Lei nº 11.274/2006, que tornou obrigatória a matrícula de crianças de 6 anos nas escolas de Ensino Fundamental. As autoras fundamentaram-se em autores como: Bagno (2003), Freire (2003), Freitas (2003, 2004), Kleiman (1995,2005), Kramer (2007), Dalben (2009) e Baptista (2010). Também utilizam de análise de documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2007) e o documento produzido pelo município de Campinas ‘Ensino Fundamental de nove anos e o Ciclo de Alfabetização: teorias e práticas’ (2010), que versa sobre a organização do Ensino Fundamental em ciclos.

As autoras realizaram entrevistas com quatro educadoras da rede municipal de Campinas-SP, que atuavam nos anos iniciais do ciclo de alfabetização (1º e 2º anos), optaram pela metodologia de análise de fonte oral e análise documental sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. O estudo procurou compreender as inquietações e desafios das professoras frente à tarefa de alfabetizar com a implementação dos ciclos nas escolas do município.

Concluem, a partir do relato das professoras, que as práticas pedagógicas de alfabetização e de letramento apontam repercussão, mesmo que timidamente, nos dizeres das professoras alfabetizadoras. Ressaltam que as profissionais destacam o desejo e compromisso profissional em garantir o domínio pelos alunos da base alfabético-ortográfica do sistema da língua a partir das condições de usos reais da leitura e da escrita. O letramento é definido como objetivo da ação pedagógica destas. As autoras ressaltam as contribuições identificadas pelas professoras em relação à formação continuada e suas práticas em sala de aula, bem como os desafios enfrentados diante das mudanças no Ensino Fundamental, que agora abrange nove anos, e da reorganização do currículo em ciclos.

Já no **trabalho 12**, as autoras Caldeira e Paraíso (2017) apresentam uma investigação realizada ao longo do ano de 2013, em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte. A pesquisa buscou compreender os efeitos da implantação do ensino de nove anos, com a matrícula obrigatória de crianças de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental por meio de elementos da observação em sala de aula, diário de campo, da etnografia de inspiração pós-moderna, baseando-se em estudos de Caldeira (1988) e da análise de discurso foucaultiana.

Caldeira e Paraíso (2017) valem-se dos estudos de Foucault (1993, 1995, 1997, 2000, 2004 e 2008), Silva (1995), Corazza (2001), Trindade (2008), Paraíso (2010,2014),

Kohan (2007, 2013), Pansini e Marin (2011), como aporte teórico para a investigação. Além dos apresentados acima, as pesquisadoras compõem o estudo com autores que abordam a temática de fadas, bruxas e seres mágicos, tais como: Silveira (2002), Bird (2004), Trindade (2008), Hillesheim e Guareschi (2006) e Martin (2007).

As autoras relatam que buscaram analisar e compreender os discursos que circulam nas táticas e técnicas desenvolvidas pela professora e pelos alunos, na perspectiva de que cada currículo é único. Investigaram as práticas vivenciadas neste contexto escolar observando a ideia dos seres mágicos (fadas e bruxas) que cotidianamente incorporam as falas dos estudantes e professora, articulando assim a antecipação da alfabetização pela entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e a infância.

No currículo investigado há relatos que classificam a professora como alfabetizadora-fada, professora-bruxa e bruxa-rígida e os alunos como crianças-fadas ou crianças fadas-transgressoras. Tal classificação aos discentes é utilizada para promover obediência e educação, como consequência da alfabetização aos seis anos de idade, observam Caldeira e Paraíso (2017). As autoras concluem que a antecipação da alfabetização e a infantilidade disputam espaço na produção de sujeitos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Apontam que em alguns momentos as marcas infantis são apagadas no currículo escolar da turma investigada e já em outros momentos, os seres mágicos habitam as atividades e falas das crianças e docente, objetivando a regulação de comportamentos esperados para a aquisição da alfabetização.

No **trabalho 13**, Santos e Tassoni (2015), apresentam resultados de uma pesquisa realizada em uma escola estadual do município de Campinas, que buscou investigar a implementação do material didático Ler e Escrever em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, a partir de observações em sala de aula, entrevistas com os alunos e com a professora da turma. As autoras colocam que o material Ler e Escrever foi implementado a partir de 2006 no estado, iniciando pelo município de São Paulo, em seguida em 2007, na região metropolitana e litorânea do estado e em 2008 ocorreu a expansão do Programa Ler e Escrever (PLE) para todo o estado de São Paulo. Indicam que uma das justificativas para implementação do PLE refere-se aos resultados decorrentes do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) realizado em 2005, que constatou dificuldades dos alunos dos 1º anos do Ensino Fundamental em relação às competências de ler e escrever.

Santos e Tassoni (2015) destacam que, nas observações realizadas em sala de aula e nas análises das proposições das atividades propostas no PLE, o material didático pode

contribuir para a aquisição da linguagem escrita, mas ressaltam que a atuação do professor na mediação e planejamento do ensino é de fundamental importância para a melhora do desempenho dos discentes na aquisição da leitura e escrita.

Nascimento (2020) no **trabalho 14** procura responder à questão de como ocorre o processo de implementação da BNCC enquanto documento orientador de caráter normativo que orienta a formulação de currículos, analisando a formulação do Currículo Paulista - CP a partir da aprovação da Base. O autor procura responder à questão de pesquisa analisando o currículo oficial, ou seja, CP, tendo também realizado entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores pedagógicos de escolas de uma cidade do interior do estado de São Paulo, buscando compreender o processo de implementação da BNCC e da formulação do CP.

Na análise dos dados, foi empregada a análise textual discursiva, juntamente com a transcrição das entrevistas e análise das transcrições. A metodologia adotada no desenvolvimento da pesquisa de caráter qualitativo, envolveu observação in loco, coleta de dados com notas de campo, análise de documentos oficiais como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), BNCC e CP. Nascimento (2020) resalta que a Constituição Federal de 1988 já previa conteúdos mínimos em seu artigo 20º, e que a LDB de 1996 também já trazia a ideia de competências em seu artigo 9º. O Plano Nacional da Educação de 2014 traz argumentos que indicam a construção de conteúdos mínimos e direitos e objetivos de aprendizagem. A fundamentação teórica neste trabalho se apresenta dividida em quatro partes, com a conceitualização do currículo valendo-se dos estudos de Gimeno Sacristán (2017).

O autor ainda procurou identificar os propósitos da BNCC e a quem ela serve, refletindo sobre a participação de grupos empresariais na elaboração da Base, dentre eles o mercado editorial. Nascimento (2020) denuncia a centralidade das avaliações internacionais influenciando o que é ensinado nas escolas, uma vez que os professores preparam os estudantes para as avaliações, transformando as habilidades em objetivos de aprendizagem. Aponta ainda que as matrizes de referência da BNCC estabelecem estreito diálogo com as avaliações internacionais de larga escala e que serve a normatização do conhecimento obrigatório que será trabalhado nas escolas. Ressalta ainda em sua pesquisa que a BNCC seria uma tentativa de prescrever o trabalho intelectual e controlar as atividades desenvolvidas em sala de aula, estabelece que o currículo deve ser analisado como condição indispensável para compreensão do papel da escola.

Nas análises das entrevistas, Nascimento (2020) aponta que os professores confundem a BNCC com o currículo em si, mas ressalta que a BNCC apresenta conteúdos mínimos, na disciplina de Matemática que foi analisada. O CP, porém, não traz nada além da prescrição mínima nacional. Observou-se ainda que os representantes das diretorias de ensino nas entrevistas demonstraram conhecimento mais assertivo quanto à natureza e características da BNCC. Nascimento (2020) apresenta sobre o tempo insuficiente de estudo e preparação do que estava proposto nas versões 1 e 2 da BNCC para que os professores opinassem de maneira efetiva sobre a elaboração deste documento tão importante, que impacta diretamente seu trabalho diário. Ao concluir, o autor destaca a forte relação da BNCC com as avaliações externas implementadas, denunciando como as políticas públicas são propostas de cima para baixo, tornando sua efetiva concretização ainda mais desafiadora.

O **trabalho 15**, um artigo de Dickel (2016), trata especialmente da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, avaliação que constitui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Ela aponta que a ANA, busca avaliar amparada na meta do Plano Nacional da Educação - PNE, que aspira que os estudantes dos sistemas públicos estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Outro ponto discutido no texto é sobre o conceito de qualidade da educação, a pesquisadora pontua que em diferentes momentos da história da educação no Brasil a qualidade da educação foi entendida diferentemente.

A qualidade da educação no Brasil já foi definida pelo acesso à escola, considerando o número insuficiente de escolas e vagas. No contexto de altos índices de repetência e evasão escolar, o que definia qualidade educacional era o fluxo. A autora aponta que após a resolução dos problemas quanto ao acesso e ao fluxo escolar o que passou a vigorar, no que diz respeito à qualidade da educação, são os testes de desempenho em larga escala. Nestes testes, ela observa que ocorre a responsabilização das escolas e professores. No texto a autora ressalta sobre três modalidades de responsabilização que atingem os professores, uma delas seria a conformação de suas condutas diante dos resultados produzidos pela escola, assim como a responsabilização dos professores pelo resultado dos alunos nas avaliações, respondendo diante de seus pares, escola, pais e diretorias/regionais de ensino. Outra modalidade diz respeito à adesão docente às normas profissionais, formalizadas ou não, que estas avaliações impõem.

A ANA, na avaliação de Dickel (2016), "exerce um papel indutor e de monitoramento do currículo a ser implementado" (2016, p. 198), promovendo a mobilização das equipes escolares para evitarem sanções. Isso ocorre porque a escola e os professores

são expostos quanto ao seu comprometimento com o desempenho das crianças, tanto perante seus pares quanto à comunidade.

A mobilização das equipes também ocorre na tentativa de ganharem prêmios, como bônus, rankings das escolas com boas notas. Segundo a autora, a ANA acompanha um projeto de formação de professores, incidindo diretamente sobre o projeto curricular das escolas. Outra questão levantada por Dickel, diz respeito a experiência da aprendizagem ser reduzida a indicadores gráficos, dados e competências a serem atingidos, elementos todos quantificadores que não abrangem a complexidade da experiência da aprendizagem.

Ao concluir, Dickel (2016) aponta que a ineficácia escolar constantemente apontada pelas avaliações de larga escala envolve problemas mais complexos, que requerem ação de diferentes frentes (políticas públicas, formação de professores, investimento financeiro) e que os professores e as escolas somente não deveriam ser responsabilizados pelo fracasso da educação escolar brasileira.

Em relação ao **trabalho 16**, os autores Morais *et al.* (2020) realizaram uma análise documental da BNCC sobre o ensino da notação alfabética, da leitura e da produção de textos na Educação Infantil. A análise dos dados gerados na pesquisa documental foi realizada por meio da análise temática de conteúdo proposta por Bardin (1979).

Morais *et al.* (2020), ao explorarem as três versões da BNCC, constataam oscilações na definição quanto ao ensino da notação alfabética e das práticas de leitura e de produção de textos escritos. Apontaram falta de clareza dos objetivos a serem alcançados, quando o tema era a apropriação da linguagem escrita e da notação alfabética na educação infantil. Nos três eixos analisados: notação alfabética, prática de leitura e compreensão de textos e prática de escrita de textos, concluíram que as versões assumem uma perspectiva de defesa de algum letramento na educação infantil, mas que o avanço da compreensão do sistema alfabético mostra-se insuficiente para que os discentes compreendam que a escrita é uma representação dos sons das palavras. Ainda na Educação Infantil, Morais *et al.* (2020) defendem a ampliação dos conhecimentos sobre a língua escrita e seus usos e funções na escuta de histórias e outros gêneros textuais, na produção de textos tendo o professor como escriba, ao mesmo tempo, que brincam e refletem sobre as palavras. Sendo assim, os autores ressaltam que a estimulação com atividades de reflexão sobre a língua escrita não significa que defendam a alfabetização na Educação Infantil, e sim enriquecimento da experiência sobre a língua materna.

Os autores concluem esclarecendo que são favoráveis à negociação de propostas curriculares, desde que as normativas sejam construídas coletivamente e estejam abertas a

reformulações. Afirmam que, a opção de não alfabetizar crianças menores de 6 anos, não deveria ser confundida com uma sonegação do direito das crianças de conviverem com as palavras escritas e sobre elas refletirem. Sugerem que o trabalho nesta etapa de ensino deveria articular as práticas sociais de leitura e escrita de textos e a apropriação do sistema alfabético.

Santos e Oliveira (2021) discutem, no **trabalho 17**, a adoção da proposta curricular intitulada Proposições Curriculares na rede municipal de Belo Horizonte. As autoras ressaltam que essa proposta foi elaborada com o objetivo de preencher as lacunas deixadas pela Escola Plural, implementada em 1995.

As análises basearam-se no ciclo de políticas proposta por Richard Bowe, Stephen Ball e Anne Gold (1992) considerando o contexto de influência, o contexto da produção do texto político e o contexto da prática.

A pesquisa utilizou como metodologia o estudo de caso do tipo etnográfico, com observação participante, além de análise documental e entrevistas semiestruturadas. Santos e Oliveira (2021) identificaram tensões entre homogeneização e heterogeneização do currículo, autonomia e controle do trabalho docente, diferenças entre o currículo prescrito e o currículo em ação. As autoras finalizam apontando que a padronização do ensino pressupõe visão reducionista sobre a educação. Segundo elas, a educação brasileira não deveria ter como preocupação central os currículos nacionais e sim currículos que garantam a autonomia das escolas e dos professores, ressaltando a diversidade social e cultural.

Apesar de tratar-se de investigação no Ensino Médio da disciplina de Ciências, o **trabalho 18**, traz contribuições para esse levantamento, uma vez que o artigo aborda diferentes concepções de currículo. Giacomini e Muenchen (2016) trazem a investigação das compreensões e percepções dos professores de uma escola pública estadual do interior do Rio Grande do Sul acerca dos avanços alcançados quando se implementam intervenções curriculares pautadas pela abordagem temática.

Os autores definem que a abordagem temática prevê autonomia das escolas, discussões e reflexões coletivas, resgate de práticas enquanto atividade humana em sua inserção social e experiências avançadas, ação-reflexão-ação embasados em Freire (1968, 1987, 1992, 1998). Ressaltam que a abordagem temática busca novo pensamento curricular, rompendo com as abordagens tradicionais que visam essencialmente o propedêutico/disciplinar.

A organização curricular na abordagem temática é definida com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Os conceitos científicos

ficariam subordinados ao tema gerador, que pode abranger problemas de relevância social no contexto escolar, levando o aluno a pensar de forma articulada, podendo vir a se tornar protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Baseado na perspectiva de Freire (1968, 1987, 1992, 1998) e da Ciência - Tecnologia- Sociedade (CTS), dentre outros autores, incorporam a discussão sobre as transformações tecnológicas, refletindo suas implicações e consequências no mundo contemporâneo.

A pesquisa realizada teve viés qualitativo, com procedimento metodológico da etnografia, na coleta de dados realizou-se a observação participante. Os dados coletados foram levantados através de questionários, registros e diários da observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental dos planejamentos de aula dos professores e materiais didáticos (atividades e avaliações).

Concluem que a abordagem temática se mostrou como uma possibilidade promissora para minimizar os problemas do contexto escolar atual, levando-se em conta a realidade social, econômica, política e cultural dos alunos, e que através de análises, discussões e reflexões pode-se ter engajamento dos discentes no processo de ensino e aprendizagem. O entendimento dos professores na unidade pesquisada de que o currículo escolar deve estar comprometido em expressar interesses humanos, políticos e sociais através de um processo dialógico autêntico entre educadores e educandos, entre educandos e educandos, contribuiu para a mudança dos materiais produzidos na escola pelos docentes (planos de aula) e trouxe reflexões importantes sobre currículo.

A partir do levantamento bibliográfico, foi possível identificar como as pesquisas relacionadas à temática deste estudo foram estruturadas. Notamos semelhanças nos procedimentos de coleta e análise de dados, bem como nos conceitos e pressupostos teóricos adotados, além dos resultados alcançados. Embora essas semelhanças estejam presentes em algumas das pesquisas que analisaram a implementação de novos materiais didáticos voltados à alfabetização, não foram encontrados estudos específicos que abordem o material "Currículo em Ação" como se pretende nesta pesquisa.

A seguir, apresentamos um breve resumo das pesquisas, destacando as situações comuns entre elas. Como já mencionado na proposta da pesquisa, essas obras foram organizadas de acordo com a proximidade temática.

Os trabalhos selecionados (1, 2 e 3) focaram na discussão das disputas entre diferentes perspectivas curriculares, abordando questões relacionadas ao conhecimento e às práticas educacionais que influenciam a construção de políticas para a educação.

Os impactos das políticas educacionais e das teorias curriculares nas desigualdades sociais, bem como a formação da identidade docente e a necessidade de clareza teórica nas reformas educacionais, foram o cerne dos trabalhos 4 e 5.

A problematização sobre a relevância de maior integração dos professores no debate e construção de currículos para garantir que reflitam a realidade escolar e as necessidades educacionais, compõem os trabalhos 6 e 8. Estes destacam a necessidade de os professores compreenderem as teorias de currículo frente às reformas educacionais.

Já os trabalhos 9, 10, 11 e 12 convergem, ao problematizar as implicações da escolarização precoce e a falta de alinhamento entre currículo, estrutura escolar e necessidades infantis. Propõem maior coerência na transição entre ciclos, respeito à infância e formação docente para enfrentar os desafios impostos pelas reformas educacionais.

A crítica de abordagens reducionistas que vinculam o direito à educação apenas à escolarização e aos resultados de aprendizagem, integram os trabalhos 7, 14, 15 e 16. Propõem a necessidade de uma visão mais ampla sobre currículo, alfabetização e avaliação, com maior diálogo entre políticas públicas, práticas docentes e os contextos educacionais locais.

Por sua vez, os trabalhos 13 e 17 analisam aspectos da implementação de currículos e materiais didáticos no Ensino Fundamental, destacando tensões e contribuições. Os dois estudos apontam limitações nas propostas educacionais analisadas. No trabalho 13, as autoras observam que o material didático, apesar de útil, depende da mediação docente. Já o trabalho 17, critica a padronização curricular, sugerindo que ela limita a valorização da diversidade e da autonomia.

E por fim, o trabalho 18 revela que a abordagem fundamentada em Paulo Freire e na perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), privilegia a autonomia escolar, a reflexão coletiva e a articulação de conteúdos científicos com temas de relevância social, visando tornar os alunos protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

A análise dos trabalhos destaca uma abordagem abrangente e crítica sobre as políticas educacionais, teorias curriculares e práticas escolares no Brasil. Em comum, os estudos evidenciam tensões entre propostas padronizadas e a necessidade de currículos mais flexíveis, adaptados às realidades locais e que promovam a autonomia escolar e a reflexão crítica.

Os trabalhos apontam a importância de maior integração dos professores no processo de construção curricular, ressaltando que a mediação docente é essencial para o sucesso de qualquer proposta educacional. A crítica às abordagens reducionistas, que limitam o direito

à educação aos resultados mensuráveis, reforça a necessidade de compreender o currículo como um instrumento de transformação social, alinhado aos interesses humanos, políticos e culturais.

Além disso, a ênfase na valorização da infância, da coerência na transição entre ciclos de ensino e na formação docente reflete preocupações com a qualidade e equidade da educação.

Em síntese, os trabalhos convergem ao propor currículos que transcendam a padronização e enfoquem na formação integral dos sujeitos, com práticas contextualizadas, diálogo autêntico e uma visão crítica sobre as reformas educacionais.

2.1 Para onde os estudos orientam?

No encerramento desta seção, propomos uma breve retomada do percurso desenvolvido até o momento. Inicialmente foram escolhidas três bases de indexação para compor o levantamento bibliográfico que abordasse temáticas de implementação de novo modelo curricular na alfabetização, assim como implantação de materiais didáticos voltados às classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As temáticas trabalhadas nas dissertações e nas comunicações científicas apresentadas nesta seção abordaram: o Ensino Fundamental de nove anos, a antecipação da alfabetização, implementação de políticas educacionais, "Programa Ler e Escrever" da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o PNAIC, avaliações (ANA), perspectivas curriculares e arranjos curriculares, mercantilização da educação, BNCC, Currículo Paulista e alfabetização e letramento. Esses trabalhos nos deram um vislumbre que, embora haja produções abordando alguns dos descritores pesquisados, ainda há carência de estudos sobre a temática em questão apresentada nesta dissertação, que propõe inicialmente analisar a proposta e implementação do material didático "Currículo em Ação" em classes de alfabetização, investigando os pressupostos teóricos e metodológicos do referido material, entrecruzando dados com a BNCC e o Currículo Paulista. Como já mencionado, não foram identificados trabalhos que abordassem a análise do "Currículo em ação", tema central deste estudo. Essa lacuna na literatura ressalta não apenas o ineditismo da pesquisa, mas também sua significativa relevância social e acadêmica.

Sobre os trabalhos lidos, pode-se considerar alguns pontos de estudo, que foram considerados nos referenciais teóricos, procedimentos metodológicos e na análise dos dados:

1. Importância de estudos sobre o currículo oficial e o "Currículo em Ação", seus embasamentos teóricos e metodológicos;
2. Necessidade de conhecer a fundo o material didático "Currículo em Ação", sua concepção declarada de ensino e como propõe o desenvolvimento das atividades;
3. Compreensão sobre a implementação do material "Currículo em Ação" na rede estadual de São Paulo, nas classes de alfabetização.

Ficou reiterada, com este mapeamento, a percepção inicial do levantamento, de que não havia ainda trabalhos sobre o "Currículo em Ação", indicando, assim, o ineditismo desta pesquisa, que fornecerá orientações para futuros estudos que visem compreender o material "Currículo em Ação" de Língua Portuguesa implementado em 2022 e em uso em 2023. Nas próximas seções, pretende-se aprofundar os estudos sobre leitura e escrita, com base nos autores Bakhtin (2011), Marcuschi (2008) e Soares (1998, 2003, 2014). A partir da mudança do material didático voltado à alfabetização no estado de São Paulo, em parceria com a iniciativa privada, será discutida a privatização da educação e as políticas neoliberais, embasando-se principalmente em Adrião (2015, 2021 e 2022).

3. APORTES TEÓRICOS

3.1. Conhecimentos sobre leitura e escrita em pesquisas e propostas curriculares vigentes

A aprendizagem da língua escrita representa um marco no desenvolvimento social e cultural do ser humano, já que muitos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Como sintetizaram Moreira e Saito (2013):

Aprender a ler e escrever é um meio de se obter uma melhor inserção social, é aprender outra maneira de se relacionar com os diferentes protagonistas sociais e ter acesso aos bens culturais, à cultura erudita, que a humanidade produziu (Moreira; Saito, 2013, p. 59).

A aquisição da aprendizagem da língua escrita ocorre gradativamente e boa parte das crianças, antes mesmo de ingressarem nas instituições de ensino, já estão imersas em uma sociedade grafocêntrica. A aprendizagem da língua escrita pela criança é um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, mas apesar das crianças estarem inseridas em uma sociedade centrada na escrita, isso não garante o sucesso no processo de apropriação da leitura e da linguagem escrita, ou seja, da alfabetização.

Na compreensão de uma das palavras centrais desta pesquisa, a alfabetização, apresenta-se a definição do Glossário CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Segundo Magda Soares (2014), "a alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala" (SOARES, 2014).

Historicamente a escola e os professores dos anos iniciais têm a função de ensinar a língua escrita e em diferentes momentos da educação brasileira, se priorizou métodos para alfabetizar. Os métodos voltados à alfabetização nesta pesquisa, são entendidos como definiu Soares:

(...) os conjuntos de procedimentos baseados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização. (Soares, 2016, p. 16).

As discussões sobre o uso dos métodos de alfabetização, que qualificavam a escolha de um método como mais adequado e eficiente em detrimento de outros, tiveram início no Brasil nas décadas finais do século XIX. Os métodos denominados analíticos e

sintéticos se alternaram na história da alfabetização e representaram questão importante para pesquisadores e professores envolvidos com a aprendizagem inicial da língua escrita.

Segundo Soares (2016) os defensores dos métodos sintéticos compreendem em suma que se deve alfabetizar partindo das unidades menores da língua, como os fonemas e as sílabas, para posteriormente se direcionarem para as unidades maiores, como as palavras, as frases e o texto. Dentre os métodos sintéticos mais incorporados na alfabetização no Brasil, destacam-se o fônico e a silabação.

Diferentemente dos métodos sintéticos, os métodos analíticos se destacam pela necessidade de tornar a aprendizagem mais significativa, partindo da compreensão da palavra escrita. Nestes métodos as unidades maiores e portadoras de sentido como a palavra, a frase e o texto são centrais na aprendizagem inicial da língua escrita. Soares (2016) destaca como analítico o método da palavração, que teve forte impacto na alfabetização brasileira e foi introduzido nos anos 1880 por João de Deus, com a Cartilha Maternal (1876).

Em meados dos anos 1980, difundiu-se no Brasil, na área de alfabetização, o paradigma comumente chamado de construtivista. Esse novo paradigma, introduzido e divulgado principalmente pela obra de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), opôs-se aos métodos sintéticos e analíticos, nos quais o ensino prevalecia sobre a aprendizagem e a criança era vista como aprendiz passivo.

Esta nova perspectiva pressupunha um olhar privilegiado para as hipóteses que as crianças apresentavam em sua aprendizagem da língua escrita, e a partir disto planejar as mediações do ensino, resultando em concepções didáticas nas quais a criança aprenderia por construção progressiva, por meio da interação com materiais de leitura e escrita que circulavam na sociedade, textos reais de diferentes gêneros e portadores diversos e não apenas textos artificiais para se aprender a ler e escrever.

O construtivismo propôs uma nova fundamentação teórica e conceitual sobre o processo de alfabetização. Nesta perspectiva os professores acompanham e guiam a criança em seu desenvolvimento, levando-a à formulação de hipóteses e formação de conceitos sobre o objeto de conhecimento - a língua escrita. Esse acompanhamento se daria através de provocações, orientações e mediações, possibilitando à criança conhecer e fazer uso da leitura e da escrita de maneira contextualizada.

Com base nos estudos de Vygotsky e de Alexander Luria, que foram realizados ao longo do século XX, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, no final da década de 1970, também se fundamentaram nas investigações de Jean Piaget sobre os processos de

construção de conceitos pelas crianças. Essas pesquisadoras conduziram investigações focadas na construção da escrita alfabética ao longo do desenvolvimento infantil, formulando assim a teoria conhecida como psicogênese da língua escrita.

Soares (2021) esclarece que Emilia Ferreiro e Ana Teberosky propuseram que a psicogênese da escrita seria um modelo explicativo para a origem dos processos cognitivos que levam a criança, em seu desenvolvimento, a construir progressivamente o conceito de escrita. Esse sistema representa os sons da língua através de letras, evidenciando a complexidade do aprendizado da escrita como uma forma de representação. Essa teoria considera que trata-se de um processo em que as crianças constroem gradualmente seu entendimento sobre a representação dos sons da língua por meio de letras.

Seus estudos demonstraram que as crianças têm conceitos prévios sobre a escrita e que esses conceitos evoluem à medida que elas interagem com a língua escrita, permitindo uma compreensão mais profunda do processo de alfabetização. Soares (2021) aponta que esses conhecimentos impactaram significativamente a educação, especialmente em abordagens didáticas que consideram o desenvolvimento cognitivo da criança, que, segundo tais pesquisas evoluem em níveis sucessivos, em uma progressiva compreensão da escrita como um sistema de representação. Os níveis do processo de aquisição da língua escrita descritos por Soares, a partir das contribuições de Ferreiro e Teberosky abarcam: a fase pré-fonológica, que compreende as hipóteses iniciais sobre a escrita quando as crianças ainda não perceberam que a escrita representa a fala, denominada por Ferreiro e Teberosky de pré-silábica; e a fase subsequente, fonológica, inicialmente silábica, quando a hipótese infantil é de que a cada sílaba corresponde uma letra, e depois a alfabética, com o alcance da consciência grafofonêmica, com os níveis de escrita silábico-alfabética, alfabética e ortográfico.

O nível pré-fonológico ou pré-silábico corresponderia às primeiras escritas da criança, quando não distingue desenho e escrita. Geralmente seus registros são feitos através de garatujas, rabiscos e desenhos. Ao se familiarizarem com as letras, as crianças nesta fase substituem rabiscos e garatujas por letras, mas sem atribuir valor sonoro aos segmentos da palavra.

As hipóteses silábicas iniciais se caracterizam pela escrita sem a correspondência com o valor sonoro convencional dos grafemas. A criança se torna capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representar cada sílaba por uma letra, mas ainda não adquiriu a capacidade de perceber, na sílaba, sons individuais (fonemas)

representados pelas letras. De início, escolhe qualquer letra para representar cada sílaba, ou seja, os grafemas não têm relação com os fonemas. Esta hipótese silábica inicial avança quando para uma correspondência convencional entre grafemas e fonemas, numa hipótese denominada silábica com valor sonoro, na qual os grafemas já representam de forma convencional os fonemas. Nesta etapa as crianças inicialmente optam preferencialmente pelas vogais que compõem as palavras, por serem as letras cujo som se destacam.

No nível silábico-alfabético, a criança já percebe a possibilidade de segmentação de algumas sílabas em unidades sonoras menores, usando mais de uma letra para representá-las. Nesta fase costumam oscilar entre a escrita silábica com valor sonoro e silábico-alfabético, demonstrando uma ampliação em sua conscientização fonêmica.

Após a hipótese silábico-alfabético, a criança passa para a escrita alfabética. Nesse nível, ocorre a estabilização da escrita, quando se desenvolve a consciência das correspondências entre letras (grafemas) e fonemas. Na fase alfabética, a criança já consegue reproduzir adequadamente todos os fonemas de uma palavra.

No desenvolvimento das hipóteses de escrita, Soares (2003) destaca que, mesmo antes de atingirem o nível alfabético, as crianças realizam pseudoleituras — um fenômeno em que simulam o ato de ler, atribuindo sentido aos textos com base em imagens, na memorização de palavras ou na repetição de trechos previamente ouvidos.

Esse comportamento demonstra que, mesmo sem compreender integralmente o sistema de escrita, as crianças já reconhecem sua função comunicativa e social.

Outro fenômeno comum nesse processo é a escrita espontânea ou escrita inventada, que se refere às tentativas das crianças de escrever de maneira independente. Nessa etapa, utilizam símbolos, letras inventadas, rabiscos ou formas que, do ponto de vista infantil, possuem valor comunicativo. Essas produções podem incluir combinações de letras conhecidas ou imitações de palavras, muitas vezes sem obedecer às convenções ortográficas estabelecidas.

A pseudoleitura e a escrita inventada são, portanto, marcos fundamentais no processo de alfabetização. Elas indicam que as crianças já estão desenvolvendo conceitos e habilidades essenciais para compreender o sistema de escrita, mesmo antes de dominá-lo de forma convencional.

É importante esclarecer a diferença entre criança alfabética e criança alfabetizada, neste trabalho. A criança alfabética seria aquela que usa letras do alfabeto para representar sons e formar palavras. Por outro lado, a criança alfabetizada é aquela que já adquiriu a habilidade de ler e escrever. Isso significa que ela consegue decifrar textos, compreender

seu conteúdo e produzir escritos. Portanto, quando falamos de uma criança alfabetizada, estamos nos referindo à sua competência em usar a leitura e a escrita de maneira eficaz. Essa diferença é fundamental, pois permite que a criança não apenas reconheça as letras, mas também compreenda como elas se combinam para formar palavras. Assim, à medida que avança no processo de alfabetização, também poderá avançar no processo de letramento, conhecimento e produção de textos que circulam em contextos reais.

Na aprendizagem da língua escrita existe um consenso na atualidade de que o trabalho pedagógico nos anos iniciais deve envolver tanto a alfabetização quanto o letramento. A partir da contextualização da aprendizagem com o uso de textos reais para se aprender a ler e escrever, Soares (2003) pontua que o conceito de letramento é associado ao desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma eficiente e adequada, em distintas situações pessoais, sociais e escolares. Arelada ao conceito de letramento está a capacidade de ler, compreender e escrever uma variedade de gêneros do discurso presentes em suportes variados. A definição de escolha dos termos gêneros, gêneros do discurso ou discursivos neste trabalho, baseia-se nos estudos de Mikhail Bakhtin (2011) que aponta:

(...) O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

(...) Evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominados gêneros do discurso. (Bakhtin, 2011, p. 261-262).

Os enunciados são as unidades de comunicação e interação entre os sujeitos, isto é, são acontecimentos discursivos. Cumprem a função comunicativa, que, assim como a linguagem, são carregados de marcas culturais e estão diretamente relacionados com a interação social.

Fundamentado em Bakhtin, Marcuschi (2008) apresenta a perspectiva de ensino de língua voltada para a interação do aluno com o texto, na formação de leitores e na função social que os gêneros exercem. No ensino de Língua Portuguesa é fundamental que o aluno tenha contato com a pluralidade de textos que circulam em distintas esferas de atividade humana, reconhecendo, conforme descreve Bakhtin (2011), sua organização temática, composicional e estilística.

A perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico voltada para aprendizagem da língua materna, representada principalmente por Bronckart (1999),

Dolz e Schneuwly (2004) será considerada neste trabalho. Bronckart (1999, p. 103) afirma que "a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas". Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 155) reforça que "não se pode tratar o gênero do discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas".

Diante dessa perspectiva do ensino da leitura e da escrita, centrada nas diversas interações, entende-se que a diversidade de gêneros discursivos em sala de aula pode favorecer o desenvolvimento de diferentes habilidades, desempenhando um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Bakhtin (2003) destaca que os gêneros discursivos são centrais na comunicação humana, uma vez que estruturam nossas interações sociais. Nessa mesma linha, Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam a importância do trabalho com gêneros textuais na escola, pois eles possibilitam aos alunos mobilizar e ampliar suas competências discursivas. Além disso, Marcuschi (2008) reforça que os gêneros são elementos dinâmicos e contextuais, cuja apropriação está diretamente relacionada às práticas sociais e à construção de sentido na atividade humana.

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, os gêneros manifestos em textos seriam práticas sociocomunicativas construídas historicamente e influenciados por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados. Essa perspectiva implica na análise dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, ou seja, os textos não podem ser deslocados de seu funcionamento discursivo, propondo que os gêneros discursivos estão associados a práticas sociais e, portanto, a um contexto histórico e social.

Neste trabalho entende-se que a concepção de gêneros discursivos deve nortear o processo de ensino e aprendizagem da língua e dos diferentes gêneros, buscando promover a alfabetização e o letramento, fazendo com que as crianças dos anos iniciais possam conhecer diferentes gêneros e associá-los a práticas sociais. Desta forma poderão progressivamente desenvolver sua competência discursiva, compreendida como a capacidade que os usuários da língua devem ter para escolher o gênero mais adequado aos seus propósitos, na prática de produção de textos, de compreensão de leitura, no reconhecimento das características e estilo do gênero em evidência nos textos, assim como suas especificidades e a prática social à qual o gênero está vinculado, objetivando melhor participação nas práticas sociais.

Partindo da centralidade dos gêneros textuais para a alfabetização e o letramento, tanto a Base Nacional Comum Curricular quanto o Currículo Paulista propõem o trabalho

com uma ampla variedade de gêneros textuais. Essa abordagem visa desenvolver habilidades que capacitam os alunos a ler e escrever de maneira eficiente e apropriada em diversas situações sociais e escolares. Nestes dois documentos, o termo gênero textual, e não discursivos, é descrito como os instrumentos culturais presentes nas interações sociais, e considera-se que a apropriação destes gêneros ao se comunicar através da linguagem oral e escrita é de fundamental importância para a vivência em sociedade, propondo assim a exploração de diversos gêneros na escola, inclusive os digitais (e-mails, blogs, podcast, memes, vlogs e outros formatos típicos da cultura digital).

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular em 2018, o currículo educacional nacional passou por modificações estruturais, estabelecendo como meta que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever. No entanto, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, assim como o proposto para o decênio 2025-35, mantém a determinação de que a alfabetização das crianças deve acontecer até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, dando ênfase à ideia de ciclos. Observa-se, assim, divergência em relação ao tempo proposto para a alfabetização na BNCC e no PNE.

Concomitantemente com as mudanças propostas na BNCC, a rede estadual de São Paulo iniciou discussões coparticipativas entre estados e municípios no ano de 2018, objetivando a formulação de uma proposta curricular comum para o estado, que veio a ser intitulada Currículo Paulista. Como indicado acima, referente ao ciclo de alfabetização, agora determinado a acontecer nos 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação de São Paulo implementou no ano de 2022 o "Currículo em Ação", voltado exclusivamente para a alfabetização das crianças.

Pensando nessas questões, a próxima subseção apresentará uma das fundamentações teóricas da pesquisa, abarcando a privatização da educação.

3.2 Privatização da Educação

A importância de um sistema educacional eficiente e de qualidade, que possibilite o desenvolvimento social e econômico do país é discurso de muitos, porém as medidas de privatização da Educação Básica no Brasil em implementação, a partir da adoção de políticas neoliberais, trazem questionamentos sobre a melhoria da qualidade do ensino público. Conforme registra Herkenhoff (1987, p.8), "educação não é um tema isolado, mas decorre de decisões políticas fundamentais". Isto é, a educação é uma questão

fundamentalmente política.

Por se tratar de decisões políticas, é importante refletir sobre os diferentes processos de privatização da educação no Brasil, buscando discutir e apresentar alguns aspectos deste fenômeno, especialmente da educação básica. A privatização da educação, neste trabalho, é compreendida como: "medidas que têm subordinado, direta e indiretamente, a educação obrigatória aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas" (ADRIÃO, 2018, p. 9).

De acordo com Adrião (2018), os interesses de corporações e organizações na educação básica também se refletem no fornecimento de materiais didáticos (livros, apostilas e cursos) para a rede pública de ensino, por meio de parcerias público-privadas. A privatização da educação no Brasil tem sua origem principalmente no modelo estadunidense, que é o maior proponente da economia neoliberal no mundo. O neoliberalismo econômico é compreendido como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defendem a diminuição do papel do Estado na economia, a promoção da livre iniciativa, a livre concorrência e a redução das barreiras ao comércio internacional.

Segundo Galvão (1997) o centro de toda prática neoliberal é o mercado e, conseqüentemente, o consumo. As ideias neoliberais surgiram na chamada Escola de Chicago, através dos princípios dos economistas Milton Friedmann e Frederic Hayek, durante a crise econômica dos anos 60, quando o Estado foi acusado de ser o responsável pela crise. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar de maneira semelhante a ele. Marrach (1996), apresenta três objetivos relacionados ao papel estratégico que a retórica neoliberal atribuiu à educação:

- 1- Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional [...]
- 2 – Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante [...]
- 3 – Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (Marrach, 1996, p. 46-

48).

Observa-se que o neoliberalismo aborda a escola dentro do contexto do mercado e das técnicas de gestão, esvaziando o conteúdo político da cidadania e substituindo-o pelos direitos do consumidor. O neoliberalismo enxerga as escolas, seus alunos e pais como consumidores. Nessa visão os professores são vistos como meros prestadores de serviço, em vez de agentes fundamentais na formação dos indivíduos. Essa perspectiva resulta na crescente desvalorização do papel do professor.

Na abordagem do neoliberalismo nos Estados Unidos, Adrião (2015) destaca que, durante os anos 1980 e 1990, estudos foram divulgados alinhados aos ideais neoliberais, indicando que os estudantes das escolas privadas apresentavam desempenho superior em relação aos das instituições públicas. A imprensa amplamente divulgou esses resultados, contribuindo para popularizar a mensagem de que as escolas privadas eram mais eficazes do que as públicas.

Esse cenário fortaleceu o discurso dos defensores do neoliberalismo e da privatização da educação. Esses defensores propunham a introdução da concorrência no sistema educacional como uma maneira de aprimorar os resultados dos estudantes. A percepção de que o setor privado poderia oferecer uma educação de maior qualidade ganhou terreno, influenciando políticas educacionais que buscavam promover a competição entre as escolas como um meio de impulsionar a excelência acadêmica.

Em relação à América Latina, à privatização na esfera pública, de acordo com Ball e Yodell (2007), ocorre com a presença efetiva de atores privados, definindo a agenda pública educativa, nomeando o conceito por privatização das políticas. Este conceito refere-se à participação direta ou indireta de representantes do setor privado educacional na definição do debate e da agenda educativa pública.

No Brasil, as principais formas de privatização implementadas na educação, diz respeito ao currículo. Essa privatização não se refere apenas aos tradicionais processos de compra de insumos e materiais didáticos (livros, jogos, brinquedos pedagógicos etc.), trata-se:

[...] mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares” (Adrião, 2018, p. 20).

Neste contexto, muitas fundações e corporações que atuam junto aos sistemas públicos com vistas a incidir sobre os currículos escolares, exerceram influência na

elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e consequentemente do Currículo Paulista (CP). A aprovação e homologação da terceira versão da base no ano de 2016, teria refletido os interesses neoliberais e da iniciativa privada, conforme apontam Silva (2021) e Junqueira (2022).

Pode-se ressaltar como exemplos na educação brasileira o conceito de privatização política, a atuação do Movimento pela Base Nacional Comum e Todos pela Educação. Tais movimentos são compostos por grupos empresariais brasileiros, os quais, por meio de seus institutos e fundações, muitas vezes determinam as problemáticas educacionais.

Nesse sentido, uma das fundações que desempenhou papel relevante nesse processo foi a Fundação Lemann, por meio da Associação Nova Escola. Fundada em 2022 e comandada por Jorge Paulo Lemann, considerado em 2019 o segundo homem mais rico do Brasil segundo a Wikipedia, a instituição não apenas participou da formulação de políticas educacionais como a BNCC, mas também esteve envolvida em polêmicas recentes, como o escândalo financeiro relacionado à empresa Americanas. Notícias relatam que a empresa se encontra em recuperação judicial após a descoberta de inconsistências contábeis. No último balanço divulgado em novembro de 2023 a dívida estimada é de 42,5 bilhões de reais. Uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) foi instaurada para investigar a real situação da empresa e apurar os responsáveis pela fraude, porém ao final das investigações o relatório final da CPI da Americanas não identificou de forma precisa os autores da farsa contábil.

Esse cenário de fragilidade na responsabilização e fiscalização, evidenciado pelo desfecho da CPI das Americanas, reflete também em outras áreas estratégicas, como a educação. Adrião (2018) mapeou em seus estudos as formas predominantes de privatização da educação básica no Brasil de 1990 a 2014, identificando três dimensões da privatização: gestão, oferta e currículo. Referente ao currículo, que é o foco desta pesquisa, o setor privado está, segundo a autora, assumindo as principais decisões que caberiam aos educadores, promovendo a perda de autonomia pedagógica das escolas e dos professores sobre quais conteúdos ensinar.

Segundo Adrião (2018) empresas e conglomerados econômicos vêm buscando outras formas de lucrar com a educação, sem ser por meio de matrículas em escolas privadas. Tais grupos têm oferecido sistemas de ensino à rede regular pública, a fim de elevar seus lucros. Ressalta a autora que os grupos educacionais privados miram a educação básica como um mercado profícuo para suas ações de vendas de apostilas,

livros, formação de professores, gestores, softwares, projetos, consultorias, assessorias, entre outros.

Nessa perspectiva, o "Currículo em Ação" foi introduzido nas escolas da rede estadual de São Paulo, sendo adotado também por alguns municípios. Esse material foi adquirido com recursos públicos, estabelecendo restrições aos professores ao operarem e executarem um currículo predefinido. Este currículo é fiscalizado e cobrado por meio de avaliações de larga escala, tanto nacionais quanto internacionais.

No Brasil, a privatização da educação se manifesta de forma mais evidente no que diz respeito ao currículo. Contudo, é conhecido que seguimos tendências de modelos educacionais de outros países, tornando relevante a análise do contexto educacional norteamericano. Nessa perspectiva, a próxima subseção abordará os modelos de escolas charter e a concessão de vouchers, abordagens comuns que legitimam a participação do setor privado no cenário educacional nos Estados Unidos.

Esses modelos apresentam dinâmicas específicas que influenciam a diversificação do sistema educacional e a interação entre os setores público e privado. Ao compreender como essas abordagens são implementadas nos Estados Unidos, torna-se possível antever possíveis repercussões e adaptações que podem ocorrer em contextos similares, no Brasil. A apresentação desses modelos contribuirá para uma compreensão mais abrangente das implicações da privatização na educação.

3.2 Escolas Charter e os Vouchers

Segundo Adrião (2015), nos anos de 1980 e 1990 nos Estados Unidos, foram divulgados estudos afirmando que estudantes das escolas privadas apresentaram melhores resultados que das instituições públicas. A imprensa divulgou amplamente esses resultados e a mensagem principal "de que as escolas privadas eram melhores que as públicas", se popularizou. Assim, o discurso dos que defendem o neoliberalismo e a privatização da educação como forma de introduzir a concorrência no sistema educacional e assim melhorar os resultados dos estudantes ganhou espaço, e as escolas charter e a concessão de vouchers passaram a ter relevância neste processo.

A partir da popularização da mensagem de que estudantes das escolas privadas apresentaram melhores resultados acadêmicos, comparados aos das escolas públicas, a sociedade americana amparada por políticas educacionais, amplia a demanda para que seus filhos estudem em escolas particulares, assim as escolas charter e a concessão de

vouchers ganham importância na educação norte americana.

De acordo com Adrião (2015), as escolas charter são instituições de ensino financiadas pelo poder público, porém sua administração é realizada por indivíduos ou grupo de pais, membros da comunidade, professores ou organizações de gestão da educação. Ao contrário das escolas públicas tradicionais, cuja burocracia é executada por agências governamentais, as escolas charter têm autonomia em relação à grande parte dos regulamentos estaduais e locais, bem como das convenções burocráticas. Essa autonomia e flexibilidade, segundo seus defensores, permitem que essas escolas se concentrem no desempenho dos alunos, atendendo às demandas dos pais por meio de currículos, programas especializados e serviços complementares.

Os vouchers, afirma Adrião (2018), são subsídios destinados às famílias que desejam que seus filhos estudem em escolas privadas. Isso ocorre porque essas famílias acreditam que o ensino oferecido por essas instituições pode ser mais adequado às necessidades e expectativas educacionais de seus filhos. Os vouchers são, portanto, uma forma de apoio financeiro que possibilita às famílias escolherem a opção educacional que consideram mais apropriada, independentemente do setor (público ou privado). Esse mecanismo é frequentemente citado como uma estratégia para promover a escolha e a competição no âmbito educacional.

É importante notar que, de acordo com pesquisas realizadas nos Estados Unidos, os resultados acadêmicos dos alunos que recebem vouchers não são necessariamente melhores do que os dos alunos das escolas públicas, quando as variáveis são controladas. Adrião (2018) destaca que os críticos da política de vouchers argumentam que ela contribui para o aumento da desigualdade, uma vez que subsidia famílias mais abastadas, as quais já enviariam seus filhos para escolas particulares. Mesmo as famílias de baixa renda que têm acesso aos vouchers muitas vezes não conseguem arcar com os custos adicionais, como mensalidades e transporte, uma vez que os vouchers geralmente cobrem apenas parte da matrícula, refletindo as limitações do neoliberalismo na educação.

3.3 Políticas Neoliberais para a Educação

As políticas neoliberais, segundo Lopes e Caprio (2018), enfatizam a redução das políticas de bem-estar social, especialmente a partir dos governos de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Margaret Thatcher, na Inglaterra, considerados os maiores representantes do neoliberalismo no mundo. Nos Estados Unidos, houve a retomada da política dos vouchers, ideia já implementada na década de 1950.

A eficiência do sistema educacional nos moldes do neoliberalismo, segundo seus defensores, só seria atingida se o controle do sistema educacional estiver livre do aparato do Estado, afirmam Lopes e Caprio, 2018. Esse discurso incorpora a ideia de que escolas que não atendem às demandas do mercado estão destinadas à falência. O exemplo americano de privatização, com destaque para os vouchers e a terceirização do serviço escolar, ganha relevância, e as grandes corporações internacionais, com destaque para o Banco Mundial, são mencionadas como grandes interessadas nesse processo.

Assim, diversos interesses ideológicos e partidários acabam convergindo em prol da educação neoliberal, mesmo que apresentem discursos aparentemente diferentes. O cenário aponta para uma visão em que a privatização e a desregulamentação do sistema educacional são vistas como elementos essenciais para a eficiência e a melhoria dos resultados, alinhando-se aos princípios neoliberais que defendem uma menor intervenção do Estado e maior participação do setor privado na prestação de serviços educacionais.

Lopes e Caprio (2018) destacam que, ao longo das décadas de 1960 e 1970, os economistas do Banco Mundial (BM) recomendaram aumento da tributação dos países em desenvolvimento, para sustentação e expansão dos serviços sociais. A partir dos anos 1980 o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) adotaram o discurso de restrição orçamentária aos países em desenvolvimento, estes deveriam estipular limites nos orçamentos para o financiamento dos serviços sociais, dentre eles a educação. Tal medida teve como consequência o crescimento da oferta do ensino privado em diversos países, uma vez que as verbas destinadas ao financiamento à educação, foram subordinadas aos interesses políticos e econômicos do BM e do FMI, instituições que refletem os interesses de alguns países, especialmente os Estados Unidos.

Adrião (2018) ressalta que atualmente no Brasil sabe-se da atuação de grandes empresas interessadas no mercado da educação básica, pois o número de matrículas nas etapas de educação infantil, fundamental e médio (ensino regular) tornou-se superior aos de matrículas em faculdades e universidades. A privatização da educação no Brasil, segundo Adrião (2018), se configura em três dimensões: gestão, oferta e currículo. Estas seriam as formas predominantes de privatização da educação básica, em sua etapa obrigatória. A educação básica brasileira é caracterizada por três etapas, sendo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu-se a emenda nº 59 de 11 de novembro de 2009, sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que também tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade.

As estratégias de privatização da educação obrigatória se fundamentam no subsídio público, resultando na transferência de parcelas cada vez maiores de recursos para diferentes segmentos privados. De acordo com Adrião (2018), no contexto da educação brasileira, a privatização se manifesta de forma mais expressiva no currículo, destacando o papel central do mercado e suas técnicas de gerenciamento.

Nessa perspectiva, é relevante analisar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada e homologada em 2016, após o impeachment sofrido pela então presidente Dilma Rousseff. Posteriormente, é importante examinar o Currículo Paulista e o material didático "Currículo em Ação", bem como as propostas específicas para a alfabetização contidas nesses documentos.

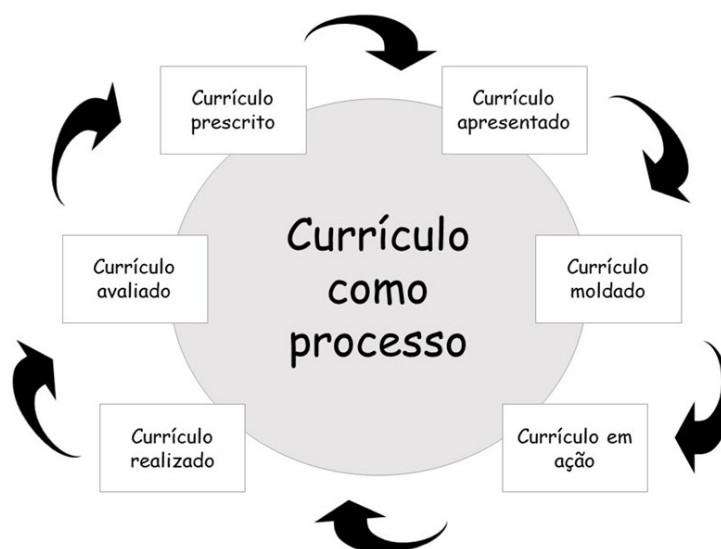
Esta análise crítica permitirá compreender como as diretrizes curriculares nacionais e estaduais abordam a questão da privatização na educação, especialmente no âmbito do currículo, e como essas políticas impactam a condução do processo educacional, incluindo a alfabetização. Nesse sentido, é essencial aprofundar a reflexão sobre o currículo.

A próxima seção se dedicará a discutir o currículo sob a ótica de Gimeno Sacristán, que o concebe como uma forma de repensar e ressignificar a educação.

3.4 Currículo em Perspectiva: As múltiplas Dimensões de Gimeno Sacristán

Compreender o currículo a partir dos estudos de Gimeno Sacristán implica considerar suas múltiplas dimensões, como o currículo prescrito, o currículo apresentado, o currículo moldado, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado. Sua abordagem destaca que o currículo não se limita aos documentos oficiais; ele também é construído pelas práticas pedagógicas, pelas dinâmicas das interações na sala de aula e pelo contexto sociocultural em que a escola está inserida. Essa perspectiva evidencia que o currículo é um espaço de significação e ressignificação contínua, refletindo tanto o interesse educativo quanto as realidades vividas. As múltiplas dimensões do currículo, conforme referenciadas por Sacristán (2017), estão ilustradas na imagem da **Figura 1**.

Figura 1. O currículo como processo na perspectiva de Sacristán (2017)



Fonte: (SACRISTÁN, 2017, p.103).

Currículo prescrito, segundo Sacristán (2017), é aquele que define as normas e as orientações gerais para a organização do ensino nas escolas, com o objetivo de garantir uma educação alinhada às políticas educacionais do país ou estado.

Já o currículo apresentado refere-se à reflexão sobre a prática pedagógica e à complexidade envolvida na elaboração e execução do currículo escolar. De acordo com Sacristán (2017), o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas uma construção cultural e social que influencia diretamente a prática educativa.

O currículo moldado aborda a ideia de que o currículo escolar não é algo imutável ou rígido, mas sim um produto de uma série de influências externas, como as políticas educacionais, os interesses sociais e as pressões institucionais. Trata-se de uma abordagem que considera o currículo como um campo dinâmico, onde a prática pedagógica se adapta e se transforma a partir das condições reais da escola, dos professores e dos alunos.

Para Gimeno Sacristán (2017) o currículo em ação é o processo prático e dinâmico de implementação do currículo nas escolas, envolvendo a interação entre professores, alunos e o contexto educacional. Os professores, de posse dos conhecimentos da proposta curricular, colocam em prática as atividades do currículo prescrito e apresentado. Assim a ação pedagógica é central no desenvolvimento do currículo, e isso envolve um processo contínuo de reflexão crítica e adaptação. A implementação do currículo envolve a

negociação de suas diversas influências, como as políticas educacionais, as expectativas sociais, os conhecimentos dos professores e as necessidades dos alunos. Portanto, o currículo não é algo estático, mas sim algo vivo e em constante transformação, dependendo da interação entre o conteúdo e o contexto.

O currículo realizado, segundo Sacristán (2017), refere-se ao currículo que efetivamente se coloca em prática nas escolas, ou seja, ao currículo que é vivenciado e adaptado no dia a dia da educação. O currículo realizado é resultado de negociações entre o prescrito (as normas e diretrizes oficiais) e as condições reais da escola. Essa realização do currículo depende de fatores como a interpretação dos professores, os recursos disponíveis, a cultura escolar e o contexto social dos alunos.

Por fim, o currículo avaliado, se refere as avaliações internas e externas, e quais foram as aprendizagens adquiridas ao longo do processo. Para Sacristán, a avaliação do currículo deve ser um processo contínuo e reflexivo, orientado para verificar se o currículo está alcançando seus objetivos de maneira significativa e contextualizada. Esse processo deve considerar múltiplos fatores que influenciam a educação, incluindo as condições de ensino, as especificidades dos alunos, o ambiente escolar e as demandas da sociedade. Além de medir resultados, a avaliação deve promover uma análise crítica da prática educativa, buscando identificar pontos de melhoria e garantir que o currículo atenda de forma dinâmica às necessidades formativas e sociais.

Para Gimeno Sacristán (2017), repensar o currículo é uma forma de repensar a própria educação. Em um mundo cada vez mais complexo e globalizado, o currículo deve ser capaz de preparar os alunos para lidar com a diversidade, as incertezas e os desafios do futuro. Isso requer um currículo que valorize o diálogo, a cooperação e a capacidade de reflexão crítica.

Portanto, a partir da perspectiva de Gimeno Sacristán (2017), a reformulação do currículo deve ser um processo participativo, que envolva educadores, alunos, pais e a comunidade, buscando sempre um equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos.

O material "Currículo em Ação" pode ser analisado como uma tentativa de materializar o currículo prescrito, mas à luz de Gimeno Sacristán (2017), é fundamental reconhecer que o currículo real ou realizado emerge no cotidiano escolar. Ele não é simplesmente aplicado, mas recriado, reinterpretado e negociado na prática pedagógica. Para que isso aconteça de maneira significativa, é imprescindível valorizar a autonomia e a formação dos professores, que são os principais agentes na transformação do currículo prescrito em uma educação significativa e contextualizada.

Considerando os aportes teóricos explorados nesta seção, assim como a questão e os objetivos desta pesquisa, já indicados, o próximo capítulo será dedicado aos procedimentos metodológicos, no qual será apresentado o percurso metodológico da investigação.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi planejada com a definição dos objetivos desde o início. O objetivo geral consiste em compreender como tem se dado a proposta e implementação do "Currículo em Ação", desenvolvido pela Associação Nova Escola em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), no material voltado ao ensino de Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, delimitaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar no material "Currículo em Ação" os pressupostos teóricos e metodológicos propostos para a alfabetização e o letramento, analisando suas atividades.
- Analisar as temáticas alfabetização e letramento na BNCC e no Currículo Paulista, buscando compreender as normativas que precederam o desenvolvimento do material didático "Currículo em Ação".
- Investigar a percepção das professoras que lecionam na rede estadual do município de São Carlos em relação à implementação do "Currículo em Ação", por meio de entrevistas.

Optamos por adotar uma abordagem qualitativa, conforme definida por Oliveira (2013), com o objetivo de promover um processo reflexivo e analítico da realidade. Utilizamos métodos e técnicas que possibilitam uma compreensão detalhada do objeto de estudo, considerando seu contexto histórico e sua estruturação. Em consonância com Oliveira (2013), Ilari (2007) destaca que a pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais tem como objetivo compreender, e não comprovar, as características de um fenômeno específico dentro de um determinado contexto, por meio de uma abordagem sistemática.

A abordagem qualitativa favorece o diálogo com os sujeitos, permitindo uma compreensão mais profunda do contexto estudado. Segundo Minayo (1994), o trabalho de campo representa uma oportunidade única para se aproximar e explorar a realidade que se deseja compreender, possibilitando a construção de conhecimento fundamentado na vivência e observação direta dessa realidade.

Previamente foi realizada revisão bibliográfica, como descreve Penna (2020), com a análise de trabalhos de pesquisa lidos e fichados em função da questão de pesquisa e dos objetivos, contribuindo para um melhor delineamento do estudo. Assim, a revisão bibliográfica — realizada a partir dos dados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações

da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br>), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<https://www.bdtb.ibict.br>) e na plataforma Scientific Electronic Library Online – SciELO Brasil (<https://www.scielo.org>) — utilizou como recorte temporal as pesquisas publicadas entre 2002 e 2023. Foram priorizados estudos que discutem a alfabetização na BNCC e a implementação de materiais curriculares voltados à alfabetização, com o objetivo de analisar a legislação e as políticas públicas que antecederam o Currículo Paulista e o material didático "Currículo em Ação".

O estudo envolveu análise documental e entrevistas semiestruturadas com professoras. A pesquisa adotou a análise documental, como proposta por Lüdke e André (1986, p. 39) como "uma fonte estável e valiosa para a obtenção de dados, a partir das hipóteses de interesse da pesquisa". A análise documental, é compreendida neste trabalho como: "um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos" (Sá-Silva *et al.*, 2009, p. 5).

Considerando os objetivos da pesquisa, foram definidos como instrumentos de coleta de dados da análise documental as normativas, tendo como foco o letramento e a alfabetização: Base Nacional Comum Curricular, Currículo Paulista, e do material didático "Currículo em Ação" da rede estadual de São Paulo – 2º ano do Ensino Fundamental, caderno do aluno e do professor da disciplina de Língua Portuguesa.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, visando compreender como as professoras percebem a implementação do material didático "Currículo em Ação", considerando que a narrativa é uma alternativa oportuna na pesquisa qualitativa, como aponta Gibbs (2009):

(...) Uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão do mundo (...) elas dão sentido a suas experiências passadas e compartilham essas experiências com outras (Gibbs, 2009, p.80).

Corroborando com Gibbs (2009), Lüdke e André (1986) pontuam que a entrevista é uma "ferramenta de captação imediata e corrente da informação desejada" (1986, p.34), possibilitando realizar correções, adaptações e esclarecimentos. Segundo as autoras, a entrevista semiestruturada seria a opção que melhor atende às necessidades da pesquisa qualitativa em educação, contribuindo para a coleta de dados em função da flexibilidade e potencialidade de construção de diálogo entre a entrevistadora e a pessoa a ser entrevistada.

Após contato com as diretoras das unidades escolares e aprovação do Comitê de Ética, no parecer 5.985.320 (Anexo 1) para iniciar a pesquisa, comparecemos presencialmente nas escolas para explanação do estudo para as professoras, convidando-as a participarem. As visitas presenciais aconteceram durante horário de ATPCs – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo⁷.

A conversa com as docentes foi realizada com o grupo de professoras que lecionavam no 2º do Ensino Fundamental em 2023. Após recusa de algumas professoras, três colaboradoras de cada unidade aceitaram participar, totalizando, assim, seis professoras entrevistadas.

Após aceite voluntário das participantes, as entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade das professoras, que optaram pela modalidade *online* por meio da plataforma *Google Meet*. Anteriormente as entrevistas, foi realizada coleta de assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, cujo modelo se encontra no Apêndice II. As participantes receberam uma cópia do termo, devidamente assinada e rubricada pela pesquisadora. As entrevistas foram individuais, gravadas em áudio e vídeo.

A transcrição das entrevistas foi realizada, adotando os critérios que sugere Penna (2020, p. 144) de "transcrição na ortografia padrão, respeitando as construções de frases e a limpeza do uso excessivo de marcadores conversacionais". O material gravado está arquivado e será guardado por um período de cinco anos após a conclusão da pesquisa, em HD externo, de responsabilidade da pesquisadora, e serão excluídos posteriormente a esse prazo.

No desenvolvimento da pesquisa pretendeu-se unir dados coletados nas entrevistas das professoras, entrecruzando com as normativas BNCC, Currículo Paulista, objetivando uma compreensão mais aprofundada da implementação do material didático "Currículo em Ação" de Língua Portuguesa nas classes de segundo ano do Ensino Fundamental.

A escolha da pesquisa nesta etapa de ensino, deve-se à determinação da BNCC, que define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever. Em junho de 2023 foi lançado o programa federal "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada", que, considerando a Base, busca garantir o direito à alfabetização

⁷ O ATPC refere-se a um período em que o professor desempenha funções da docência, reservado a estudos, planejamentos, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação das aulas, correção de trabalhos e avaliações dos alunos e outras correlatadas. A participação do docente se dá de acordo com a jornada/ carga horária, conforme Resoluções SEDUC nº 133, de 29-11-2021, e SEDUC nº 55, de 29-06-2022.

das crianças brasileiras até o final do 2º ano do ensino fundamental. Tal programa se encontra em fase de implementação e ainda não há resultados.

Foram realizadas entrevistas com seis professoras que lecionam em duas escolas da rede estadual de ensino no município de São Carlos- SP. Um dos critérios adotados para escolha das referidas unidades deve-se ao resultado dessemelhantes no SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, no ano de 2022, nas turmas de 5º anos do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa das referidas unidades. Uma das escolas apresentou resultados melhores e a outra, piores, como será descrito a seguir.

O SARESP adota pontos da escala de proficiência das expectativas de aprendizagem (conteúdos, competências e habilidades), estabelecidos para cada ano e disciplina do Currículo do Estado de São Paulo. No boletim do SARESP (2022), os níveis são divididos em quatro – Abaixo do básico, Básico, Adequado e Avançado. Abaixo do básico estariam os alunos, que demonstraram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano escolar em que se encontram. No nível básico, estariam os alunos que demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas que possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano subsequente. No adequado, estão os alunos que demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano escolar em que se encontram. E no nível Avançado, os alunos que demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano escolar em que se encontram. Às unidades escolares foram atribuídos nomes fictícios, tendo em vista os critérios de ética em pesquisa que são previstos no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP).

Os resultados dessemelhantes do SARESP das unidades escolhidas para a pesquisa devem-se da análise realizada no ano de 2022, quando a escola Levi Oliveira, apresentou os seguintes resultados em níveis de proficiências estabelecidos no SARESP na disciplina de Língua Portuguesa: Abaixo do básico, correspondendo a 2,1% dos alunos. No nível básico, se encontravam 19,7% dos alunos. Já no nível adequado, 37,3% e no nível avançado, 40,8% dos alunos apresentavam conhecimentos e domínio dos conteúdos acima do requerido para o ano escolar em que se encontravam. A escola apresentou, portanto, 78,1% dos estudantes nos níveis adequado e avançado.

Já a escola Antônio Vieira apresentou, em 2022, os resultados em níveis de proficiência estabelecidos no SARESP na disciplina de Língua Portuguesa: alunos abaixo

do básico correspondem a 8,8%. No nível básico, se encontram 30,9% dos alunos. Já no nível adequado, 41,2% e no nível avançado, 19,1% dos alunos apresentam conhecimentos e domínio dos conteúdos acima do requerido para o ano escolar em que se encontravam. Esta escola, tinha, assim, 60,3% de estudantes nos níveis adequado e avançado, um desempenho pior do que a Escola Levi Vieira.

Considerando os dados do SARESP 2022, das unidades escolares em que se realizou o estudo, os critérios adotados para inclusão dos participantes na pesquisa foram:

1. Ser professor efetivo e/ou com contrato temporário em 2023 na rede estadual de ensino de São Carlos – SP;
2. Ter experiência como professor titular em classe de alfabetização que compreende o 2º ano do ensino fundamental por ao menos 1 ano na rede estadual de ensino;
3. Ter participado da implementação do material didático "Currículo em Ação", nos anos de 2022 e/ou 2023 na rede estadual de ensino, do município de São Carlos-SP;
4. Estar lecionando em 2023 na escola em que a pesquisa será realizada;
5. Ao optar pela entrevista presencial, o participante deverá concordar seguir os protocolos indicados no projeto relativos à prevenção da Covid-19;
6. Aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.

No que concerne aos critérios de exclusão dos participantes considerou-se: ser professor com contrato temporário inferior a 1 ano na rede estadual de ensino de São Carlos – SP; não ter atuado como professor titular em classe de alfabetização e não ter participado da implementação do material didático "Currículo em Ação" nos anos de 2022 ou 2023 na rede estadual de ensino, no município de São Carlos-SP. E, ao optar pela entrevista presencial, divergir quanto à necessidade de seguir os protocolos de prevenção à Covid-19 indicados no projeto e no Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Após contato telefônico e autorização das escolas em participarem, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar por meio da Plataforma Brasil, aprovado conforme o parecer 5.985.320 (Anexo I).

Assim, depois da aprovação nos trâmites necessários, foi realizado contato com as unidades escolares de maneira presencial, tal como a explanação do projeto e convite

as professoras, garantindo às escolas e participantes a confidencialidade e o suporte necessário, expressos no TCLE, o qual cada participante recebeu uma cópia assinada. Após aceite das docentes, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas online por meio da plataforma Google Meet, que foram transcritas.

As entrevistas, de caráter semiestruturado, foram realizadas com perguntas abertas, entre os meses de maio e novembro de 2023, com duração entre 50 e 60 minutos. A aplicação ocorreu de forma flexível, possibilitando uma interação dinâmica entre a entrevistadora e as participantes. Segundo Penna (2020) a entrevista semiestruturada é especialmente indicada para pesquisas qualitativas, pois permite explorar não apenas informações sobre a formação e a experiência do profissional, mas também compreender suas concepções e os significados que ele atribui à sua prática.

A troca de informações entre a pesquisadora e as professoras teve como principal objetivo a obtenção de dados relevantes para a pesquisa. Para isso, foram utilizadas perguntas tanto fechadas quanto abertas, de modo a possibilitar uma discussão mais aprofundada sobre o tema, indo além das questões previamente formuladas.

Ao selecionar as professoras como participantes da pesquisa, considerou-se que investigações que envolvem pessoas são naturalmente complexas, caracterizadas por mudanças, variações, flexibilidade e subjetividades. Assim, a escolha por uma abordagem qualitativa mostrou-se fundamental, pois permitiu à pesquisadora compreender a interconexão entre o mundo objetivo e o subjetivo.

As entrevistas foram transcritas manualmente, com um tempo médio de 4 a 6 horas para cada transcrição literal e detalhada. Em seguida, os dados foram analisados e categorizados com base na Análise de Conteúdo, conforme as orientações de Penna (2020) e Bardin (1977). A categorização teve como objetivo identificar e agrupar os temas mais recorrentes nas falas das professoras, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

4.2 Escolas participantes

Com o objetivo de preservar o anonimato das instituições participantes da pesquisa, foram atribuídos codinomes às escolas, identificadas neste estudo como Levi Oliveira (LO) e Antônio Vieira (AV). As denominações foram definidas a partir de sugestões das professoras participantes, seguidas da realização de uma votação para a escolha final.

A escola Levi Oliveira, uma das unidades escolhidas para a realização da pesquisa, está localizada a poucos quilômetros da região central do município de São Carlos/SP, e recebe estudantes de diferentes bairros da cidade, uma vez que a qualidade de ensino é reconhecida pela população.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), no ano de 2023, a instituição ofertou 28 turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental divididas entre os períodos da manhã e tarde. É a maior escola dos anos iniciais da rede estadual de São Carlos/SP, atendendo aproximadamente 850 alunos. Deste total, a escola conta com 12 turmas de alfabetização, sendo 6 turmas de 1º ano, e 6 turmas de 2º ano. Ainda em 2023, a equipe docente foi composta por 38 professoras, sendo 15 efetivadas por meio de concurso público, 21 contratadas temporariamente e duas professoras readaptadas, que auxiliam em atividades diversas na biblioteca e secretaria. A unidade ainda conta com professores de Educação Especial, e das disciplinas: Arte, Educação Física, e Língua Inglesa.

Os alunos da unidade escolar são oriundos de diversos bairros da cidade. Muitas famílias optam por enviar seus filhos e filhas de van escolar devido à distância, já que parte das crianças vem de bairros periféricos. Segundo o PPP, as famílias participam ativamente da vida escolar das crianças, contribuindo com os deveres e com a rotina escolar. Essas ações impactam positivamente no rendimento da escola como um todo, que apresenta bons índices nas avaliações do SARESP, como visto acima.

De acordo com as notas explicativas do sistema de avaliação, considera-se:

- Baixo desempenho: índice igual ou inferior a 4;
- Médio desempenho: índice superior a 4 e inferior ou igual a 6;
- Alto desempenho: índice superior a 6.

No SARESP de 2023, a escola Levi Oliveira obteve nota final de 7,3, classificando-se como uma unidade de alto desempenho.

Por sua vez, o quadro que integra a equipe gestora é composto por cinco profissionais, sendo uma diretora escolar, uma vice-diretora, duas coordenadoras de gestão pedagógica e uma gerente de organização escolar, estando o quadro de funcionárias completo no decorrer da realização da pesquisa. Sabe-se que a composição da equipe gestora de uma escola é importante para o bom desenvolvimento da unidade, pois sua atuação influencia diretamente o planejamento, a organização e a execução de ações pedagógicas e administrativas.

A segunda unidade escolhida para realização da pesquisa, denominada como Antônio Vieira, está localizada a 3,5 quilômetros da região central do município, recebendo estudantes que residem em bairros próximos.

De acordo com o PPP, no ano de 2023, a instituição ofertou 16 turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental divididas entre os períodos da manhã e tarde, compreendendo um montante de aproximadamente 420 alunos. Deste total, a escola conta com 7 turmas de alfabetização, sendo 3 turmas de 1º anos, e 4 turmas de 2º ano.

Ainda em 2023, a equipe foi composta com a grande maioria por profissionais de contratação de caráter temporário. Sendo as profissionais efetivadas, aprovadas em concurso público apenas 25% do quadro de pessoal. Além das professoras de turma regular, a unidade conta com professores de Educação Especial, e das disciplinas: Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Por sua vez, o quadro da equipe gestora é composto por uma diretora escolar, uma vice-diretora e duas coordenadoras de gestão pedagógica, estando o quadro de funcionárias completo, no decorrer da realização da pesquisa. Algo que chama a atenção nas duas escolas é a equivalência no número de integrantes das respectivas equipes gestoras, mesmo havendo uma discrepância significativa no quantitativo de estudantes matriculados. Observa-se que, na unidade Levi Oliveira, o número de matrículas é superior ao registrado na unidade Antônio Vieira.

No SARESP de 2023, a escola Antônio Vieira obteve nota final de 6,0, classificando-se como uma unidade de médio desempenho.

Ambas as unidades contam com salas de aulas de estrutura básica, sala de informática, biblioteca, secretaria, cozinha, refeitório, sala dos professores, sala de atendimento aos alunos da Educação Especial, quadra poliesportiva e banheiros. A unidade Levi Oliveira também conta uma sala adicional denominada sala *maker*, equipada com brinquedos, jogos, mapas, kit de robótica e de ciências.

4.2 As participantes da pesquisa

Entre maio e novembro de 2023 foram entrevistadas seis professoras da rede estadual de São Carlos/SP que atuavam ou haviam atuado como docentes do 2º ano do Ensino Fundamental. As participantes acompanharam a implementação do material "Currículo em Ação" entre 2022 e 2023 nas escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa. Os **Quadros 1 e 2**, abaixo, sintetiza informações sobre formação e

experiência das professoras, tendo sido atribuídos a elas codinomes que foram sugeridos pelas próprias professoras.

Quadro 1. Perfil profissional das entrevistadas – Escola Levi Oliveira

Escola Levi Oliveira			
Perfil das docentes entrevistadas	Eliane	Paula	Vanessa
Idade	33 anos	42 anos	40 anos
Ano de atuação em 2023	2º ano	2º ano	2º ano
Magistério	Não	Sim	Não
Graduação	Pedagogia	Pedagogia e Matemática	Letras e Pedagogia
Pós-Graduação	Pedagogia Hospitalar e Letramento	Gestão Escolar, Ética, Valores e Saúde na Escola. Mestrado Profissional. Doutorado Acadêmico.	Não
Cursos de formação na área de alfabetização	Programa Ler e Escrever Bolsa Alfabetização	Letra e Vida	Programa Ler e Escrever Bolsa Alfabetização
Tempo como professora da rede estadual	10 anos	17 anos	12 anos
Regime de contratação	Contratada	Efetiva	Efetiva
Tempo de atuação na escola atual	3 anos	7 anos	4 anos

Tempo de experiência docente na alfabetização	1 ano	16 anos	5 anos
Outras experiências profissionais na educação	Não	Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	Coordenação Pedagógica
Carga horária duplicada como docente	Sim Lei Complementar nº 1.374/2022	Sim Rede Municipal de Ensino de São Carlos	Não

Fonte: Elaboração própria (2023).

Quadro 2. Perfil profissional das entrevistadas – Escola Antônio Vieira

Escola AntônioVieira			
Perfil das docentes entrevistadas	Débora	Fernanda	Janaína
Idade	54 anos	62 anos	32 anos
Ano de atuação em 2023	2º ano	2º ano	2º ano
Magistério	Sim	Sim	Não
Graduação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Pós-Graduação	Psicopedagogia e Administração escolar	Não	Educação Especial e Letramento
Cursos de formação na área de alfabetização	Não	Letra e Vida	Não
Tempo como professora da rede estadual	3 anos	18 anos	2 anos
Regime de contratação	Contratada	Contratada	Contratada
Tempo de atuação na escola atual	1 ano	1 ano	1 ano
Tempo de experiência docente na alfabetização	2 anos	18 anos	2 anos
Outras experiências profissionais na educação	Projeto de apoio a tecnologia e inovação (PROATEC). Projeto Recuperação e Reforço (PRR).	Não	Inspetora escolar na rede particular de ensino

Carga horária duplicada como docente	Sim. Lei Complementar nº 1.374/2022	Sim. Lei Complementar nº 1.374/2022	Sim. Lei Complementar nº 1.374/2022
---	--	--	--

Fonte: Elaboração própria (2024).

A partir dos **Quadros 1 e 2**, é possível observar que as professoras entrevistadas apresentam tempos de experiência diferentes quanto aos anos de atuação na profissão, sendo duas docentes com mais de dez anos de atuação como professoras alfabetizadoras, uma das docentes apresenta cinco anos de atuação na alfabetização e três delas apresentam menos de cinco anos de experiência em classes de alfabetização. Uma das entrevistadas possui experiência como supervisora do PIBID, já outra atuou na coordenação pedagógica de escola dos anos iniciais. No que concerne à formação, as professoras que relataram terem participado do "Programa Ler e Escrever Bolsa Alfabetização", ainda na graduação, afirmaram que a experiência no programa foi importante para iniciar na profissão com algum conhecimento sobre o campo de trabalho e dos conteúdos pertinentes à alfabetização e ao letramento na prática em sala de aula.

Para facilitar a leitura e identificação, as professoras serão referenciadas entre parênteses pelas iniciais das respectivas escolas: Levi Oliveira (LO) e Antônio Vieira (AV).

Quanto ao perfil das professoras entrevistas, observa-se que a professora Débora (AV) concluiu o curso de magistério há pelo menos 36 anos e a graduação em pedagogia há aproximadamente 28 anos. Apesar de possuir formação há tanto tempo, ela iniciou sua carreira docente apenas em 2021. O ingresso como docente na rede estadual deu-se através do Programa de Recuperação e Reforço (PRR) escolar, instituído em decorrência da pandemia de Covid-19, quando as aulas presencias foram suspensas.

A professora Fernanda (AV) é a mais experiente entre as entrevistadas. Graduou-se em Pedagogia em 1982, em uma instituição particular, e acumula cerca de 18 anos de atuação na rede estadual, dedicados principalmente a turmas de alfabetização. Além disso, contou com aproximadamente seis anos de experiência na rede municipal de ensino.

Vale destacar que as docentes Débora (AV), Fernanda (AV) e Paula (LO) possuem o curso de Magistério, uma formação histórica de nível médio que, por muitos anos, foi essencial para a qualificação de professores no Brasil. Inicialmente, esse curso foi voltado para a capacitação de profissionais que desejavam atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, na atualidade, muitos concursos públicos exigem formação superior em Pedagogia para o exercício da docência nos mesmos níveis de ensino, refletindo uma mudança nas exigências para a atuação docente no país.

As docentes Eliane (LO), Débora (AV), Fernanda (AV) e Janaína (AV), são contratadas sob o regime de trabalho da Lei Complementar nº 1.374 (São Paulo, 2022),

que estabelece níveis e faixas salariais como parte do Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica. Esta legislação estabeleceu, entre suas diretrizes, a atribuição de aulas para os anos subsequentes, com a opção de aumento da carga horária dos docentes vinculada à disponibilidade de vagas de trabalho na rede estadual. Nesse contexto, as profissionais não efetivas, que optam por uma carga horária de 40 horas semanais, denominada no Artigo 9º de jornada ampliada, têm vantagens na escolha de vagas, ampliando suas possibilidades de atuação e garantindo alguma estabilidade na carreira.

Como critério de classificação para preenchimento de vagas da rede estadual, a Lei Complementar nº 1.374/2022 reitera sobre a pontuação:

- a) jornada integral ou ampliada (40 horas/semana): 1 ponto;
- b) jornada básica (30 horas/semana): 0,750 pontos;
- c) jornada completa (25 horas/semana): 0,625 pontos;
- d) jornada inicial (24 horas/semana): 0,600 pontos;
- e) jornada reduzida (12 horas/semana): 0,300 pontos.

Neste contexto, as docentes que se enquadram no regime de contratação optaram pela carga horária de 40 horas semanais, temendo não conseguir vaga para atuar como docentes em 2023. Essa condição se manteve durante o processo de atribuição de vagas para o ano de 2024, refletindo a continuidade dessa preocupação.

Um dos critérios de escolha de vaga, anterior à Lei Complementar nº 1.374 (São Paulo, 2022), era de tempo de experiência na rede estadual. Esta lei determina ainda que a carga horária de 40 horas semanais deve ser integralmente cumprida na unidade escolar, eliminando a possibilidade de realizar atividades em local de livre escolha, como era permitido pela legislação anterior. Assim as docentes lecionam 26 aulas de 45 minutos, e o restante da carga horária é destinada a cursos, planejamentos de aulas e atividades diversas solicitadas pela equipe gestora.

P: Houve um aumento da carga horária, né, para os professores contratados, você está nesse regime?

E: (...) Sim, eu me enquadro. Eu estou trabalhando o dia inteiro, praticamente, esse ano. Quase todos os dias, apenas de quinta-feira que não. Eu cumpro dois APDs⁸, eu entro, chego na escola às 10 da manhã, mas nos outros dias é praticamente o dia todo na escola. (Eliane)

⁸ As Atividades Pedagógicas Diversificadas, fazem parte da jornada de trabalho dos docentes da rede estadual de ensino submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e regulamentado pelo Decreto nº 66.793, de 30 de maio de 2022. Aplica-se aos docentes efetivos aderentes ao Novo Plano de Carreira e Remuneração e aos docentes contratados, que devem cumprir a referida carga horária na unidade escolar.

A professora Eliane (LO) ressalta um aumento significativo na carga horária docente, que parece refletir uma tendência vivenciada por muitos profissionais da educação da rede estadual de São Paulo. Essa ampliação das horas de trabalho diário, como relatado, evidencia o comprometimento do docente em atender às demandas do ambiente escolar, mas também levanta questões importantes sobre o impacto dessa carga nas condições de trabalho, na qualidade de vida e no desempenho profissional. A dedicação quase integral à escola pode ser resultado de uma série de fatores, como a necessidade de suprir lacunas no sistema educacional, aumento de responsabilidades administrativas ou até a adaptação a novos modelos pedagógicos.

No caso da professora Janaína (AV), cujo histórico de atuação na docência apresenta similaridades com o da professora Débora (AV), observa-se um percurso marcado pela construção gradual de experiência no magistério. Após concluir a graduação em 2015, em uma faculdade particular, Janaína (AV) iniciou sua trajetória como professora eventual, realizando substituições em diferentes escolas estaduais até assumir a posição de professora titular em 2023. Essa trajetória reforça a ideia de que o envolvimento intensivo e a flexibilidade na carreira docente são, muitas vezes, necessários para atender às demandas do sistema educacional, ao mesmo tempo que expõem os profissionais a jornadas desafiadoras e dinâmicas, como as mencionadas anteriormente.

Já a professora Eliane (LO) concluiu o curso de Pedagogia em 2012, em uma instituição particular, e integra o quadro de docentes da rede estadual há 10 anos como contratada. Sua experiência predominante foi com turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Em 2023, iniciou sua atuação como professora regente em uma turma de alfabetização, assumindo o 2º ano do Ensino Fundamental pela primeira vez.

As únicas professoras efetivas na rede estadual de São Carlos entrevistadas neste estudo, Paula (LO) e Vanessa (LO), relataram que a maior parte de suas experiências docentes foi em classes de alfabetização. Paula (LO) acumula 16 anos de atuação em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Formou-se em Pedagogia pela Unesp – Araraquara em 2005 e possui mestrado profissional e doutorado acadêmico pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desde outubro de 2022, atua como supervisora do PIBID. A professora Paula (LO), além de trabalhar na rede estadual, atua na rede municipal de ensino de São Carlos, na educação infantil.

Vanessa (LO) começou sua trajetória profissional como professora eventual, atuando como substituta na rede estadual de ensino. É graduada em Letras (2007) e Pedagogia (2010). Diferentemente das outras professoras entrevistadas, ela ocupou o cargo de coordenadora pedagógica entre 2021 e 2022. No entanto, decidiu retornar à sala de aula devido à carga horária exigida nos cargos de gestão, que era de 40 horas semanais.

As professoras Eliane (LO) e Vanessa (LO) participaram do programa Bolsa Alfabetização do "Ler e Escrever" e ressaltaram a importância desta iniciativa para o enriquecimento de suas formações profissionais. O programa, oferecia bolsas de estudos a estudantes de graduação em Pedagogia, proporcionava aos estudantes a oportunidade de atuar como auxiliares em salas de aula, colaborando com professoras nas classes de alfabetização. Como se observa nos trechos a seguir:

A gente auxiliava o professor regente e ao mesmo tempo a gente fazia nossa pesquisa, porque o nosso termo não era de estagiário, era **aluno pesquisador**. A gente tinha um portfólio que a gente pediu autorização pra professora regente deixar a gente anotar o que ela dava em sala de aula, né? Então a gente fazia um caderninho mesmo, um portfólio. E chegava na faculdade e mostrava pra nossa orientadora. Aí a nossa orientadora falava, dava algumas dicas, a gente repassava pra professora regente. Foi bem legal, foi muito importante. **Porque daí a gente já perdeu aquele medo de entrar numa sala de aula**, né? Você já não vai, assim, com aquela... Sem saber nada como se comportar, a escrever a rotinha na lousa. Então já... Eu já entrei no estado já sabendo mais ou menos como trabalhar por essa vivência. (Vanessa, 2023, grifo nosso)

(...) Eu tenho, assim, as lembranças da época que eu era aluna pesquisadora do programa Bolsa Alfabetização. Então, assim, eu via que no outro programa que era trabalhado, que era, no caso, "Ler e Escrever", eu acredito, assim, pelo que eu me lembro, que essa questão da leitura, da alfabetização mesmo, da criança aprender a ler e escrever, eu acho que funcionava mais naquela época. (Eliane)

Assim, pudemos observar, nos relatos das experiências profissionais que as professoras apresentavam formação inicial em nível superior, assim como outras formações, seja de programas durante a formação inicial e no local de trabalho, ou na pós-graduação.

Ambas as falas demonstram a importância da experiência prática no processo de formação docente. Vanessa (LO) destaca o valor da vivência no campo da educação como uma preparação para a atuação em sala de aula, ao passo que Eliane (LO) expressa uma crítica construtiva à mudança de programas e suas implicações na eficácia do ensino de alfabetização. A análise conjunta dessas falas aponta para a necessidade de formação que

integrem teoria e prática, promovendo uma reflexão crítica sobre as metodologias adotadas ao longo do tempo e seus impactos na aprendizagem dos alunos. Isso também evidencia a importância de programas de formação docente que considerem a experiência e a voz dos professores, facilitando uma adaptação mais eficaz às realidades e desafios enfrentados nas escolas.

Nesse contexto de formação docente com o peso de condições de trabalho, a jornada de trabalho dos docentes é um fator importante, pois a alteração da Lei Complementar 1.374 impactou diretamente a escolha da carga horária e, conseqüentemente ao escolher a jornada completa, a prioridade na seleção das vagas remanescentes seria concedida àqueles que optassem pela jornada ampliada.

Esse critério levou muitos docentes a ampliarem suas jornadas de trabalho, na expectativa de facilitar a escolha das turmas e locais de trabalho, uma vez que a pontuação adicional favorecia essa opção. Esse cenário de pressão e escolha sobre a carga horária influencia diretamente o planejamento das docentes e, por isso, o próximo capítulo se propõe a analisar os dados das entrevistas, considerando categorias de análise que envolvem tanto as percepções das professoras sobre alfabetização e letramento quanto as dificuldades enfrentadas em relação à implementação do material "Currículo em Ação". Além disso, serão discutidos os desafios causados pela sobrecarga de materiais pedagógicos, como o "Currículo em Ação", "Aprender Sempre" e livros didáticos, e como a obrigatoriedade de seu uso impacta as práticas pedagógicas e o planejamento das aulas.

5. ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo está estruturado em três seções. A primeira seção se dedica à análise qualitativa de algumas atividades pedagógicas que compõem o caderno do aluno do material "Currículo em Ação", buscando compreender como os conteúdos, as propostas e as metodologias estão estruturados, bem como de que forma esses elementos contribuem para o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização.

Na segunda seção, serão discutidos os conceitos de alfabetização e letramento conforme apresentados pelas docentes durante a pesquisa. Essa seção é importante para entender como essas profissionais interpretam e aplicam esses conceitos em sua prática pedagógica.

Por fim, a terceira seção aborda os desafios na implementação do "Currículo em Ação", destacando a falta de diálogo entre as políticas curriculares e os docentes, o que compromete a efetiva utilização do material didático nas escolas.

Esse ponto será analisado à luz das dificuldades encontradas pelas professoras na aplicação do currículo, refletindo sobre como as desconexões entre as orientações curriculares e a realidade da sala de aula podem impactar a qualidade da alfabetização.

Ao final, espera-se que o capítulo forneça uma visão das dinâmicas de uso do material didático, considerando as perspectivas das professoras, os desafios práticos e as implicações para a formação dos alunos.

5.1 "Currículo em Ação" do 2º Ano

Na análise dos materiais, "Currículo em Ação" distribuídos na rede estadual, que contemplaram um caderno para cada aluno e um exemplar para as professoras, foi possível identificar alguns embasamentos teóricos e metodológicos, assim como orientações para o trabalho em sala de aula. Apesar do caderno das professoras trazer algumas informações, sugestões e direcionamentos voltados para a aquisição da leitura e da escrita pelos alunos dos 1º e 2º anos Ensino Fundamental, observou-se por meio das entrevistas, questionamentos das professoras a respeito da implementação desses materiais. As docentes demonstraram insegurança quanto à aplicação das atividades pedagógicas propostas no material, questionando, entre outros aspectos, a sequência dos

capítulos. Um exemplo citado foi a proposta de produção de textos acumulativos⁹ no primeiro semestre do ano letivo, considerada pelas professoras como inadequada à realidade da maioria dos alunos. Segundo o relato da professora Débora (AV), que havia atuado como substituta no 1º ano do Ensino Fundamental no ano anterior à entrevista, a meta proposta mostrou-se pouco acessível, considerando as dificuldades de aprendizagem intensificadas pelos impactos da pandemia de COVID-19 — especialmente nos anos de 2020 e 2021, período em que as aulas presenciais foram suspensas devido ao risco de contágio pelo vírus SARS-CoV-2.

Em consonância com esse relato, observa-se no índice do livro do estudante do 1º ano do Ensino Fundamental a proposta de atividades voltadas ao planejamento e produção de textos acumulativos, conforme ilustrado na **Figura 2**:

Figura 2: Sumário 1º semestre: Currículo em Ação livro do estudante 1º ano Língua Portuguesa.

Unidade 3 – Textos acumulativos	65
1 Brincando de acumular ideias	67
2 Lendo um texto acumulativo	69
3 Conto acumulativo - “A casa sonolenta”	72
4 Localizando sinais de pontuação e sinais gráficos - “A grande beterraba”	74
5 Identificando sinais de pontuação e sinais gráficos - “A casa que Pedro fez”	76
6 Cantiga acumulativa – “Mestre André”	78
7 Analisando o texto acumulativo	81
8 Escrevendo palavras - “A velha a fiar”	82
9 Jogo da memória - “A velha a fiar”	84
10 Cantando uma cantiga acumulativa	86
11 Planejando uma apresentação	88
12 Hora da apresentação	89
13 Planejando um texto acumulativo	91
14 Produzindo um texto acumulativo	93
15 Revisando um texto acumulativo	95

Fonte: Material Educacional Nova Escola: 1º ano: volume 1: ensino fundamental: caderno do estudante: São Paulo/Governo do Estado de São Paulo, 2021.

Apesar do índice da unidade 3 trazer a intencionalidade pedagógica, contemplando habilidades como leitura, oralidade, interpretação, consciência linguística e escrita, no contexto pós-pandêmico, muitos alunos podem não ter desenvolvido, no tempo esperado, as habilidades de leitura e escrita necessárias para acompanhar com autonomia todas as etapas, tal contexto justifica a inadequação da meta temporal e a

⁹ São textos que possuem uma estrutura repetitiva e acumulativa, em que elementos ou informações são adicionados progressivamente ao longo do texto. Essa característica torna os textos acumulativos muito usados na literatura infantil, em parlendas, canções e contos populares, pois favorecem a memorização e tornam a leitura divertida e interativa.

necessidade de adaptação do planejamento pedagógico. Embora o material do 1º ano do Ensino Fundamental incluía textos acumulativos e referências a histórias clássicas infantis, as mudanças no material didático, somadas à interrupção das aulas presenciais, fizeram com que muitos alunos chegassem ao 2º ano sem terem tido contato com esses conteúdos. Esse descompasso reforça as inquietações das professoras quanto à sequência dos capítulos e à inadequação dos conteúdos frente ao contexto vivido, uma vez que, ao retorno das atividades presenciais, um novo material foi implementado para os alunos dos 1º e 2º anos, sem a devida transição ou adaptação.

Outro ponto observado na implementação do "Currículo em Ação" apenas para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, é que a partir do 3º ano a rede estadual de ensino de São Paulo permaneceu utilizando os livros do Programa "Ler e Escrever". Esse material é constituído por projetos semestrais e suas atividades estão contextualizadas dentro de uma temática central, proposta que não contempla os materiais do "Currículo em Ação" do 1º e 2º ano.

Concomitante com o "Currículo em Ação", em 2022, na rede estadual de ensino de São Paulo, também foi implementado o material didático "Aprender Sempre" do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, que, diferentemente do "Currículo em Ação", foi desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e seu objetivo é apoiar a recuperação e o aprofundamento das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2024, uma nova mudança foi implementada com a introdução do material Instrução Coruja, voltado para a recomposição da aprendizagem. As constantes alterações nos materiais pedagógicos podem gerar desafios para os docentes, que enfrentam a necessidade de se adaptar rapidamente a novas propostas e recursos resultando em um ambiente de incertezas e sobrecarga para os professores.

A constante mudança de materiais pedagógicos exige uma formação contínua dos profissionais da educação e uma maior estabilidade nas políticas públicas para garantir que as inovações sejam implementadas de maneira eficaz e sem prejudicar a continuidade do trabalho pedagógico nas escolas.

Na descrição do caderno do professor "Aprender Sempre", constam informações de que seu desenvolvimento levou em consideração evidências internacionais e nacionais sobre estratégia de implementação curricular em decorrência de processos de interrupção das aulas presenciais, devido ao cenário de pandemia da COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, que impactou a aprendizagem e ampliou a defasagem entre os estudantes. O

"Aprender Sempre" foi apresentado nas formações de professores do CMSP como um material de apoio ao "Currículo em Ação", pois considera a maioria das habilidades essenciais que deverão ser priorizadas e está alinhado ao Currículo Paulista.

Como mencionado anteriormente, o material "Currículo em Ação", implementado para os alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, substitui o antigo material de Língua Portuguesa "Ler e Escrever" no 2º ano. Este novo material está organizado em dois volumes: um destinado ao primeiro semestre e outro ao segundo semestre do ano letivo. A divisão do conteúdo visa proporcionar uma abordagem mais estruturada e progressiva ao longo do ano, facilitando a adaptação dos alunos ao processo de alfabetização e letramento.

Para apoiar o trabalho docente, o caderno do professor apresenta orientações sobre as atividades a serem desenvolvidas, bem como a frequência com que devem ocorrer. Entre as atividades previstas estão:

- Rodas de leitura (semanal);
- Miniseminários (bimestral);
- Rodas de notícias (quinzenal);
- Assembleias (quinzenal);
- Oficina de escrita (quinzenal).

A análise da frequência das atividades permanentes proposta demonstra uma estrutura de organização pedagógica com diversificação das práticas, que podem promover o desenvolvimento de diferentes habilidades dos alunos. Considerando a periodicidade da atividade de rodas de leitura, a frequência semanal, sugere que se trata de um eixo central na prática pedagógica. Já os miniseminários, requerem mais planejamento e preparação por parte dos alunos, portanto a periodicidade bimestral pode estar adequada. As atividades de roda de notícias desenvolvem a oralidade e a capacidade crítica, ao discutir temas variados em intervalos regulares. Realizadas a cada 15 dias, as assembleias contribuem para o desenvolvimento da escuta ativa e da resolução de conflitos, além de permitirem um espaço para o diálogo e a construção coletiva de normas. As oficinas de escrita que possuem periodicidade quinzenal equilibram-se bem com as rodas de leitura, proporcionando um espaço para a prática e o desenvolvimento da escrita em diferentes gêneros textuais, promovendo a criatividade e a reflexão linguística.

A organização das atividades com diferentes periodicidades demonstra um esforço para equilibrar a diversidade de práticas. Esse equilíbrio pode contribuir para diversificar as experiências de aprendizagem e atender a diferentes objetivos pedagógicos. No entanto, é crucial acompanhar a frequência e a efetividade dessas atividades, avaliando se elas estão sendo realizadas conforme previsto e qual é o impacto no engajamento e desenvolvimento dos alunos. Caso necessário, ajustes na periodicidade ou no formato das atividades devem ser feitos para garantir sua relevância e qualidade.

Convém destacar que as orientações para a realização das atividades estão detalhadas no livro do professor, enquanto no livro do aluno essas atividades não aparecem já estruturadas, o que exige maior planejamento e mediação docente. Essa distinção pode influenciar diretamente na implementação das propostas, uma vez que depende do entendimento e da adesão dos professores às orientações fornecidas. Por fim, uma revisão mais criteriosa também ajudaria a assegurar que as atividades propostas fossem compatíveis com a realidade das salas de aula e o tempo disponível para o seu desenvolvimento.

O sumário do livro do estudante do “Currículo em ação” do 1º semestre está organizado em quatro capítulos, sendo que a ênfase se dá no desenvolvimento de atividades de gêneros textuais, como mensagens e campanhas publicitárias de conscientização. Já no índice pode ser observar a centralidade de atividades que envolvem os gêneros textuais, como se observa abaixo na **Figura 3**:

Figura 3. Sumário 1º semestre: Currículo em Ação livro do estudante 2º ano Língua Portuguesa.

LÍNGUA PORTUGUESA		9
UNIDADE 1 – MENSAGENS.....		10
1	DIZER ALGO ESCRREVENDO.....	10
2	CONHECENDO MANEIRAS DE MANDAR RECADOS.....	12
3	BILHETE MISTERIOSO.....	16
4	BILHETES E MAIS BILHETES.....	20
5	CONVERSA ENTRE AMIGOS.....	24
6	ESCREVENDO UM BILHETE.....	28
7	PALAVRAS E MAIS PALAVRAS.....	32
8	MINHA TURMA E MEUS AMIGOS.....	34
9	ANALISANDO PALAVRAS.....	38
10	ENSAIANDO EM TRÊS, DOIS, UM... ..	42
11	GRAVANDO EM TRÊS, DOIS, UM... ..	46
12	REVISANDO EM TRÊS, DOIS, UM... ..	48
13	PLANEJANDO BILHETES.....	50
14	AJUDANDO O LOBO.....	54
15	MENSAGEM FINAL.....	56
UNIDADE 2 – ENCONTROS CONSONANTAIS.....		58
1	SÍLABAS, LETRAS E SONS.....	58
2	R OU L?.....	62
3	BINGO DE PALAVRAS.....	64
UNIDADE 3 – PUBLICIDADE E PROPAGANDA.....		66
1	CAMPANHAS DE CONSCIENTIZAÇÃO.....	66
2	INTERPRETANDO CAMPANHAS DE CONSCIENTIZAÇÃO.....	70
3	RELACIONANDO TEXTOS E IMAGENS.....	74
4	COMPOSIÇÃO E ESTRUTURA DE CAMPANHAS.....	78
5	MONTANDO CAMPANHAS DE CONSCIENTIZAÇÃO.....	82
6	REPRODUZINDO TEXTOS DE CAMPANHAS.....	86
7	CONHECENDO SLOGANS.....	90
8	MAIS SLOGANS.....	94
9	CRIANDO SLOGANS.....	100
10	CONHECENDO MAIS CAMPANHAS.....	104
11	ROTEIRO PARA CAMPANHA.....	106
12	APRESENTAÇÃO ORAL DE CAMPANHA.....	110
13	PLANEJANDO A ELABORAÇÃO DE UMA CAMPANHA.....	112
14	PRODUZINDO UMA CAMPANHA.....	116
15	REVISANDO UMA CAMPANHA.....	118
UNIDADE 4 – C OU QU, G OU GU, COMO ESCRVE?.....		120
1	C OU QU? G OU GU?.....	120
2	CONVIDADOS DA DONA CUTIA.....	124
3	COMIDAS E PRESENTES.....	128

Fonte: Material Educacional Nova Escola: 2º ano: volume 1: ensino fundamental: caderno do estudante: São Paulo/Governo do Estado de São Paulo, 2021.

Assim como se observa na imagem, o livro está organizado em quatro unidades, sendo que a primeira e a terceira possuem 15 capítulos. Cada capítulo é iniciado por uma contextualização de como o gênero textual, foco da unidade, se realiza socialmente. Já as unidades dois e quatro, possuem apenas três capítulos, dedicados à identificação e reflexão sobre as regras ortográficas.

As atividades propostas no material estão organizadas com base em práticas de linguagem que envolvem os diversos campos de atuação humana. Elas se desenvolvem por meio de diferentes gêneros textuais, que funcionam como instrumentos linguísticos essenciais para a comunicação e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. A estrutura do material e a organização das atividades refletem uma preocupação em promover diferentes formas de interação verbal no ambiente escolar, alinhando-se ao pensamento de Bakhtin (1997, p. 290), que afirma:

"Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso."

Bakhtin (1997) destaca como a língua é central para todas as atividades humanas e moldada pelas necessidades específicas de cada contexto. Cada esfera de atividade humana não apenas utiliza a língua de maneiras distintas, mas também cria padrões de enunciados que facilitam a comunicação dentro dela, constituindo os gêneros do discurso. Assim, compreender os gêneros é essencial para participar das diferentes esferas sociais.

Dessa forma, atividades como rodas de leitura, assembleias e oficinas de escrita oportunizam aos alunos o contato com diferentes gêneros do discurso, essenciais para o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas. A intencionalidade pedagógica, portanto, não se limita apenas à alfabetização, mas se estende ao letramento, considerando a língua em sua dimensão social, cultural e funcional.

Já o sumário do livro do estudante, destinado ao 2º semestre está organizado também em quatro capítulos, sendo que a ênfase nestes capítulos é de atividades que envolvem gêneros textuais, como contos de fadas e verbetes de enciclopédia, como se observa na **Figura 4**.

Figura 4. Sumário 2º semestre: Currículo em Ação livro do estudante 2º ano Língua Portuguesa.

LÍNGUA PORTUGUESA		9
UNIDADE 1 – ERA UMA VEZ, OS CONTOS DE FADAS		10
1	OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS	10
2	TÍTULOS E IMAGENS DE CONTOS DE FADAS	12
3	CONHECENDO NOVOS CONTOS DE FADAS	16
4	OS CONFLITOS NOS CONTOS DE FADAS	20
5	INVESTIGANDO PERSONAGENS, CONFLITOS E RESOLUÇÕES DOS CONTOS DE FADAS	23
6	RECONHECENDO OS DIFERENTES ASPECTOS DOS CONTOS DE FADAS	28
7	PASSAGEM DO TEMPO NOS CONTOS DE FADAS	31
8	MARCADORES TEMPORAIS	34
9	REVISANDO O USO DE MARCADORES TEMPORAIS NOS CONTOS DE FADAS	38
10	RECONTO DE HISTÓRIAS	44
11	PRODUÇÃO ORAL DE CONTO DE FADAS	46
12	CONTANDO CONTOS DE FADAS	49
13	REESCRITA DE CONTO DE FADAS	52
14	PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DO CONTO DE FADAS	55
15	REVISÃO DO CONTO DE FADAS	57
UNIDADE 2 – LETRAS, SONS E REGRAS DA ESCRITA		61
1	LER E ESCREVER PALAVRAS COM TIL, M E N	61
2	QUAL EU USO: TIL, M OU N?	66
3	JÁ SEI USAR TIL, M E N	71
UNIDADE 3 – APRENDENDO COM VERBETES DE ENCICLOPÉDIA		76
1	O QUE SÃO OS VERBETES DE ENCICLOPÉDIAS?	76
2	LEITURA DE VERBETE DE ENCICLOPÉDIA INFANTIL	81
3	LEITURA DE VERBETE	85
4	ESTRUTURA DOS VERBETES DE ENCICLOPÉDIA	89
5	ORGANIZANDO OS VERBETES	94
6	REORGANIZANDO OS VERBETES	97
7	VERBETE DE ENCICLOPÉDIA: EXPLORANDO PALAVRAS COM SIGNIFICADOS SEMELHANTES	102
8	O USO DE SINÔNIMOS NO VERBETE	107
9	VERBETE: REVISANDO A UTILIZAÇÃO DE SINÔNIMOS	109
10	EXPOSIÇÃO DE TEXTOS ORAIS	113
11	PLANEJAMENTO DE EXPOSIÇÃO ORAL	116
12	EXPOSIÇÃO ORAL SOBRE ANIMAIS SELVAGENS	119
13	ORGANIZANDO UMA MINIENCICLOPÉDIA SOBRE ANIMAIS	121
14	ESCRITA DE VERBETES	125
15	EDIÇÃO E REVISÃO DOS VERBETES PRODUZIDOS	129
UNIDADE 4 – ADIVINHAS E ANEDOTAS		132
1	CONHECENDO ADIVINHAS E ANEDOTAS	132
2	REESCRITA DE ADIVINHAS E ANEDOTAS	137
3	TRANSCREVENDO ADIVINHAS E ANEDOTAS	141

Fonte: Material Educacional Nova Escola: 2º ano: volume 2: ensino fundamental: caderno do estudante: São Paulo/Governo do Estado do São Paulo, 2021.

Assim como se observa no sumário do caderno do estudante do 1º semestre, o livro destinado ao 2º semestre está organizado em quatro unidades, sendo três delas dedicadas aos gêneros contos de fadas, verbetes, adivinhas e anedotas, duas delas com 15 seções e uma com três. Cada unidade é iniciada por uma contextualização de como o

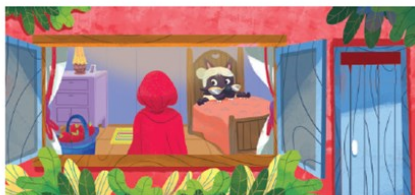
gênero textual, foco da unidade, se realiza socialmente. Há uma unidade voltadas para a identificação e reflexão sobre as regras ortográficas de nasalizações, também com três seções.

Na primeira unidade, a escolha pelos contos de fadas mostra-se acertada, dado o destaque que esses textos ocupam na literatura infantil e sua relevância para o desenvolvimento imaginativo e linguístico das crianças. Contudo, algumas atividades parecem pressupor que os alunos já tenham conhecimento prévio de determinadas histórias, o que pode representar um desafio para aqueles que não estão familiarizados com essas narrativas. Apesar de o material do 1º ano do Ensino Fundamental apresentar contos de fadas e outros conteúdos estruturados para apoiar o processo de alfabetização, os relatos das entrevistas indicam que os alunos não tiveram acesso ao "Currículo em Ação" naquele período. Como resultado, muitos deles chegaram ao 2º ano sem o contato prévio com esse material, o que comprometeu a continuidade das aprendizagens previstas e dificultou a apropriação dos conteúdos propostos.

Um exemplo disso ocorre na primeira atividade da unidade dois, ilustrada pela **Figura 5**, que sugere uma familiaridade dos alunos com várias narrativas clássicas, mas não oferece uma introdução prévia às histórias. Esse enfoque parte do pressuposto de que os contos já fazem parte do repertório dos estudantes, como evidencia a atividade apresentada a seguir:

Figura 5. Tarefa 1

1. RESPONDA ÀS QUESTÕES COM O TÍTULO DE PELO MENOS UM CONTO DE FADAS.



A. QUAIS HISTÓRIAS TÊM MADRASTAS?

B. QUAL HISTÓRIA TEM UMA DELICIOSA CASA FEITA DE DOCES?

C. QUAIS HISTÓRIAS TÊM PRÍNCIPES E PRINCESAS?

D. QUAL HISTÓRIA TEM UMA MAÇÃ ENVENENADA?

E. QUAL HISTÓRIA TEM FEIJÕES MÁGICOS?

F. QUAIS HISTÓRIAS TÊM UM LOBO MAU?

Fonte: Material Educacional Nova Escola: 2º ano: volume 2: ensino fundamental: caderno do estudante: São Paulo/Governo do Estado de São Paulo, p.10,11. 2011.

As perguntas da atividade, remetem a elementos centrais de contos tradicionais, como "Cinderela" e "Branca de Neve", que apresentam madrastas; "João e Maria", com a casa feita de doces; e outros como "A Bela Adormecida" ou "A Pequena Sereia", com príncipes e princesas. A maçã envenenada remete diretamente a "Branca de Neve", enquanto os feijões mágicos fazem referência a "João e o Pé de Feijão", e o lobo mau é figura central em histórias como "Os Três Porquinhos" e "Chapeuzinho Vermelho".

As perguntas relacionadas aos contos de fadas, revelam uma abordagem pedagógica que busca estimular a memória, o reconhecimento de padrões narrativos e a conexão dos alunos com um repertório literário clássico.

Convém ressaltar que, ao explorar o repertório prévio dos alunos, é importante que a professora tenha atenção ao contexto da turma. Nem todos os alunos podem estar familiarizados com as histórias mencionadas, especialmente se a turma for composta por crianças de diferentes origens culturais ou que têm menos acesso à leitura. Nesse sentido, seria ideal que a professora apresentasse ou recontasse essas histórias previamente, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de participação.

Defendemos, neste trabalho, que a aplicação das atividades deve ir além de uma execução mecânica ou descontextualizada, é importante considerar o nível de desenvolvimento dos estudantes, identificar suas necessidades e, sempre que necessário, ajustar e contextualizar as propostas. Assim, o conteúdo pode ser mais significativo para os alunos, contribuindo para um processo de aprendizagem mais efetivo e alinhado à realidade da turma.

Quando contextualizadas, as perguntas das atividades podem se transformar em valiosas ferramentas para estimular o diálogo, a imaginação e o desenvolvimento literário na fase de alfabetização, especialmente quando acompanhadas de práticas inclusivas e bem relacionadas ao contexto dos alunos.

No âmbito da alfabetização, os contos de fadas possibilitam o contato com textos que possuem estrutura narrativa clara e previsível, o que facilita a compreensão e a familiarização com os elementos básicos da narrativa, como personagem, enredo, conflito e resolução.

Outro aspecto importante é a repetição e o ritmo característicos dos contos de fadas, que favorecem a memorização e a internalização da estrutura da língua. Durante as rodas de leitura e discussões sobre contos de fadas, os alunos compartilham interpretações, constroem significados coletivamente e desenvolvem a capacidade de expressão oral. Os contos de fadas estimulam a imaginação, essencial no processo de alfabetização. Suas histórias ao desafiar os limites da realidade, ajudam a expandir o pensamento simbólico e a capacidade de abstração, fundamentais para o domínio da linguagem escrita.

Portanto, estudar contos de fadas na fase de alfabetização vai além da leitura de histórias: é uma prática pedagógica que conecta linguagem, emoção e cultura. Ela oferece às crianças um terreno fértil para desenvolver habilidades linguísticas e interpretar o mundo ao seu redor, contribuindo para a formação de escritores e leitores.

Ao analisar o primeiro capítulo, "Era uma vez, os contos de fadas", do "Currículo em Ação", caderno do estudante do 2º semestre, destaca-se a presença do quadro de autoavaliação ao finalizar as três primeiras seções, intituladas, respectivamente, "Ouvir e contar histórias", "Títulos e imagens de contos de fadas" e "Conhecendo novos contos de fadas". O quadro mencionado pode ser visualizado na **Figura 6**.

Figura 6. Autoavaliação

AUTOAVALIAÇÃO			
SEI O QUE É UM CONTO DE FADAS			
 AINDA NÃO COMPREENDI E PRECISO DE AJUDA.	 COMPREENDI EM PARTES, E AINDA PRECISO REVER ALGUNS ASSUNTOS.	 COMPREENDI TUDO, MAS NÃO CONSIGO EXPLICAR A OUTRAS PESSOAS.	 COMPREENDI TUDO E CONSIGO EXPLICAR A OUTRAS PESSOAS.
CONSEGUI LER E ENTENDER UM CONTO DE FADAS			
 AINDA NÃO COMPREENDI E PRECISO DE AJUDA.	 COMPREENDI EM PARTES, E AINDA PRECISO REVER ALGUNS ASSUNTOS.	 COMPREENDI TUDO, MAS NÃO CONSIGO EXPLICAR A OUTRAS PESSOAS.	 COMPREENDI TUDO E CONSIGO EXPLICAR A OUTRAS PESSOAS.
ENTENDI A RELAÇÃO ENTRE IMAGEM E TEXTO EM CONTOS DE FADAS.			
 AINDA NÃO COMPREENDI E PRECISO DE AJUDA.	 COMPREENDI EM PARTES, E AINDA PRECISO REVER ALGUNS ASSUNTOS.	 COMPREENDI TUDO, MAS NÃO CONSIGO EXPLICAR A OUTRAS PESSOAS.	 COMPREENDI TUDO E CONSIGO EXPLICAR A OUTRAS PESSOAS.

Fonte: Material Educacional Nova Escola: 2º ano: volume 2: ensino fundamental: caderno do estudante: São Paulo/Governo do Estado do São Paulo, 2021.

O quadro de autoavaliação pode incentivar os estudantes a refletirem sobre seu próprio aprendizado e progresso. Esse recurso pode ajudar aos professores avaliar o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo, identificando aspectos que precisam ser aprimorados e reforçando conteúdos necessários. Além disso, a prática promove a autoconfiança e a responsabilidade dos estudantes pelo próprio processo de aprendizagem. O quadro de autoavaliação presente no livro do estudante do 2º semestre aparece nove vezes ao longo do documento. Seria interessante que ele também estivesse incluído no livro destinado ao 1º semestre, mesmo que com perguntas mais simplificadas, a fim de proporcionar uma reflexão contínua desde o início do curso.

Considerando que a autoavaliação é uma prática importante, é fundamental considerar que os alunos podem, por vezes, marcar suas respostas de forma aleatória. Isso pode ocorrer devido ao constrangimento de avaliar seu próprio aprendizado. Portanto, é importante criar um ambiente de confiança, onde os alunos se sintam à vontade para refletir honestamente sobre seu progresso. Além disso, orientar os estudantes sobre a importância de uma autoavaliação sincera pode contribuir para uma avaliação mais precisa e significativa.

Ao analisar a estrutura e algumas atividades do Currículo em Ação do 2º ano nesta seção, observou-se que o material do professor fornece embasamentos e orientações para

a contextualização das atividades do material do aluno. No entanto, por se tratar de um material novo e considerando os relatos das professoras, que serão detalhados na próxima seção, indicando que não receberam formação adequada sobre seu uso, é pertinente questionar a eficácia dessa contextualização na prática pedagógica.

Além disso, a constante mudança nos materiais pedagógicos gera sobrecarga para os professores, que precisam se adaptar rapidamente a novas propostas, prejudicando a continuidade do trabalho pedagógico. Essa instabilidade demanda uma formação contínua dos educadores e maior consistência nas políticas educacionais.

Embora o material apresente atividades diversificadas, que buscam atender a diferentes objetivos, sua aplicação pode gerar dificuldades se não considerar a realidade dos alunos. Por exemplo, a familiaridade com contos de fadas pode representar um desafio para estudantes de origens culturais diversas ou com menor acesso a leituras.

Quanto ao quadro de autoavaliação, para que seja eficaz, é essencial criar um ambiente de confiança e estimular uma reflexão sincera por parte dos alunos, o que pode contribuir para um aprendizado mais significativo.

Embora os materiais ofereçam uma base pedagógica sólida, a falta de contextualização adequada e a constante alteração dos recursos pedagógicos tornam sua implementação desafiadora. A análise aponta para a necessidade de maior estabilidade nas políticas educacionais, além de uma adaptação mais sensível às necessidades dos alunos e às condições de ensino.

Na seção seguinte, que trata de alfabetização e letramento: reflexões docentes e práticas pedagógicas, o foco será entender como as professoras percebem e aplicam esses conceitos no contexto de suas salas de aula. Essa análise permitirá verificar até que ponto as propostas do "Currículo em Ação" dialogam com as concepções das docentes sobre alfabetização e letramento, bem como com as estratégias que elas adotam para atender às demandas de seus alunos. A transição, portanto, busca conectar a estrutura do material didático com os desafios e percepções encontrados na prática docente.

5.2 Alfabetização e Letramento: Reflexões Docentes e Práticas Pedagógicas

Nesta seção, será realizada uma análise das categorias que integram o entendimento das professoras em relação aos conceitos de alfabetização e letramento. As falas apresentadas pelas docentes revelam percepções distintas, oferecendo uma visão ampla e rica sobre suas compreensões e práticas pedagógicas relacionadas ao

tema. Conforme mencionado anteriormente, as professoras participantes foram selecionadas devido à sua experiência no acompanhamento da implementação do material didático "Currículo em Ação", no 2º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da rede estadual de São Carlos – SP.

A pergunta norteadora "O que você entende por alfabetização e letramento?" permitiu explorar a compreensão de Janaína (AV) sobre esses conceitos:

(...) Que nem eu falo. Na prática, como a gente tem que seguir o currículo, o livro, não tem muito a alfabetização assim (...) O que eu tô vendo, do começo do ano até hoje, foi mais a matéria de Português. Foi bilhete, propaganda. Coisas assim que, para mim, alfabetização (...) eu pensava que fosse diferente, né? Daquela época lá que hoje não é mais o ba, be, bi, bo, bu, né? (...), mas é difícil você trabalhar com um livro onde vai direto já na leitura, na resposta sabe? (...). (Janaína)

O trecho da entrevista com Janaína (AV) traz elementos que podem ser analisados à luz das reflexões de Magda Soares sobre alfabetização e letramento. Soares (2003, 2004) destaca a importância de compreender alfabetização como o processo de aquisição do sistema de escrita e letramento como o uso social dessa escrita, ambos conectados na prática pedagógica. No entanto, o relato de Janaína (AV) sugere tensões práticas no cotidiano escolar. Primeiramente, nota-se uma percepção de que a alfabetização foi reduzida a práticas pontuais do componente curricular de Língua Portuguesa, representadas por atividades como a leitura de bilhetes e propagandas. Essa redução parece distanciar-se do que Soares propõe, quanto ao trabalho específico com a alfabetização, como o foco em propostas que visem o trabalho de estabelecimento e uso das relações entre fonemas e grafemas. O depoimento expressa uma crítica implícita ao modelo atual, evidenciado pela dificuldade em conciliar as demandas do material didático com o que seria, na visão da professora, uma alfabetização mais tradicional e concreta exemplificada pelo uso das sílabas "ba, be, bi, bo, bu". Essa percepção reflete o desafio apontado por Soares (2016) de superar práticas mecânicas, sem perder de vista a necessidade de uma base sólida no domínio do sistema de escrita.

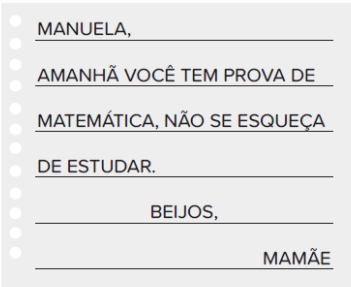
Janaína (AV) faz críticas ao uso do livro e materiais padronizados, pois parece compreender que seus alunos necessitariam de atividades voltadas à alfabetização. Assim a professora exemplifica com o "ba, be, bi, bo e bu", que nos parece ser uma menção ao método silábico.

A fala de Janaína (AV) expõe a rigidez dos currículos e materiais didáticos, que priorizam a leitura e interpretação textual direta sem dar o devido espaço à construção

gradativa das habilidades de leitura e escrita. Segundo Soares (2003), essa desconexão entre currículo e prática pode comprometer tanto a alfabetização quanto o letramento, ao não considerar as necessidades e realidades dos alunos, nem o papel mediador do professor nesse processo.

Exemplificando a centralidade do uso dos gêneros textuais, a **figura 7** abaixo destaca uma atividade do livro do aluno do material "Currículo em Ação".

Figura 7. Tarefa 2



A. EM QUAIS SITUAÇÕES ESCRREVEMOS BILHETES?

B. ONDE PODEMOS DEIXÁ-LOS PARA SEREM LIDOS?

C. OS BILHETES SÃO UMA BOA FORMA DE NOS COMUNICARMOS? POR QUÊ?

Fonte: São Paulo: Associação Nova Escola (2021, p. 11).

Como trabalho inicial, a unidade sobre mensagens sugere que os discentes leiam um bilhete. A partir da leitura autônoma, a professora deverá realizar perguntas como as em destaque:

- A) Em que situações esse bilhete pode ter sido enviado?
- B) Para que serve um bilhete?

Tal atividade sugere que a professora inicie as discussões sobre o gênero textual, buscando a percepção dos alunos sobre o uso social do gênero bilhete. Na fala da professora Janaína (AV): (...) "na prática, como a gente tem que seguir o currículo, o livro, não tem muito a alfabetização assim (...) O que eu tô vendo, do começo do ano até hoje, foi mais a matéria de Português. Foi bilhete, propaganda (...)". Sua fala dá a entender que para ela o alfabetizar e letrar são vistos como processos que não ocorrem simultaneamente. A análise de sua fala, associada à proposta de iniciar discussões sobre o gênero bilhete, evidencia uma percepção que separa, em certa medida, os processos de

alfabetização e letramento. A ideia de que o trabalho com o bilhete, ou outros gêneros textuais como a propaganda, estaria mais relacionado ao ensino de "matéria de Português" parece sugerir uma dicotomia entre alfabetização e o letramento. Soares (1998), elucida a separação entre alfabetização e letramento ao destacar que, embora interligados, esses conceitos possuem naturezas distintas e complementares:

Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado

(...) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 1998, p.39,40)

Neste trecho se evidencia a distinção fundamental entre os conceitos de alfabetização e letramento, destacando a necessidade de compreender esses processos de forma integrada e contextualizada.

A separação entre alfabetização e letramento tem implicações diretas no ensino. O foco exclusivo na alfabetização técnica – ensinar a decodificar e escrever palavras – pode criar um hiato no desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno utilize a leitura e a escrita de maneira significativa. Por isso, o trabalho pedagógico deve integrar ambos os processos, promovendo não apenas o aprendizado do código, mas também o letramento, que envolve práticas reais de leitura e escrita em contextos variados.

A professora Débora (AV), ao transcorrer sobre o tema alfabetização e letramento, parece compreender que somente após aprender a ler as crianças avançam na escrita:

Eu entendo que é um momento muito importante na vida de uma criança, onde a gente tem que passar os conhecimentos de como é, para elas aprenderem a ler e, no momento que elas aprendem a ler, elas começam a se desenvolver na escrita, né? Porque, assim, elas precisam entender que tem um começo e tem um fim, né? Porque muitas vezes a criança não entende. Então, é uma forma que nós temos de passar o conhecimento para elas. (Débora).

A fala da professora Débora (AV) revela uma percepção sobre alfabetização, na qual o aprendizado da leitura é visto como uma etapa inicial e prioritária, antecedendo o desenvolvimento da escrita. Ela sugere que a escrita emerge apenas após as crianças aprenderem a ler, evidenciando uma visão linear e sequencial do processo de

alfabetização: primeiro a leitura, depois a escrita. A concepção de que o aprendizado da escrita ocorre apenas após a leitura contrasta com abordagens contemporâneas, que reconhecem que as crianças aprendem a escrever mesmo enquanto ainda estão desenvolvendo habilidades de leitura. A escrita, mesmo que emergente e com erros, é uma forma de expressão que contribui para a consolidação do conhecimento do sistema alfabético e para a prática da leitura. Segundo Soares (2021) se daria o contrário, pois o sistema alfabético é mais facilmente compreendido e aprendido a partir da escrita do que a partir da leitura. Mais importante seria reconhecer que as práticas alfabetizadoras requerem o ensino dos dois processos de forma integrada.

Emília Ferreira e Ana Teberosky (1986), no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, explicam como as crianças constroem hipóteses sobre a escrita antes mesmo de dominarem completamente o sistema alfabético. As autoras enfatizam que o aprendizado da leitura e da escrita ocorre de forma integrada e dinâmica, sendo a escrita, muitas vezes, o ponto de partida para que as crianças compreendam melhor o sistema de escrita.

A professora Fernanda (AV), ao ser questionada sobre seu entendimento acerca de alfabetização e letramento, demonstrou insegurança ao responder, o que é evidenciado em sua fala:

(...) Então, alfabetização, é quando a criança começa a aprender as primeiras letras, não é? Aí, tenho medo de falar (Fernanda)
 Pode ficar tranquila. Pode falar do seu jeito. (Pesquisadora)
 (...) O letramento é quando já começa a ler, conhecer, interpretar texto. Mas textos grandes, né? (Fernanda)

A fala de Fernanda (AV), assim como de Débora (AV), reflete uma compreensão fragmentada sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Ao vincular a alfabetização ao aprendizado inicial das "primeiras letras" e o letramento à leitura e interpretação de "textos grandes", ela revela uma visão simplificada e hierárquica dos dois processos, o que pode indicar dificuldade em perceber a integração entre eles.

A insegurança expressa por Fernanda (AV) – "tenho medo de falar" – pode estar relacionada à falta de formação específica ou à dificuldade em lidar com conceitos que, embora amplamente discutidos na literatura acadêmica, ainda apresentam ambiguidades no cotidiano escolar. Essa situação reforça a importância de uma formação docente que aprofunde as discussões teóricas e promova a compreensão prática de como alfabetização e letramento se articulam.

A visão apresentada pela professora, ainda que comum no ambiente escolar, desconsidera que alfabetização e letramento são processos interdependentes. Magda Soares (1998) esclarece que a alfabetização é o aprendizado do sistema alfabético, enquanto o letramento envolve o uso social e funcional da leitura e da escrita. Ambos devem ocorrer de maneira simultânea, sem uma separação rígida ou hierárquica. Essa integração é essencial para que os alunos desenvolvam não apenas a capacidade técnica de ler e escrever, mas também a habilidade de interpretar e usar textos em diferentes contextos sociais.

Nos relatos das professoras Débora (AV) e Fernanda (AV), a alfabetização e o letramento são vistos como componentes que não se conectam. Magda Soares, no entanto, nos alerta que alfabetizar letrando é um movimento simultâneo, uma perspectiva que sugere que ambos os processos precisam ocorrer de forma integrada para que o sujeito não apenas aprenda a decodificar palavras, mas também desenvolva práticas de leitura e escrita socialmente significativas.

Essa visão aponta para uma lacuna nos relatos mencionados, pois, conforme Magda Soares (2003), não basta ensinar as letras e suas combinações, é preciso ensinar o uso social dessas letras. Assim, a desconexão entre alfabetização e letramento reflete uma compreensão limitada do potencial transformador da educação, que deveria promover tanto a técnica quanto a prática cultural da linguagem.

Enquanto Débora (AV) e Fernanda (AV) parecem tratar alfabetização e letramento como etapas distintas, Soares (2004) argumenta que "a alfabetização só se completa plenamente quando está imersa no letramento". Isso reforça a importância de reavaliar práticas pedagógicas que segmentam esses conceitos, trazendo-os para uma abordagem integrada.

Na entrevista, Eliana (LO) descreve a alfabetização como o aprendizado das habilidades básicas de leitura e escrita, destacando a capacidade de ler palavras, frases e até textos curtos. Como ela mesma elucida em sua fala:

Alfabetização, para mim, sempre foi isso. Eu trago, eu tenho muita essa certeza a cada dia que passa, que é a capacidade de você ler e escrever. Você lê uma frase, uma palavra, até lê um texto, tá? Mas o letramento, ele vai além disso, ele vai além da leitura. O letramento, ele permite que você se organize, por exemplo, para fazer um discurso, você reflita sobre o que você leu, você possa debater com outras pessoas. Então, é algo mais profundo, né, o letramento. É a interpretação mesmo, a reflexão sobre o que se lê. (Eliana)

Eliana (LO) revela algumas nuances importantes sobre como os conceitos de alfabetização e letramento são percebidos. Quando ela descreve a alfabetização como "a capacidade de você ler e escrever", está se referindo ao domínio básico do sistema de escrita, um entendimento alinhado com a definição do termo já apresentada neste estudo. Contudo, sua compreensão de letramento, conforme expressa, vai além da simples habilidade de ler e escrever, sugerindo uma dimensão mais profunda que envolve interpretação, reflexão e a capacidade de se engajar em debates.

Contudo, Eliana (LO) vai além ao definir letramento como um processo mais profundo, que não se limita à leitura, mas envolve a interpretação, a reflexão sobre os textos e a capacidade de debater com outros. Sua fala sobre o letramento, "ele permite que você se organize, por exemplo, para fazer um discurso, você reflita sobre o que você leu, você possa debater com outras pessoas", evidencia um entendimento de letramento que integra a leitura e a escrita às práticas sociais e reflexivas, essenciais para uma participação ativa na sociedade. Esse conceito de letramento, mais amplo e complexo, aproxima-se das ideias de Magda Soares, que destaca que o letramento envolve o uso social da leitura e da escrita, englobando também a capacidade crítica e interpretativa do indivíduo.

Assim, a fala de Eliana (LO) reflete uma distinção importante, mas ainda simplificada, entre alfabetização e letramento. Ela parece entender a alfabetização como uma competência técnica, enquanto o letramento envolve práticas de leitura e escrita mais amplas e significativas. No entanto, como Magda Soares aponta, a alfabetização e o letramento não devem ser vistos como processos estanques, mas como dimensões interligadas e simultâneas no desenvolvimento das crianças, pois ambas são necessárias para o pleno exercício da linguagem escrita no cotidiano.

A professora Paula (LO) parece entender a alfabetização e o letramento como processos complementares, conforme destaca em sua fala:

Então, alfabetizar é ter o domínio do código, do sistema escrito. Aprender as letras, aprender a escrever palavras, ler. E letrar é você entender a função social, né, você compreender o que você tá lendo, compreender o que você tá escrevendo, porque você pode escrever e não entender nada. Você pode ler e não absorver nada. Então, os dois caminham juntos. (Paula)

A fala de Paula (LO) reflete uma compreensão que se aproxima da concepção de alfabetização e letramento defendida por Magda Soares. Para Soares (2003), a alfabetização não se resume ao domínio do sistema de escrita, mas é parte de um processo

mais amplo de letramento, que envolve a capacidade de ler e escrever de forma crítica e reflexiva, considerando os contextos sociais em que essas práticas ocorrem.

Paula (LO), ao distinguir alfabetização e letramento, reconhece que ambos são interdependentes e caminham juntos. Ela define a alfabetização como o domínio do código escrito — aprender as letras, escrever palavras, ler —, que está mais ligado à decodificação do sistema de escrita. Já o letramento, para ela, está relacionado ao entendimento do uso social da leitura e escrita, isto é, compreender a função das práticas letradas e ser capaz de interpretar o que se lê e escreve.

Essa visão ressoa com a definição de Soares (2004) que enfatiza que a alfabetização e o letramento são processos que se integram, mas não se confundem. Soares argumenta que a alfabetização envolve o aprendizado técnico da leitura e da escrita, enquanto o letramento implica a compreensão de como e por que as práticas de leitura e escrita são usadas em diferentes contextos sociais. A fala de Paula (LO) reconhece essa complexidade, ao afirmar que "os dois caminham juntos", evidenciando que a prática de ler e escrever não deve ser vista apenas como técnica, mas como algo que se conecta à compreensão e ao uso consciente dessas habilidades no mundo.

Assim, a análise da fala de Paula (LO) à luz de Magda Soares revela uma visão alinhada com a perspectiva de que a alfabetização e o letramento devem ser entendidos como um processo contínuo e interligado, onde o domínio técnico da escrita se amplia para a compreensão de seu valor e uso nas práticas sociais cotidianas.

Assim como Paula (LO), a professora Vanessa (LO) também apresenta uma visão alinhada com a perspectiva de Magda Soares, embora de forma mais simplificada, ao esclarecer as diferenças entre alfabetização e letramento.

Eu entendo que alfabetização é mais quando você entende o código da língua. Os sons, vai começar a aprender a escrever as palavrinhas. E o letramento é uma coisa mais complexa, mais abrangente. Você faz o uso da língua, você entende a língua, né? Você precisa das duas coisas. Mas o letramento é quando você compreende, quando você consegue ler e entender o que está sendo, o que está escrito, né? Você consegue se expressar. (Vanessa)

A fala de Vanessa (LO) apresenta distinção entre alfabetização e letramento com nuances que merecem análise. Ela define alfabetização como o entendimento do código da língua, mencionando os sons e o aprendizado inicial da escrita. Esse conceito de alfabetização se aproxima da visão tradicional, mais focada no aspecto técnico de aprender a decodificar símbolos e associá-los a sons, o que está alinhado com o que Soares

descreve como a decodificação do sistema de escrita. Para Soares (2003), a alfabetização está ligada a esse processo inicial de aprender a ler e escrever de maneira técnica, no entanto, ela também destaca que esse aprendizado não é um fim, mas sim uma etapa dentro de um processo maior de letramento.

Vanessa (LO), define letramento como algo mais complexo e abrangente, ligado ao uso da língua e à compreensão do que está sendo lido ou escrito. Esta visão entende o letramento como a capacidade de usar a leitura e a escrita em contextos sociais e culturais.

A fala de Vanessa (LO) também reconhece a interdependência entre alfabetização e letramento, ao afirmar que é necessário ter as duas coisas. Soares, elucida que a alfabetização, enquanto aprendizado técnico do código, serve de base para o letramento, que vai além do domínio da escrita e leitura, incorporando o entendimento crítico do mundo através desses códigos.

Entretanto, é importante observar que, na fala de Vanessa (LO), a distinção entre alfabetização e letramento está um pouco mais marcada e pode sugerir uma separação rígida entre os dois processos. Para Soares (2004), embora haja uma diferença entre alfabetização e letramento, ambos se inter-relacionam continuamente e se retroalimentam durante o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. A alfabetização proporciona as habilidades necessárias para o letramento, mas é o uso social e reflexivo da língua, característico do letramento, que dá sentido a essas habilidades.

Em síntese, a fala de Vanessa (LO) reflete uma compreensão geral alinhada com a concepção de Magda Soares (2004), mas há uma certa simplificação ao definir o letramento como "mais complexo" e "mais abrangente". Na realidade, ambos os processos — alfabetização e letramento — são complementares e interdependentes, ocorrendo de maneira simultânea e contínua ao longo do desenvolvimento linguístico dos alunos.

Nesta seção, a análise das falas das professoras reflete diferentes compreensões sobre os conceitos de alfabetização e letramento, revelando tensões e desafios práticos no cotidiano escolar. A visão de Magda Soares sobre alfabetização e letramento, que destaca sua interdependência e o caráter simultâneo dos dois processos, é uma lente importante para entender as limitações e os desafios apontados pelas docentes. A professora Janaína (AV), por exemplo, observa que o foco do currículo e dos materiais didáticos tende a reduzir a alfabetização a práticas técnicas, distantes do trabalho de construção das habilidades linguísticas fundamentais. Já as falas de outras professoras, como Débora (AV) e Fernanda (AV), sugerem uma visão fragmentada dos processos de alfabetização

e letramento, tratando-os como etapas isoladas, o que pode dificultar a integração eficaz entre essas dimensões do aprendizado. A análise das falas evidencia que, embora o entendimento teórico de Magda Soares esteja alinhado com algumas das percepções das docentes, a implementação prática desses conceitos no cotidiano escolar ainda encontra barreiras significativas, principalmente devido à falta de diálogo entre os professores e os materiais didáticos que chegam às escolas.

A próxima seção abordará o desafio de implementar o "Currículo em Ação", destacando a carência de diálogo entre as políticas curriculares e os docentes na tentativa de efetivar o uso do material didático.

5.3 Desafios na Implementação do "Currículo em Ação"

Outro aspecto que chama a atenção refere-se à falta de formação e diálogo efetivo entre o corpo docente e os responsáveis pela formulação das políticas públicas em educação. No relato das professoras, a carência de diálogo ocorre tanto na implementação curricular quanto na alteração do material didático, embora a proposta do Currículo Paulista previsse a participação da sociedade.

Quanto à insuficiência de diálogo na implementação curricular, a professora Vanessa (LO) relembra sua experiência como coordenadora pedagógica, destacando as formações realizadas relacionadas ao novo material didático.

Não, eu participei de um momento, assim, de formação quando eu já estava na coordenação pela Diretoria de Ensino que chegou o material novo e a gente não conhecia e a gente ia folheando, ia discutindo esse novo material para conseguir explicar para os professores. Mas foi bem breve, né? Agora já a implementação dele, eu não me recorro de nenhuma reunião. Acho que já foi, olha, nós vamos começar com o material novo e já começamos. (Vanessa)

Vanessa (LO) relata que não participou de processos de consulta ou discussão relacionadas à adoção do currículo, o que reforça uma percepção de exclusão dos professores na formação e implementação das políticas educacionais. Essa situação reflete o que Saviani (2007) caracteriza como um modelo tecnocrático de gestão educacional, onde decisões são tomadas de forma centralizada, sem considerar as vozes dos principais agentes do processo educativo.

A única oportunidade de formação mencionada por Vanessa (LO) foi durante sua atuação como coordenadora pedagógica, quando o novo material foi apresentado.

Entretanto, ela descreve esse momento como breve e limitado, consistindo em uma análise inicial e discussão superficial do material. Essa abordagem é insuficiente para atender às demandas de formação contínua defendidas por autores como Tardif (2002) que aponta a necessidade de formações que articulem teoria e prática e sejam contextualizadas às realidades das escolas.

Vanessa (LO) destaca que o material foi implementado de forma repentina, sem reuniões ou orientações prévias significativas. Essa prática denota um modelo de implementação imposto, que desconsidera o planejamento colaborativo e a preparação adequada dos professores. Segundo Apple (2006) essa padronização e imposição curricular muitas vezes limitam a autonomia docente e dificultam a adaptação do currículo às necessidades específicas das escolas e dos estudantes.

A falta de consulta e formação adequada pode gerar descontentamento e insegurança nos professores, além de comprometer a eficácia da implementação curricular. Sem um diálogo efetivo e suporte contínuo, os docentes ficam sobrecarregados, precisando interpretar e aplicar o material sem uma compreensão aprofundada de seus objetivos pedagógicos.

A fala de Vanessa (LO) exemplifica os desafios enfrentados pelos professores em um contexto de centralização das políticas educacionais e formação insuficiente. Para superar esses obstáculos, é fundamental adotar um modelo participativo e dialógico na construção e implementação de currículos, como proposto por Freire (1996), garantindo que os professores sejam sujeitos ativos no processo, e não meros executores de decisões alheias à sua realidade.

Evidenciando a falta de formação específica sobre o material didático, a professora Débora (AV) em seu relato apresenta sua experiência ao chegar à escola e como foi introduzida ao "Currículo em Ação":

Não, eu não conhecia. Mas também, assim, você fala assim, ó, alguém te orientou? Mais ou menos, né? Mas eles me entregaram o material, né? E falava, olha, tá aqui, você acompanha o material didático, e você vai desenvolvendo a sua aula. Então, mas falar assim, que deu, assim, certamente, uma orientação como funciona, não me lembro de terem feito isso. (Débora).

Débora (AV) menciona que recebeu o material didático sem uma orientação clara sobre seu funcionamento e aplicação. Tardif (2002), aponta que é essencial que os professores compreendam os fundamentos teóricos e práticos do currículo e possam

aplicá-lo de maneira eficaz em sala de aula. A ausência dessa formação pode levar a interpretações divergentes do material, comprometendo sua implementação.

Ao relatar que recebeu o material com a orientação de apenas "acompanhar" e "desenvolver" sua aula, Débora (AV) aponta para a transferência da responsabilidade de interpretação e adaptação do conteúdo para os professores. Essa prática, frequentemente baseada na ideia de que o material é autoexplicativo, desconsidera a complexidade do trabalho docente e a necessidade de suporte pedagógico. Conforme Pimenta (1999) essa abordagem instrumentaliza o professor, reduzindo-o a um executor de um currículo já estruturado, em vez de valorizá-lo como mediador e agente reflexivo.

A falta de orientação formal limita a capacidade do professor de alinhar o material às necessidades específicas dos alunos e aos objetivos educacionais mais amplos. Débora (AV) sugere que, sem um entendimento claro de como o material deveria ser utilizado, a prática docente torna-se improvisada, o que pode levar a inseguranças e dificuldades na aplicação de metodologias consistentes.

Seu relato também evidencia uma dependência do material didático como principal recurso pedagógico, em detrimento da autonomia docente. Essa centralidade do material pode ser analisada à luz de Apple (2006) que critica a padronização e o controle exercidos por materiais pré-determinados, os quais frequentemente limitam a flexibilidade e a criatividade do professor.

As falas das professoras Eliana (LO) e Fernanda (AV) também revelam a centralidade e a obrigatoriedade do uso do material didático no planejamento e na execução das aulas. Elas abordam questões relacionadas à autonomia docente, ao controle pedagógico e às implicações dessa dependência para a prática educacional.

Então, ele reflete em tudo que eu faço, porque, assim, nós trabalhamos para um sistema e nós temos que fazer e trabalhar o que eles propõem, que é a proposta deles. Então, ele reflete em tudo do meu trabalho, porque tudo que eu faço é baseado nisso, entendeu? Então, assim, eu não tenho muita opção de recorrer a outras coisas. Eu tenho que seguir o que é passado para a gente trabalhar. Então, ele... em tudo. Toda a minha prática é baseada nisso. (Eliana)

O que passaram para nós foi que a gente deveria trabalhar o "Currículo em Ação" e o "Aprender Sempre" juntos, né? Um dia da semana, que nem o meu grupinho lá de segundo ano, a gente deixou a sexta-feira para trabalhar o "Aprender Sempre". Pra dar continuidade nele também. Mas, como o "Currículo em Ação" estava assim... Estava mais, como fala? Ah, já estava dando a sequência, eu tentei terminar ele, né? Que eu estou terminando e

complementando algumas atividades na sexta-feira com o "Aprender Sempre". (Fernanda)

Eliane (LO) descreve como sua prática pedagógica é integralmente baseada no material didático, indicando que "não tem muita opção de recorrer a outras coisas". Como mencionado, Apple (2006) faz críticas a essa padronização do ensino que limita a flexibilidade dos professores.

Fernanda (AV), por sua vez, evidencia a sobreposição de dois materiais "Currículo em Ação" e "Aprender Sempre" no planejamento de suas aulas. Essa prática demonstra uma estrutura de trabalho que depende fortemente de diretrizes externas, reduzindo o espaço para a criatividade e a personalização do ensino.

As falas apontam para a obrigatoriedade de seguir o material, o que reforça uma dinâmica de controle pedagógico sobre o trabalho docente. Conforme Pimenta (1999) essa imposição desvaloriza o professor como sujeito ativo e crítico do processo educacional, transformando-o em um executor de práticas predefinidas.

Eliana (LO), em particular, evidencia como essa obrigatoriedade influencia todos os aspectos de sua prática: "Tudo que eu faço é baseado nisso." Essa declaração reflete a subordinação do planejamento pedagógico às diretrizes estabelecidas no material, o que pode levar a uma fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o menos responsivo às demandas específicas dos estudantes.

A centralidade do material didático e a obrigatoriedade de sua aplicação podem gerar práticas homogêneas, desconsiderando as diversidades locais e individuais dos estudantes. Segundo Freire (1996) o ensino deve ser contextualizado e dialogado, valorizando as realidades culturais e sociais dos aprendizes. A dependência estrita de materiais padronizados pode dificultar essa personalização e enfraquecer a relação significativa entre professor e aluno.

As falas de Eliana (LO) e Fernanda (AV) evidenciam os desafios enfrentados pelos professores em um modelo educacional marcado pela centralização e pela dependência de materiais didáticos padronizados. A rigidez no uso do currículo restringe a autonomia docente, dificultando a adaptação às necessidades específicas dos estudantes e dos contextos escolares. Superar esses obstáculos exige a implementação de um modelo curricular que harmonize a padronização com a liberdade pedagógica, aliado a formações contínuas que capacitem os professores a interpretar e adaptar os materiais de maneira crítica, reflexiva e criativa.

Destaca-se especialmente a falta de formação contínua e o insuficiente diálogo entre o corpo docente e os formuladores de políticas educacionais, especialmente na implementação e adaptação do material didático. As professoras relatam a carência de participação em processos decisórios, o que reflete um modelo centralizado de gestão educacional. A professora Vanessa (LO), por exemplo, menciona a escassez de reuniões ou orientações sobre a adoção do currículo, caracterizando o processo como imposto e sem preparação adequada, o que, segundo autores como Saviani (2007) e Apple (2006), limita a autonomia dos professores e dificulta a adaptação do currículo às necessidades locais. Já a professora Débora (AV) expressa a falta de orientação clara sobre o uso do material, sugerindo que o modelo educacional tende a instrumentalizar o docente, como aponta Pimenta (1999). As falas de Eliana (LO) e Fernanda (AV) também evidenciam a centralidade do material didático e a obrigatoriedade de seu uso, o que restringe a liberdade pedagógica e a criatividade dos professores. Essas questões demonstram que, para superar tais desafios, é necessário um modelo de implementação curricular que balanceie a padronização com a liberdade pedagógica, promovendo formações contínuas que permitam aos professores interpretar e adaptar os materiais de maneira crítica e criativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Eu acho que primeiro eles deveriam ouvir os professores sobre o uso do material, que a gente não teve nenhum momento de escuta, a não ser o desabafo com a coordenadora." (Paula)

Ao iniciar esta última seção com a fala da professora Paula (LO), que denuncia a urgência da escuta dos principais atores da educação, reflito sobre minha escolha pela profissão docente. Em minha trajetória profissional, lembro-me de ter receio da docência, pois os professores e as professoras atuantes não hesitavam em expor as dificuldades enfrentadas no exercício do magistério. No relato de Paula (LO), observamos mais uma das dificuldades, que se refere à ausência de espaços para a participação ativa dos docentes no processo de implementação de materiais didáticos, com ênfase no "Currículo em Ação", foco desta pesquisa.

Essa reflexão sobre a voz dos professores nos faz perceber a importância de considerar suas experiências e percepções. Os docentes desempenham um papel fundamental na implementação efetiva de qualquer proposta educacional. Em um contexto marcado pela falta de reconhecimento social e de remuneração adequada, ser professora dos anos iniciais é, muitas vezes, optar por uma carreira que exige dedicação constante e um compromisso com o desenvolvimento dos alunos, apesar das dificuldades e limitações estruturais que enfrentamos. Assim, diante das tantas dificuldades que a profissão nos apresenta, o sentimento ao finalizar este estudo é de contentamento por ter conseguido escutar às professoras que dele participaram.

Este trabalho de dissertação, intitulado "Currículo em Ação de Língua Portuguesa do 2º ano: O currículo implementado e percebido pelas professoras", buscou responder à seguinte questão de pesquisa: "Como tem se dado a proposta e a implementação do material "Currículo em Ação", na disciplina de Língua Portuguesa, no 2º ano do Ensino Fundamental?" Para embasar a análise, foram realizadas pesquisas bibliográficas, estudos teóricos e entrevistas semiestruturadas com seis professoras de duas escolas da rede estadual de São Carlos-SP, que atuaram com turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, durante os anos de 2022 e 2023. O objetivo foi analisar a implementação do material didático "Currículo em Ação" a partir da percepção das professoras, por meio das entrevistas.

No segundo capítulo foi realizado um mapeamento das pesquisas sobre mudanças curriculares envolvendo a alfabetização. Neste levantamento bibliográfico emergiram temas como o Ensino Fundamental de nove anos, políticas educacionais, programas como

o "Ler e Escrever" e o PNAIC, avaliações (ANA), e perspectivas curriculares, incluindo BNCC e Currículo Paulista. O levantamento evidenciou a carência de estudos sobre o "Currículo em Ação", ressaltando a relevância social e acadêmica desta pesquisa. Ao preencher essa lacuna, o estudo contribui para a compreensão do material didático implementado e suas implicações na prática educacional, oferecendo subsídios para futuras investigações e práticas pedagógicas.

No terceiro capítulo delineamos as bases teóricas do estudo. A psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky, foi essencial para compreender como as crianças desenvolvem conceitos sobre o sistema alfabético, passando por etapas que vão desde a escrita pré-silábica até a alfabética. A partir dessas descobertas, os estudos de Magda Soares tiveram destaque, observando a distinção entre criança alfabética e alfabetizada. A alfabetização, além da decodificação de palavras, envolve o uso funcional da leitura e escrita no contexto social, conectando-se ao conceito de letramento, que amplia o foco para o uso eficiente da linguagem em diferentes contextos sociais.

A perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, que considera as práticas sociais e as situações comunicativas, orienta tanto a BNCC quanto o Currículo Paulista. Ambas as diretrizes enfatizam o trabalho com uma diversidade de gêneros textuais, incluindo os digitais, para promover alfabetização e letramento. Contudo, observa-se uma tensão entre a BNCC, que propõe a alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental, e o PNE, que a estende até o 3º ano, revelando divergências na estruturação dos ciclos de alfabetização.

Ainda neste capítulo teórico, exploramos a questão da privatização da educação, as escolas *charters*, os *vouchers* e as políticas neoliberais. A privatização compromete a função social da educação pública, ao submetê-la à lógica do mercado, gerando desigualdades e desvalorização dos educadores. A educação, como um direito universal, deve ser tratada como um instrumento de transformação social e equidade, sendo imprescindível que as políticas públicas resgatem a centralidade do Estado na gestão educacional.

Gimeno Sacristán, em sua análise das dimensões do currículo, destaca que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas um espaço de significação em constante transformação. Sua efetivação exige a valorização da autonomia docente e a participação coletiva de educadores, alunos, pais e comunidade. Essa abordagem se conecta com a ideia de que o currículo deve ser dinâmico e participativo, enfrentando os desafios de um mundo globalizado e diverso.

Na quarta seção, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, conforme os pressupostos de Oliveira (2013), priorizando a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e estrutural. A revisão bibliográfica e análise documental foram complementadas por entrevistas semiestruturadas com seis professoras da rede estadual de São Carlos (SP). As entrevistas proporcionaram um panorama sobre a implementação do material didático "Currículo em Ação" em turmas de alfabetização do 2º ano do Ensino Fundamental.

Com base nas análises dos relatos das professoras, foi possível identificar uma multiplicidade de dados que possibilitam uma primeira aproximação à realidade educacional investigada, apresentados no quinto capítulo, e agrupados em três categorias: Análise do material didático "Currículo em Ação" do 2º ano do Ensino Fundamental; Reflexões sobre alfabetização, letramento e as práticas pedagógicas; e Desafios na implementação do "Currículo em Ação", considerando a centralidade do uso dos materiais didáticos.

A análise do material didático, alinhada às diretrizes da BNCC e do Currículo Paulista, mostrou-se essencial para compreender as nuances e potencialidades do processo de ensino-aprendizagem nos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, a investigação revelou a carência de formação contínua dos professores, fator que poderia contribuir com a eficácia das políticas educacionais e a promoção de uma educação de qualidade. A pesquisa evidenciou ainda uma divergência significativa na compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento. Observou-se que apesar da vasta produção acadêmica na área, ainda há lacunas no conhecimento e na apropriação de fundamentos teóricos por parte dos profissionais que atuam nessa etapa do ensino.

Quanto aos desafios enfrentados, os relatos das professoras evidenciam a importância da formação prática e teórica, seja por meio de programas como o "Bolsa Alfabetização" ou pela experiência em diferentes contextos escolares. A análise também revela que a implementação da Lei Complementar nº 1.374/2022, que reorganizou a carga horária e o critério de escolha de vagas na rede estadual, impactou as condições de trabalho, aumentando a sobrecarga das professoras e influenciando diretamente sua qualidade de vida e desempenho profissional.

Por fim, concluímos que o equilíbrio entre as condições de trabalho, a formação continuada e as políticas educacionais adequadas são essenciais para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento profissional dos docentes e à qualidade do ensino. A análise do material "Currículo em Ação" revela tanto as potencialidades quanto os

desafios enfrentados na sua implementação, como a necessidade de maior flexibilidade para adaptar as atividades às realidades escolares. A continuidade e estabilidade nos recursos pedagógicos e a formação adequada dos professores são fundamentais para garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando o tempo limitado para a realização e conclusão deste estudo, algumas questões relevantes permanecem em aberto, demandando investigações futuras. Essas pesquisas poderiam explorar os desafios e a complexidade de trabalhar com a diversidade de materiais didáticos que chegam à rede estadual paulista. Entre esses materiais, destaca-se o "Instrução Coruja", que em 2024 substituiu o "Aprender Sempre". Também estão presentes o "Currículo em Ação" para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e, a partir do 3º ano, o "Ler e Escrever". Além disso, a variedade de materiais inclui os livros didáticos do programa PNLD, que são distribuídos anualmente nas escolas brasileiras.

Outra questão que pode ser aprofundada em pesquisas futuras refere-se à implementação da Lei Complementar nº 1.374/2022, que reorganizou a carga horária dos professores e o critério de escolha de vagas na rede estadual. Um estudo mais detalhado poderia investigar os impactos do aumento da carga horária nas condições de trabalho dos professores e como essas mudanças têm influenciado o desempenho profissional dos educadores e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes na rede estadual paulista.

Por fim, retomando a questão de pesquisa, podemos afirmar que as decisões sobre novos materiais, currículos e diretrizes frequentemente são tomadas sem a devida consulta ou envolvimento dos educadores que estão na linha de frente do processo de ensino e aprendizagem. Isso gera um distanciamento entre a teoria, que muitas vezes é definida em esferas superiores, e a realidade cotidiana das escolas, na qual os professores lidam com uma diversidade de alunos e contextos. Essa desconexão dificulta a implementação eficaz das políticas, pois as propostas nem sempre atendem às necessidades e realidades das salas de aula.

Referências

- ADRIÃO, Theresa. Escolas Charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. n. ESP, p. 263–282, 2015. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28nEspeciala2014-P263a282. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24613>. Acesso em: 8 jan. 2024.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2024.
- ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 668–684, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1223. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- ADRIÃO, Theresa. Adrião et.al. **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 166p. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wpcontent/uploads/2022/06/EBOOK_Sistemas-privados-de-ensino-na-educacao-publica-brasileira-1.pdf. Acesso em: 07 fev. 2023.
- ALMEIDA, Ana Maria F.; GIOVINE, Manuel Alejandro; ALVES, Maria Tereza G.; ZIEGLER, Sandra. A educação privada na Argentina e no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 43, n. 4, p. 939-956, 2017. DOI: 10.1590/s1517-97022017101177284. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/141092>. Acesso em: 8 jan. 2024.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- APPLE, Michael. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 107–142, 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/559>. Acesso em: 8 jan. 2024.
- APPLE, Michael W. **Educando a classe trabalhadora**: a luta pelo currículo e a política educacional. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- BALL, S.; Yodell, D. Privatización encubierta en la educación pública. **Internacional de la Educación**. Bruselas, 2007. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf>. Acesso 19 jun. 2023

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica: Brasília. SEB/MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614**, de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 8, 2000. DOI: 10.18309/anp.v1i8.359. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/359>. Acesso em: 8 jan. 2024.

BUENO, Maria Lucinéia Marques Corrêa. **Ensino fundamental de nove anos**: implementação e organização escolar em Dourados – MS. 2010.137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/MARA%20LUCIN%C3%89IA%20MARQUES%20CORR%C3%8AA%20BUENO.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2024.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Onde tem fada, tem bruxa: posições de sujeito usadas para classificar e governar infantis e docente no currículo do 1º ano. **Pro-posições**, 28(1), 2017, p.141–168. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0004>. Acesso 01 out. 2023.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. Sentidos de identidade docente nas políticas de currículo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 11, n. 26, p. 69–86, 2014. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1109>. Acesso em: 8 jan. 2024.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa:

responsabilização e controle. **Cadernos CEDES**, 36(99), 2016. p.193–206.
<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162940>. Acesso 06 de set. 2023.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educ. Rev.* [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.69-90. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153139>. Acesso em: 01 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Antônio Mesquita. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores**. *Educ. Rev.* [online]. 2016, vol.32, n.2, pp.131-158. ISSN 1982-6621. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153483>. Acesso em: 03 set. 2023.

GAUTHIER, Clermont et.al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIACOMINI, Alexandre; MUENCHEN, Cristiane. Avanços alcançados por professores na implementação da abordagem temática em uma escola pública estadual do interior do RS. *Educ. Rev.* [online]. 2016, vol.32, n.3, pp.189-216. ISSN 1982 6621. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698136042>. Acesso: 03 set.2023.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HERKENHOFF, João Batista. **Constituinte e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 18, 35-44, out. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/musica_a_latina.pdf. Acesso em: 16 dez. 2022.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. **O projeto neoliberal de educação e sua ressonância na concepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre finalidades educativas para a escola**. 2022. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4879>. Acesso em: 03 de jan.2024.

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e197016, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945197016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162638>. Acesso em: 8 jan. 2024.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9152. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 09 jan. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI, Junior Paulo. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MATSUZAKI, Juliana Wild do Vale. **Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar**. 2009. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10195>. Acesso 15 jul.2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira De Educação**, 25, e250018, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250018>. Acesso 01 jul. 2023.

MOREIRA, Jani Alves da Silva.; SAITO, Heloísa Irie Toshie. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar?. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 55-64, 1 set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25462>. Acesso em: 08 jan.2024.

NASCIMENTO, Rodrigo Rios. **Currículo e Base Nacional Comum Curricular: O processo de implementação na rede estadual paulista**. 2020. 289f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Matemática). Universidade Federal de São Carlos. Campus Araras. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12708>. Acesso em: 08 jan.2024.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Edna Araújo dos Santos; CERNY, Roseli Zen. Professores, BNCC e construção de currículo na Cultura Digital. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 404–414, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40684. Disponível

em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40684>. Acesso em: 8 jan. 2024.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. PENNA, Maura. Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música. Porto Alegre: Sulina, 2020. 199 p.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **RBLA**, Belo. Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores e prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, (2017).

SANTOS, Luciola Licínio.; Oliveira, Leandra de. Currículo: lições do passado em tempos de BNCC. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e24187, 2020. DOI: 10.18593/r.v46i.24187. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24187>. Acesso em: 8 jan.2024.

SANTOS, Tatiana; TASSONI, Elvira Cristina Martins. As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental. **Brazilian Journal of Pedagogical Studies**, v. 96, n. 242, 8 Apr. 2015. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1613/1352>. Acesso em 08 jan.2024.

SÃO PAULO. Lei complementar 1.374, de 30 de março de 2022.

SÃO PAULO. Decreto nº 66.793, de 30 de maio de 2022.

SÃO PAULO. **Material Educacional Nova Escola**: 2º ano: volume 1: ensino fundamental: caderno do professor: São Paulo / [organização Associação Nova Escola]. – 1.ed. – São Paulo: Associação Nova Escola: Governo do Estado do São Paulo, 2021a.

SÃO PAULO. **Material Educacional Nova Escola**: 2º ano: volume 2: ensino fundamental: caderno do professor: São Paulo / [organização Associação Nova Escola]. – 1.ed. – São Paulo: Associação Nova Escola: Governo do Estado do São Paulo, 2021b.

SÃO PAULO, Governo do Estado de. **Currículo Paulista** – Etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo, SEDUC–SP, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em 15 set.2023.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a lucidez**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A história das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHMITT, Miguel Ângelo. Ação-Reflexão-Ação: A prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, RS, n. 25, mai/ago, 2011. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/157>. Acesso em: 16 dez. 2022.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: Nóvoa, Antonio. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 77- 91, 1992.

SILVA, Ivan Barbosa da. **O que a BNCC afirma com as ausências**: um estudo sobre o posicionamento político presente na Base Nacional Comum Curricular à luz da teoria crítica da sociedade. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24510>. Acesso em: 03 de jan. 2024.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 29, p. 16–19, fev. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5–17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. B. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. Contexto, 2021.

SOUZA, Bárbara Rocha; & BORGES, Verônica. Currículo: disputas pela estabilização de um conhecimento “necessário, válido e útil”. **Educar Em Revista**, 39, e85938. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85938>. Acesso em: 13 set. 2023.

SOUZA, Dalva Inês de; et.al. **Manual de orientações para projetos de pesquisa**, 2012, Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, Novo Hamburgo. Disponível em: https://www.liberato.com.br/wp-content/uploads/2020/06/manual_de_orientacoes_para_projetos_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 08 jan.2024.

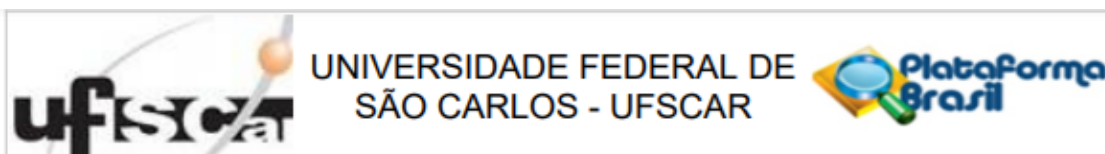
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª edição, 2002.

TASCA, Danieli Sebastiana Oliveira; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos: o que dizem as professoras alfabetizadoras? **Cadernos CEDES**, 33(90), 2013. p.257–276. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000200006>. Acesso em: 13 jul.2023.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação**, n. 38, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1576/1462>. Acesso em 08 jan.2024.

ANEXOS

Anexo I. Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROPOSTA E IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO EM AÇÃO

Pesquisador: ALINE DE PAULA SILVA PEIXOTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68054223.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.985.320

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2096098.pdf, de 16/03/2023). RESUMO: A pesquisa a ser desenvolvida tem como foco a análise da proposta e da implementação do "Currículo em ação", material didático da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, adotado em 2022 e em uso em 2023. Trará como perspectiva a reflexão sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, pautada em análises dos documentos Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Paulista e do material didático "Currículo em Ação" do 2º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. Pretende-se ainda investigar a atuação de grupos educacionais privados atuantes na educação básica paulista, considerando o material "Currículo em Ação", desenvolvido pela associação Nova Escola, cuja mantenedora é a Fundação Lemann. A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, utilizando tanto a análise documental da BNCC, Currículo Paulista e do material didático "Currículo em Ação" no que tange à alfabetização e ao letramento, quanto entrevistas com professoras de classes do 2º ano do Ensino Fundamental. HIPÓTESE: Reflexão da prática, sobre a prática e a ação sobre a prática docente, e o reconhecimento dos embasamentos teóricos e metodológicos dos materiais curriculares, que chegam à escola, promovem melhorias na atuação docente e consequentemente na aprendizagem dos alunos. METODOLOGIA: A pesquisa trará uma abordagem qualitativa, que envolverá análise documental dos documentos Base Nacional Comum

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.965.320

Curricular- BNCC, Currículo Paulista e do material didático "Currículo em Ação" do 2º ano do Ensino Fundamental. Previamente será realizada revisão bibliográfica, selecionando textos a serem lidos e fichados em função da questão de pesquisa e dos objetivos, contribuindo para um melhor delineamento do estudo. A revisão bibliográfica será realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando como recorte as pesquisas publicadas entre 2020 e 2023, período considerado em decorrência das mudanças do material didático para os ciclos de alfabetização no Estado de São Paulo, priorizando as pesquisas que discutem alfabetização na BNCC, e sobre implementação de materiais curriculares de alfabetização, buscando analisar a legislação e as políticas públicas que precederam o Currículo Paulista e o material didático "Currículo em Ação". Considerando ainda os objetivos da pesquisa, assim como o tempo hábil para a realização da mesma, foram definidos como instrumentos de coleta de dados da análise documental as normativas, tendo como foco a alfabetização: Base Nacional Comum Curricular, Currículo Paulista, e do material didático "Currículo em Ação" da rede estadual de São Paulo – 2º ano do Ensino Fundamental, caderno do aluno e do professor da disciplina de Língua Portuguesa. Pretende-se ainda a realização de entrevistas semiestruturadas, considerando que a narrativa é uma alternativa oportuna na pesquisa qualitativa, contribuindo para a coleta de dados em função da flexibilidade e potencialidade de construção de diálogo entre a entrevistadora e a pessoa a ser pesquisada. O registro em áudio será adotado, solicitada a sua autorização pelo entrevistado, assim como a assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. A transcrição das entrevistas será realizada posteriormente e depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. O material gravado será arquivado por um período de cinco anos após a conclusão da pesquisa, em HD externo, de responsabilidade da pesquisadora, e serão excluídos posteriormente a esse prazo. No desenvolvimento da pesquisa pretende-se unir os dados coletados nas entrevistas das professoras entrecruzando com as normativas BNCC, Currículo Paulista e do material didático "Currículo em Ação".

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: -Ser professor efetivo ou com contrato temporário em 2023 na rede estadual de ensino de São Carlos - SP; -Ter experiência como professor titular em classe de alfabetização que compreende o 1º e 2º ano do ensino fundamental por ao menos 1 ano; -Ter participado da implementação do material didático "Currículo em Ação", nos anos de 2022 e/ou 2023 na rede estadual de ensino, no município de São Carlos-SP; -Estar lecionando em 2023 em uma das escolas em que a pesquisa será realizada; -Ao optar pela entrevista presencial, o participante deverá concordar seguir os protocolos indicados no projeto relativos à prevenção da Covid-19. -Aceitar participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

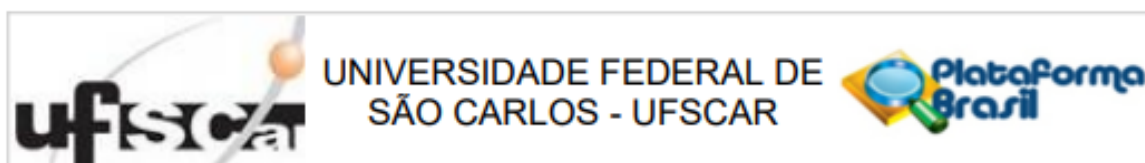
UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.985.320

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: -Ser professor com contrato temporário inferior a 1 ano na rede estadual de ensino de São Carlos-SP; -Não ter experiência como professor titular em classe de alfabetização; -Não ter participado da implementação do material didático "Currículo em Ação" nos anos de 2022 e/ou 2023 na rede estadual de ensino, no município de São Carlos-SP; -Para entrevista presencial, discordar quanto à necessidade de seguir os protocolos de prevenção à Covid-19 indicados no projeto; 5. Desistir da pesquisa em alguma de suas etapas; -Recusar assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como tem se dado a implementação do Currículo em Ação, desenvolvido pela associação Nova Escola em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), no material voltado para o ensino de Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário: -Identificar no material Currículo em Ação os pressupostos teóricos e metodológicos propostos para a alfabetização, analisando suas atividades; - Investigar a atuação de grupos educacionais privados atuantes na educação básica paulista, considerando o material Currículo em Ação, desenvolvido pela associação Nova Escola, cuja mantenedora é a fundação Lemann; -Analisar a temática alfabetização na BNCC e Currículo Paulista, buscando compreender as normativas que precederam o desenvolvimento do material didático Currículo em Ação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos apresenta riscos e/ou desconfortos. O dano eventual poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Dessa forma, o pesquisador deve fazer o exercício da alteridade colocando-se no lugar do sujeito participante para detectar possíveis riscos/desconfortos, que podem ser físicos, morais ou psicológicos.

Neste sentido, a pesquisadora informa que considerando que algumas perguntas podem ser invasivas à intimidade dos participantes, gerando estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as questões quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Nas situações relatadas, serão retomados os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Se o entrevistado achar que o estudo acarretará qualquer outro constrangimento, poderá procurar a pesquisadora buscando entendimento e resolução da situação, bem como exigir a saída da pesquisa e a exclusão de todos os dados que

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

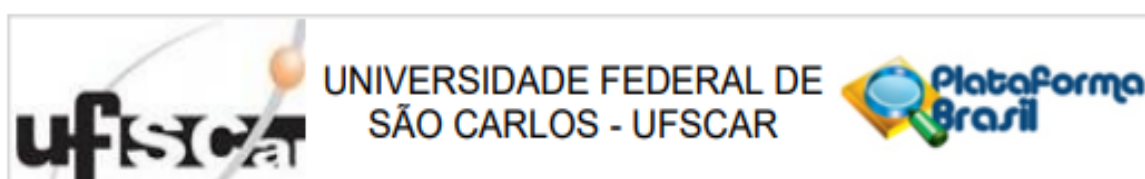
Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.985.320

lhes dizem respeito. Observando o risco de contaminação pelo vírus SARS-COV 2, antes das entrevistas, os participantes serão informados dos riscos de contaminação, e sobre os protocolos de uso de equipamentos de proteção individual, distanciamento adequado, fornecimento de máscaras cirúrgicas ou modelo N95 e álcool em gel 70%. Caso a entrevista seja realizada em formato remoto, a pedido do entrevistado, será informado ao participante que há riscos das plataformas on-line, como a coleta e compartilhamento de informações pessoais (parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços), mesmo que por robôs. A participação na pesquisa promoverá o beneficiamento na obtenção de dados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que ampliarão a compreensão sobre a proposição e implementação de materiais curriculares didáticos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto detalhado apresenta as informações necessárias para compreensão de que a pesquisa obedece aos critérios éticos com os participantes. O TCLE contempla as informações necessárias para esclarecimentos dos possíveis participantes quanto aos procedimentos da pesquisa, os riscos e benefícios. Diante disto, indico a aprovação do projeto aqui apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

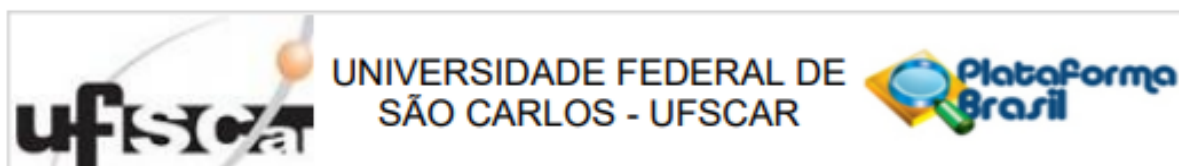
UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.985.320

conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2096098.pdf	16/03/2023 13:35:48		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	16/03/2023 13:33:47	ALINE DE PAULA SILVA PEIXOTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/03/2023 19:33:34	ALINE DE PAULA SILVA PEIXOTO	Aceito
Outros	EscolaL .pdf	15/03/2023 19:32:42	ALINE DE PAULA SILVA PEIXOTO	Aceito
Outros	EscolaA .pdf	15/03/2023 19:32:16	ALINE DE PAULA SILVA PEIXOTO	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	15/03/2023 19:19:48	ALINE DE PAULA SILVA PEIXOTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/03/2023 19:19:01	ALINE DE PAULA SILVA PEIXOTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 05 de Abril de 2023

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICES

Apêndice I. Roteiro de entrevista semiestruturada para docentes

Duração aproximada: 60 minutos

- Nome

Formação profissional

- Você cursou magistério? Se sim, qual o ano de conclusão?
- Você cursou Pedagogia? Se sim, qual o ano de conclusão? Em qual instituição? Foi presencial ou a distância?
- Durante a graduação, participou de projetos como PIBID, iniciação à pesquisa, grupos de estudo ou atividades de extensão? Qual ou quais?
- Você possui alguma outra licenciatura? Caso possua, qual ano de conclusão? Em qual instituição? Presencial ou a distância?
- Você possui curso de pós-graduação (mestrado profissional, mestrado acadêmico, doutorado ou especialização)? Se sim, qual o nome do curso? Qual o ano de conclusão? Em qual instituição? Presencial ou a distância?
- Qual a sua idade?
- É professora da Rede Estadual de São Carlos há quanto tempo?
- É efetiva ou contratada?
- Há quanto tempo você leciona nessa escola?
- Atualmente, você também leciona em alguma outra rede de ensino?
- Você possui outras experiências na educação, como atuação em cargos de gestão?
- Há quanto tempo você atua com classes de alfabetização?
- Em qual ano você atua no ano letivo de 2023?
- Em qual ano atuou no ano letivo de 2022?
- O que você entende por alfabetização? E por letramento?
- Quais os materiais e recursos utilizados por você para alfabetizar (livro didático, materiais impressos, recursos audiovisuais, jogos)?

- Você utiliza outros recursos para o planejamento das aulas de alfabetização, como sites, blogs ou troca entre pares? Se sim, como eles contribuem para a sua prática?

Sobre o Currículo Paulista e “Currículo em Ação”

Agora, nós vamos conversar um pouco sobre a BNCC, o Currículo Paulista e o material didático “Currículo em Ação” e como foi o processo de implementação aqui na escola:

- Após a aprovação da BNCC o estado desenvolveu o Currículo Paulista. Você tem conhecimento se foram abertas discussões para os docentes sobre a adoção do Currículo Paulista? Em caso positivo, você participou?
- Você participou de alguma formação ofertada pela rede, ou por iniciativa própria sobre o Currículo Paulista?
- Como você percebe que o Currículo Paulista reflete na sua prática cotidiana nas turmas de alfabetização?
- Qual é a sua percepção sobre o Currículo Paulista para a alfabetização?
- Comente um pouco sobre como foi a chegada do material didático Currículo em Ação e sua implementação em 2022 aqui na rede. Como as informações chegaram até você? Essas informações foram colocadas em diálogo?
- Para a reformulação desse material didático houve participação ou consulta aos professores? Como essas informações ou possibilidade de participação chegaram até você?
- Foram, ou estão sendo oferecidos cursos de formação sobre o “Currículo em Ação”? No horário de trabalho ou fora?
- Todos os alunos têm acesso aos livros do “Currículo em Ação”?
- Você conhece a abordagem e a proposta do material didático “Currículo em Ação” para a alfabetização? Se conhece, poderia indicar os pontos que considera importantes, ou que lembra?
- Qual é a sua percepção sobre o “Currículo” em Ação para a alfabetização?

- Como você percebe que o Currículo Paulista e o material didático “Currículo em Ação” refletem na sua prática cotidiana nas turmas de alfabetização?
- Com que frequência você trabalha o “Currículo em Ação” em sala de aula?
- Existe determinação da escola e diretoria de ensino para a utilização do material “Currículo em Ação” ou outros materiais que queira indicar?
- Você chegou a trabalhar nas turmas de alfabetização com o programa “Ler e Escrever” (material didático utilizado na rede estadual de São Paulo de 2007 a 2021)?
- Você teve alguma formação sobre o programa “Ler e Escrever”? Se sim, comente sobre o que lembra dessas formações.
- Você observa alguma diferença do material didático do programa “Ler e Escrever” para o “Currículo em Ação” na disciplina de Língua Portuguesa?
- Além do “Currículo em Ação”, os professores são orientados a trabalharem com algum outro material didático?