

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO

SANDRA MARIA ROSA

**O ENSINO REMOTO E OS IMPACTOS NO PLANEJAMENTO E NO CURRÍCULO
ESCOLAR**

ARARAQUARA

2022

SANDRA MARIA ROSA

O ensino remoto e os impactos no planejamento e no currículo escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui

ARARAQUARA

2022

R696e Rosa, Sandra Maria

O ensino remoto e os impactos no planejamento e no currículo escolar/Sandra Maria Rosa - Araraquara: Universidade de Araraquara, 2022.
90 f.

Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara- UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui

1.Currículo. 2. Ensino remoto. 3.Planejamento escolar. 4.Trabalho pedagógico. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ROSA, Sandra Maria. O ensino remoto e os impactos no planejamento e no currículo escolar. 2022. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

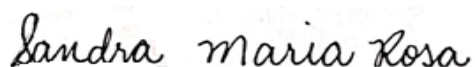
ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Sandra Maria Rosa

TÍTULO DO TRABALHO: O ensino remoto e os impactos no planejamento e no currículo escolar

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2022.

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Sandra Maria Rosa

Av. Santa Adélia, 900, ap. 12, bloco 7, Vila Joinville - Araraquara, SP
smyrosa8@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: **Educação e Ciências Sociais**.

NOME DO AUTOR: **SANDRA MARIA ROSA**

CÓDIGO DE ALUNO: **15020-014**

Data: **3 de março de 2022**

TÍTULO DO TRABALHO: **“O ensino remoto e os impactos no planejamento e no currículo escolar”**.

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui (orientador)
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X)Aprovada () Reprovada

Profa. Dra. Mônica Pereira Pilon
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada

Profa. Dra. Daniela Gobbo Donadon
UNIEDUK

(X)Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 29/03/2022.

Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui (orientador)

AGRADECIMENTOS

Através desse trabalho, descobri o verdadeiro sentido da palavra gratidão. Dessa forma, começo agradecendo a Deus pela oportunidade de aprendizado e conclusão de mais um propósito.

Aos meus pais Francisco José Rosa e Maria das Graças Rosa meus exemplos de vida. À minha irmã Conceição pelo incentivo, à minha irmã Simone e ao meu irmão Francisco Filho pelo apoio.

Ao meu orientador Professor Dr. Luiz Carlos Gesqui com quem aprendi não só a elaborar uma dissertação, mas também a compartilhar o conhecimento com dedicação e carinho.

Aos queridos professores da Uniara, que aprenderam uma nova forma de transmitir o conhecimento através do ensino remoto e não mediram esforços para que continuássemos as aulas.

As professoras participantes da banca examinadora Professora Dr. Mônica Pereira Pilon e Professora Dr. Daniela Gobbo Donadon pelas contribuições.

Aos meus colegas da turma de mestrado; nós convivemos de uma maneira diferente, remotamente, mas o carinho e respeito que compartilhamos foi incrível. Agradeço em especial ao querido colega Vicente (*in memoriam*) que nos mostrou o sentido de coleguismo; a sua alegria nos contagiou durante o curso, nos impulsionou quando mais precisávamos.

Agradeço ainda às minhas companheiras de trabalho, que me apoiaram durante a pesquisa.

É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.

(José Saramago)

ROSA, Sandra Maria. **O ensino remoto e os impactos no planejamento e no currículo escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação, Processos de ensino, Gestão e Inovação) Araraquara-SP. Universidade de Araraquara – Uniara, 2022 (Orientação: Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui).

RESUMO

O trabalho pedagógico realizado em uma escola é pautado, detalhado e planejado de modo a distribuir, por meio de planos de ensino e planos de aulas, todas as ações previstas ao longo do ano letivo. Entretanto, o dinamismo de uma escola associado a outras demandas inserem no cotidiano escolar ações "não planejadas" ou que fazem uso de um número maior de horas se comparado ao planejado inicialmente e, nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo central identificar e analisar essas ações. Tal proposta se justifica pela observação sistemática dessas ações no cotidiano das escolas e pelo resultado de um mapeamento bibliográfico inicial realizado que identificou baixa produção acadêmica referente a esta situação. A hipótese central é a de que essas ações interferem significativamente no processo de ensino e de aprendizagem. Classificada como qualitativa e pautada em um estudo de caso explicativo toma como campo empírico uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Américo Brasiliense por um período de um semestre letivo. O procedimento de coleta utilizado foi o de observação participante com registros em caderno de campo, e, após a organização dos dados coletados, para análise destes, empregaram-se os conceitos de conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos, apresentados por Young (2016) e com apoio teórico de Gallian e Louzano (2014). Os resultados apontam para o cumprimento parcial do oferecimento dos "conteúdos" previstos; baixa frequência/participação dos alunos nas aulas remotas; a inserção de diversas atividades não previstas no planejamento escolar como a criação e exaustivo acompanhamento de grupos de *WhatsApp* com os pais dos alunos; não realização dos momentos de formação continuada em serviço; acesso estreitado as condições sociais e econômicas das famílias; e centralidade nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. O produto a ser retornado ao campo empírico é uma proposta de formação continuada em serviço, com base nos achados da pesquisa.

Palavras-chave: Currículo; Ensino remoto; Planejamento escolar; Trabalho pedagógico.

ROSA, Sandra Maria. **Remote learning and its impacts on school planning and curriculum.** Thesis (Master's Degree in Education, Teaching Processes, Management and Innovation). Araraquara-SP: University of Araraquara – Uniara, 2022 (Advisor: Luiz Carlos Gesqui, PhD).

ABSTRACT

The pedagogical work, carried out in a school, is guided, detailed and planned in such a way as to distribute, through teaching plans and lesson plans, all the actions planned throughout the school year. However, the dynamism of a school associated with other demands inserts "unplanned" actions in the school's daily routine, as well as actions that use a greater amount of hours compared to what was initially planned, and, this way, the current research has as its main objective to identify and analyze those planned and "unplanned" actions. This proposal is justified by the systematic observation of these actions in the daily lives of schools and by the result of an initial bibliographic mapping carried out that identified low academic production regarding this situation. The central hypothesis is that these actions significantly interfere in the teaching and learning process. Classified as qualitative and based on an explanatory case study, the current work took a class of the 2nd grade of Elementary School in a public school in Américo Brasiliense as its empirical field for a period of one academic semester. The collection procedure used was participant observation with records in a field notebook, and, after organizing the collected data, the concept of powerful knowledge and knowledge of the powerful presented by Young (2016) and theoretically supported by Gallian and Louzano (2014). The results point to the partial fulfillment of the foreseen "contents"; low attendance/participation of students in remote classes; the inclusion of various activities not foreseen in school planning, such as the creation and exhaustive monitoring of WhatsApp groups with the students' parents; not carrying out in-service continuing education moments; narrowed access to the social and economic conditions of families; and centrality in the curricular components of Portuguese Language and Mathematics. The product to be returned to the empirical field is a proposal for in-service continuing education based on the research findings.

Keywords: Curriculum; Remote teaching; School planning; Pedagogical work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do mapeamento bibliográfico inicial.....	71
Quadro 2 – Mapeamento CAPES.....	26
Quadro 3 – Mapeamento SciELO e demais periódicos	26
Quadro 4 – Síntese do mapeamento bibliográfico.....	27
Quadro 5 – Utilização dos dias letivos.....	46
Quadro 6 – Conteúdos previstos e conteúdos oferecidos.....	47
Quadro 7 – Frequência dos alunos/famílias nas aulas	49

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especial
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CHN** – Ciências Humanas e da Natureza
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPL** – Horário de Trabalho Pedagógico Livre
- HTPI** – Horário de Trabalho Pedagógico Individual
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- PAE** – Plano de Ação Educacional
- PEB** – Professor de Educação Básica
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SciELO** – Scientific Electronic Library Online
- SME** – Secretaria Municipal de Educação
- TCI** – Termo de Consentimento Institucional
- TCPR** – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável
- UNESP** – Universidade Estadual Paulista
- UNIARA** – Universidade de Araraquara

SUMÁRIO

Introdução	13
Mapeamento bibliográfico.....	14
O problema.....	19
Justificativa.....	19
Hipótese.....	20
Objetivo geral.....	20
Objetivos específicos.....	20
Método.....	20
Campo Empírico.....	21
Procedimento de Coleta.....	21
Procedimentos de análise.....	22
Riscos e benefícios.....	22
Estrutura do trabalho.....	23
Capítulo 1. Currículo escolar, planejamento escolar e trabalho pedagógico	24
1.1. O que o campo educacional brasileiro tem pesquisado sobre currículo escolar, planejamento escolar e trabalho pedagógico.....	24
1.2. Conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos em Young (2016).....	39
Capítulo 2. O campo empírico e a coleta de dados	42
2.1. O município de Américo Brasiliense.....	42
2.2 A rede pública municipal de Américo Brasiliense.....	42
2.3 A escola pesquisada.....	43
2.4. A questão do acompanhamento do cumprimento do currículo escolar.....	44
2.5. A coleta de dados.....	45

Capítulo 3. Os dados coletados e algumas análises.....	46
3.1. Indicadores quantitativos.....	46
3.2. Apontamentos.....	50
Considerações finais.....	58
Referências bibliográficas.....	61
Anexos.....	66
Apêndices.....	71

Introdução

Em 2004, me graduei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) – Campus de Araraquara. Na mesma instituição, concluí, em 2007, o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* de Especialização em Educação Infantil e, em 2009, o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* de Especialização em Psicopedagogia Educacional e Clínica.

Atuei como Agente Educacional na rede pública municipal de Américo Brasiliense no período de 1999 a 2005. Desde 2006, ocupo o cargo de professora efetiva na rede pública municipal de Américo Brasiliense e, desde o ano de 2014, ocupo também o cargo de professora de Educação Infantil no quadro efetivo da rede pública municipal de Araraquara.

No meu trabalho como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, observo que, no início de sua trajetória escolar, o aluno é submetido ao processo de alfabetização, no qual, de maneira mais ampla, são necessários o planejamento e a organização do tempo pelo professor, a fim de se obter um bom desempenho dos alunos. Minha inquietação surgiu da observação de algumas situações, tais como comemorações, avaliações diagnósticas e passeios, entre outras, que ocupam, em alguns momentos, o tempo previsto para aulas, sobrecarregando o professor, comprometendo o trabalho pedagógico e até mesmo o currículo proposto.

Com o advento do atual cenário pandêmico, as situações anteriormente citadas se tornaram secundárias, haja vista a inicial suspensão das aulas presenciais, a reorganização da grade curricular em função da retomada das aulas, ainda que por meio do ensino remoto. Atualmente, o cumprimento do currículo, do planejamento escolar e a execução do trabalho pedagógico ocorrem de modo minimamente organizado, haja vista os muitos desafios explicitados nesse cenário.

Acredito que os resultados desta pesquisa possam contribuir para um maior entendimento de como é utilizado o tempo, em especial o pedagógico, no cotidiano da escola e da sala de aula, ainda que atualmente online, com vistas a priorizar o cumprimento do currículo escolar, do planejamento escolar e da efetivação do trabalho pedagógico no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. O termo cumprimento é utilizado aqui não apenas como uma obrigação legalmente sustentada, mas também como algo de fundamental importância para a formação das crianças.

Mapeamento bibliográfico

A partir da inquietação citada na introdução, realizei um mapeamento bibliográfico inicial para a busca de teses, dissertações e de artigos, todos publicados em periódicos científicos, no sentido de identificar como o campo educacional brasileiro tem investigado situações que se aproximam de minha inquietação. A realização do mapeamento bibliográfico inicial deu-se a partir de duas bases de pesquisas: no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (CAPES, 2020) e na *Scientific Library Online - SciELO* (SciELO, 2020).

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizei as palavras-chave avaliações externas, avaliações escolares externas, currículo escolar e trabalho pedagógico.

Para a palavra-chave "avaliações externas", como expressão exata, se encontram disponíveis 33.175 produções e, após delimitações¹, foram identificadas 46 produções, das quais, depois da leitura dos títulos, 35 foram desconsideradas, porque tratavam de avaliações no ensino superior, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da gestão na educação e outras de assuntos diversos como formação docente. Selecionei oito dessas produções que, pelo título, estavam ligadas à minha inquietação inicial, porém, após a leitura dos resumos e busca pelos elementos centrais de uma pesquisa, descartei cinco delas. Dessa forma, três produções foram selecionadas.

Para a palavra-chave "avaliações escolares externas", como expressão exata, foram encontrados 54.433 trabalhos disponíveis e, após delimitações, foram identificadas 43 produções, das quais, depois da leitura dos títulos, desconsidereei 28, pois se referiam a avaliações no ensino superior, Educação Especial e alguns temas específicos sobre matemática, restando 15 produções. Após a primeira leitura dos resumos, foram desconsideradas sete, pois se mostraram de pronto sem proximidade com minha inquietação inicial, e, após a segunda leitura dos resumos, cujo objetivo foi identificar elementos centrais da pesquisa, foram desconsideradas cinco produções por não apresentarem proximidade com minha inquietação inicial. Ao término dessa busca, selecionei três produções.

Para a palavra-chave "currículo escolar", como expressão exata, foram identificadas 60.326 produções e, após delimitações, foram identificadas 32 produções; após a leitura dos títulos, desconsidereei 30 produções, pois tratavam de assuntos que não estavam diretamente

¹1) Disponibilidade na plataforma Sucupira; 2) Instituições com maior produção; 3) Título sugere proximidade com inquietação inicial; 4) Em função das peculiaridades de um mapeamento bibliográfico inicial foi estabelecido, aqui, um limite de aproximadamente 100 produções para cada palavra-chave.

ligados ao currículo. A princípio, dentre as três produções que selecionei inicialmente, após a leitura dos resumos, cujo objetivo foi identificar elementos centrais da pesquisa, selecionei uma produção.

Para a palavra-chave "trabalho pedagógico", como expressão exata, foram identificadas 626.066 produções e, após delimitações, foram identificadas 104 produções. Dentre estas, após a leitura dos títulos, desconsiderei 96 produções que tratavam de assuntos diversos e não apresentavam relação com minha inquietação inicial; das produções que selecionei, após a leitura dos resumos, cujo objetivo foi identificar elementos centrais da pesquisa, selecionei uma produção.

Na SciELO, utilizei as palavras-chave Avaliações externas, Avaliações escolares externas, Avaliações larga escala Brasil, Currículo escolar, planejamento escolar e trabalho pedagógico.

Para a palavra-chave "avaliações externas", como expressão exata, encontrei apenas uma produção disponível e, após ler o título e o resumo, a desconsiderei, porque tratava de avaliação do sistema decimal. Para a palavra-chave "avaliações escolares externas", não encontrei resultados.

Para a palavra-chave "avaliações larga escala Brasil", como expressão exata, foram identificadas quinze produções; não utilizei delimitações, e, após a leitura dos títulos das produções, dez foram desconsideradas, porque abordavam temas variados sobre avaliação no ensino superior e em matemática. Após a leitura dos resumos, cujo objetivo foi o de identificar os elementos centrais da pesquisa, foram desconsideradas mais duas produções, porque não apresentavam proximidade com minha inquietação. Ao término da busca, foram selecionadas três produções, que sugeriam contribuições para a compreensão de minha inquietação inicial.

Para a palavra-chave "currículo escolar", como expressão exata, encontrei onze produções; não utilizei delimitações, e, após a leitura dos títulos, nove produções foram desconsideradas, pois estavam ligadas a outras áreas de conhecimento. Após a leitura dos resumos selecionei apenas uma produção, que considerei relevante para minha proposta de pesquisa.

Para a palavra-chave "planejamento escolar", não encontrei resultados e, para a palavra-chave "trabalho pedagógico", como expressão exata, encontrei sete produções. Não utilizei delimitações, e, após a leitura dos títulos, seis produções foram descartadas, pois não apresentavam proximidade com minha inquietação inicial, portanto, selecionei apenas uma dessas produções.

Ao término do mapeamento bibliográfico inicial, foram selecionadas treze produções, expostas no Quadro 1 (APÊNDICE A), possibilitando a elaboração de alguns registros e apontamentos iniciais com relação ao modo como o campo educacional brasileiro tem investigado situações relacionadas à minha inquietação. Desse modo, as treze produções são apresentadas em ordem cronológica, destacando suas principais informações, com vistas a contribuir com a definição dos elementos centrais da pesquisa.

Araújo (2016) analisou em que medida o monitoramento da qualidade da educação básica favorece o alcance dos fins da educação, compreendida essa como ação pedagógica e como processo de trabalho. A autora identifica que os moldes em que essa política foi formulada ao longo dos primeiros quinze anos do século XXI foram apoiados num conceito distorcido do que seja a produtividade da escola, que a leva a identificar, como produto do trabalho educativo, um conhecimento supostamente tangível por meio de testes. Além disso, afirma existir uma confusão entre testagem de objetos e avaliação de sujeitos, bem como a distorção dos próprios fins da educação, na medida em que impele as escolas à redução curricular por meio do treinamento dos alunos para a realização de testes.

Bonamino e Sousa (2012) analisaram as três gerações de avaliação da educação em larga escala; identificaram que a primeira geração consistiu na avaliação diagnóstica da qualidade da educação e não atribuiu consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar, enquanto as duas outras gerações articularam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com atribuição de consequências simbólicas ou materiais para os agentes escolares. Observaram ainda que, por um lado, existiu a preocupação das avaliações estreitarem o currículo escolar, mas, por outro lado, as avaliações de segunda e terceira geração poderiam proporcionar uma discussão sobre as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática.

Carvalho (2017) registrou as concepções de professores sobre avaliação educacional, verificando se as avaliações externas estariam influenciando no trabalho pedagógico desses professores. Após a investigação desenvolvida, identificou marcas importantes dessas avaliações no ambiente escolar, porém sem sustentar que as avaliações externas estariam controlando o trabalho e as concepções docentes no que tange à avaliação educacional.

Cury (2014) registrou que, nos anos noventa, a chamada "cultura de avaliação" impôs avaliações de larga escala com testes padronizados para medir o desempenho dos estudantes. Identificou que, no Brasil, a democratização é tardia, e, por isso, o acesso e permanência no ensino, que foram vistos como meio para o desempenho e qualidade do ensino, não diziam respeito a realidade brasileira, afirmando que a qualidade do ensino está ligada aos insumos pedagógicos, a uma boa formação docente, planos de carreira e bons salários.

Ferreira (2018) registrou qual foi e como aconteceu o trabalho dos professores, identificando os sentidos de trabalho pedagógico, distinguindo-o e mostrando preponderância em relação a sinônimos e afirmando que o trabalho pedagógico é trabalho dos professores quando, na escola, há espaços e tempos para a produção de conhecimento em movimentos dialéticos entre o projeto pedagógico individual dos professores e o projeto pedagógico institucional, constituindo a práxis pedagógica.

Fontanive (2013) registrou que as avaliações de desempenho dos alunos, introduzidas no Brasil há quase duas décadas, mesmo com tantos dados coletados e divulgados, não provocaram mudanças no ensino-aprendizagem; identifica que talvez os gestores e coordenadores não consigam entender os mecanismos das provas e transmitir os resultados dessas provas para orientar a prática docente de forma adequada e afirma que a criação de materiais estruturados para alunos e professores, incluindo questões de avaliação, podem produzir, a curto e médio prazos, impactos positivos no desempenho dos alunos.

Gomes (2016) registrou a implementação do Avalia-BH, que seguiu uma tendência de gestão educacional com foco em resultados de avaliações externas da aprendizagem dos alunos e que se efetiva, a nível federal, a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); identificou que, apesar de se declararem com autonomia para realizar o seu trabalho, os entrevistados apontaram mecanismos de controle do trabalho pedagógico pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) através da obrigatoriedade de seguir as proposições curriculares da rede e as matrizes das avaliações externas, da interferência dos acompanhantes de escola nos planejamentos, da exigência de relatórios e do estabelecimento de metas e cobrança de resultados, apontando para a existência de um processo de resistência dos professores às imposições do modelo de gestão focado em resultados.

Lopes (2016) registrou o caso de gestão de um colégio de Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro, referência para a comunidade local, com bons resultados de aprovação, monitoramento da frequência escolar, planejamento de projetos pedagógicos e apoio da universidade local, mas com desempenho abaixo da meta projetada; identificou o desencontro entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo colégio e o que é esperado para tal nível da educação, concluindo sobre a necessidade de reflexão quanto a utilização dos dados produzidos pela avaliação externa no âmbito escolar e sobre a apropriação de resultados como estímulo ao replanejamento pedagógico.

Menegão (2015) analisou como as políticas de avaliação externa se concretizam nas escolas, bem como colocou em debate o que se entende por qualidade da educação. Indicou que é necessário identificar, descrever e analisar como os sujeitos estão se posicionando diante do

quadro delineado, além de mapear as alterações que dizem realizar nos currículos escolares impelidas pela Prova Brasil/IDEB.

Moura (2016) registrou a discussão da utilização dos resultados das avaliações em larga escala por parte dos gestores escolares da rede municipal de ensino de Teresina. Identificou como os gestores das escolas locais fazem uso dos resultados das avaliações externas e afirmou que são necessárias ações para a melhoria da qualidade da educação na rede municipal.

Saço (2015) registrou as influências do IDEB sobre a satisfação profissional na visão de professores do 1º ao 5º ano em 6 escolas estaduais em Juiz de Fora (MG), identificando alguns aspectos causadores de satisfação e insatisfação já apontados por alguns estudos e pesquisas; afirma que os aspectos substanciais e singulares que influenciam diretamente na insatisfação docente são a apropriação e os usos dos resultados das avaliações pelas escolas e professores, enfatizando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Siqueira (2017) registrou que, nas últimas décadas, o debate sobre a qualidade do ensino público intensificou-se e incorporou como um de seus aspectos centrais os resultados obtidos por alunos em avaliações externas. Identificou algumas implicações das avaliações externas sobre a avaliação educacional dos professores, concluindo que se deve resistir ao discurso que considera a escola um ambiente estático que recebe passivamente influências externas.

Young (2016) evidenciou a tendência de temor ao conhecimento, tanto no pensamento acadêmico quanto nas políticas educacionais na Inglaterra, identificando o pensamento de que o currículo deve representar o direito de todos os estudantes ao "conhecimento poderoso" e a importância de diferenciar currículo nacional e currículo escolar, bem como os conceitos de currículo e pedagogia.

De modo geral, o mapeamento bibliográfico inicial contribuiu para o embasamento desta proposta de pesquisa pelo fato de evidenciar que existem investigações que favorecem com o assunto a ser pesquisado. Observei também que existem produções que apresentam algumas respostas para a minha inquietação, porém cada uma em um contexto, gerando lacunas que podem ser preenchidas, assim como assuntos que podem ser integrados. Cada autor tratou, de maneira geral, sobre o currículo, as testagens geradas nas avaliações em larga escala, o trabalho pedagógico, mas é na integração desses fatores que busco encontrar os resultados da minha investigação.

Após a realização do mapeamento bibliográfico inicial, me deparei com uma situação que não estava prevista até então, isto é, com o surgimento da pandemia gerada pela COVID-19. As escolas foram fechadas para evitar o contágio, e cada rede de ensino recorreu a um meio para que seus alunos tivessem acesso ao conteúdo escolar nesse período. Na instituição escolar

em que realizei a pesquisa, os professores criaram grupos de *WhatsApp* com os responsáveis pelos alunos; a função desses grupos foi de orientar os pais sobre as decisões que seriam tomadas até o retorno das aulas presenciais e prestar orientações sobre as aulas que seriam transmitidas pelos professores. Os responsáveis pelos alunos receberam as instruções diariamente em forma de vídeos e áudios e davam a devolutiva dessas atividades em forma de fotos obtidas a partir das atividades realizadas, diariamente ou semanalmente, e, em caso de dúvidas, o professor ficava a disposição no período correspondente ao das aulas presenciais na escola. As reuniões pedagógicas foram realizadas remotamente, e medidas foram tomadas na tentativa de fazer com que ensino e aprendizagem continuassem mesmo no cenário pandêmico.

Essas adaptações foram realizadas na escola em um ato de promover o ensino através do meio remoto e por um espaço curto de tempo, até que a escola retomasse suas atividades presenciais. Entretanto, tendo se iniciado em meados do mês de março de 2020, o ensino remoto perdurou até os últimos meses do ano de 2021, o que fez com que eu mudasse o itinerário da minha pesquisa. O fato do ensino se dar de maneira remota durante todo esse período trouxe à tona problemas que já existiam na escola e que foram acentuados. Portanto, as avaliações externas, que seriam um dos meus objetos de estudo, não ocorreram, e os alunos foram aprovados de maneira compulsória. Diante do quadro que se formou, minha pesquisa continuou com o seu foco, analisando o currículo, o trabalho pedagógico e o planejamento escolar, porém na nova realidade que se instalou com o ensino remoto.

O problema

Neste sentido, o problema de pesquisa aqui apresentado pode ser descrito como o cumprimento do currículo escolar, do planejamento escolar e a efetivação do trabalho pedagógico no cotidiano da escola, sendo sintetizado na seguinte questão: as atividades não programadas ou que utilizam maior número de horas do que o previsto comprometem o tempo destinado ao cumprimento do currículo escolar, do planejamento escolar e na efetivação do trabalho pedagógico?

Justificativa

O tema pesquisado é relevante, uma vez que o mapeamento bibliográfico realizado inicialmente apontou para várias produções, cujas investigações vem ao encontro de minha inquietação. Todavia, é um tema que não se esgotou e é passível a novas abordagens, haja vista

o cenário pandêmico atual. Busca ainda a realização de um anseio pessoal e profissional, além de ser um possível instrumento que subsidie, em serviço, ações de formação continuada no campo empírico.

Hipótese

Esta pesquisa tem como hipótese central o fato de que os professores ocupam parte do tempo destinado ao trabalho pedagógico com atividades não integrantes do currículo ou do planejamento escolar que por sua vez utilizam tempo destinado ao oferecimento de conhecimentos básicos previstos no currículo escolar.

Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é identificar e analisar o conjunto de atividades não programadas ou que utilizam maior número de horas do que o previsto para o cumprimento do currículo e do planejamento escolar.

Objetivos específicos

- Identificar as atividades escolares previstas para o cumprimento do currículo escolar;
- Identificar, nos planos de ensino anuais e bimestrais, como estão distribuídas as atividades previstas no currículo escolar;
- Registrar a efetivação das atividades previstas nos referidos planos.
- Identificar o quanto do currículo escolar não é oferecido aos alunos em função da realização de atividades não integrantes do currículo ou do planejamento escolar.

Método

Esta pesquisa é do tipo qualitativo, uma vez que se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um fato, neste caso, a identificação e análise das diversas ações envolvidas para a efetivação do currículo escolar, objetivando produzir conhecimento para a aplicação prática e dirigida à solução de problemas específicos. A partir de um estudo de caso (ALVES-MAZZOTTI, 2006) com "observação participante", visa descrever um fenômeno, dando ênfase

a situações naturais de observação desse tal qual ocorre naturalmente. Entretanto, o presente trabalho busca entender principalmente os processos subjacentes aos dados observados. A utilização do recurso de "observação participante" impõe ao pesquisador a constante necessidade de manter o foco no objeto de estudo, sem se deixar envolver diretamente em seu curso.

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO, 2013, p.60).

O procedimento de coleta "observação participante" se apresentou como a opção mais indicada para a elaboração desta pesquisa; isso se dá devido a fatores como as condições objetivas, o objetivo central da pesquisa, o que foi exposto nos excertos citados e o fato de que a jornada de atuação profissional da pesquisadora na escola investigada se dá todos os dias da semana, do início ao fim do período de aulas. Além disso, a profissional, assim como os demais professores da escola, tem acesso a todos os planos de ensino de todas as turmas.

Campo empírico

O campo empírico é composto por uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública municipal de Américo Brasiliense, neste caso, a turma sob a responsabilidade desta pesquisadora.

Procedimentos de coleta

A coleta de informações foi realizada por meio de dois procedimentos. O primeiro procedimento é referente à coleta e organização da sustentação legal do currículo escolar, com destaque especial para os planos de ensino, e considera 1) o currículo como "o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar" (PACHECO, 2005, p. 33) e os planos de ensino como "o plano de disciplinas, de unidades e experiências propostas pela escola, professores, alunos ou pela comunidade" (BAFFI, 2002, p. 3); 2) que o modelo de gestão democrática e participativa, utilizado pela escola investigada, garante o acesso a esses documentos; e 3) a obtenção prévia do Termo de Consentimento Institucional – TCI.

O segundo procedimento referente à coleta de registros das ações desenvolvidas para a efetivação do currículo escolar foi realizado por meio da observação participante, durante um semestre letivo, com a utilização de um caderno de campo (APÊNDICE B). Para a realização deste procedimento, a pesquisadora 1) manteve inalterada sua rotina de atuação profissional; 2) não solicitou nem fez uso de qualquer registro da população envolvida; 3) não realizou questionamentos a população envolvida; e 4) realizou seus registros procedendo da seguinte forma: durante o desenvolvimento das atividades observou, memorizou e, ao término da jornada diária de trabalho, registrou, em seu caderno de campo, se a(s) atividade(s) prevista(s) no plano de ensino para aquele dia letivo foi(foram) ou não realizada(s) dentro do previsto.

Descritos os procedimentos de coleta utilizados, destaco que, para o início desta pesquisa, foram obtidos os seguintes termos obrigatórios: Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável (TCPR), o Termo de Consentimento Institucional (TCI) e o Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIARA sob o nº 36700420.8.00005383 (ANEXO A).

Atendendo ao pedido da banca de qualificação, o título desta dissertação foi alterado e aprovado pelo Comitê de Ética.

Procedimentos de análise

As informações obtidas foram organizadas, cotejadas e analisadas com o conceito de conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos apresentado por Young (2016) e apoio teórico de Gallian e Louzano (2014), uma vez que a hipótese fundamental sugere a centralidade do currículo para o planejamento, efetivação e avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da escola.

Riscos e benefícios

Esta pesquisa envolve apenas um ser humano, no caso a pesquisadora que, como descrito anteriormente, utilizará um procedimento de coleta em que sua participação direta é prevista e descrita cientificamente (ALVES-MAZZOTTI, 2006; GIL, 2002; MINAYO, 2013). Nesse sentido, a probabilidade da ocorrência de riscos é praticamente nula; entretanto, o fato de que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variadas implica na previsão de ações com o objetivo de eliminar ou minimizar esses riscos pressupostos.

Portanto, foram analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo (ainda que haja apenas um ser humano envolvido), e, para tanto, alguns aspectos são garantidos, como o fato de a pesquisa ser desenvolvida em indivíduo com autonomia plena; respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos envolvidos, além de assegurar-lhes as condições de acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, conforme o caso, enquanto necessário.

Quanto aos benefícios, destaco, para o campo educacional brasileiro, a elaboração de uma pesquisa em uma área cuja produção acadêmica é significativa no que se refere ao trabalho pedagógico, embora não com a utilização de observação participante como procedimento de coleta; para a rede pública municipal de ensino investigada, a produção e acesso a um estudo científico sobre as variadas ações do cotidiano escolar que incidem na efetivação do trabalho pedagógico previsto; para os profissionais que atuam diariamente com essa questão, a oferta de um conhecimento ampliado sobre suas ações; e, para a pesquisadora em questão, a construção de um subsídio para uma atuação profissional mais embasada.

Estrutura do trabalho

O presente trabalho está dividido em três seções. A primeira seção é constituída pela introdução que, além de apresentar a formação acadêmica e profissional desta pesquisadora, apresenta a inquietação que desencadeou esta pesquisa, bem como seus elementos principais. A segunda seção é composta por três capítulos, dos quais o primeiro descreve o campo teórico, o que tem sido pesquisado sobre o currículo escolar, planejamento escolar e trabalho pedagógico, além de discorrer sobre o conhecimento poderoso e o conhecimento dos poderosos descrito por Young (2016). O segundo capítulo descreve o campo empírico e a coleta de dados realizada ao longo do semestre, assim como o acompanhamento do cumprimento do currículo. O terceiro capítulo contempla os dados coletados e as considerações finais. A terceira seção apresenta as referências bibliográficas, o cronograma, os anexos e os apêndices.

Capítulo 1. Currículo escolar, planejamento escolar e trabalho pedagógico

Neste capítulo, apresento o que o campo educacional brasileiro tem investigado sobre o currículo escolar, planejamento escolar e o trabalho pedagógico, tendo como premissa "a identificação das fontes capazes de fornecer respostas adequadas à solução do problema proposto. Parte dessa tarefa já foi desenvolvida na revisão bibliográfica preliminar, que só difere dessa por não ser considerada definitiva" (GIL, 2002, p.64).

A considerar a finalidade e resultados obtidos com o mapeamento bibliográfico inicial realizado, optou-se novamente pela utilização das bases de pesquisa da CAPES e da SciELO, acrescidas de periódicos científicos indicados ou encontrados durante o itinerário de pesquisa até então. É importante destacar que, diferentemente do mapeamento bibliográfico inicial, a realização deste mapeamento bibliográfico teve por objetivo aprofundar, a partir de delimitações específicas, o conhecimento sobre o currículo escolar, planejamento escolar e o trabalho pedagógico e identificar referências de análise e/ou apoio teórico para subsidiar as análises. Os resultados dessa busca são apresentados por meio de quadros, nos quais se pode observar a quantidade de produções analisadas de forma mais precisa. Também são apresentadas as considerações referentes ao conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos proposto por Young (2016).

1.1. O que o campo educacional brasileiro tem pesquisado sobre currículo escolar, planejamento escolar e trabalho pedagógico

Com o objetivo de captar como o campo educacional brasileiro tem investigado questões relacionadas ao currículo escolar, foi estabelecido o seguinte protocolo: identificar palavras-chave relacionadas ao currículo escolar e selecionar bases de pesquisa.

A escolha das palavras-chave recaiu sobre quatro termos que sugerem proximidade com o objetivo da pesquisa e que foram recorrentes no mapeamento bibliográfico inicial realizado, são elas: currículo escolar, entendido aqui como "o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar, dependentes de intenções prévias, quer como um propósito bastante flexível, que permanece aberto e dependente das condições de sua aplicação" (PACHECO, 2005, p. 33); planejamento escolar, entendido como "um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos" (BARROS LEAL, 2005, p.1); plano de ensino como o registro do planejamento das ações pedagógicas a serem executadas numa disciplina curricular e num determinado período letivo (CAED-JUS, 2020); e

trabalho pedagógico, entendido como "trabalho dos professores quando, na escola, há espaços e tempos para a produção de conhecimento em movimentos dialéticos" (FERREIRA, 2018, p. 591).

Quanto às bases de pesquisas, optou-se pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (CAPES, 2020); pela biblioteca digital de livre acesso da Scientific Electronic Library Online (SciELO) (SciELO, 2020); por periódicos científicos indicados; e pelo endereço eletrônico oficial do Ministério da Educação (MEC) (MEC, 2020).

A incursão inicial na CAPES identificou tamanha quantidade de produções para cada palavra-chave, o que resultou no estabelecimento de algumas delimitações. Foram eles: o recorte temporal de 2017, 2018 e 2019, por captar as produções mais recentes; a área de Avaliação da Educação, pelo enquadramento do tema; e tipo Mestrado Profissional, pela possibilidade ampliada de identificar produções que apresentem uma devolutiva ao campo empírico. Quanto ao processo de seleção das produções disponíveis, foram realizadas duas leituras dos títulos para verificar a proximidade da produção com o objetivo da pesquisa e, por fim, foram realizadas duas leituras dos resumos das produções selecionadas pelos títulos, com o objetivo de identificar os elementos centrais da pesquisa para definir por sua inclusão ou não nas produções que seriam analisadas de forma adensada. O Quadro 2 apresenta os resultados desse itinerário.

Quadro 2: Mapeamento CAPES

Palavra-chave	Expressão exata	Recorte temporal	Área de avaliação	Tipo	Leitura		
		2017, 2018, 2019	Educação	MP	Títulos	Resumos	Produções
Trabalho pedagógico	557.549	49.572	4.970	901	89	27	11
Planejamento escolar	111.926	19.145	5.448	1.001	43	22	7
Currículo	59.831	13.407	6.015	1.050	153	17	8
Plano de ensino	1.211.504	238.039	14.915	1.573	78	15	5
Total	1.940.810	320.163	31.348	4.525	363	81	31

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de CAPES (2020).

Na SciELO e demais periódicos

A incursão na SciELO identificou uma quantidade considerável de produções para cada palavra-chave, o que permitiu que fossem realizadas duas leituras dos títulos para verificar a proximidade com o objetivo da pesquisa; assim, foram feitas duas leituras dos resumos das produções selecionadas pelos títulos, com o objetivo de identificar os elementos centrais da produção para definir por sua inclusão ou não nas produções que seriam analisadas na íntegra. O Quadro 3 apresenta os resultados desse itinerário.

Quadro 3: Mapeamento SciELO e demais periódicos.

Palavra-chave	Expressão exata	Leitura		
		Títulos	Resumos	Íntegra
Trabalho pedagógico	7	4	4	3
Planejamento escolar	2	2	2	1
Currículo escolar	11	6	4	1
Projeto Político Pedagógico	6	4	4	1
Plano de ensino	1	1	1	1
Total	27	17	15	7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A busca nas bases acadêmicas CAPES (2020) e SciELO (2020) resultou em um total de 38 produções, com destaque para significativa diferença quantitativa de produções disponíveis em cada base de, no caso 1.940.810 na CAPES e 27 na SciELO. Contudo, após a realização de leituras mais adensadas e o cotejamento das produções, foi observado que algumas destas desenvolviam o mesmo tema, o que justificou a opção por uma em detrimento de outra; além disso, algumas produções acrescentariam pouco à investigação proposta e algumas outras inicialmente selecionadas para determinado agrupamento poderiam ser situadas em outros agrupamentos. Portanto, o resultado desse mapeamento bibliográfico é apresentado no Quadro 4, seguido das principais informações de cada produção, organizadas por agrupamentos.

Quadro 4: Síntese do mapeamento bibliográfico.

Agrupamento	Tipo de produção		
	Dissertação	Artigo	Total
Currículo escolar	3	3	6
Planejamento escolar	5	2	7
Trabalho pedagógico	4	2	6
Total	12	7	19

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Currículo escolar

Paro (2011) examinou a questão do currículo escolar na perspectiva do direito à escolarização elementar, além de vê-la como preocupação das políticas públicas em educação. O autor questiona a estreiteza da atual configuração curricular do Ensino Fundamental, expressa nas próprias avaliações que são, em larga escala, patrocinadas pelas políticas educacionais e observa a necessidade de um conteúdo de ensino que, por razões técnicas e políticas, não pode bastar-se em conhecimentos e informações, mas deve expandir-se para a cultura em sentido pleno, como direito universal que é produzido historicamente. Enfatiza que não se está querendo dizer que os conhecimentos e informações constantes das disciplinas escolares não sejam importantes; ao contrário, eles são tão importantes que é preciso providenciar uma forma de os ensinar que produza sua real apropriação. As mudanças no currículo do Ensino Fundamental devem se articular com as demais transformações que nossa tradicional escola exige: na

estrutura administrativa, na estrutura didática, no trabalho docente, na atividade discente e na participação da comunidade.

Saviani² (2011) abordou a pedagogia histórico-crítica, uma vez que, para ele, o saber emerge como o processo do resultado de aprendizagem e do trabalho educativo, que é produzido historicamente e compreende a natureza da educação enquanto trabalho não material, em que o produto não se separa do ato de produção. Afirma ainda que a tarefa da pedagogia histórico-crítica é, dentre outras, prover ao aluno não apenas a assimilação do saber objetivo enquanto resultado, mas também o aprendizado do processo de sua produção e as tendências de sua transformação. Dessa forma, ele demonstra que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo e que esse é o conjunto das atividades nucleares a serem desenvolvidas pela escola. O autor faz crítica acerca das inúmeras atividades realizadas na escola, desde as comemorações às outras atividades que restringem o tempo que seria destinado ao processo de transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado. Ele aponta que a escola é determinada socialmente e que a sociedade, que se funda no modo de produção capitalista, se divide em classes com interesses opostos, fazendo com que a escola sofra com esses conflitos sociais.

Gallian e Louzano (2014) apresentaram a perspectiva de Young sobre construção, seleção e organização do currículo através de entrevista feita com o autor, quando, em 2013, este veio ao Brasil para participar de uma palestra na Universidade de São Paulo. Young afirma que existe a falta de uma "sólida teoria do conhecimento que oriente as discussões acerca das escolhas curriculares". Identificou uma recusa dos teóricos do currículo no enfrentamento do que considera a função específica da educação: a promoção do desenvolvimento intelectual dos estudantes, com base no que define como "conhecimento poderoso". Young afirma ainda que o currículo define o que se ensina e que o conhecimento poderoso é o conhecimento especializado que provém dos campos de conhecimento oferecidos na escola.

Young (2016) evidenciou a tendência ao temor do conhecimento, tanto no pensamento acadêmico quanto nas políticas educacionais na Inglaterra. Com a ideia de que o currículo deve representar o direito de todos os estudantes ao "conhecimento poderoso", o estudioso explora uma alternativa a esse "medo do conhecimento" e enfatiza a importância de diferenciar currículo nacional e currículo escolar, bem como os conceitos de currículo e pedagogia. Expõe a ideia de "conhecimento poderoso" e começa com duas afirmações: "(i) há um 'melhor conhecimento' em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento" (p.33).

² A consulta a esse livro foi indicada pela banca avaliadora do exame de qualificação.

Assim, o conhecimento poderoso é aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos comunidades disciplinares e que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos.

Almeida (2018) investigou como são trabalhadas as diferentes culturas no currículo. Nesse sentido, conhecer quais culturas são ensinadas numa escola municipal de Diamantina-MG, por exemplo, possibilita o entendimento das professoras a respeito de currículo oficial e prescrito, bem como as diferentes culturas presentes neles. Almeida observa que um currículo não se limita apenas às intenções prescritas em uma matriz curricular, embora sejam de singular importância. Existe ainda a necessidade de perceber a intencionalidade que o currículo carrega, como isto influencia as práticas cotidianas em sala de aula, além de fazer-se necessário refletir como isso pode acarretar na formação identitária dos estudantes. Conclui que o currículo não é um objeto estático; ele acontece de variadas formas e dentro do contexto da prática.

Santos (2018) analisou se o currículo escolar interfere na construção das identidades dos discentes na escola. Identifica que tipo de estrutura curricular existe em uma escola municipal e sua aplicabilidade na prática pedagógica; analisa ainda a formação dos professores (inicial/continuada) sobre currículo escolar, buscando subsídios para superação da distância que existe entre teoria/prática. O autor observa que é necessário a emancipação e a inserção das identidades tão silenciadas e esquecidas no excludente currículo tradicional. Conclui que levar em consideração os conhecimentos que os estudantes já possuem em seus diferentes contextos sociais, bem como suas experiências, sempre será relevante na construção das suas identidades através do currículo escolar. Além disso, é necessário conduzir com responsabilidade o processo de elaboração e implementação de uma proposta curricular para que esta possibilite ações para constituir, ampliar e promover novos conhecimentos, dentro e fora dos espaços escolares.

Frasson (2019) analisou a relação entre as políticas curriculares e a organização da transição entre as etapas dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ele busca compreender o papel da gestão com relação à organização curricular, refletir sobre as políticas curriculares para o Ensino Fundamental e discutir a relação da organização curricular com desempenho escolar dos(as) alunos(as). Observa que são as políticas curriculares que promovem a alteração na organização das escolas e que essas políticas interferem para que se repense as práticas. Conclui que, na prática, as políticas curriculares acontecem conforme questões disciplinares e institucionais, levando em conta realidades, contextos, concepções pedagógicas e formas de organização. As políticas sempre estão em transformação, obtendo diferentes interpretações de diferentes leitores. Por conseguinte, na organização curricular

devem ser levados em conta a construção de identidades sociais e culturais, conceitos, valores sociais, direitos e deveres do cidadão, os relacionando com o bem comum e com a ordem democrática.

Lacerda (2019), por meio de questionário, investigou a opinião de educadores sobre afirmativas relacionadas ao conceito de currículo. Analisa várias concepções sobre currículo e sua transformação através dos anos até a atualidade. Na pesquisa, ele observa que a rejeição da definição de currículo como algo que ocorre especificamente no espaço escolar demonstra que os ambientes sociais e culturais fazem parte do pensamento curricular desse grupo. Dessa forma, é reconhecível a consistência na aceitação das afirmativas que representam as teorias pós-críticas, responsáveis por destacar a importância das diferentes formas culturais nessa matriz de pensamento, estabelecendo uma oposição às estruturas ideológicas que privilegiam culturas tradicionais dominantes. O autor observa também que a possibilidade de aproximar o currículo ao que é necessário para o bom desenvolvimento humano no contexto atual exige mudanças nas concepções e nas práticas docentes.

O conjunto de produções sugere que o currículo é constituído de conteúdos elaborados a partir de fragmentos do conhecimento adquirido e produzido historicamente pela humanidade, expressando o mínimo a que todos os estudantes necessitam ter acesso; ainda assim, não se deve desconsiderar a cultura, as experiências e o conhecimento prévio dos alunos, pois são de suma importância na construção da sua identidade. Entretanto, é preferencialmente na escola que esse aluno terá contato sistematizado com o conhecimento científico.

Sugere-se também que o currículo não se limita apenas às intenções prescritas em uma matriz curricular, pois não constitui um objeto estático e acontece de variadas formas e dentro do contexto da prática. São as políticas curriculares que promovem a alteração na organização das escolas e essas políticas interferem para que as escolas repensem suas práticas, o que geralmente implica em mudanças nas concepções e nas práticas docentes.

O currículo possui centralidade na organização escolar, garantindo aos alunos o direito de acessar o conhecimento escolar. Além disso, subsidia o trabalho pedagógico, a prática diária do professor e a construção da sua identidade docente, de modo a ampliar seu conhecimento sobre seu papel, bem como auxilia no seu cotidiano e nas suas práticas dentro e fora da sala de aula. Por fim, o currículo também pode auxiliar o docente a compreender o planejamento coletivo proposto e estruturar seu plano de ensino.

Planejamento escolar

Barros Leal (2005) investigou o ato de planejar que é inerente ao ser humano para que atinja suas metas e objetivos e afirmou que "o planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro" (p.1). Para o autor, o ato de planejar é parte de vários setores da vida social, porém, quando se fala em planejamento na educação, ele se torna um ato político-pedagógico realizado com intencionalidade e é resultado da "sociedade do conhecimento"; nesse sentido, o professor direciona sua prática, o seu fazer pedagógico, planejando e refletindo sobre suas ações no dia a dia.

Ainda na visão do autor, planejamento de ensino é definido como aquele que tem suas próprias características, porque lida com sujeitos em processo de formação. Assim sendo, o professor segue um percurso na sua ação didático-pedagógica, através do qual define, seleciona, organiza e reorganiza o processo de ensino. Portanto, planejar é refletir sobre a prática, atuando com objetivos e atitude científica.

Thomazi e Asinelli (2009) investigaram a fala de um grupo de professoras do Ensino Fundamental das redes pública e privada, para entender a forma como planejam, se coletiva ou individualmente, de que forma são fundamentadas as atividades preparadas para os alunos e o grau de envolvimento com o planejamento das práticas pedagógicas, assim como o planejamento das atividades que constituem o currículo. Os autores identificaram três formas de planejamento: o primeiro, realizado de forma individual, não contava com planejamento ou orientação de supervisor, ou mesmo troca entre os pares; no segundo, realizado em grupo, mesmo com orientação de supervisor, criava-se o próprio planejamento, portanto, um exercício individualizado; e o terceiro, denominado coletivo, no qual elabora-se o planejamento em equipe e recebe-se o apoio da supervisão e direção da escola, mesmo que depois cada professor elabore seu próprio plano de aula para o cotidiano.

Concluem que a categoria de professoras que participam do planejamento coletivo interioriza melhor o conteúdo curricular formal; as outras duas categorias, embora também consigam interiorizar o conteúdo curricular, o fazem possivelmente por causa da leitura das normas dos currículos que ficam à disposição.

Volpin (2016) investigou como se dá o planejamento no ambiente escolar a partir de seus problemas e possibilidades. Afirmando que seria de suma importância que as universidades colaborassem na formação inicial dos professores no sentido de identificarem aspectos alienantes em seu trabalho, ele declara que "o trabalho do professor torna-se algo alheio, pois nem ele e nem a sociedade o percebem como um ser completo, capaz de escolher,

planejar, executar o resultado da sua ação intelectual, pois há sempre um 'especialista' para pensar por ele" (p. 96).

Considerando o quadro de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola pública, Pereira (2017) analisou como o planejamento pedagógico enquanto suporte do professor está contribuindo para o desdobramento de tal processo. Seu estudo identifica como implantar e acompanhar o desenvolvimento do planejamento didático, através de elementos teórico-metodológicos para o ensino-aprendizagem do aluno, e observa que é necessário a superação de práticas de ensino ultrapassadas, ainda presentes no sistema educacional brasileiro. Através da pesquisa, o ensinar consolidaria-se através de metodologias atrativas, evidenciando o lúdico, a instabilidade, além de outras variadas possibilidades de ensinar. A autora registra que é preciso planejar para que as atividades do dia a dia sejam desenvolvidas com êxito e melhoramento contínuo, visto que o planejamento direciona e define metas e objetivos diários, semanais, mensais ou anuais. Este processo ainda possibilita o envolvimento do corpo docente no desenvolvimento educacional.

Bonfim (2018) investigou, na perspectiva dos professores, a concepção e o processo de elaboração e aplicação do planejamento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Itabuna-BA, a fim de identificar e sistematizar proposições que possibilitem concretizar práticas de inovação no ato de planejar, de modo a torná-lo uma prática inerente ao processo de ensino e aprendizagem. Seu trabalho trata da fragilidade do planejamento na rede, ilustrada nos problemas citados pelos professores, bem como na verificação da ausência de documentos oficiais que orientem o ato de planejar. Registrou também que, no âmbito educacional, o planejamento se constitui em ato político-pedagógico, revelando intencionalidades da prática, uma vez que, por meio desse instrumento, o professor organiza e concretiza o processo de ensino e de aprendizagem. O ato de planejar está presente há muito tempo no cenário educacional, pois é ele que organiza, sistematiza e dá sentido à prática educativa dos docentes.

Oliveira (2018) analisou o caso de uma escola pública da rede estadual, que não possuía o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). A problemática da não existência de um PPP naquela unidade de ensino constitui um sério problema de gestão, e Oliveira observa que é necessária uma proposta para a efetiva construção do PPP da escola pesquisada, na perspectiva de uma gestão democrática e participativa. Enfatiza que é através do PPP que se pode estabelecer o conjunto de todas as aspirações da comunidade escolar; é nele que devem estar explícitos os métodos e as estratégias para concretizar seus planos. Daí a importância de se ter pronto e em movimento o PPP em uma escola. A autora conclui que o PPP, sendo pedagógico, define e

organiza as atividades e projetos educativos necessários à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e possibilita que se elaborem propostas de ações concretas planejadas a serem executadas durante determinado período.

Hernandes (2019) discutiu com os sujeitos da comunidade escolar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola pública municipal, na perspectiva de compreender como a escola, em sua proposta educativa, atende à demanda de sua diversidade de sujeitos e, entre estes, os sujeitos do campo. O seu trabalho identifica que o movimento desencadeado a partir de um diagnóstico viabilizou o processo de apropriação e de compreensão dos sujeitos no contexto escolar, gerando discussões acerca do PPP, tendo a intenção de desmistificar o paradigma de documento enquanto instrumento de mudança. A partir dessas reflexões, possibilitou-se a compreensão da proposta educativa numa perspectiva humanizadora, pautada na educação do campo e na diversidade, permeabilizadas ao currículo escolar.

O plano de ensino deve explicitar os métodos e as estratégias para definir e organizar as atividades e projetos educativos necessários à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, além de um roteiro, no qual são correlacionados os conteúdos com as metas que se pretende alcançar. Através do plano de ensino é que se pode entender como a escola, em sua proposta educativa, atende à demanda de sua diversidade de sujeitos.

As produções aqui descritas sugerem que o planejamento escolar seja necessário para a organização do ensino e aprendizagem, uma vez que potencializa esse processo, e, por meio da organização, sistematização e intencionalidade, o professor estipula ainda metas e objetivos a serem alcançados. Salientam a necessidade de planejar para que as atividades do dia a dia sejam desenvolvidas com êxito, visto que o planejamento direciona e define metas e objetivos diários, semanais, mensais ou anuais e também viabiliza o envolvimento do corpo docente no progresso educacional. É a partir do planejamento que o professor pode organizar e concretizar o processo de ensino e aprendizagem.

Trabalho pedagógico

Souza (2017) investigou como o coordenador pedagógico articula as práticas formativas na escola e qual a contribuição dos conhecimentos didático-pedagógicos na formação continuada de seus professores; em seu trabalho, classifica a desarticulação de ações na escola como consequência de um desconhecimento do potencial desta habilidade. Observa-se que a desarticulação vai desde a implementação da proposta pedagógica até o processo de ensinar e aprender, além das formações realizadas pelos coordenadores pedagógicos.

O autor registra que as ações mencionadas como competência do coordenador pedagógico manifestam os procedimentos didáticos necessários à organização do fazer pedagógico e da sua materialização – a prática na sala de aula pelo professor e por alunos. Ele descreve ainda a importância de se estruturar o pensamento e as ações pedagógicas do professor. Para desenvolver uma autonomia pedagógica competente, é pertinente viabilizar aos professores uma flexibilidade em suas práticas e o hábito da reflexão, para que criem sequências didáticas e estratégias de ensino adequadas aos objetivos do currículo, do ensino e das aulas.

Ferreira (2016) buscou um entendimento mais aprofundado de uma resposta recorrente, que reiterava que o trabalho docente seria "ser professora/ser professor". Essa percepção foi aplicada como modo acabado da profissão, e a partir deste modo, diga-se por percepção semântica, resulta um ser completo, enquanto se acredita haver um contínuo movimento de fazer-se para ser, pois o ser social produz-se cotidianamente. Ferreira procura entender o ser social, explicando-o a partir do trabalho e considerando aspectos expressos pelo evidenciamento do verbo "ser", com possibilidade de um caráter ontológico. Afirma que o trabalho dos professores se expande para além da aula. Para a autora, é impossível saber o alcance que tem, pois acontece na e pela linguagem, essa potencialidade humana que prolonga e pereniza a aula, (re)produzindo-a para além do tempo e do espaço. É uma atividade política por excelência, regulada às vezes, porque, estando imersa em condições políticas mais amplas, nesse processo, os professores realizam um trabalho intenso, se não árduo, que é produzir historicidades, sua e dos estudantes, bem como conhecimentos e autoconhecimentos, uma produção humana e subjetiva.

Tolfo (2017) investigou como as formas de desenvolvimento do trabalho escolar podem ser orientadas a partir das demandas geradas pelas situações de mal-estar vividas pelos professores no âmbito de uma escola pública de Educação Básica. Seu estudo identifica que é possível traçar estratégias viáveis para o seu enfrentamento, promovendo o bem-estar docente, e constata como principais intensificadores do mal-estar docente a precariedade das condições de trabalho e falta de coletividade e partilha de experiências. A análise do trabalho docente pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas, de formação do professor e as condições objetivas entendidas como as condições efetivas de trabalho e que englobam desde a organização da prática, como a participação no planejamento escolar, preparação de aula entre outros, até a remuneração e valorização do professor; tudo isso em conjunto amplia a concepção de trabalho docente, não o restringindo apenas à função de "dar aulas", mas o entendendo como uma relação complexa em que o professor, enquanto intelectual, faz do seu trabalho um meio para contribuir com a mudança social.

Batistella (2018) analisou os elementos do "Pensamento Complexo" (MORIN, 1991) e parte do questionamento de como o pensamento complexo pode auxiliar professores da Educação Básica a desenvolver uma prática pedagógica significativa, conexa e vinculada aos alunos. Batistella identifica que, para uma educação complexa, o professor é fundamental e o modelo de conceber sua prática educativa é que pode modificar a concepção de uma escola que transmite conhecimento aos alunos; observa que é fundamental uma prática pedagógica que una e não separe, que associe e não dissocie, que contextualize e englobe conhecimento disciplinar e fundamento educativo. Segundo o autor, a prática pedagógica não é estática, não é absoluta, não pode ser linear, e, ao professor, cabe ser a ponte entre os alunos e o conhecimento.

Ferreira (2018) apresentou uma formulação para a categoria trabalho pedagógico, considerando-a fundamental na descrição de qual é e como acontece o trabalho dos professores. Em seu estudo, aponta os sentidos de tal ofício na escola e sugere que trabalho pedagógico é trabalho dos professores quando, na escola, há espaços e tempos para a produção de conhecimento em movimentos dialéticos entre o projeto pedagógico individual dos professores e o projeto pedagógico institucional, constituindo a práxis pedagógica.

O trabalho pedagógico é o trabalho dos professores, envolvendo a soma de escolhas que, devido à falta de tempo e de espaço na escola e fora dela, nem sempre são objeto de reflexão. Este trabalho, por sua natureza, está relacionado a como o grupo que compõe a escola se organiza, como entende e produz educação. Transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando e acontecendo cotidianamente na escola.

Santos Júnior (2019) analisou a organização do trabalho pedagógico e verificou em sua totalidade, bem como no que está posto no cotidiano escolar, quais são as possibilidades de a gestão democrática contribuir para o trato com a diversidade na escola pública, com vistas à superação de preconceitos e discriminação no ambiente escolar. Identifica que a radicalização democrática é condição necessária para o trato com a diversidade na escola pública; registrou, em seu estudo, que é no campo do trabalho não-material que localizamos a educação, donde ideias, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades não lhe interessam como algo externo aos seres humanos, mas como algo que deve ser apropriado e internalizado por estes, a fim de que possam constituir uma segunda natureza, isto é, a natureza humana. Esta, por sua vez, historicamente produzida e acumulada pelo esforço coletivo humano, diz respeito à organização do trabalho pedagógico, enquanto a prática pedagógica é orientada pelos princípios formulados pela teoria pedagógica que, no presente trabalho, diz respeito à teoria histórico-crítica (SAVIANI, 2008).

O conjunto de produções aqui descrito entende o trabalho pedagógico como o trabalho do professor na escola; suas práticas no cotidiano; as ações que desenvolve dentro e fora da sala de aula, que, diferente do trabalho em outros locais, é um trabalho não material e tem uma função transformadora - consiste em um trabalho individual e coletivo, se expande para além das aulas e não é estático. Apontam o trabalho pedagógico como uma atividade política por excelência, regulada por se concentrar em condições políticas mais amplas, e observam uma desarticulação de diversas ações na escola, que ocorrem desde a implementação da proposta pedagógica até o processo de ensinar e aprender, inclusive na formação dos coordenadores pedagógicos.

No MEC

No endereço eletrônico oficial do Ministério da Educação (MEC) (MEC, 2020), é possível acessar inúmeros documentos sobre os mais variados temas do campo educacional; entretanto, um em especial, aquele referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é central para esta pesquisa em função de sua atualidade.

A BNCC é um documento de caráter normativo e que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Desse modo, os estudantes têm assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996).

Referência nacional para a formulação de currículos de sistemas, redes escolares e propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a Política Nacional da Educação Básica e contribui em âmbito federal, estadual e municipal para o alinhamento de outras políticas e ações referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

A LDB (BRASIL, 1996) define dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular:

as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao estabelecer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados.

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. A BNCC se estrutura de maneira a deixar clara as competências que devem ser desenvolvidas na Educação Básica e em cada etapa de escolaridade e esclarece de que maneira essas aprendizagens se organizam em cada uma delas. Além disso, utiliza códigos alfanuméricos que identificam essas aprendizagens. Para a Educação Básica, a BNCC apresenta as competências gerais da seguinte forma:

- Na Educação Infantil, apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiência, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento;
- No Ensino Fundamental, apresenta as áreas de conhecimento, competências específicas da área, componentes curriculares e competências específicas do componente. Nos Anos Iniciais, o enfoque são as unidades temáticas e os objetivos de conhecimento. Nos Anos Finais, objetivos de conhecimento e habilidades;
- No Ensino Médio, apresenta áreas do conhecimento e as suas respectivas habilidades e competências específicas.

Ainda segundo a BNCC, os alunos devem desenvolver as dez competências da Educação Básica que asseguram uma formação humana integral, visando a formação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Tais competências devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de todos os anos da Educação Básica, sendo elas: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; e Responsabilidade e cidadania.

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (BNCC, 2017, p. 57).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deve-se valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, assim como articular as experiências já vivenciadas na Educação Infantil, para que se possa construir novas experiências, novas formas de se relacionar com o mundo, possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos e testá-las, elaborando novas conclusões e construindo conhecimentos. As experiências dos alunos são ampliadas no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade, na sua percepção, compreensão e representação, essenciais para a apropriação do sistema de escrita alfabética, assim como os signos matemáticos, artísticos e científicos.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, "os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo" (BRASIL, 2010, p.59).

As áreas do conhecimento previstas na BNCC são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, cada uma delas tendo competências específicas que possibilitam a articulação horizontal entre tais áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades. Com o intuito de garantir o desenvolvimento das competências específicas de área, cada componente curricular possui um conjunto de habilidades que estão relacionadas aos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) e que se organizam em unidades temáticas. A BNCC define e norteia os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm direito e deve ser observada na elaboração e implementação dos currículos.

Ao término do mapeamento bibliográfico, é possível inferir que a questão do currículo escolar e do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apresenta aproximações e distanciamentos, se comparado àquilo que o campo educacional tem pesquisado.

Quanto aos distanciamentos, foi possível verificar algumas lacunas a serem preenchidas. Embora existam várias produções que tratam do currículo, não encontrei trabalhos que apontem as ações não planejadas do cotidiano escolar, que podem não estar de acordo com as atividades previstas e pautadas no planejamento que tem como base o currículo. Acredito que essas ações podem, de alguma maneira, interferir no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto às aproximações, foi possível verificar que o campo tem pesquisado de maneira abrangente sobre o currículo e o trabalho pedagógico, o que contribui para o meu objeto de estudo, pois as produções analisadas contribuirão para cotejar o que é previsto e esperado em relação ao trabalho pedagógico e o currículo e de que forma ele se materializa no ambiente escolar.

Desse modo, os conceitos "conhecimento poderoso" e "conhecimento dos poderosos", apresentados por Young (2016), foram utilizados como referencial de análise para os dados coletados, uma vez que tratam sobre a importância do acesso dos alunos ao currículo. Para Young, o currículo é um recurso que pode orientar os objetivos do professor, da escola e do país e deve representar o direito de todos os estudantes ao "conhecimento poderoso" e não apenas, e quando muito, o "conhecimento dos poderosos". Dessa forma, se torna imprescindível observar de que maneira o currículo é concebido pela escola, de que maneira é utilizado no dia a dia e de que forma se materializa nos planejamentos e plano de aulas.

1.2. Conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos em Young (2016)

Durante anos, Young (2016), junto com outros sociólogos e educadores, observou os debates sobre o currículo, que ocorriam na Inglaterra, bem como o contexto das reformas curriculares desde a década de 1970, e desenvolveu o termo "conhecimento dos poderosos" para designar o conhecimento que havia no currículo que era decidido por pessoas com poder político e se baseava em seus próprios interesses. Com base nesse cenário, o estudioso entendia que a escola reproduzia as desigualdades sociais e acreditava que o currículo deveria ser determinado por cada grupo.

No início de 1990, trabalhando com o movimento democrático na África, constatou que mesmo diante da possibilidade de criar seu próprio currículo, os professores sem muita instrução não estavam preparados para tal, o que gerou um caos nas escolas. Naquele momento, Young assumiu outra postura em relação ao currículo e criou o termo "conhecimento poderoso", declarando que, mesmo que o conhecimento seja definido por quem tem mais "poder", o acesso ao conteúdo especializado tornaria o conhecimento "poderoso" para quem a ele tivesse acesso.

Young (2016) faz várias abordagens acerca do currículo e da sua importância no contexto escolar, descrevendo a função da escola de capacitar jovens a adquirir o conhecimento que não pode ser concebido apenas em casa ou na comunidade, visto que esse deve ser especializado. A partir disso, ele propõe o que chama de "conhecimento dos poderosos" e "conhecimento poderoso".

Segundo o autor, o conhecimento dos poderosos é aquele selecionado, definido e oferecido aos alunos com base em interesses de determinados segmentos que detêm o poder. Contudo, "numa sociedade cheia de desigualdades, aqueles que detêm o poder sempre tentam fixar o currículo de maneira a atender seus interesses. Isso é uma característica do mundo em que vivemos, não podemos escapar dela e é importante expô-la e torná-la explícita" (GALLIAN e LOUZANO, 2014, p. 1118).

"Conhecimento poderoso é aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos" (YOUNG 2016, p. 34). Quando trata do conhecimento poderoso, Young não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento, mas sim ao que o conhecimento pode fazer, sua ação transformadora que inspira novas formas de pensar. O autor apresenta o conhecimento poderoso como aquele que está proposto no currículo escolar, que pode transformar o pensamento do aluno sobre o mundo.

Em qualquer discussão sobre currículo, a distinção mais básica é entre o conhecimento escolar, ou curricular, e o conhecimento do dia a dia, ou da experiência que os alunos trazem para a escola. Não se trata de que um seja "bom" e o outro, "ruim". É que eles têm estruturas diferentes e finalidades diferentes. O conhecimento curricular - ou disciplinar - é independente do contexto, diferentemente do conhecimento baseado na experiência que os alunos trazem para a escola, que está diretamente ligado aos contextos nos quais as pessoas vivem e dentro dos quais é adquirido. Dessa maneira, a tarefa do professor, na construção do currículo escolar, é permitir que os alunos se envolvam com o currículo e avancem para além da sua experiência (YOUNG, 2016, p. 33).

As considerações de Young (2016) quanto ao conhecimento dos poderosos e ao conhecimento poderoso são utilizadas na presente pesquisa do seguinte modo:

- Conhecimento dos poderosos é entendido aqui como o conhecimento previsto no currículo escolar, fracionado no planejamento escolar e materializado sistematicamente no trabalho pedagógico oferecido aos alunos;
- Conhecimento poderoso é entendido aqui como o conhecimento que excede o previsto no currículo escolar, fracionado no planejamento escolar e materializado sistematicamente no trabalho pedagógico oferecido aos alunos.

Desse modo, por meio da verificação da efetivação entre as ações previstas e as ações realizadas, é possível concretizar o oferecimento do conhecimento dos poderosos; e, por meio da verificação da realização de ações previstas e ações que excedem às previstas, o oferecimento do conhecimento poderoso, ao menos em tese.

A análise das ações descritas no caderno de campo (APÊNDICE C) contribuem para a identificação de fatores, aspectos ou ações determinantes para o "tipo" de conhecimento oferecido.

Capítulo 2. O campo empírico e a coleta de dados

Este capítulo descreve alguns dados relevantes sobre o município de Américo Brasiliense, cidade onde está localizada a escola do campo empírico desta pesquisa. Serão apresentados o sistema educacional e a rede pública municipal, um breve histórico sobre a escola, desde o seu espaço físico, recursos pedagógicos, público que atende e seus recursos humanos. Por fim, será apresentado o itinerário da coleta de dados.

2.1 O município de Américo Brasiliense

A cidade de Américo Brasiliense está situada na região central do estado de São Paulo e pertence a macrorregião de Araraquara, São Carlos e Ribeirão Preto; fica a 260 km da capital, tendo sido emancipada em 21 de março de 1965, pois, até então, era Distrito da cidade de Araraquara.

A população estimada da cidade, em 2020, é de 41.032 de habitantes; é bastante miscigenada, pois recebe famílias de estados como Bahia, Piauí e Maranhão, que chegam para trabalhar nas usinas de cana-de-açúcar (AMÉRICO BRASILIENSE, 2021). Em 2020, seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era de 0,788 (IBGE, 2021).

2.2. A rede pública municipal de Américo Brasiliense

O sistema público educacional de Américo Brasiliense é composto por 9 centros municipais de educação e recreação, que atendem crianças de 0 à 5 anos, e possui atualmente 1.762 alunos matriculados; possui também 4 escolas municipais de Ensino Fundamental, que atendem alunos de 1º ao 5º ano, que totaliza 2.325 matriculados. Dentre estas 4 unidades, 1 atende, durante o período noturno, a 83 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e outras 2 atendem também a alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

O município conta ainda com 3 escolas da rede pública paulista de ensino regular, que atendem alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e do Ensino Médio; 3 escolas da rede privada, das quais 1 atende alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio, e conta com um total de 54 alunos; a 2ª unidade escolar atende a um total de 200 alunos, do maternal aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e a 3ª escola atende a 303 alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

2.3. A escola pesquisada

O campo empírico desta pesquisa está em funcionamento desde o ano de 1932. Foi a primeira escola do município, ainda quando a cidade era distrito de Araraquara. No início, pertenceu à rede pública estadual, sendo municipalizada em 1997. Está localizada na região central do município de Américo Brasiliense, é de fácil acesso e recebe os alunos dos bairros que ficam no entorno da localidade, alguns de seus estudantes fazem o trajeto de ônibus até a escola.

Atualmente, a escola atende 653 alunos, distribuídos em salas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e 83 alunos da EJA (Educação de Jovens e adultos); 14 alunos do Ensino Fundamental frequentam a sala de Atendimento Educacional Especial (AEE) em período oposto ao que estão matriculados. O prédio escolar conta com os seguintes recursos:

- quinze salas de aula;
- uma sala de recursos (para acompanhamento dos alunos portadores de deficiência intelectual);
- uma sala de diretoria;
- uma sala de professores;
- uma sala de secretária;
- uma sala de impressão e organização de materiais pedagógicos;
- uma sala de vídeo;
- um laboratório de informática;
- uma quadra de esportes coberta;
- uma cozinha, refeitório;
- pátio coberto;
- dispensa;
- biblioteca;
- duas copas;
- uma horta.

A equipe pedagógica da escola é formada por uma diretora, uma coordenadora pedagógica para as séries iniciais e uma coordenadora para a EJA, trinta Professores de Educação Básica I (PEB I), que atuam com os componentes matemática, português e ciências humanas e da natureza, dois professores de inglês, quatro professores de arte, dois professores de educação-física, dois professores de AEE, dois professores de informática e quatro

professores da EJA. A equipe de apoio conta com oito agentes educacionais, três secretárias, cinco cozinheiras, um zelador e quatro agentes operacionais.

Quanto à proposta pedagógica da escola (PPP, 2018), entende-se que democratizar o ensino não é só instalar uma escola. É preciso garantir que não só todos os educandos estejam na escola, mas também que aprendam com vontade e prazer, que busquem a equidade e, ao sair da escola, que realmente compreendam o que foi ensinado. Para a efetivação desse processo de democratização do conhecimento, é preciso ampliar os canais de participação. A escola não pode estar isolada. Ela se encontra inserida numa comunidade, com necessidades e expectativas que precisam ser atendidas. Segundo o PPP (2018), a escola atenderá os seguintes objetivos:

- criar um clima de confiança e ética, que promova o desenvolvimento interpessoal e participativo de todos os envolvidos no processo educativo;
- valorizar os profissionais, estimulando-os em suas iniciativas inovadoras;
- dialogar com os que necessitam se integrar numa ação educacional coletiva num trabalho de maior qualidade;
- articular a escola com as famílias e a comunidade, criando processos de integração;
- promover, junto com a comunidade, ações educativas que enriqueçam o desenvolvimento do educando e de sua cidadania;
- descentralizar e organizar os serviços para favorecer a tomada de decisões;
- avaliar resultados, cuidando para que os acertos sejam valorizados e os erros corrigidos;
- democratizar o acesso e a permanência do aluno na escola, numa trajetória de sucesso.

Para o estabelecimento de uma escola democrática, é necessário que os alunos assumam seu papel de sujeitos e atores do seu processo de educação, e que o professor seja o agente desencadeador e transformador dessa ação. Partindo do princípio de que todo indivíduo aprende, a metodologia adotada é a de buscar a integração do processo de ensino aprendizagem.

2.4. A questão do acompanhamento do cumprimento do currículo escolar

A escola tem por diretriz a proposta do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), reformulado em acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), e abarca os conteúdos que serão trabalhados do 1º ao 5º ano progressivamente. Esses conteúdos são divididos em bimestres, de acordo com o planejamento anual, e trabalhados semanalmente conforme os planos de aula do professor para o desenvolvimento das habilidades propostas. Os componentes curriculares, no

que diz respeito ao Ensino Fundamental I, são divididos por áreas de conhecimento. Os componentes são: Língua Portuguesa, com dez aulas semanais; Matemática, com oito aulas semanais; Ciências Humanas e da Natureza, com três aulas semanais; Educação Física, com uma aula semanal; Arte, com duas aulas semanais; e Inglês, com uma aula semanal. Diariamente, os conteúdos do currículo são distribuídos de acordo com o planejado, em uma estrutura que possibilita que o conteúdo chegue até o educando desde o seu processo de alfabetização, nos dois anos iniciais, até o seu aprimoramento nos anos seguintes.

O acompanhamento do currículo através do planejamento é essencial para que os alunos tenham acesso a todo conteúdo previsto e para que o professor possa avaliar o seu desenvolvimento durante o processo de ensino e aprendizagem.

2.5. A coleta de dados

Neste item, apresento o itinerário percorrido para a realização da coleta de dados dessa pesquisa. Como se trata de uma pesquisa realizada especificamente em meu ambiente de trabalho e por abranger informações referentes ao currículo e ao planejamento, optou-se pela observação participante. Desse modo, pude observar e coletar dados no dia a dia de maneira precisa.

O instrumento de coleta foi elaborado a partir de dados considerados relevantes para a pesquisa. Trata-se de um diário em que foi anotado diariamente o que se observava no campo empírico acerca do cumprimento do planejamento, além dos fatores que impediram de alguma forma que se cumprisse esse planejamento. No início da coleta de dados, verifiquei os componentes curriculares e os conteúdos de cada um deles, que, posteriormente, foram inseridos em uma planilha, onde verifiquei diariamente as atividades que estavam planejadas (previstas) e aquelas que foram desenvolvidas durante todo o período da coleta de dados.

Devidamente datados, os dados coletados foram inseridos em planilhas para que fossem analisadas. O total de dias observados foi de cem, o que corresponde a um semestre letivo.

Capítulo 3. Os dados coletados e algumas análises

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados coletados e algumas análises a partir de dois momentos: 1) indicadores quantitativos com base nos registros do instrumento de coleta; e 2) apontamentos com base nos registros do caderno de campo (APÊNDICE D).

3.1. Indicadores quantitativos

Os indicadores quantitativos estão assim distribuídos: número de dias letivos observados; distribuição por utilização desses dias letivos; oferecimento de "conteúdos"; e frequência dos alunos/famílias nas aulas.

A coleta de dados ocorreu durante todo o 1º semestre de 2021, totalizando 100 dias letivos, dos quais 53 dias estiveram compreendidos no 1º bimestre, e 47 dias, no 2º bimestre. Quanto à utilização desses cem dias letivos, o Quadro 5 apresenta esses dados.

Quadro 5: Utilização dos dias letivos

Destinado à	Número de dias
Realização de avaliações de LP, Mat. e CHN	1
Realização de avaliações de LP.	1
Realização de avaliações de Mat.	1
Inglês, Artes e Educação Física	3
Recebimento de atividades em atraso	4
Língua Portuguesa, Matemática e CHN	17
Língua Portuguesa e Matemática	73
Total	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

- Maior concentração de dias em Língua Portuguesa e Matemática, mas, se comparado ao período anterior à pandemia, a redução do tempo disponível é significativa;
- Três dias para os demais componentes. Se comparado ao período anterior à pandemia, a redução do tempo disponível também é significativa;
- Três dias para avaliações. Se comparado ao período anterior à pandemia, a redução do tempo disponível também é significativa;
- Quatro dias para recebimento de atividades em atraso. A constatação dessa ação, no final do semestre, permite questionar se tal ação tem cunho pedagógico, administrativo ou ainda pode ser entendida como um bônus, para quem não cumpriu os prazos, ou punição, para aqueles que o fizeram.

O conjunto de dados aponta que, durante o período do ensino remoto, procurou-se adaptar os conteúdos previstos para serem enviados às famílias, e, mesmo que conste nos documentos que o currículo foi cumprido, houve uma diminuição relevante desses conteúdos. Podemos verificar que, mesmo no ensino remoto, o tempo dedicado às aulas de CHN foi bem reduzido, o que nos remete ao trabalho realizado antes da pandemia, quando esse componente curricular esteve em segundo plano em detrimento das aulas de português e matemática que são os conteúdos solicitados nas avaliações externas.

Houve também constantes atrasos por parte das famílias em transmitir aos alunos os conteúdos diários, o que implicou em aumentos de prazos para que elas fossem entregues, principalmente no período das avaliações. Ainda assim, a disponibilização de quatro dias letivos para o recebimento de atividades em atraso é, no mínimo, intrigante, haja vista ser um período maior, se comparado ao período destinado aos componentes curriculares Inglês, Arte e Educação Física, ou ao tempo destinado às avaliações de Língua Portuguesa, Matemática e CHN.

Em relação ao oferecimento dos "conteúdos" previstos no planejamento escolar, o Quadro 6 apresenta esses dados.

Quadro 6: Conteúdos previstos e conteúdos oferecidos

Componente Curricular	Conteúdos previstos no planejamento		Conteúdos oferecidos nas aulas	
	1º Bimestre	2º Bimestre	1º Bimestre	2º Bimestre
Língua Portuguesa	20	23	14	15
Matemática	11	13	8	8
CHN	13	12	9	5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

- Dos 43 conteúdos previstos no planejamento de Língua Portuguesa, foram oferecidos 29. Quais não foram oferecidos? São importantes? Tem como recuperar?;
- Dos 24 conteúdos previstos no planejamento de Matemática, foram oferecidos 16. Quais não foram oferecidos? São importantes? Tem como recuperar?;
- Dos 25 conteúdos previstos no planejamento de CHN, foram oferecidos 14. Quais não foram oferecidos? São importantes? Tem como recuperar?;
- Independentemente de quais conteúdos não foram oferecidos, se são importantes e se tem como recuperá-los, é possível inferir que 1) os conteúdos não oferecidos no primeiro semestre serão oferecidos no início do segundo semestre, e 2) que outros

conteúdos referentes ao segundo semestre não serão acumulados para um próximo semestre, e sim deixarão de ser oferecidos.

As informações do Quadro 6, apesar de quantitativas, sugerem diversos questionamentos. Entretanto, é possível avaliar algumas inferências: conteúdos que fazem parte do currículo e estavam programados no planejamento anual não foram transmitidos, uma vez que diversos conteúdos previstos para o primeiro bimestre não foram apresentados aos alunos no referido bimestre. Ou seja, foram apresentados no segundo bimestre, utilizando o tempo previsto para os conteúdos do segundo bimestre, e, salvo significativas mudanças na organização e utilização do tempo disponível, esse cenário deverá se repetir no terceiro e quarto bimestres.

Em outras palavras e de modo objetivo, todos os alunos que apresentarem registro de frequência compatível com a legislação vigente serão promovidos para a série seguinte, ainda que não tenham tido acesso a esses conteúdos, e, por mais recorrente que seja o discurso de que tais conteúdos serão obtidos e/ou desenvolvidos ao longo dessa etapa de escolarização, a observação sistemática e diária do cotidiano da escola somada à minha experiência profissional sugerem que não, corroborando a oferta parcial do conhecimento dos poderosos.

Um total de 22 alunos³ matriculados foi contabilizado⁴ para a análise da frequência dos alunos/famílias nas aulas remotas e o Quadro 7 apresenta esses dados.

³ Os nomes dos alunos foram substituídos por números, garantindo assim seu anonimato.

⁴ Dois alunos iniciaram o ano letivo, solicitaram transferência de escola ainda no início do primeiro bimestre, e, portanto, não foram incluídos no grupo de 22 alunos contabilizados.

Quadro 7: Frequência dos alunos/famílias nas aulas

Aluno	1º Bimestre						2º Bimestre						no 1º Semestre	
	LP/MT		CHN		Total		LP/MT		CHN		Total		PR	OK
	PR	OK	PR	OK	PR	OK	PR	OK	PR	OK				
1001	44	4	9	1	53	5	39	0	8	0	47	0	100	5
1002	44	44	9	9	53	53	39	31	8	5	47	36	100	89
1003	44	37	9	8	53	45	39	32	8	5	47	37	100	82
1004	44	38	9	7	53	45	39	34	8	7	47	42	100	87
1005	44	20	9	3	53	23	39	28	8	5	47	33	100	56
1006	44	44	9	9	53	53	39	34	8	7	47	41	100	94
1007	44	44	9	9	53	53	39	34	8	7	47	41	100	94
1008	44	12	9	3	53	15	39	9	8	1	47	10	100	25
1009	44	3	9	0	53	3	39	35	8	7	47	42	100	45
1010	44	0	9	0	53	0	39	0	8	0	47	0	100	0
2001	44	4	9	0	53	4	39	0	8	0	47	0	100	4
2002	44	43	9	9	53	52	39	35	8	7	47	42	100	94
2003	44	28	9	5	53	33	39	0	8	0	47	0	100	33
2004	44	0	9	0	53	0	39	0	8	0	47	0	100	0
2005	44	44	9	9	53	53	39	35	8	7	47	42	100	95
2006	44	17	9	2	53	19	39	0	8	0	47	0	100	19
2007	44	17	9	1	53	18	39	0	8	0	47	0	100	18
2008	44	44	9	9	53	53	39	35	8	7	47	42	100	95
2009	44	16	9	2	53	18	39	28	8	7	47	35	100	53
2010	44	44	9	9	53	53	39	28	8	6	47	34	100	87
3001	44	44	9	9	53	53	39	24	8	5	47	29	100	82
3002	44	44	9	7	53	51	39	23	8	5	47	28	100	79
Participação	968	591	198	111	1.166	702	858	445	176	88	1.034	534	2.200	1.236
	61,05%		56,06%		60,21%		51,86%		50%		51,64%		56,18%	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

- A participação média dos alunos no 1º semestre foi de 56,18%;
- A participação média dos alunos no 1º bimestre foi maior se comparada ao 2º bimestre;
- A participação média dos alunos nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática apresentou, no 2º bimestre, uma queda de 10% se comparado ao 1º bimestre;
- A participação média dos alunos nos componentes curriculares de CHN apresentou, no 2º bimestre, uma queda de 6% se comparado ao 1º bimestre;
- Nenhum aluno apresentou 100% de participação no 1º semestre;
- Dos 22 alunos matriculados, 2 estariam evadidos;
- Dos 22 alunos matriculados, 9 apresentam frequência abaixo de 75% (estariam reprovados?);

- Dos 22 alunos matriculados, apenas 11 (ou 50% do total) apresentam frequência acima de 75%.

Os dados apresentados no Quadro 7 permitem destacar uma queda brusca no acompanhamento das aulas remotas no segundo bimestre, se comparado ao primeiro, o que pode ser avaliado de duas formas. Após o primeiro ano da pandemia (2020), em que os alunos foram aprovados mesmo sem terem participado das aulas remotas e desenvolvido as atividades propostas, os responsáveis passaram a não cumprir os combinados com a escola, pois não haveria uma "punição". Isso ficou evidente na queda das entregas de atividades impressas oferecidas na escola semanalmente e na devolutiva das atividades. Outro fator foi a expectativa do retorno presencial das aulas, que era esperado para o primeiro bimestre do ano de 2021 e não ocorreu.

Com base nos dados quantitativos apresentados, é possível inferir que a frequência, participação e envolvimento dos alunos/responsáveis no 1º semestre letivo foi em torno de 60%, podendo ser considerada baixa, e que algo em torno de 25% a 30% dos conteúdos previstos não foi oferecido. O conjunto dessas duas situações possibilita a elaboração de um cenário hipotético, em que 60% dos alunos, no máximo, tiveram acesso a, no máximo, 75% dos conteúdos previstos

3.2. Apontamentos

Até o mês de março do ano de 2020, o ensino era ministrado de maneira presencial. O planejamento para o ano letivo era organizado no início do ano, de acordo com o currículo, e o conteúdo anual era dividido em quatro bimestres e distribuídos em aulas, em conformidade com o tempo previsto para cada componente curricular semanalmente; as aulas eram assim distribuídas: dez aulas de Língua Portuguesa; oito aulas de Matemática; e três aulas de Ciências Humanas e da Natureza (CHN).

Cada professor organizava suas atividades de acordo com o conteúdo de maneira livre, acompanhando o desempenho da sala e de cada aluno. Os tempos utilizados para a elaboração dessas atividades são quatro horas semanais, nos Horários de Trabalho Pedagógico Individual (HTPIs); duas horas semanais, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs); e quatro horas semanais, nos Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPLs) que é o tempo de trabalho dos professores fora da escola. As atividades são elaboradas, programadas e trabalhadas de diversas formas na sala, seja de forma escrita (cópia da lousa), impressa ou do livro didático, de maneira que cheguem para os alunos organizadas segundo o conteúdo.

Em 2021, após a experiência do primeiro ano de pandemia, a escola se reorganizou; se adequando ao ensino remoto, o calendário escolar foi feito como nos anos anteriores à pandemia, contando com duzentos dias letivos.

Os conteúdos a serem trabalhados continuaram os mesmos, porém as horas previstas para o trabalho de cada componente curricular não correspondiam às horas que eram ministradas no ensino presencial que precedeu a pandemia. Na sala de aula, um determinado conteúdo era trabalhado de diversas maneiras durante o bimestre em que estava previsto. Porém, trabalhando remotamente, diminuiu-se a quantidade de horas, pois as famílias não conseguiram acompanhar os filhos durante esse período em casa por causa das suas demandas diárias. Desse modo, a coordenação da escola estabeleceu que o conteúdo fosse transmitido de maneira que os pais pudessem auxiliar os filhos, e a quantidade de atividades diárias deveriam ser adequadas a uma aula remota. Logo, o conteúdo diário foi reduzido, vídeos e mensagens também não poderiam ser tão extensos para que as famílias pudessem acompanhar, dentro de suas possibilidades, as aulas.

Dessa forma, os alunos receberam diariamente as atividades organizadas, contemplando os componentes curriculares preestabelecidos, e cada professor estabeleceu a quantidade de atividades diárias que contemplaria cada um desses componentes. Além da organização dos conteúdos programados e revistos, a escola teve que se adequar a uma nova estrutura para que o ensino pudesse acontecer de forma remota, o que trouxe à tona muitas reflexões sobre o ambiente escolar e o papel da escola.

Alguns fatores do cotidiano escolar antes do ensino remoto

- O contato com as famílias ocorria através de reuniões bimestrais, nas quais os responsáveis eram informados sobre o desenvolvimento da criança, seus avanços na leitura, escrita, interpretação e matemática, assim como o seu comportamento no ambiente escolar;
- A escola também tinha o sistema de recados através da agenda de cada aluno, em que tanto os pais quanto os professores se comunicavam através de bilhetes quando necessário;
- Diariamente os conteúdos previstos eram trabalhados na sala de aula, e, em seguida, os alunos levavam uma atividade complementar como tarefa;

- O ano letivo tem duzentos dias, através dos quais são distribuídos os conteúdos previstos e ocorrem as avaliações dos componentes curriculares. Estas avaliações são formativas, e o professor observa o desenvolvimento gradual do aluno; ao final de cada bimestre, esses alunos passavam também por uma avaliação diagnóstica referente ao conteúdo trabalhado, para que lhe fosse atribuída a nota com menção de 4,5 a 10⁵. No final de cada ano letivo, era realizado o cálculo dessas notas somando uma média final, além de documentar, de maneira sucinta, o desenvolvimento desse aluno durante o ano em um formulário;
- O reforço escolar ocorria na sala de aula e era elaborado pelo professor de acordo com a necessidade do aluno e em horário contrário ao que o aluno frequenta a escola (geralmente duas vezes por semana, três horas diárias); era ministrado por outro professor que avalia o aluno e começa a trabalhar com atividades que o faça progredir, sempre trocando informações com o professor titular do aluno;
- Quando ocorrem casos em que o aluno tem faltas frequentes, não realiza as tarefas e os pais se omitem quando contatados, a escola emite um relatório sobre a situação e o envia ao conselho tutelar que, por sua vez, procura a família para dialogar e resolver a situação, podendo encaminhar a família a justiça nos casos mais graves;
- Quanto à frequência, o mínimo de 75% é a condição para a aprovação do aluno;
- As formações continuadas eram oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) no ambiente escolar, durante os HTPCs ou no prédio da SME. Essas formações eram feitas através de palestras e cursos ministrados por profissionais da Educação e de outras áreas;
- Quanto ao trabalho pedagógico, os assuntos ligados à escola e a comunidade escolar são tratados pela direção e coordenação da escola com todos os professores. Os assuntos que dizem respeito apenas a série em questão são tratados pela coordenação e os professores dessa mesma série, que tomam decisões em conjunto, sempre com o consentimento da coordenadora pedagógica. Sendo assim, cada professor tem autonomia para atuar com o seu grupo de alunos, porém interage com seus pares para a elaboração de algumas atividades em comum, avaliações e conselho de classe.

As ações que dizem respeito a organização escolar sobre o currículo, planejamento e trabalho pedagógico continuaram acontecendo, mesmo no ensino remoto: os conteúdos

⁵ A coordenação da escola orientou os professores a atribuir 4,5 como menor nota, indicando dessa forma o baixo desempenho dos alunos e evitando a discrepância na soma da média final.

foram oferecidos, as avaliações aconteceram, as reuniões aconteceram, os conselhos aconteceram, os HTPCs aconteceram, enfim, tudo aquilo que estava previsto aconteceu, ainda que de forma burocrática. O fato de essa pesquisa ter utilizado a observação participante como procedimento de coleta e o caderno de campo como local de registros contribui para ao menos questionar se todas essas ações desenvolvidas foram efetivas ou não.

Alguns fatores do cotidiano escolar a partir do ensino remoto

Em março de 2020, a escola desenvolvia o planejamento escolar referente ao primeiro bimestre. Contudo, com a chegada da pandemia que trouxe inquietações e angústias, associadas às atitudes necessárias tomadas pelos governos e pelas escolas, começou-se uma corrida para adaptar as aulas ao modelo remoto, sem previsão, até então, de retorno às aulas presenciais. Das adaptações feitas pela escola, destaco que:

- O primeiro passo foi o adiantamento do recesso escolar para se ter tempo hábil para organização dos dispositivos necessários para as aulas, que, depois de um período, ficaram conhecidas como "remotas";
- Nesta unidade escolar, assim como as demais escolas da rede municipal, considerando o público atendido que tinha pouco, ou muitas vezes nenhum acesso à internet, ficou estabelecido que os alunos receberiam as atividades de forma impressa. Elas deveriam ser retiradas uma vez na semana na unidade escolar, e os pais receberiam auxílio dos respectivos professores de cada turma pelo aplicativo *WhatsApp*, que era uma ferramenta de fácil acesso, uma vez que é utilizada pela maioria das famílias. A maioria dos professores enviou também vídeos e áudios explicativos de cada atividade proposta;
- A escola criou um grupo com os professores e a equipe gestora para informar como seria cada decisão tomada pela Secretaria da Educação. Foram criados também grupos com professores de cada série que decidiriam sobre os conteúdos e os componentes curriculares;
- Cada professor recebeu uma lista com o nome dos alunos e as suas respectivas formas de contato, contendo os telefones das famílias;
- Cada família recebeu um telefonema, em que o professor explicou a situação na qual nos encontrávamos - mediante a pandemia e a impossibilidade momentânea do retorno às aulas presenciais. Após essa conversa, um dos responsáveis pela criança foi inserido

em um grupo de pais, criado pelo professor de cada turma, onde receberia instruções sobre as aulas e recados referentes à escola;

- Já nos primeiros dias de aulas remotas, percebeu-se que as famílias não conseguiriam auxiliar os filhos a realizar a quantidade de atividades que eram realizadas diariamente na sala de aula. Então a coordenação da escola se reuniu com os professores em um diálogo para que as atividades fossem simplificadas, ou seja, para que tivessem sua quantidade reduzida, a fim de que os pais pudessem se organizar;
- Cada professor estipulou a maneira como as devolutivas das atividades seriam feitas. A maior parte dos professores entrou em acordo com os pais para que enviassem os cadernos e livros para que fossem vistados no final do bimestre; os materiais ficariam em "quarentena" e seriam devolvidos às famílias em seguida. Alguns professores optaram por receber fotos das atividades diariamente ou semanalmente;
- Os professores ficaram à disposição das famílias no período das aulas, auxiliando e conversando com os alunos, por áudios ou chamadas de vídeo;
- A frequência dos alunos a cada dia ficou comprometida, uma vez que alguns pais acumulavam as atividades para realizar com esses alunos quando tivessem tempo. Quanto aos alunos com mais idade, mesmo podendo realizar as atividades sozinhos, precisavam do auxílio dos pais para a orientação diária e muitas crianças não tinham celular e dependiam do celular dos pais para ter contato com os professores e desenvolver o conteúdo das aulas. Então alguns professores utilizaram as atividades realizadas nos cadernos recolhidos como medida de frequência. Os poucos professores que aderiram à chamada diária nos grupos não tiveram êxito, pois apenas o mesmo grupo de alunos faziam as atividades diariamente e nem sempre no horário da aula, e alguns, mesmo realizando as atividades no dia, não tinham telefone para indicar sua presença;
- Os pais foram incumbidos de retirar atividades impressas na escola e transmitir as atividades aos filhos, orientá-los nas tarefas diárias, na organização dos cadernos e acompanhamento das videoaulas e áudios dos professores. Também ficaram com o encargo de dar a devolutiva das atividades trabalhadas através de fotos ou entrega de cadernos e materiais impressos na escola;
- Quanto à formação continuada dos professores, diferente do que estávamos acostumados em anos anteriores à pandemia e o do surgimento do ensino remoto, existia uma busca incessante pelo avanço dos alunos no processo de alfabetização e aumento das suas notas nas avaliações; as formações mudaram de enfoque. Foi só no ano de 2021

que começamos a ter cursos de curta duração e palestras sobre o enfrentamento da pandemia e novas tecnologias aliadas ao ensino. Durante o início da pandemia, cada professor procurou, de forma autônoma, cursos, palestras e *lives* sobre a Educação à Distância, além de ferramentas que poderiam ajudar na transmissão das aulas. Os professores que tinham mais dificuldade em lidar com programas de computador foram auxiliados pelos professores de Informática da unidade escolar;

- O trabalho em equipe durante esse período foi de suma importância para o andamento das aulas remotas, visto que houve um estresse coletivo causado pelo ajuste repentino das aulas e adiantamento do período de férias, sendo que havíamos acabado de retornar ao ano letivo. Em vários momentos, percebi que os professores das mesmas séries, assim como de séries diferentes foram se ajudando, seja ensinando o colega a mexer nas ferramentas do computador, dando dicas de como fazer filmagens caseiras, ajudando a fazer contato com famílias que conheciam dos anos anteriores e até mesmo se apoiando psicologicamente;
- A atribuição de notas foi muito conturbada; ninguém sabia ao certo como avaliar à distância, ou como saber se o próprio aluno faria a avaliação. Então ficou decidido que, para a atribuição das notas, seriam avaliadas as atividades que eram devolvidas, seguindo a menção de 4,5 a 10, e a avaliação seria enviada, mas serviria apenas para que a escola as tivesse em seus arquivos como comprovante da participação dos alunos nas aulas remotas. Vale ressaltar que, no final do ano letivo de 2020, por força das leis que regeram a pandemia, nenhum aluno foi reprovado, todos foram aprovados compulsoriamente, independente da sua participação nas aulas remotas;
- Os alunos não tiveram aulas de reforço, como era habitual nas aulas presenciais. Aqueles que apresentaram dificuldade em desenvolver as atividades foram auxiliados pelo professor titular da sala, e, em muitos casos, as famílias desses alunos se recusaram a acompanhá-los, alegando que a criança não conseguia desenvolver as atividades;
- Os encaminhamentos para o Conselho Tutelar tiveram uma enorme proporção devido ao número de famílias que não acompanhavam os alunos nas aulas, não retiravam o material impresso ou não davam nenhum tipo de devolutiva. Porém, os conselheiros faziam o mesmo que a direção da escola, isto é, entravam em contato com a família por telefone, para que a contaminação fosse evitada, e os advertiam, falando sobre os prejuízos que os alunos poderiam ter;
- No decorrer dos dias, acompanhando a organização da escola e a mobilização dos profissionais da Educação e das famílias para que o ensino remoto ocorresse, bem como

se deu durante o período de observação participante, alguns pontos me surpreenderam positivamente. Um deles foi a capacidade de adaptação que nós temos enquanto seres humanos; destaco a velocidade com a qual conseguimos encontrar meios para que diversos tipos de trabalhos fossem realizados ou continuados, mesmo na adversidade, que foi o caso do surgimento da pandemia. A escola foi um dos locais que mais sofreu consequências nesse período, porém conseguimos ver como a instituição "escola" é capaz de se refazer, de se reinventar, o que me deu esperança de dias melhores. Neste período, vieram à tona todas as demandas da escola pública, ligadas ao contexto social, e, apenas dessa maneira, toda sociedade pôde enxergar a precariedade no atendimento ao aluno por falta de recursos financeiros e tecnológicos. Outro ponto positivo foi a adaptação de novas tecnologias necessárias para o contexto, que eu acredito que serão utilizadas de agora em diante para auxiliar o ensino;

- Observei também alguns pontos negativos. Um deles foi a comunicação entre a família e a escola; no ensino presencial, durante anos observei a não participação de algumas famílias nas reuniões, no dia a dia, no acompanhamento das tarefas que devem ser feitas em casa. Não houve mudança em relação a esse comportamento no ensino remoto, e, mesmo com a abertura do contato diário com a escola, algumas famílias se esquivavam de se comunicar com os professores para saber sobre seus filhos;
- Outro ponto que observei foi a burocracia que a escola viu aumentando a cada dia, bem como os documentos que tivemos que preencher e elaborar para justificar cada decisão tomada a respeito do andamento das aulas, assim como o prejuízo que cada aluno teve por falta de respaldo das famílias, das autoridades e da própria escola;
- O fácil acesso aos professores através dos grupos de *WhatsApp* fez com que alguns pais não respeitassem as regras e combinados; os professores receberam mensagens fora do horário de trabalho, no período noturno e finais de semana, por exemplo, fazendo com que a demanda de trabalho desses professores aumentasse.

Diante das observações e apontamentos feitos, considero que alguns pontos devem ser repensados na política escolar, ainda que inicialmente no âmbito da escola, vejamos.

A começar com a interação com as famílias, não devemos apenas apresentar as notas das avaliações no final de cada bimestre, mas mostrar que a escola tem um currículo, um planejamento, e que o aluno passa por etapas progressivas de aprendizagem desde seu ingresso na escola, além de que se respeitar os direitos básicos do aluno.

Quanto à coordenação pedagógica, acredito que esta deva estabelecer o contato dos professores de todas as séries para a melhor adequação e compreensão dos conteúdos e do

currículo como um todo. Vejo também a necessidade da coordenação orientar os professores sobre os históricos dos alunos; as considerações feitas no final de cada série ou ciclo sobre a vida escolar de um aluno são muito importantes para o entendimento do professor atual sobre o desenvolvimento desse mesmo aluno.

A equipe docente deve ter uma interação maior no que diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados. Por mais que os conteúdos estejam bem estruturados anual e bimestralmente, a maioria dos professores só vai se inteirar do conteúdo de determinada série se passarem a exercer naquela série; não vêem o "todo" desde o primeiro ciclo, no qual a ênfase é a alfabetização, e a sua continuidade no segundo ciclo, até o quinto ano, o que gera uma desconexão entre as séries.

Em minha prática como professora, após alguns anos atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ligado à alfabetização dos alunos, e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, observando a continuidade do aperfeiçoamento do aluno, diante da pesquisa que estou desenvolvendo começo a reconsiderar vários pontos na minha jornada. Logo, repenso o meu trabalho desde a minha prática pedagógica, passando pela minha percepção do acompanhamento das famílias em relação aos educandos e, principalmente, pelas perdas que o aluno pode sofrer durante o seu processo de ensino, se não houver um olhar diferenciado para ele em todos os momentos desse processo.

A considerar os dados quantitativos associados aos apontamentos do cotidiano escolar, é possível inferir que o não cumprimento quantitativo do currículo escolar é comprometido não apenas pela redução na carga horária de cada componente curricular, mas também pela redução de tempo disponível entre professor e aluno; as novas relações entre professor e aluno, famílias e escola e entre os profissionais escolares foram desnudas pelas aulas remotas, e essas relações questionam recorrentes e consagradas estratégias de ensino. A considerar ainda a relevância dos achados dessa pesquisa, o produto a ser retornado ao campo empírico é uma proposta de formação continuada em serviço (APÊNDICE D) com base nos achados da pesquisa acompanhada de uma ficha de avaliação dessa formação (APÊNDICE E).

Considerações finais

Apresentar as considerações finais desta pesquisa proporcionou a identificação de diversas "possibilidades e limitações" explícitas e descritas ao longo da dissertação, considerando que esta investigou o cumprimento do currículo, planejamento e trabalho pedagógico de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal durante um semestre letivo de aulas remotas. Este trabalho materializa as suas considerações a partir de uma questão específica de pesquisa, neste caso, as atividades não programadas ou que utilizam maior número de horas do que o previsto e que comprometem o tempo destinado ao cumprimento do currículo escolar, do planejamento escolar e da efetivação do trabalho pedagógico. Algumas dessas considerações se baseiam nos dados coletados, outras se baseiam no cruzamento desses dados coletados com minha experiência profissional e com as elaborações de Young sobre o conhecimento poderoso e o conhecimento dos poderosos.

Quanto aos dados coletados, é possível destacar que a necessária e repentina alteração de ensino presencial para ensino remoto impactou fortemente as práticas escolares, e, neste caso, os dados apontam que o trabalho pedagógico foi alterado significativamente, haja vista ser possível observar que os maiores impedimentos se concentravam nas condições objetivas. As relações entre os profissionais da escola passaram e passam por mudanças impensáveis há dois anos. A exemplo disso está no horário de formação continuada em serviço, previsto para acontecer semanalmente, mas que praticamente não ocorreu, justamente em um momento de tantas mudanças, novidades e necessidades.

As relações entre a escola e as famílias passaram e passam por mudanças impensáveis há dois anos. A exemplo disso estão a escancarada dificuldade da família em disponibilizar condições mínimas para o acompanhamento das aulas remotas a partir de um celular, a falta de crédito, a falta de acesso à internet nos celulares e até mesmo a falta de mesa para a realização das atividades, situações que dificilmente no ensino presencial seriam captadas; tudo isso serve para ilustrar como têm se dado essas mudanças.

As relações entre os profissionais da escola e os alunos passaram e passam por mudanças impensáveis há dois anos. A exemplo disso está a frequência total de pais e/ou responsáveis para buscar diariamente a marmita disponibilizada pela escola, e a frequência irregular para buscar e devolver as atividades impressas ou acompanhar as aulas remotas.

As relações entre o professor e os alunos passaram e passam por mudanças impensáveis há dois anos. A exemplo disso está o acesso, por parte dos professores, às condições objetivas

que os alunos vivem, sejam elas econômicas, sociais ou financeiras, e, em alguns casos, de suas perdas.

As relações entre o professor e o currículo passaram e passam por mudanças impensáveis há dois anos. A exemplo disso está a observação de que alguns conteúdos tendem a não serem oferecidos pela falta de um planejamento que possibilite a retomada de conteúdos não trabalhados a contento, entendendo por a contento um índice mínimo.

As relações entre o professor e a didática passaram e passam por mudanças impensáveis há dois anos. A exemplo disso está a compreensão da impossibilidade da utilização de vários procedimentos do ensino presencial nas aulas remotas. Em diversos momentos, o que se observou foi a improvisação e a tentativa de acerto e erro.

As relações de tempo e de organização escolar passaram e passam por mudanças impensáveis há dois anos. A exemplo disso está a jornada diária, que passa de quatro horas-relógio para, no máximo, duas horas-relógio. Esse fato, somado a baixa frequência dos alunos e reduzida oferta de conteúdos, sugere deficiências no processo de ensino e aprendizagem.

Os processos de ensino e de aprendizagem passaram e passam por mudanças impensáveis há dois anos. A exemplo disso está o professor, que não pode estar *in loco* no momento da elaboração do movimento de escrita pelo aluno, e o aluno, que não pode estar *in loco* no momento do movimento da escrita do professor. É fato que esse foi o cenário e as condições objetivas possíveis, entretanto, esse cenário suscita ao menos uma questão: quando os alunos terão acesso a essas fundamentais vivências formativas?

Os momentos de formação continuada em serviço passaram e passam por mudanças impensáveis há dois anos. A exemplo disso está a impossibilidade de se debater com os pares sobre avanços e limitações observados no cotidiano da escola, uma vez que a prioridade residiu em organização de tempos, espaços, instrumentos e, em especial, aprender – ou familiarizar-se – com as novas e imprescindíveis ferramentas para a aula remota.

As relações entre a escola e a rede de apoio passaram e passam por mudanças impensáveis há dois anos. A exemplo disso está a não observação dos apontamentos e preocupações com alunos faltosos, o que, em tempos de ensino presencial, teria mobilizado o Conselho Tutelar. Não se observou também encaminhamentos para avaliações médicas referentes a diagnósticos suspeitos levantados pelos professores.

O conjunto de observações sugere que, mesmo com frequência mínima e com o oferecimento de cerca de 70% do total de conteúdos previstos, todos os alunos serão promovidos para o ano/série seguinte.

O ensino remoto é algo novo para o campo acadêmico, haja vista que pesquisas ainda obtêm dados de uma realidade em construção, e, desse modo, muito do que foi observado na presente pesquisa poderá ser modificado no cotidiano das escolas em função de seu dinamismo. Entretanto, os dados aqui utilizados registram que a escola ainda é um fértil e fundamental campo de investigações para a compreensão de como acontece o processo de ensino e aprendizagem, todavia, a diferença de produções acadêmicas disponibilizadas nos bancos de pesquisa aponta para o fato de que as questões relacionadas ao currículo, ao planejamento escolar e ao trabalho pedagógico são objetos de investigação do campo acadêmico (produções disponíveis na CAPES), entretanto com baixa divulgação (produções disponíveis na SciELO). Em outras palavras o conhecimento é produzido, porém permanece dentro dos muros acadêmicos.

Diante da pesquisa realizada, idealizada a partir de uma inquietação e que me fez observar que os alunos não se apropriavam totalmente dos conteúdos previstos no currículo, afirmo que, após a coleta e análise de dados, vieram à tona vários fatores internos e externos que interferem no processo de ensino e de aprendizagem. Os dados apontam para o prejuízo que os alunos acumulam durante a sua jornada escolar em relação aos conteúdos curriculares, no ensino remoto ou presencial. Nesses dois anos de pandemia, houve uma desconstrução daquilo que entendo como processo de ensino e aprendizagem, colocando em foco qual é o verdadeiro papel da escola, da família e o que cabe ao poder público. Estamos agora em meio ao caos, aguardando pelo que acontecerá nos próximos anos e tentando avaliar os prejuízos causados pela pandemia na educação escolar.

De certo modo, é possível afirmar que, com base nos dados obtidos, em minha experiência profissional e nas elaborações de Young, a escola pesquisada ofereceu aos seus alunos parte do conhecimento dos poderosos, visto que o que era previsto foi apenas parcialmente apresentado e a apenas uma parcela dos alunos matriculados, levantando a seguinte questão: o que é necessário para que o conhecimento poderoso ao qual o educando tem direito realmente chegue até ele de maneira eficaz? Em outras palavras, acesso a um conhecimento que lhe proporcione subsídios para ir além do mínimo legalmente estabelecido e descrito no currículo escolar, no planejamento escolar e efetivado no trabalho pedagógico.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Franciely Cardoso de. **Culturas e currículos:** estudos sobre uma escola municipal de Diamantina – MG. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6955026. Acesso em: 17 out. 2020.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- AMÉRICO BRASILIENSE. **Dados do município.** 2021. Disponível em:
<https://www.americobrasiliense.sp.gov.br/site/dados-do-municipio-2/>. Acesso em: 17 maio 2021.
- ARAÚJO, Abelardo Bento. **Avaliação e controle do trabalho educativo:** contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:
https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022017-150649/publico/ABELARDO_BENTO_ARAUJO_rev.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.
- BAFFI, Maria Adelia Teixeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. *In.*: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**, Petrópolis, 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6132468-O-planejamento-em-educacao-revisando-conceitos-para-mudar-concepcoes-e-praticas.html>. Acesso em: 17 set. 2020.
- BARROS LEAL, Regina. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana De Educación**, v. 37, n. 3, p.1-7, dez. 2005. Disponível em:
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2705>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BATISTELLA, Michelle Padilha. **A prática pedagógica na perspectiva do pensamento complexo.** 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6735112. Acesso em: 17 de out.2020.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, pp. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 3 jun. 2020.
- BONFIM, Jamile da Silva. **Planejamento nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Itabuna-BA:** o instituído, o realizado e o proposto. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7536087. Acesso em: 17 out.2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 out. 2020.

CAED-JUS. Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito. **08 itens de um plano de ensino pedagogicamente excelente**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www.caedjus.com/itens-de-um-plano-de-ensino-pedagogicamente-adequado/>. Acesso em: 17 maio 2020.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, DF. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

CARVALHO, Lilian Rose Silva. **Concepções de docentes sobre avaliação educacional no contexto de avaliações externas**: estudo em uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo. 2017. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11042018-115822/pt-br.php>. Acesso em: 30 maio 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc. [online]**, vol. 35, n. 129, pp. 1053-1066, out./dez. 2014. ISSN 0101-7330. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143981>. Acesso em: 3 jun. 2020.

FERREIRA, Liliana Soares. "Ser " ou "não ser" professora/professor? Eis uma questão em busca de respostas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 59, pp. 175-192, jan./mar. 2016. ISSN 0104-4060. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00175.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

_____. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educ. Real. [online]**, vol. 43, n. 2, pp. 591-608, 2018. ISSN 2175-6236. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623664319>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FONTANIVE, Nilma Santos. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: aval. pol. públ. [online]**, vol. 21, n. 78, pp. 83-100. jul. 2013. ISSN 0104-4036. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/bwqdfSqzysvDG5gjNgbXRFw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 jun.2020.

FRASSON, Carine Martins Godoy Torres. **Políticas curriculares e gestão escolar: continuidade ou ruptura em relação aos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental?** 2019. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8272956. Acesso em: 17 out. 2020.

GALIAN. Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Cqgn6mVxtGt7fLNpTgXwS5L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 de nov. de 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Edneia Angelica. **Autonomia Docente e Avalia-BH: implicações das avaliações externas sobre o trabalho dos professores**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/09/disserta__o_edn_ia_ang_lica_gomes.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

HERNANDES, Maria Lúcia Giozza. **Projeto Político Pedagógico: documento e/ou instrumento**. 2019. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal Do Pampa, Jaguarão, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/4587/1/MariaLuciaGiozzaHernandes2019.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/americo-brasiliense/panorama>. Acesso em: 17 maio 2021.

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educ. Pesqui. [online]**, vol. 45, 16 set. 2019. ISSN 1678-4634. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945197016>. Acesso em: 17 out. 2020.

LOPES, Carla Madureira Valente. **Gestão Escolar e qualidade educacional: as avaliações como instrumento de reflexão no contexto educacional**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5810>. Acesso em: 30 maio 2020.

MEC. **Ministério da Educação**. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 19 out. 2020.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Impactos das Avaliações Externas nos Currículos Escolares: Percepção de Professores e Gestores**. 2015. 200 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254024/1/Menegao_RitadeCassiaSilvaGodoi_D.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5566228/mod_resource/content/1/LIVRO%20Edgar%20Morin%20-%20Introduc%CC%A7a%CC%83o%20ao%20Pensamento%20Complexo.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020

MOURA, Estegite Carvalho Leite. **A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina.** 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-utilizacao-dos-resultados-das-avaliacoes-de-larga-escala-pelos-diretores-das-escolas-municipais-de-teresina/>. Acesso em: 30 maio 2020.

OLIVEIRA, Elisabeth Gonçalves de. **O projeto político-pedagógico como instrumento de gestão pedagógica, democrática e de participação para uma escola estadual do Amazonas.** 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6949>. Acesso em: 17 out 2020.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez. 2005.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online]**, vol. 19, n. 72, pp. 485-508, 2011. ISSN 0104-4036. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 out. 2020.

PEREIRA, Anna Luiza Verdi. **Democracia x meritocracia: influências e impactos no conhecimento escolar.** 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5707273. Acesso em: 17 out. 2020.

PPP – **Projeto Político Pedagógico.** E.M.E.F. Dr. João Baptista Pereira de Almeida, Américo Brasiliense, 2018.

SAÇÇO, Thays Alessandra Silva . **Influências do IDEB sobre a satisfação profissional na visão de professores do 1º ao 5º ano em seis escolas estaduais em Juiz de Fora/MG.** 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/3456>. Acesso em: 30 maio 2020.

SANTOS, Márcia Pereira dos. **O currículo escolar e a prática profissional docente como elementos de construção das identidades dos discentes na Escola Municipal Professor Carlos Gomes da Silva.** 2018. 221 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6724610. Acesso em: 17 out 2020.

SANTOS JÚNIOR, Paulo Antônio dos. **Organização do trabalho pedagógico e o trato com a diversidade na escola pública: uma proposta de gestão escolar.** 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7807219. Acesso em: 17 out. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo Paulista: Linguagens e suas Tecnologias**. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/coped/ensino-na-rede/novo-curriculo-paulista/>. Acesso em: 30 out. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11 ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2011. Disponível em: Acesso em: 5 nov. 2021. [file:///C:/Users/w10/Downloads/DermevalSaviani-Pedagogiahistorico-criticaprimeirasaproximaes11edrevisada1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/w10/Downloads/DermevalSaviani-Pedagogiahistorico-criticaprimeirasaproximaes11edrevisada1%20(1).pdf) . Acesso em 5 nov. 2021.

SciELO - *Scientific Eletronic Library OnLine*. **Coleção da biblioteca**. São Paulo, SP. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida Souza. **Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo**. 2017. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17012018-110503/pt-br.php>. Acesso em: 30 maio 2020.

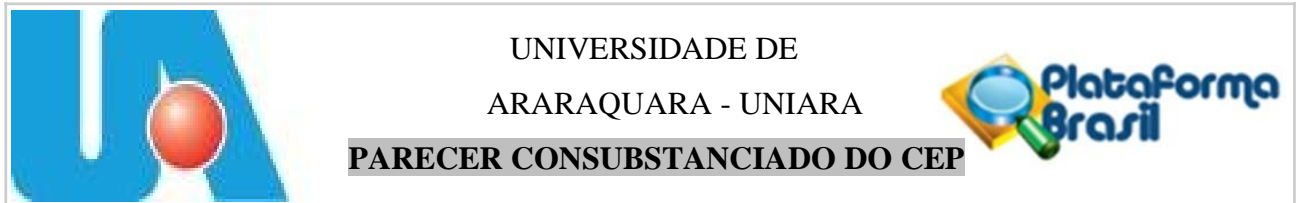
SOUZA, Jesus Lopes de. **O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico**. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true & id_trabalho=5003947. Acesso em: 17 out. 2020.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educ. rev. [online]**, n. 35, pp. 181-195. 2009. ISSN 0104-4060. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000300014>. Acesso em: 24 de abr. de 2021.

TOLFO, Silvia Regina Basseto. **Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5812392. Acesso em: 17 out. 2020.

VOLPIN, Gizeli Beatriz Camilo. **O significado e o sentido do planejamento no trabalho do professor: uma análise crítica a partir da teoria da atividade de A. N. Leontiev**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136320>. Acesso em: 25 de abr. de 2021

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cad. Pesqui. [online]**, v. 46, n. 159, pp. 18-37, 2016. ISSN 1980-5314. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143533>. Acesso em: 17 jul. 2020.

ANEXOS**Anexo A – Parecer do Comitê de Ética****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O Trabalho Pedagógico e Suas Demandas Frente ao Currículo, Planejamento e Avaliações

Pesquisador: SANDRA MARIA ROSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36700420.8.0000.5383

Instituição Proponente: ASSOCIAÇÃO SAO BENTO DE ENSINO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.342.856

Apresentação do Projeto:

O trabalho pedagógico realizado em uma escola é pautado, detalhado e planejado de modo a distribuir, por meio de planos de ensino e planos de aulas, todas as ações previstas ao longo do ano letivo. Entretanto, o dinamismo de uma escola associado a outras demandas inserem no cotidiano escolar ações "não planejadas " ou que fazem uso de um número maior de horas se comparado ao planejado inicialmente. A proposta de pesquisa será qualitativa de base documental com estudo de caso explicativo e a utilização de observação participante como procedimento de coleta. O campo empírico será composto pelas turmas do 1º aos 5º anos do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Américo Brasiliense. Quanto ao referencial teórico utilizado, a princípio será o conceito de conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos apresentado por Young (2016).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo desta proposta de pesquisa é o de identificar e analisar o conjunto de atividades programadas ou que utilizam maior número de horas do que o previsto para o cumprimento do currículo e do planejamento escolar.

Objetivo Secundário:

Identificar as atividades escolares previstas para o cumprimento do currículo escolar;
Identificar nos planos de ensino (anual e bimestral) como estão distribuídas as atividades previstas no currículo escolar e registrar a efetivação das atividades previstas nos referidos planos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esta pesquisa envolve apenas um ser humano, no caso a pesquisadora, que, como descrito anteriormente, utilizará um procedimento de coleta em que sua participação direta é prevista e descrita cientificamente (ALVES-MAZZOTTI, 2006; GIL, 2002; MINAYO, 2013). Nesse sentido, a probabilidade da ocorrência de riscos é praticamente nula; entretanto, o fato de que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variadas implicam na previsão de ações com o objetivo de eliminar ou minimizar esses possíveis riscos. Portanto, foram analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo (ainda que haja apenas um ser humano envolvido), e, para tanto, alguns aspectos são garantidos, como o fato de a pesquisa ser desenvolvida em indivíduo com autonomia plena; respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos envolvidos, além de assegurar-lhes as condições de acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação, conforme o caso, enquanto necessário.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, destaco, para o campo educacional brasileiro, a elaboração de uma pesquisa em uma área em cuja a produção acadêmica é significativa no que se refere ao trabalho pedagógico todavia, não com a utilização de observação participante como

procedimento de coleta; para a rede pública municipal de ensino investigada, a produção e acesso a um estudo científico sobre as variadas ações do cotidiano escolar que incidem na efetivação do trabalho pedagógico previsto; para os profissionais que atuam diariamente com essa questão, a oferta de um conhecimento ampliado sobre suas ações; e para o pesquisador em questão, a construção de um subsídio para uma atuação profissional mais embasada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com o projeto a coleta de informações será realizada por meio de dois procedimentos:

- O primeiro referente à coleta e organização da sustentação legal do currículo escolar com destaque especial para os planos de ensino se dará via informações de domínio público disponíveis no endereço eletrônico oficial da escola investigada;
- O segundo, referente a coleta de registros das ações desenvolvidas para a efetivação do currículo escolar, será realizado por meio da observação participante, por um período mínimo de um semestre letivo, com a utilização de um caderno de campo para os registros diários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos foram devidamente apresentados, mas caso haja na coleta de dados informações referentes a conteúdos de outros professores, será necessário a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Recomendações:

Este Comitê recomenda aos pesquisadores respeitarem o que foi descrito, na íntegra, neste projeto e que sigam as Resoluções 466/2012 (saúde) e 510/2016 (humanas) do Conselho Nacional de Saúde (CNS) as quais nos fundamentamos para a análise ética das pesquisas endereçadas a este Comitê. Em caso de dúvidas ou outras ocorrências surgidas no andamento do projeto, colocamo-nos à disposição dos pesquisadores.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Algumas informações adicionais referentes aos métodos da pesquisa foram solicitadas

para que apreciação do projeto fosse realizada. Mesmo sendo a coleta de dados realizada apenas pela pesquisadora e por meio da observação participante, os métodos careciam de informações a respeito dos dados que serão coletados, assim solicitamos mais clareza na forma que a coleta de dados.

Todas as modificações foram realizadas e contemplaram a solicitação.

Cabe ressaltar que caso a primeira submissão do projeto fosse adequada ao formato solicitado após a apreciação, o mesmo não necessitaria passar por esse trâmite, uma vez que não envolve seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Projeto de pesquisa encontra-se adequado e aprovado, de acordo com colegiado e com a normativas vigentes. Qualquer alteração que venha ocorrer, em especial Eventos Adversos, pedimos a gentileza de informar este CEP por meio de Emenda e/ou Notificação, junto a Plataforma Brasil e, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa solicitamos o encaminhamento do Relatório Parcial, e após a conclusão do mesmo o envio do Relatório Final, procedimentos esses de cunho obrigatório.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1611598.pdf	25/09/2020 12:07:51		Aceito
Outros	CartaRespostaSandra2.docx	25/09/2020 12:05:09	SANDRA MARIA ROSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetosandracorrigido2.docx	25/09/2020 12:03:02	SANDRA MARIA ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	JustificativadeausenciaTCLESandra.pdf	18/08/2020 15:37:21	SANDRA MARIA ROSA	Aceito
Orçamento	orcamentofinanceiro.pdf	18/08/2020 15:35:23	SANDRA MARIA ROSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termadopesquisadoresresponsavel.pdf	18/08/2020 15:33:34	SANDRA MARIA ROSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodeconcentimentosandra.pdf	18/08/2020 15:32:22	SANDRA MARIA ROSA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoSandra.pdf	18/08/2020 15:21:39	SANDRA MARIA ROSA	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado
Necessita Apreciação da CONEP: Não

ARARAQUARA, 16 de outubro de 2020.

Assinado por: Adilson César Abreu Bernardi Coordenador(a)

Apêndices

Apêndice A – Quadro síntese do mapeamento bibliográfico inicial

N	Referência	Objetivo Central	Resultados	Produto
1	Araújo, 2016	Analisar como o monitoramento da qualidade da educação básica favorece o alcance dos fins da educação, compreendida como ação pedagógica e como processo de trabalho.	Existe distorção na avaliação de sujeitos, que impele as escolas a redução curricular, por meio do treinamento dos alunos para realização de testes.	Não cita
2	Bonamino e Sousa, 2012	Analisar três gerações de avaliação da educação em larga escala, a partir dos objetivos e desenhos usuais em iniciativas implementadas no Brasil.	Aponta os riscos de as avaliações relativas a políticas de responsabilização exacerbarem a preocupação de diretores e professores em preparar seus alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar.	Não cita
3	Carvalho, 2017	Observar concepções de professores sobre avaliação educacional, com o objetivo geral de verificar possíveis influências das avaliações externas nessas concepções.	Constata marcas importantes dessas avaliações no ambiente escolar, porém não se sustenta que controlem o trabalho e as concepções docentes.	Não cita
4	Cury, 2014	Analisar a qualidade da educação frente às avaliações de larga escala.	A qualidade da educação depende de insumos pedagógicos, da formação docente e dos planos de carreira.	Não Cita
5	Ferreira, 2018	Apresentar uma conceituação para a categoria, trabalho pedagógico.	O trabalho pedagógico é trabalho dos professores quando, na escola, há espaços e tempos para a produção de conhecimento, constituindo a práxis pedagógica.	Não Cita

N	Referência	Objetivo Central	Resultados	Produto
6	Fontanive,2013	Analisar o impacto que os resultados das avaliações em larga escala podem ter na prática docente com vistas a promover ganhos de aprendizagem.	Conclui que é necessário investimento na capacitação docente e acompanhamento do desempenho dos alunos.	Não cita
7	Gomes, 2016	Analisar a percepção de docentes sobre as implicações do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental no trabalho dos professores e na sua autonomia.	Aponta para um processo de resistência dos professores às imposições do modelo de gestão focado em resultados.	Não cita
8	Lopes, 2016	Analisar a avaliação externa como instrumento colaborativo e/ou impositivo ao processo ensino aprendizagem.	Confirma a necessidade de reflexão sobre a utilização dos dados produzidos pela avaliação externa no âmbito escolar.	Não cita
9	Moura, 2016	Identificar os fatores que interferem na utilização dos resultados das avaliações pelos gestores escolares da Rede Municipal de Teresina.	Aponta como os gestores das escolas de Teresina fazem uso dos resultados das avaliações externas e ainda o que poderá ser feito no intuito da melhoria da qualidade da educação oferecida aos teresinenses.	Não cita
10	Menegão, 2015	Analisar como as políticas de avaliação externa estão se concretizando nas escolas, bem como colocar em debate o que se entende por qualidade da educação.	Aponta como a avaliação externa está se materializando na escola e no currículo escolar e que alterações os professores dizem ter se configurado nos currículos escolares nesse cenário de testagem.	Não cita
11	Saçco, 2015	Verificar se e como a divulgação e os resultados do Ideb estão relacionados e influenciam na satisfação profissional docente e na condição de trabalho do professor.	Apresenta aspectos substanciais e singulares que influenciam diretamente na insatisfação docente.	Não cita

N	Referência	Objetivo Central	Resultados	Produto
12	Siqueira, 2017	Analisar as influências das avaliações externas nas concepções dos professores sobre avaliação educacional, considerando que essas concepções constituem um fator relevante para o trabalho docente.	Conclui que os efeitos mais aparentes decorrem, ainda sem estabelecer um condicionamento do trabalho pedagógico, das iniciativas municipais de avaliação externa.	Não cita
13	Young, 2016	Evidenciar a tendência de temor ao conhecimento, tanto no pensamento acadêmico quanto nas políticas educacionais.	Enfatiza, por um lado, o conceito de "conhecimento poderoso" como um princípio curricular e a ideia de que todos os alunos têm o direito de acessar o conhecimento poderoso e, por outro, a importância de diferenciar currículo nacional e currículo escolar.	Não cita

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apêndice B – Instrumento de coleta

Data	Dia da semana	Atividade prevista	Atividade desenvolvida	Observações
00/00/00	2ª feira			
00/00/00	3ª feira			
00/00/00	4ª feira			
00/00/00	5ª feira			
00/00/00	6ª feira			
00/00/00	Sábado			
00/00/00	Domingo			
00/00/00	2ª feira			
00/00/00	3ª feira			
00/00/00	4ª feira			
00/00/00	5ª feira			
00/00/00	6ª feira			
00/00/00	Sábado			
00/00/00	Domingo			
00/00/00	2ª feira			
00/00/00	3ª feira			
00/00/00	4ª feira			

Data	Dia da semana	Atividade prevista	Atividade desenvolvida	Observações
00/00/00	5ª feira			
00/00/00	6ª feira			
00/00/00	Sábado			
00/00/00	Domingo			
00/00/00	2ª feira			
00/00/00	3ª feira			
00/00/00	4ª feira			
00/00/00	5ª feira			
00/00/00	6ª feira			
00/00/00	Sábado			
00/00/00	Domingo			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Apêndice C – Transcrição dos registros do caderno de campo

11 e 12/02 - Criei o grupo de WhatsApp e expliquei aos pais que vamos utilizá-lo para o envio de atividades e informações até que as aulas presenciais retornem. Fiz um vídeo explicando o funcionamento do grupo.

12/02 - A Secretaria de Educação avisou que retornaríamos com as aulas no dia 15 de fevereiro e não no dia 18 como estava previsto, pois o feriado de carnaval foi cancelado.

15/02 – Iniciamos as aulas no ensino remoto, neste dia a prefeitura fez restrições por causa da pandemia, portanto os materiais impressos e livros tiveram a entrega cancelada. Os professores foram orientados a enviar atividades lúdicas e de acolhimento na primeira semana. Troquei ideias com as professoras do 2º ano para elaboração e troca de atividades (via WhatsApp). A atividade foi realizada no caderno com o auxílio de um vídeo sobre o assunto "consoante e vogais" e construção de alfabeto. Enviei mensagem particular aos pais para marcar uma videochamada com cada aluno para fazer a "sondagem", avaliando a hipótese de escrita em que cada um se encontra, para preparar atividades que contribuam no avanço desses alunos.

16/02 – Comecei as videochamadas; atendi três alunos, dois não atenderam. Algumas mães mandaram fotos com as atividades de hoje no grupo.

17/02 – Fiz videochamada com mais cinco alunos e remarquei aquelas que não puderam ontem. Todos estão bem atentos, consegui visualizá-los escrevendo e depois printei a tela para guardar o registro. Algumas famílias enviaram a foto das atividades do dia. Os professores especialistas terão os seus próprios grupos para atender os alunos (no ano passado os professores da sala enviavam as atividades e os recados).

18/02 – Fiz sondagem através de videochamada com seis alunos. A família dos alunos I, J e K não responderam as mensagens para marcar horário para a sondagem. Adicionei ao grupo a aluna C, ela estava matriculada em outro período, e reenviei as atividades dos dias anteriores. Recebi várias atividades através de fotos.

19/02 – Hoje mais quatro alunos participaram da chamada de vídeo, ainda não consegui entrar em contato com a família dos alunos I, J e K.

22/02 – A mãe do aluno I entrou em contato, ele ainda não tinha feito as atividades desde o início das aulas, a mãe disse que estava com problemas no celular. Eu enviei as atividades no seu WhatsApp particular e remarquei a videochamada. A cidade de Américo Brasiliense, entrou em *lockdown* (decreto nº 32/2021), acompanhando o município de Araraquara, portanto, não houve a entrega de materiais novamente. Continuamos no ensino remoto com atividades apenas online.

23/02 – Fiz a sondagem com o aluno I. Troquei atividades com as outras professoras do 2º ano. Observei que todas as famílias visualizaram as atividades enviadas, sete deles (O, R, S, D, V e W) têm enviado as atividades diariamente (devolutiva em fotos). As famílias podem enviar dessa forma, semanalmente ou quinzenalmente.

24/02 – A aluna J não fez a sondagem, busquei outro telefona na escola, consegui o número do seu pai, porém são divorciados, ele confirmou o telefone da mãe da aluna; fiz um relato para a coordenadora que irá tentar contato com a mãe que tem a guarda da criança. Até o momento não visualizou as aulas.

25/02 – O grupo está tranquilo, alguns têm enviado as atividades em fotos diariamente e outros enviam de uma vez. A coordenadora conseguiu falar com a mãe da aluna J e explicou sobre a sondagem por videochamada, da importância de saber a hipótese de escrita da aluna e do acompanhamento das atividades, porém a mãe relatou que não tem tempo de acompanhar as aulas e pediu para que a sua filha fosse reprovada. Depois de muito diálogo a coordenadora explicou que a reprovação não era possível e falou sobre os prejuízos que a aluna teria, a mãe se comprometeu a entrar em contato depois que a coordenadora explicou que encaminharia o caso ao Conselho Tutelar.

26/02 – A prefeitura flexibilizou o *lockdown* através do decreto nº 37/2021; dessa maneira, a escola passará a entregar os materiais para as famílias. Anunciamos que a prefeitura começará a fornecer marmitas para as famílias que desejarem, os professores enviarão os cadastros para a escola.

01/03 – Várias famílias enviaram os dados para receberem as marmitas, consegui falar com a família de dois alunos que não conseguia falar a respeito da devolutiva das atividades, aproveitando esse contato. Os alunos que enviam as atividades todos os dias permanecem os mesmos e os que entregam uma vez na semana também; percebo que já estabeleceram uma regra para as devolutivas.

02/03 – Foi entregue, na escola, o kit de livros (Português/Matemática/Interdisciplinar) para todos os alunos; os alunos J, A, W e T não retiraram.

03/03 – Enviei mensagem para as famílias que não retiraram os livros para remarcar horário para irem até a escola, por orientação da secretaria e para evitar aglomeração; senão, só poderiam retirar na próxima semana, no dia previsto para o 2º ano.

04/03 – A mãe da aluna A avisou que não conseguiria retirar os livros, pois seu horário de trabalho não permitiria. Enviei mensagem para a coordenadora a esse respeito e ela pegou o contato da mãe para ver o que podia ser feito.

05/03 – A família do aluno T mudou-se para a Bahia; enquanto as escolas de lá não voltarem a funcionar, ele permanecerá a acompanhar as aulas remotas, depois será transferido. Quanto às atividades do livro e as impressas, a família fará as impressões (enviei em PDF).

06/03 (Sábado) – A mãe do aluno W enviou as atividades hoje no grupo dos pais.

07/03 (Domingo) – A mãe do aluno Q enviou as atividades atrasadas.

08/03 – A escola passou a atender das 08 às 11h para a retirada de material, a fim de que não haja aglomerações com a retirada das marmitas, que começa às 11h30. A mãe do aluno R disse que não sabia da retirada dos livros, pois o celular estava com problemas (eu a perguntei após seu contato para cadastro na marmita).

09/03 – Os pais retiraram atividades impressas que auxiliam no processo de ensino; as alunas J e K não foram retirar, não visualizaram a mensagem que enviei no grupo e nem no particular. Expliquei como essas atividades impressas seriam utilizadas, o procedimento (as explicações em vídeos e áudios) e o dia em que cada uma seria realizada. Ficou combinado entre as professoras que as atividades impressas seriam entregues quinzenalmente, sendo assim trabalharemos os conteúdos através delas e dos livros, intercalando os dois.

10/03 – Hoje não houve intercorrências. As famílias das alunas J e K estão há dias sem visualizar o grupo.

11/03 – Consegui falar com a mãe da aluna K, ela disse que tinha muita dificuldade em ajudá-la com as atividades e não conseguia buscar as atividades na escola, expliquei sobre o atendimento diário que fazia com os alunos que precisassem, porém ela alegou que só tinha o celular dela, que não podia disponibilizar, e que a aluna K ficava aos cuidados da irmã que não a ajudava, pois está grávida.

12/03 – Hoje os professores (professor I e professor especialista) tiveram reunião com a diretoria e coordenadora da escola. Na pauta estava a questão dos horários que deveriam ser cumpridos pelos pais para não haver aglomeração, assim como os dias de retirada de materiais; elas orientaram que o nome dos alunos que não dão devolutiva das aulas devem ser encaminhados para o conselho tutelar, para isso devemos fazer um relatório explicando as causas dessa não devolutiva e o contato com essas famílias.

13/03 (Sábado) – A mãe da aluna J finalmente entrou em contato e, após conversa com a diretora, pediu para que eu reenviasse as atividades no seu WhatsApp particular, pois perdeu as mensagens do grupo, para que começasse a pôr em ordem.

14/03 (Domingo) – A mãe do aluno B pediu para que eu remarcasse o dia para ela buscar as atividades impressas, pois seu pai faleceu há uma semana.

15/03 – A mãe do aluno B foi até a escola, conversou com a coordenadora e retirou as atividades.

A mãe do aluno I. entrou em contato comigo e disse que não retirou as atividades, pois a escola passou a atender até às 11h, então ela vai até a escola buscar a marmita às 11h30 e não pode ir mais cedo. Comuniquei à coordenadora que se prontificou a abrir a escola às 07h30 para que ela fosse buscar as atividades.

16/03 – Não houve intercorrências. Tenho respondido a algumas mensagens com pequenas dúvidas e continuo com um grupo de alunos que enviam as fotos das atividades diariamente, alguns semanalmente, e as alunas J e K que não estão acompanhando devidamente.

17/3 – A mãe da aluna K, após a mensagem que enviei no final da tarde pediu para que eu marcasse um horário no dia 19, para que ela fosse retirar suas atividades e livros.

18/03 – Tive reunião com a professora da sala de recursos para avaliar o desenvolvimento da aluna P, que tem deficiência auditiva. Atendi a mãe da aluna A, que apagou as mensagens do grupo e pediu para que eu reenviasse as atividades.

19/03 – A mãe da aluna K retirou os materiais (livros e atividades), estava de folga hoje; enviei novamente as explicações necessárias para o acompanhamento das atividades diárias.

22/03 – Recebi o aluno H que estava matriculado em outro período, porém, após eu entrar em contato, a professora disse que não tinha o número atualizado da mãe, então o aluno não realizou as atividades até então. Quando liguei hoje no final da tarde para marcar a vídeo chamada e fazer sondagem, a mãe disse que ele está em Minas Gerais com a avó e só chegará na próxima semana. Conversei com ela sobre o prejuízo que o aluno teria de não acompanhar as atividades, ela se comprometeu a acompanhá-lo.

23/03 – Hoje foi dia de entrega de atividades e, diante do número grande de famílias que não comparecem, entrei em contato com cada uma delas (A, I, L, N, O, W e U), que remarcaram outro dia para retirar. A mãe do aluno R informou que ele está com o pai; pedi para que ela enviasse as atividades para que o aluno fizesse com o pai, a mãe não respondeu.

24/03 – Hoje não houve intercorrências. A cidade de Araraquara adiantou dois feriados para diminuir o número de casos de COVID-19, porém a cidade de Américo Brasiliense não aderiu.

25/03 – Hoje conversei com a coordenadora sobre as famílias que mesmo fazendo contato e oferecendo ajuda para o desenvolvimento dos alunos, não aceitam ajuda e não tem feito a devolução das atividades; ela disse que é uma dificuldade enfrentada por todos os professores na escola e devemos continuar tentando diariamente dialogar com eles.

26/03 – Não houve intercorrências, a maioria das famílias visualizaram as atividades, porém só tive devolutiva de seis alunos.

29/03 – A aluna L foi transferida para o Sesi, a avó relatou que ela não fez as atividades da última semana, pois ela sabia que a aluna seria transferida.

31/03 – Enviei mensagem particular para cada família para saber como está o andamento da rotina de aulas remotas e se precisam de auxílio específico. A mãe do aluno R disse novamente que o aluno está com o pai, porém agora relatou que não sabe onde ele está, por isso não tem realizado as atividades.

01/04 – Não houve intercorrências. Fiz uma vídeo chamada com a aluna N, a mãe entrou em contato comigo e disse que a aluna não estava querendo fazer as atividades. Conversei com ela durante algum tempo explicando algumas atividades e a motivando.

05/04 – Mudei a configuração do grupo de pais para que enviem mensagens e atividades no "privado", pois uma família que tem a guarda compartilhada do filho teve uma discussão no grupo, e alguns pais estavam enviando atividades fora do horário combinado e nos finais de semana.

06/04 – A mãe do aluno Q enviou mensagens reclamando por eu ter fechado o grupo para o envio de mensagens para "todos visualizarem". Geralmente ela enviava várias atividades após às 22h ou nos finais de semana.

07/04 – A mãe do aluno W enviou um áudio dizendo que ele não quer mais realizar as atividades e apresentou um laudo médico informando que ele é autista. Enviei o laudo para a coordenadora que fará um relatório para a equipe de Educação Especial.

08/04 – A meu pedido, a coordenadora da escola fez uma busca por telefones na ficha do aluno R para encontrar o telefone do seu pai e saber sobre o aluno, já que a mãe alega não saber onde ele está. Na sua ficha não consta o atual número do pai. Verificou-se no seu histórico escolar que ele tinha sido reprovado no primeiro ano escolar, em 2019, por faltas, e o caso havia sido encaminhado ao Conselho Tutelar (naquele ano, o aluno estava sob a guarda do seu pai). No ano de 2020 ele foi aprovado, pois, com o ensino remoto, mesmo não tendo acompanhado as aulas corretamente, não houve reprovação (ele estava sob guarda compartilhada pelo pai e a mãe). A coordenadora pediu para que eu fizesse um relatório sobre o contato com a família e o desempenho do aluno nesse início de ano.

09/04 – Foi discutido entre os professores do 2º ano a forma de avaliação dos alunos, que pode ser realizada apenas pelo envio de atividades, ou feita de forma convencional, impressa e enviada às famílias e depois recolhidas para contarem como nota, junto às atividades realizadas e depois arquivadas. Duas professoras avaliarão apenas as atividades e quatro enviarão também a avaliação impressa .

12/04 – Fiz o relatório sobre o aluno R explicando que no início do ano ele realizou algumas atividades, porém, quando ia ficar com o pai, não tinha contato com a escola e passou um período sem dar devolutiva quando a mãe alegou que não sabia onde ele estava (o novo endereço do pai); também fiz o relato da sua vida escolar de acordo com sua ficha na escola. Hoje mesmo a coordenadora enviou o documento ao Conselho Tutelar para que possamos orientar.

13/04 – O aluno W fez uma avaliação com a professora da sala de recursos para que seja acompanhado com o programa de Educação Especial.

Elaboramos as avaliações do primeiro bimestre, que serão entregues impressas.

14/04 – Não houve intercorrências. Recebi as atividades dos alunos que entregam diariamente e algumas atividades acumuladas da aluna C.

15/04 – O aluno W começou a ser atendido duas vezes na semana na sala de recursos (remotamente). Eu fiz um relatório sobre seu desempenho nas aulas diárias.

16/04 – Enviei mensagem aos pais explicando os conceitos das avaliações dos alunos e que as provas impressas servirão como parte da nota, porém as atividades realizadas diariamente é que realmente contarão para a maior parte das notas. O aluno T foi transferido para a Bahia, o ensino remoto lá terá início na semana que vem por causa do calendário criado com a pandemia.

19/04 – O aluno R retornou para a casa da mãe após a intervenção do Conselho Tutelar. A mãe entrou em contato comigo hoje para avisar e pediu para que eu reenviasse as atividades aos poucos, pois ela tinha apagado as instruções no grupo de pais.

20/04 – Hoje houve entrega de atividades e avaliações impressas, nesses dias a coordenadora envia fotos das listas para que nós professoras possamos verificar quem não foi buscar as atividades e enviar mensagem para as famílias para saber o motivo; oito famílias não compareceram; destas, duas me pediram para enviar o arquivo em PDF para imprimirem em casa e quatro pediram para marcar um horário, pois não puderam buscar nesse dia; as mães das alunas K e N visualizaram minha mensagem, porém não responderam.

22/04 – Hoje eu enviei as instruções das avaliações no grupo de pais. Ao tentar marcar horário para os pais que não puderam retirar as atividades e avaliações, a diretora me informou que os pais deveriam esperar até a próxima semana por causa da aglomeração; eu falei sobre o combinado feito com os pais sobre marcar horário e que eu não podia fazê-los esperar, pois os alunos ficariam sem realizar as atividades e a avaliação. Depois de relutar, ela permitiu que eu marcasse os horários, porém não seria mais permitido nas próximas entregas. Sendo assim, se a família não retirar as atividades no dia estipulado, no caso às terças-feiras, só poderá retirar na semana seguinte.

23/04 – Marquei os horários para os pais que não conseguiram retirar as atividades na terça-feira. Não consegui falar com a mãe da aluna K, e, mesmo recebendo a mensagem, ela não respondeu; tentei ligar, mas foi para a caixa postal.

24/04 (Sábado) – A mãe do aluno W enviou atividades no grupo que deixei aberto.

25/04 (Domingo) – A mãe do aluno W enviou um áudio perguntando sobre as questões da avaliação.

26/04 – Os pais que marcaram horário para retirar as atividades e avaliação compareceram, eu ampliei o prazo de entrega para eles. Enviei mensagem para os pais que pegaram as avaliações na terça passada para que as devolvam na escola e reforcei a entrega das atividades por fotos ou levando o caderno até a escola para ser vistado.

27/04 – As avaliações foram recebidas e ficaram em quarentena; de acordo com a lista, treze alunos entregaram as provas, dois entregaram os cadernos e alguns começaram a enviar fotos das atividades atrasadas.

28/04 – A diretora pediu para avisar as famílias que já podem retirar as atividades até às 12h, pois já reorganizaram a entrega das marmitas. Recebi mais atividades que as famílias acumularam.

29/04 – Enviei mensagem para os pais que não entregaram atividades e ainda não fizeram a devolutiva das avaliações.

30/04 – Hoje seria realizado o conselho de classe, porém, por causa dos atrasos nas entregas de atividades e dos horários reduzidos pela escola, teremos um prazo de uma semana para enviar as notas.

03/05 – Fui até a escola buscar a caderneta que só foi disponibilizada hoje e a lista atualizada dos alunos. A mãe da aluna E entrou em contato e disse que parou de fazer as atividades com a aluna, pois passou por momentos difíceis, sua mãe faleceu, e seu esposo a abandonou; a mãe da aluna diz estar com depressão e não consegue acompanhá-la na realização das atividades. A mãe da aluna D pediu um prazo para organizar algumas atividades que estavam faltando.

04/05 – Hoje tivemos reunião com a diretora e coordenadora pedagógica. Nessa reunião foi discutido a continuação do ensino remoto por mais um bimestre, o contato com as famílias e as devolutivas das atividades, a sobrecarga de trabalho que a coordenadora está enfrentando; o envio de alunos para o Conselho Tutelar que não está surtindo efeito, pois as famílias são notificadas e alegam que os problemas são provenientes do ensino remoto e das situações causadas pela pandemia. Vários professores se pronunciaram sobre suas vivências, a maioria se sente exausta e impotente diante das demandas do ensino remoto, principalmente no que diz respeito à devolutiva de atividades e participação das famílias. Ficou acordado que os

professores farão um documento informando o número de alunos matriculados em cada sala, nome e quantidade de alunos que participam das aulas e nome e quantidade de alunos que não participam das aulas. Hoje tivemos também entrega de atividades impressas e recolhimento das últimas avaliações.

05/05 – A mãe do aluno S enviou uma mensagem avisando que não vai enviar as atividades realizadas essa semana, porque não pode retirar hoje e a secretária informou que só poderia entregar na próxima semana, no dia previsto para a turma do 2º ano (terça-feira).

06/05 – Fui até a escola e retirei o material (atividades impressas) do aluno S e levei até a sua casa para que não fique desmotivado, pois envia as atividades desenvolvidas todos os dias através de fotos.

07/05 – Não houve intercorrências. Os alunos que enviam atividades diariamente estão assíduos, a aluna U passou a enviar as atividades diariamente também.

10/05 – Fiz uma busca dos alunos que as famílias não retiram os materiais (atividades impressas) e enviei mensagem.

11/05 – Após diálogo com as famílias ontem, os pais dos alunos I, O e E foram buscar as atividades depois de quinze dias de pendência.

12/05 – Hoje foi realizado o conselho de classe, a coordenadora orientou que os alunos que não deram nenhum tipo de devolutiva ficassem com a nota 4,5, e serão registrados pelo professor os motivos pelos quais não estão desenvolvendo as atividades, assim como as nossas intervenções para que as famílias possam fazer essas devolutivas. Ficaram com 4,5 as alunas J, K e N; o aluno R, embora tenha realizado poucas atividades, ficou com 5,0, porque a mãe voltou a ficar com ele e se comprometeu a desenvolver as atividades. Para o fechamento das notas, observei a hipótese de leitura e escrita dos alunos através das videochamadas e a devolutiva das atividades diárias, em que pude observar a evolução de cada um.

13/05 – Não houve intercorrências.

14/05 – Digitei as notas na planilha online da turma para que os boletins do primeiro bimestre sejam gerados e entregues às famílias.

15/05 (Sábado) – As mães dos alunos B e W enviaram atividades acumuladas da semana.

17/05 – Hoje avisei sobre a retirada de novos livros (apostilas) enviadas pelo governo. As famílias que não visualizaram até as 18h receberam a mensagem novamente no particular.

18/05 – Não foram retirar os livros as famílias dos alunos: A, K, M e R. A mãe da aluna A enviou atestado médico, mostrando que a família está em quarentena por causa da COVID, e retirará os livros quando for possível.

19/05 – Os professores fizeram inscrição para a palestra "Aspectos emocionais e sociais em tempo de pandemia", que será realizada online no dia 25 de maio e é "obrigatória", realizada no horário de H.T.P.C.. Não houve nenhuma intercorrência hoje.

20/05 – Hoje atendi a aluna M e o aluno Q, que tiveram dificuldade no conceito de metade; fiz uma vídeo chamada com a aluna L e um vídeo explicativo para o aluno M.

21/05 – Não houve intercorrências.

24/05 – A coordenadora pediu para que nós, professores, antecipássemos as avaliações do segundo bimestre para serem entregues na semana de 14 a 18 de junho e com recolhimento de 21 a 25 do mesmo mês para correção e lançamentos de provas até o dia 08 de julho, término do segundo bimestre. Também pediu para que reservássemos um dia da semana (a cada 15 dias) para que os alunos tenham tempo para desenvolver as atividades dos professores especialistas (inglês, arte, música e educação – física), pois eles não têm tido retorno das atividades.

25/05 – Hoje, no período da aula, não houve intercorrências. Tivemos a palestra com uma psicóloga que falou dos efeitos da pandemia na vida das pessoas e ressaltou os enfrentamentos dos professores e das famílias.

26/05 – Não houve intercorrências.

27/05 – Tive reunião com a professora da sala de recursos. O aluno W e a aluna P não têm feito as devolutivas das atividades da sala de recursos, porém são assíduos com as atividades da sala comum.

28/05 – Expliquei aos pais no grupo que, por determinação da coordenação pedagógica da escola, eu não enviaria a aula de hoje para que eles colocassem as atividades dos professores especialistas em ordem.

31/05 – Não houve intercorrência durante a aula hoje. Eu enviei e recebi as atividades de alguns alunos, uns que enviam fotos diariamente e dois que acumularam por uma semana. Os professores foram informados sobre o curso de Novas Tecnologias, oferecido pela Secretaria da Educação, que terá início no dia 08 de junho em H.T.P.C.

01/06 – Hoje teve atividades impressas para retirar na escola; nove famílias não compareceram para buscar as atividades, alunos: A, D, K, M, O, Q, R, V e W. A mãe da aluna M pediu para que eu enviasse as atividades em PDF para imprimir, pois não conseguiu retirar. Avisei aos pais a pedido da direção que nos dias 03 e 04 de junho não haverá entrega de marmitas, pois é feriado e ponto facultativo.

02/06 – Não houve intercorrências. Entrei em contato com os pais que não retiraram as atividades e estou esperando as devolutivas.

07/06 – Os professores dos segundos anos entraram num acordo para entregar as avaliações no dia 15 de junho aos pais. Atendi à aluna M que teve dúvidas sobre a atividade de Português.

08/06 – Não houve intercorrência na entrega e recebimento das atividades. Iniciamos a formação de Novas Tecnologias no horário do H.T.P.C.

09/06 – A mãe do aluno X perdeu os arquivos do celular e pediu para que eu reenviasse as últimas três aulas. A mãe do aluno W enviou mensagem dizendo que ele tem se negado a fazer as atividades, eu a orientei e pedi para que falasse também com a professora da sala de recursos.

10/06 – Não houve intercorrência.

11/06 – Atendi o aluno S por videochamada; mesmo com as explicações não havia entendido as atividades sobre "regiões planas". A professora da sala de recursos me enviou mensagem para falar sobre o aluno W que, mesmo sendo diagnosticado com autismo, ela acredita que a negação em realizar as atividades se dá pelo conflito que observa entre os pais que tem sua guarda compartilhada.

14/06 – Avisei aos pais para retirarem as atividades impressas e avaliações amanhã e que estas serão recolhidas na próxima semana. A mãe da aluna F enviou mensagem perguntando se era necessário ir buscar as atividades, pois se mudou do bairro e ia buscar a transferência da aluna; expliquei que sim, pois eu tenho que fechar as notas do segundo bimestre. Enviei mensagem no fim do dia no particular dos pais que não visualizaram a mensagem no grupo.

15/06 – Os pais retiraram as atividades e as avaliações do segundo bimestre. A mãe da aluna C avisou que não irá retirar as atividades, porque a família está em quarentena, pois contraíram COVID. A mãe da aluna A pediu para que eu enviasse as atividades em PDF para ela imprimir, pois não pode retirar na escola por causa do trabalho.

16/06 – Enviei mensagem para as famílias dos alunos O, J, K, Q e B que não retiraram as atividades. A mãe do aluno M pediu para que eu enviasse as atividades em PDF, pois não conseguiu ir até a escola. As famílias das alunas J e K não responderam e as famílias dos alunos O e B se comprometeram a retirar o material na próxima terça-feira. Enviei as instruções da avaliação de Português.

17/06 – Enviei as instruções da avaliação de Matemática, avisei que não enviaria atividades amanhã para que desenvolvessem as atividades enviadas pelos especialistas.

18/06 – Enviei mensagem no grupo avisando que a cidade de Américo Brasiliense entrará novamente em *lockdown* do dia 21 a 25 de junho seguindo o decreto nº 90/2021. Os pais poderão retirar as marmitas normalmente, porém a entrega de atividades nesse período foi cancelada.

21/06 - Enviei o aviso de que os cadernos e avaliações não serão recolhidos essa semana por causa do *lockdown*. Os alunos M, S, P e V enviaram as fotos das avaliações.

22/06 – Não houve intercorrências.

23/06 – Não houve intercorrências.

24/06 – Não houve intercorrências.

25/06 – As mães dos alunos M e X enviaram mensagens para saber sobre a próxima semana, se o *lockdown* continuará. O prefeito revogou o *lockdown* através do decreto nº 94/2021.

28/06 – Pedi para os pais que não enviam fotos das atividades para entregar os cadernos junto com as avaliações na escola que voltou a funcionar normalmente. A diretora marcou uma reunião para amanhã (29 de junho) para tratar sobre o fechamento do bimestre.

29/06 – Tivemos reunião com a diretora e a coordenadora, e na pauta ficou estabelecido que de 05 a 08 de junho será período de recuperação para os alunos que não enviam atividades.

- O lançamento das notas do segundo bimestre será realizado até o dia 30 de julho, para que os pais que não enviaram atividades tenham como prazo o período de férias;
- O conselho de classe será realizado na escola ou por vídeo chamada com a coordenadora;
- Ainda não se sabe sobre o retorno presencial das aulas.

30/06 – Fui até a escola buscar os cadernos e avaliações para fazer um "pré-conselho" e verificar quais os alunos ficarão em período de recuperação (tirando dúvidas e organizando as atividades).

01/07 – Encerramento do segundo bimestre; o dia 02 de julho será destinado a organização dos materiais dos professores especialistas. Os alunos A, J, K, O e R pediram prazo para terminar as atividades.

12/07 – A mãe da aluna A enviou um vídeo mostrando que estava desenvolvendo as atividades com ela.

22/07 - A mãe do aluno W entrou em contato comigo para saber sobre o retorno das aulas, se será presencial, avisei que ainda não sabemos.

27/07 – Hoje iniciamos o terceiro bimestre; por determinação da Secretaria de Educação, as aulas continuam ocorrendo de forma remota. Foi enviado aos pais um questionário online para saber se querem ou não o retorno das aulas presenciais que ocorrerão gradualmente. Enviei mensagem aos pais que pediram prazo para realizar as atividades com os alunos no período das férias.

Apêndice D – Proposta de formação para o campo empírico

PAUTA DO ENCONTRO DE FORMAÇÃO

Apresentação:

A pesquisa de mestrado teve como objetivo identificar e analisar o conjunto de atividades programadas, ou que utilizam maior número de horas do que o previsto para o cumprimento do currículo e do planejamento escolar. Para tal, busquei o entendimento sobre o trabalho pedagógico e suas especificidades. As informações que obtive foram organizadas e analisadas com os conceitos de "conhecimento poderoso" e "conhecimento dos poderosos", apresentados por Young (2016). Dessa forma, identifiquei vários fatores pelos quais o conhecimento chega ao aluno em formação.

No decorrer da pesquisa, a coleta de dados se deu no ensino remoto, em que pude analisar seus impactos no cotidiano escolar, assim como nas ações que dizem respeito ao planejamento, ao currículo e ao trabalho pedagógico.

Objetivos do encontro:

- Partilhar algumas vivências sobre o currículo, o trabalho pedagógico e o planejamento escolar;
- Discorrer sobre o conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos, segundo Young;
- Partilhar os resultados da pesquisa.

Conteúdos Principais:

- O currículo escolar;
- O trabalho pedagógico e suas especificidades;
- A elaboração e cumprimento do planejamento escolar;
- O que é conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos?;
- Principais apontamentos da pesquisa.

Desenvolvimento do trabalho:

1) Introdução (20')

- Apresentação pessoal do formador;
- Apresentação da pauta de formação.

2) Explicação sobre os "conteúdos principais " (20').**3) Em grupos pequenos – discussão e registro sobre como entendem o trabalho pedagógico e o currículo (30').****4) Questões norteadoras para a discussão e registro:**

- Como acontece o trabalho pedagógico na escola?;
- O currículo é realmente seguido durante o planejamento anual?;
- Quais as percepções do grupo sobre como se deu o planejamento, o cumprimento do currículo e do trabalho pedagógico durante o ensino remoto?

5) Socialização das discussões dos grupos através de apresentação de um representante de cada grupo (30').**6) Fechamento realizado pelo formador com uma sistematização do que foi exposto por todos os grupos (10').****7) Abertura para perguntas e/ou dúvidas (20').****8) Questionário impresso de Avaliação individual do encontro (10').**

- Ficha de avaliação do encontro impresso (Apêndice D)

9) Elaboração de relatório sobre o encontro. Esse relatório será enviado para o campo empírico e para a UNIARA.

Canal de contato e divulgação do evento:

Público-alvo: Professores e gestores

Quantidade de participantes: 30

Quantidade de participantes por turma: 15

Duração total do encontro de capacitação: 2h 20min (das 18 às 20h20)

Local: E.M.E.F. "Dr. João Baptista Pereira de Almeida"

Certificação: Declaração de participação

Custos para o participante: Não haverá

Apêndice E: Ficha de avaliação

Nome da formação: O conhecimento poderoso e dos poderosos.

Data: XX/XX/XXXX

ITENS	QUESTÕES – FORMAÇÃO	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	A Formação atingiu seu objetivo?			
2	O programa estabelecido foi completamente desenvolvido?			
3	A carga horária foi bem distribuída?			
4	A abordagem teórica foi clara?			
5	A abordagem prática foi suficiente?			
6	As instalações estavam adequadas?			
7	Os recursos foram adequados?			
8	O material apresentado foi satisfatório?			
9	A metodologia utilizada foi motivadora?			
10	Você poderá aplicar os conhecimentos em seu trabalho?			

ESPAÇO PARA JUSTIFICATIVA, OPINIÕES E SUGESTÕES:

ITENS	QUESTÕES – FORMADOR	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	Demonstrou domínio do conteúdo?			
2	A didática de ensino foi motivadora?			
3	Relacionou-se satisfatoriamente com a turma?			
4	Administrou corretamente o tempo?			
5	Conduziu adequadamente as atividades práticas?			

ESPAÇO RESERVADO PARA JUSTIFICATIVA, OPINIÕES E SUGESTÕES:
