



**PODER EXECUTIVO – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



UFAM

PAULA REJANE DE ARAÚJO VALENTE

**ALFABETIZAÇÃO MANAUARA: ORGANIZAÇÃO POLÍTICA-PEDAGÓGICA E O
NOVO CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL (2000-2021)**

MANAUS

2024



PAULA REJANE DE ARAÚJO VALENTE
(BOLSISTA CAPES)

ALFABETIZAÇÃO MANAUARA: ORGANIZAÇÃO POLÍTICA-PEDAGÓGICA E O
NOVO CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL (2000-2021)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a defesa do Mestrado em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Pérsida da Silva Ribeiro Miki

Financiamento da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

MANAUS

2024

Ficha Catalográfica

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

V154a Valente, Paula Rejane de Araújo
Alfabetização manauara : organização política pedagógica e o novo currículo escolar municipal (2000-2021) / Paula Rejane de Araújo Valente . 2024
366 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Pérsida da Silva Ribeiro Miki
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Alfabetização. 2. Currículo Escolar. 3. Políticas Públicas. 4. História da Educação. I. Miki, Pérsida da Silva Ribeiro. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

PAULA REJANE DE ARAÚJO VALENTE

**ALFABETIZAÇÃO MANAUARA: ORGANIZAÇÃO POLÍTICA-PEDAGÓGICA E O
NOVO CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL (2000-2021)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a defesa do Mestrado em Educação.

Aprovada em: Manaus/AM, 25 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr. ^a Pérsida Ribeiro da Silva Miki – Orientadora e Presidente
Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação-
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Luciano Everton Costa Teles – Membro Examinador
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Prof. Dr. Fabrício Valentim da Silva – Membro Examinador
Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação-
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

*Aos meus eternos,
Rafael Filho e Benício, crianças amazônidas.*

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final de um intenso ciclo colhendo frutos significa expressar que o plantio não se deu somente por mim. Logo, comigo estiveram e permanecem pessoas que deixaram um pouquinho de suas marcas de apoio, consideração, empatia, luz e forças no processo de construção deste trabalho.

Assim, agradeço...

A Deus pela oportunidade da vida e conforto em todo o processo de construção de conhecimento, colocando anjos pelos caminhos e iluminando cada passo.

Em especial aos meus pais, Maria Maura e Jesus Soares, que representam forças em vida e transpassam aos seus filhos.

Ao meu esposo Rafael de Castro, pelo apoio constante antes, durante e ao final deste ciclo, ao passo que as palavras de conforto, o companheirismo e o zelo pela nossa família, nos meus momentos ausentes, permitiram-me chegar até aqui.

À Prof.ª Dr.ª Pérsida Miki, pelas orientações durante toda a trajetória com paciência, empatia e com imensa sabedoria sobre os contornos do objeto de estudo, ampliando meu olhar, na perspectiva da história da educação, abdicando alguns dias de descanso para atender meus anseios na pesquisa.

Aos Professores Dr. Fabrício da Silva e Dr. Luciano Teles pelas contribuições e sugestões propostas na Banca de Qualificação.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, pela excelência e qualidade do ensino.

Aos colegas mestrandos e doutorandos da Turma 2022/2- PPGE/FACED/UFAM, pela reunião, compromisso e fraternidade nos encontros letivos.

À minha cara amiga Prof.ª Doutoranda Vannessa Ribeiro, pelo partilhar nas horas dos estudos, trocas de livros e conhecimentos.

À minha querida amiga Dr.ª Laiz Meneses Macedo, por toda ajuda e palavras de incentivos nas mentorias acadêmicas antes, durante e depois da realização deste trabalho, para conquistar um sonho.

Ao Mestre Jairo Araújo que contribuiu com sua atitude profissional, atenciosa e carinhosa nos elementos finais e técnicos deste trabalho.

À SEMED/Manaus, representada pela Secretária Municipal de Educação Sr.ª Dulcinea Ester de Almeida Motta e pelo Subsecretário de Gestão Educacional o Sr. Valquindar Ferreira

Mar Júnior, pelo consentimento da realização da pesquisa, bem como ao acesso dos documentos essenciais para este trabalho.

Ao Programa Qualifica, da SEMED/Manaus, que oportuniza o afastamento dos professores e pedagogos para a formação *stricto sensu*.

Aos colegas da SEMED/Manaus, professores e pedagogos, que labutam por um fazer pedagógico diário, a lista é carinhosamente longa. Sobretudo, permito-me mencionar alguns: Augusto, Elimara, Joseane, Alfa, Giseli, Eliete, Cleusy, Shirley, Neire, Júlia, Naldo, Ana Cláudia, Vivian, Manuel e Madalena.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES) pela concessão de bolsas para estudos no período de 13 meses, para o desenvolvimento da pesquisa. Assim como também, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) por fomentar as pesquisas na região do Amazonas.

E aos queridos amigos que contribuíram indiretamente com menções de sucesso e compreensão sobre as minhas ausências nos momentos em que precisei me dedicar para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de compreender a organização político-pedagógica da alfabetização da SEMED/Manaus no processo de transição entre a Proposta Pedagógica dos Anos Iniciais - Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano) e o Novo Currículo Escolar Municipal. Essa transição ocorreu no período de 2020 a 2021; todavia, sentiu-se a necessidade de aprofundar e contextualizar o objeto a partir da inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental e as implicações políticas sobre esse processo, com início nos anos 2000. A pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia e obteve apoio da CAPES e FAPEAM. A base epistemológica desta investigação encontra-se na história da educação, fundamentada no método histórico, com a abordagem social e cultural que, a partir da Nova História, nos auxiliou na compreensão da temática em relação ao objeto de estudo. Para isso, utilizou-se de fontes bibliográficas que remetem ao contexto histórico, para a construção da argumentação, fundamentado em Mainardes (2007, 2009), Soares (2017a, 2017b, 2009, 2020), Marcílio (2016), Morais (2014, 2019, 2020, 2022), Marlucy Paraíso (2023) e Saviani (2010, 2013, 2016). Como aporte reflexivo para as análises sobre o papel do currículo escolar enquanto artefato de poder e de cultura nas práticas escolares em Goodson (2018, 2020), Apple (1999, 2005), e Arroyo (2011, 2013). E historiadores clássicos como Bloch (2001), Hobsbawm (2013), Le Goff (2013) e Julia (2001) fundamentam a construção teórico-metodológica da narrativa histórica da pesquisa. O percurso metodológico tem como base o trabalho investigativo junto aos documentos primários de natureza pública, que foram categorizados como fontes, pela pesquisadora. Dentre eles tem-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais/2010, a Portaria nº 867/2012, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Decreto nº 9.765/2019 da Política Nacional de Alfabetização, a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico e o Novo Currículo Escolar Municipal, além das normativas e os documento de cunho político e pedagógicos implementados no período histórico. Os Boletins Eletrônicos da SEMED/Manaus e do MEC, e também os jornais contribuíram com o estudo ao trazerem representações da realidade histórica. As fontes revelam que a SEMED/Manaus, ao longo de duas décadas, utilizou-se das políticas de currículo para alcançar os objetivos da formação social emanados pelo Governo Federal, representado pelo MEC, organizando assim, o tempo e espaço para a alfabetização das crianças de seis a oito anos de idade no município de Manaus. A implementação do Novo Currículo Municipal ocasionou rupturas nos processos formativos dos professores e dos estudantes com as mudanças curriculares, na tendência de moldar o trabalho docente e, conseqüentemente, a identidade dos profissionais da educação sobre o que deve ser ensinado pela escola. Portanto, torna-se oportuno considerar o aspecto no qual se estrutura o currículo escolar como artefato de poder, um controlador histórico, social e cultural da educação. Acredita-se que a pesquisa poderá contribuir com outras investigações que trazem como objeto as implicações das políticas educacionais para a alfabetização no currículo escolar em uma perspectiva local, regional e nacional, ampliando conhecimentos sobre a história da educação brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; currículo escolar; políticas públicas; história da educação.

ABSTRACT

This study aims to understand the political-pedagogical organization of literacy of SEMED/Manaus in the transition process between the Pedagogical Proposal of the Initial Years - Pedagogical Block (1st to 3rd year) and the New Municipal School Curriculum. This transition occurred in the period from 2020 to 2021; however, it was felt the need to deepen and contextualize the object from the inclusion of the six-year-old child in elementary school and the political implications on this process, starting in the 2000s. The research is linked to Research Line 1: Education, State and Society in the Amazon, and obtained with support from CAPES and FAPEAM. The epistemological basis of this research is in the history of education, based on the historical method, with the social and cultural approach that, from the New History, helped us in understanding the theme in relation to the object of study. For this, we used bibliographic sources that refer to the historical context, for the construction of argumentation, based on Mainardes (2007, 2009), Soares (2017a, 2017b, 2009, 2020), Marcílio (2016), Morais (2014, 2019, 2020, 2022), Marlucy Paraíso (2023) and Saviani (2010, 2013, 2016). As a reflective contribution to the analysis of the role of the school curriculum as an artifact of power and culture in school practices in Goodson (2018, 2020), Apple (1999, 2005), and Arroyo (2011, 2013). And classical historians such as Bloch (2001), Hobsbawm (2013), Le Goff (2013) and Julia (2001) support the theoretical-methodological construction of the historical narrative of the research. The methodological approach is based on investigative work with primary documents of public nature, which were categorized as sources by the researcher. Among them are: the Law of Guidelines and Bases of National Education/1996, the National Curriculum Guidelines/2010, Ordinance 867/2012, the National Pact for Literacy in the Right Age, Decree nº 9,765/2019 of the National Literacy Policy, the Pedagogical Proposal of the Pedagogical Block and the New Municipal School Curriculum, in addition to the norms and the document of political and pedagogical nature implemented in the historical period. The Electronic Bulletins of SEMED/Manaus and MEC, and also the newspapers contributed to the study by bringing representations of historical reality. The sources reveal that SEMED/Manaus, over two decades, used curriculum policies to achieve the objectives of social training emanated by the Federal Government, represented by the MEC, organizing, the time and space for literacy of children from six to eight years of age in the city of Manaus. The implementation of the New Municipal Curriculum caused disruptions in the training processes of teachers and students with the curricular changes, in the tendency to shape the teaching work and education professionals about what should be taught by the school. Therefore, it is appropriate to consider the aspect in which the school curriculum is structured as an artifact of power, a historical, social and cultural controller of education. It is believed that the research can contribute to other investigations that bring as an object the implications of educational policies for literacy in the school curriculum in a local perspective, knowledge about the history of Brazilian education.

KEYWORDS: literacy; school curriculum; public policies; history of education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dados do IBGE/2010 sobre o analfabetismo na Região Norte, após 10 anos, em referência a implementação da ampliação do Ensino Fundamental em 9 anos no país (2000-2010).....	65
Figura 2 - Jornal À Crítica como meio de divulgação da mudança curricular para o ensino no Amazonas, a partir dos documentos referenciais: Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Amazonense	129
Figura 3 - Jornal Diário do Amazonas realiza divulgação da mudança curricular para o ensino no Amazonas, a partir da Base Nacional Comum Curricular.....	130
Figura 4 - Calendário de reformulação do Currículo Escolar Municipal - Manaus, mês de agosto/2020.....	136
Figura 5 - Calendário de reformulação do Currículo Escolar Municipal - Manaus, mês de setembro/2020.....	137
Figura 6 - Projeto Aula em Casa - Chamada de abertura da aula do componente curricular de Língua Portuguesa - 1º ano do Ensino Fundamental.....	144
Figura 7 - Projeto Aula em Casa - Chamada de abertura da aula de Língua Portuguesa - 1º ano do Ensino Fundamental - Eixo Temático e Conteúdo Curricular programado ...	145
Figura 8 - Informações complementares da Figura 7	145
Figura 9 - Projeto Aprender Além da Escola - Chamada de abertura do projeto.....	146
Figura 10 - Projeto Aprender Além da Escola - Chamada de abertura da aula do componente curricular de Língua Portuguesa e o objeto de conhecimento - 2º ano do Ensino Fundamental	146
Figura 11 - Projeto Aprender Além da Escola - Chamada de abertura da aula do componente curricular de Língua Portuguesa e a habilidade a ser trabalhada na aula - 2º ano do Ensino Fundamental	147
Figura 12 - Organização dos anos Iniciais do Ensino Fundamental SEMED/Manaus:1º ao 3º ano Bloco Pedagógico – ano escolar e faixa etária.....	158
Figura 13 - Resumo das fases de desenvolvimento da leitura e da escrita.....	176
Figura 14 - Foco dos pilares essenciais da alfabetização por fase.....	177
Figura 15 - Representação da identificação do código alfanumérico, conforme NCEM/2021.....	187
Figura 16 - Quadro elucidativo dos principais tipos de avaliações, conforme o NCEM/2021.....	214

Figura 17 - Organização do Ensino Fundamental Anos Iniciais - ano escolar e faixa etária.....	221
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os nove anos de trabalho no Ensino Fundamental: nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino (séries, ciclos, outros – conforme art. 23 da LDB nº 9394/96).....	46
Quadro 2 - Organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil	47
Quadro 3 - Estrutura do Ensino Fundamental em ciclos – SEMED/Manaus.....	54
Quadro 4 - Organização do Ensino Fundamental SEMED/Manaus - 2010.....	59
Quadro 5 - Matriz de Referência da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2013: Língua Portuguesa - eixos estruturantes - leitura e escrita	80
Quadro 6 - Matriz de Referência da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2013: Matemática - eixos estruturantes - Numérico e Algébrico, Geometria, Grandezas e Medidas, Tratamento da Informação.....	81
Quadro 7 - Interpretação pedagógica da escala de Leitura da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2013.....	83
Quadro 8 - Interpretação pedagógica da escala de Matemática da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2013.....	83
Quadro 9 - Interpretação pedagógica da escala de Escrita da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2013.....	84
Quadro 10 - Interpretação da escala de proficiência da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2014, em Leitura.....	87
Quadro 11 - Interpretação da escala de proficiência da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2014: Escrita.....	87
Quadro 12 - Interpretação pedagógica das escalas da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2014: Matemática	88
Quadro 13 – Interpretação pedagógica da escala da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA/2016: Leitura	90
Quadro 14 – Interpretação pedagógica da escala da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA/2016: Escrita.....	91
Quadro 15 – Interpretação pedagógica da escala da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA/2016: Matemática	92
Quadro 16 – Nomenclaturas utilizadas pelo INEP (2017), para classificar os níveis de habilidades da Leitura da Avaliação Nacional da Alfabetização –ANA /2016. .	93

Quadro 17 – Nomenclaturas utilizadas pelo INEP (2017), para classificar os níveis de habilidades em Escrita da Avaliação Nacional da Alfabetização –ANA /2016.	94
Quadro 18 – Nomenclaturas utilizadas pelo INEP (2017), para classificar os níveis de habilidades em Matemática da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA /2016	94
Quadro 19 - Avaliação Nacional da Alfabetização – 2013, 2014 e 2016: Resultado alcançado pelos estudantes, por ano de aplicação da Avaliação, em referência ao nível de proficiência em Leitura	95
Quadro 20 - Avaliação Nacional da Alfabetização – 2013, 2014 e 2016: Percentual geral dos estudantes, por ano de aplicação da avaliação, em referência ao nível de proficiência em Escrita.....	96
Quadro 21 – Avaliação Nacional da Alfabetização - 2013, 2014 e 2016: Percentual geral dos estudantes, por ano de aplicação da avaliação, em referência ao nível de proficiência em Matemática	97
Quadro 22 - Organização da estrutura por área de conhecimento para o Bloco Pedagógico (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental).....	160
Quadro 23 - Componente curricular de Língua Portuguesa - 1º ano do Ensino Fundamental.	188
Quadro 24 - Componente curricular de Matemática - 1º ano do Ensino Fundamental.....	190
Quadro 25 - Componente curricular de Língua Inglesa - 1º ano do Ensino Fundamental	191
Quadro 26 - Componente curricular de Geografia - 1º ano do Ensino Fundamental.....	192
Quadro 27 - Componente curricular de História - 1º ano do Ensino Fundamental.....	193
Quadro 28 - Componente curricular de Ciências - 1º ano do Ensino Fundamental	193
Quadro 29 - Componente curricular de Ensino Religioso - 1º ano do Ensino Fundamental	194
Quadro 30 - Componente curricular de Língua Portuguesa- 2º ano do Ensino Fundamental.....	195
Quadro 31 - Componente curricular de Matemática- 2º ano do Ensino Fundamental.....	198
Quadro 32 - Componente curricular da Língua Inglesa - 2º ano do Ensino Fundamental	199
Quadro 33 - Componente curricular de Geografia 2º ano do Ensino Fundamental	200
Quadro 34 - Componente curricular de História - 2º ano do Ensino Fundamental.....	201
Quadro 35 - Componente curricular de Ciências - 2º ano do Ensino Fundamental	202

Quadro 36 - Componente curricular de Ensino Religioso- 2º ano do Ensino Fundamental	202
Quadro 37 - Componente curricular de Educação Física - 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.....	203
Quadro 38 - Componente curricular de Língua Portuguesa- 3º ano do Ensino Fundamental	203
Quadro 39 - Componente curricular de Matemática - 3º ano do Ensino Fundamental.....	207
Quadro 40 - Componente curricular de Língua Inglesa - 3º ano do Ensino Fundamental	209
Quadro 41- Componente curricular de Geografia - 3º ano do Ensino Fundamental.....	210
Quadro 42 - Componente curricular de História - 3º ano do Ensino Fundamental.....	211
Quadro 43 - Componente curricular de Ciências - 3º ano do Ensino Fundamental.....	211
Quadro 44 - Componente curricular de Ensino Religioso - 3º ano do Ensino Fundamental	212
Quadro 45 - Organização do componente curricular de Arte - 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental	213

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização

AM - Amazonas

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ASPROM-SINDICAL - Sindicato dos Professores e Pedagogos do Ensino Público da Educação Básica do Município de Manaus

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação

CEMTEDS Centro de Mídias e Tecnologias Educacionais da SEMED

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CIEF - Ciclo Inicial do Ensino Fundamental

CF - Constituição Federal de 1988

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

EPT - Educação Para Todos

DAM - Divisão de Avaliação e Monitoramento

DAGE - Divisão de Apoio a Gestão Escolar

DCNEI's - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais

DEF - Divisão de Ensino Fundamental

DDPM - Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério

DDZ - Divisão Distrital Zonal

EF - Ensino Fundamental

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAPEAM - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

GFC - Gerência de Formação Continuada

GPHEUFAM - Grupo de Pesquisa em História da Educação da Universidade Federal do Amazonas

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

FACED- Faculdade de Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NCEM - Novo Currículo Escolar Municipal

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PGA - Programa de Gestão da Alfabetização

PME - Plano Municipal de Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação

RCA - Referencial Curricular Amazonense

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB/MEC - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

SINTEAM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SSGE - Subsecretaria de Gestão Educacional

UEA- Universidade do Estado do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

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

UNIALSSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Procedimentos Metodológicos	29
1.2 A ação exploratória do pesquisador: o encontro e a guarda das fontes	32
2 A EDUCAÇÃO BRASIL E A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO (2000-2010)	41
2.1 Currículo escolar: um artefato de controle político sistematizado na alfabetização brasileira.....	41
2.2 A ampliação do ensino fundamental de nove anos: a inserção da criança de seis anos - contexto nacional.....	44
2.2.1 Nove anos de escolaridade: concepções preliminares de currículo escolar	47
2.3 A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos: a inserção da criança de seis anos - contexto local e breves concepções de organização da estrutura curricular	51
2.3.1 Anos Iniciais - 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em síntese o foco na alfabetização!	60
3 ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (2011-2017).....	63
3.1 Políticas públicas para a educação: alfabetizar as crianças, no máximo, com oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental!	64
3.1.1 Formação para os professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	68
3.1.2 Avaliação para a alfabetização: diagnosticar para que nenhuma criança fique para trás!	74
3.2 Bloco pedagógico da aprendizagem: a organização do tempo e do espaço no fazer didático para a alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.....	98
4 PROCESSOS TRANSITÓRIOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: DA PROPOSTA PEDAGÓGICA (BLOCO PEDAGÓGICO) PARA O NOVO CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL (2017-2021).....	113
4.1 Base Nacional Comum Curricular: alinhamento do currículo escolar ao Sistema Nacional de Educação	113
4.1.1 As implicações políticas para a elaboração dos currículos escolares: BNCC, RCA e NCEM.....	121
4.1.2 Currículo Escolar Municipal: breves considerações da organização e divulgação em tempos de pandemia	132

4.1.3 As implicações sociais sobre a promulgação do currículo municipal para a alfabetização	148
4.2 Permanências e mudanças nos Currículos Escolares: da Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico ao novo Currículo Escolar Municipal.....	156
4.2.1 Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico: aspectos teóricos metodológicos e a organização da estrutura curricular.....	157
4.2.2 Novo Currículo Escolar Municipal da Alfabetização: articulado aos fundamentos da BNCC e da PNA	165
4.2.3 Os processos de transição no currículo escolar municipal: da Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental.....	214
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	223
FONTES	227
REFERÊNCIAS	234
APÊNDICE A – PRÉ-ANÁLISE DOS JORNAIS QUE CIRCULAM NO AMAZONAS COMO FONTE DE PESQUISA, A PARTIR DOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA PESQUISADORA	242
APÊNDICE B – INSTRUMENTOS DE COLETA DE JORNAIS, COM O USO DO PROGRAMA EXCEL	243
ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	247
ANEXO B – IMAGEM ATUALIZADA DA PÁGINA DE BUSCA DA SEMED/MANAUS	248
ANEXO C – DOCUMENTO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE .	249
ANEXO D – BOLETIM ELETRÔNICO – 08 DE NOVEMBRO DE 2012 -GOVERNO INVESTE R\$ 2,7 BILHÕES PARA ALFABETIZAR CRIANÇAS ATÉ OITO ANOS	250
ANEXO E- PREFEITURA LANÇA PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	254
ANEXO F – SEMED VAI APLICAR PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	255
ANEXO G – COM PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO, SEDUC EM PARCERIA COM UFAM CAPACITA 1,5 MIL PROFESSORES NO AMAZONAS.....	257
ANEXO H – PNAIC JÁ FORMOU MAIS DE 5,5 MIL PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	260
ANEXO I – PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO RECEBEM CERTIFICAÇÃO DO PNAIC	262

ANEXO J - ESCALAS CONTÍNUA DE DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA – DIREITOS DE APRENDIZAGEM.....	265
ANEXO K – ESCALAS CONTÍNUA DE DESENVOLVIMENTO DE MATEMÁTICA – DIREITOS DE APRENDIZAGEM.....	268
ANEXO L – ESTRUTURA PEDAGÓGICA DO BLOCO PEDAGÓGICO 1º, 2º E 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - COMPONENTES CURRICULARES LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS NATURAIS, GEOGRAFIA, HISTÓRIA, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO RELIGIOSO - EIXOS, CAPACIDADES/DIREITOS DE APRENDIZAGEM, CONTEÚDOS/CONCEITOS E ABORDAGEM POR ANO LETIVO/BIMESTRE	275
ANEXO M - PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BLOCO PEDAGÓGICO – ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA AUXILIAR NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO PARA LÍNGUA PORTUGUESA (1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)	325
ANEXO N – BLOCO PEDAGÓGICO (1º AO 3º DO ENSINO FUNDAMENTAL): FICHA AVALIATIVA BIMESTRAL 91º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)	331
ANEXO O – BOLETIM ELETRÔNICO - 22 DE NOVEMBRO DE 2015 – EDUCADORES PARAM UM DIA DE AULA PARA DISCUTIR O TEXTO PRELIMINAR DA BNCC.....	343
ANEXO P – MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS DO PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	345
ANEXO Q - BOLETIM ELETRÔNICO - 20 DE JANEIRO DE 2020 – ASSESSORES PEDAGÓGICOS DISCUTEM A IMPLEMENTAÇÃO DO RCA E BNCC	346
ANEXO R – COMISSÃO DA REFORMULAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO ESCOLAR- SEMED/MANAUS.....	349
ANEXO S – BOLETIM ELETRÔNICO – 20 DE MAIO DE 2021- NOVO CURRÍCULO ESCOLAR É APRESENTADO À REDE MUNICIPAL DE ENSINO	352
ANEXO T – BOLETIM ELETRÔNICO - 01 DE JULHO DE 2020 – “AULA EM CASA” COMPLETA TRÊS MESES COM ATIVIDADES VOLTADAS A MAIS DE 240 MIL ALUNOS DA REDE MUNICIPAL	355
ANEXO U – ATA DE REUNIÃO FORMATO POWERPOINT – CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL - GT ALFABETIZAÇÃO	359
ANEXO V - OFÍCIO ENCAMINHADO AO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO PMA EM DEBATE.....	361
ANEXO W - IMAGEM GUARDADA NO PORTIFÓLIO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA MUNICIPAL PROF.º NILTON LINS – ATIVIDADE EM ALUSÃO A PÁSCOA, TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	365
ANEXO X - REALIZANDO PESQUISA DE CAMPO SEMED/MANAUS, ESCOLAS DO MUNICÍPIO, SINDICATO DOS PROFESSORES (SINTEAM)	366

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização sempre esteve em torno da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. O termo carrega muito significado, porque representa um processo que não se esgota somente no ato de ler e escrever, pois é uma habilidade que se desenvolve constantemente nas práticas de letramento (Soares, 2017a, 2017b, 2020). Em dezenove anos no magistério, seja no exercício em sala de aula ou em atividades técnico-pedagógicas, as práticas de ensino e de aprendizagem, bem como os resultados sobre a alfabetização, moveram-me em busca de compreender a temática e entendê-la nos movimentos das políticas públicas educacionais que a alcançam, desencadeadas nas reformas do ensino básico.

O carinho pelo magistério surge desde a infância, a partir do primeiro contato com a rotina da escola, aos sete anos de idade, em 1990. O processo do ensino e da aprendizagem tinha como base o ensino público obrigatório de 1º Grau (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971). Logo, o afeto, com o tempo foi amadurecendo durante a infância (por meio das brincadeiras de escolinha) e na adolescência, aos 16 (dezesseis) anos de idade, a escolha pelo curso de 2º grau, profissionalizante em Magistério (1998-2000), pelo Instituto de Educação do Amazonas (IEA), que se deu o início da minha profissionalização.

O curso de Magistério era dinâmico e tinha como propósito a formação técnica docente. Leite e Mourão (2013), a partir dos estudos de Manfredi (2002), enfatizam que o Ministério do Trabalho por meio da educação profissional, concebiam para o país um plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico, que estava sustentado e articulado à política de emprego, de trabalho e de renda. Logo, o início da minha profissionalização ocorreu em um período de alinhamento do país ao sistema capitalista em que, para a educação, houve um envolvimento articulado por meio de reformas, para atender as variantes crises do capital. Assim, as autoras reforçam: “É a crise estrutural do sistema capital, que impulsiona a mudança nos processos de organização do trabalho e do sistema educacional” (Leite; Mourão, 2013, p. 193).

Ao concluir o curso profissionalizante em Magistério, tão logo, não segui carreira. Não pelo fato de haver desistido da profissão, até arrisquei distribuindo currículos em algumas escolas particulares, porém sem sucesso de retorno. Falcão e Caldas (2020) colaboram em afirmar que não constituímos uma sociedade que traga segurança aos jovens, com suportes necessários para que se integrem em projetos pessoais e de inserção profissional disponíveis, a

partir de uma estrutura educacional. Assim, fiquei perdida por um tempo, sem saber exatamente onde encontrar oportunidade para a área do magistério.

Em 2004, no governo interino municipal do Sr. Luís Alberto Carijó¹, houve a divulgação de um grande edital para o magistério. Havia 1.629 (um mil, seiscentos e vinte nove) vagas para professor da SEMED/Manaus, para atuar nas turmas da 1ª a 4ª série. Foi neste ano que recomecei os estudos, conciliando-os com o trabalho em um cursinho à noite e, lancei-me para conseguir uma das vagas. Assim, em 22 de fevereiro de 2005, assumi o cargo de professora da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da SEMED/Manaus.

Retomei à área do magistério, com a aprovação no concurso, onde fui lotada em uma escola localizada em um bairro adjacente a minha residência, na Escola Municipal Professor Nilton Lins. Ao tomar posse de vaga em um concurso, recebi um memorando de encaminhamento ao local de trabalho, para ser apresentado ao diretor da escola. Assim, em 22 de fevereiro de 2005, direcionei-me à escola, com a pretensão de conhecê-la. Sobretudo, ao chegar na instituição, a diretora me encaminhou até a sala de aula. Recordo-me que era no horário vespertino e a escola já estava em pleno atendimento dos alunos.

A sala era a última no final do corredor, nela já havia uma professora com seus alunos; a diretora aproximou-se da professora e comentou algo que não ouvi. A professora elevou os olhos sobre o ombro da diretora, me avistou, virou de costas para a diretora, dirigiu-se até o armário de ferro que ficava no canto da sala, atrás da sua mesa, retirou sua bolsa, fechou o armário, dirigiu-se até mim, tocou em meu ombro e me desejou boa sorte e saiu da sala. A gestora não me apresentou aos alunos, somente comentou antes de sair: - *Essa é a sua turma!* E se retirou.

Fui consumida pela confusão naquele momento, pois fiquei sem compreender a situação. No entanto, precisei agir, pois havia em média, vinte oito crianças de seis anos à minha frente, olhando-me, com seus caderninhos abertos sobre as carteiras azuis e, na lousa havia uma atividade para a coordenação motora, com desenhos de tracinhos inclinados e de bolinhas para eles completarem nas linhas dos cadernos. Deixei concluírem a atividade deixada pela professora, ao passo que precisava me organizar a partir daquele momento. Recordo-me que a gestora não ficou na escola por todo o ano letivo, pois, no mesmo ano, houve a troca de diretor,

¹ O Sr. Luís Alberto Carijó, era presidente da Câmara Municipal de Manaus e, assumiu interinamente, o governo municipal, no período de 11 de março a 1º de janeiro de 2005, devido a renúncia do cargo de prefeito do Sr. Alfredo Nascimento (reeleito em sufrágio universal nas eleições de 2º turno de 29 de outubro de 2000), para assumir o Ministério dos Transportes, do governo federal, representado pelo Presidente, o Sr. Luís Inácio Lula da Silva.

o qual conheci quando me chamou a sua sala para me convidar a assumir uma turma no contraturno (situação na rede básica de ensino conhecida com o termo: carga dobrada).

Realizei o curso Normal Superior (2005-2008), oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Foi um programa de graduação em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus), que tinha como objetivo formar professores da rede básica de ensino, com o curso de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, para atender aos dispositivos legais da LDB/96, Artigos 61 ao 63, regulamentada pelo Decreto nº 3.276/99. Esses documentos enfatizam sobre a formação mínima a nível de graduação superior, dos professores para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O curso ocorreu no período das férias escolares (janeiro; na segunda quinzena de junho e primeira quinzena de julho), aligeirado na minha concepção, sobretudo, foi necessário dar conta dos meus resultados.

Em 2007, houve o lançamento de outro certame público para o magistério, pela SEMED/Manaus, no governo do Sr. Serafim Corrêa. Optei pelo cargo de professor do 1º ao 5º ano, no regime de 40 horas; desse modo permaneci na escola onde já estava lotada, pois havia vagas, a escola atendia o turno intermediário². Trabalhei nos três horários na escola (manhã, intermediário e vespertino), até o final do sétimo mês de gestação do meu primeiro filho, Rafael Filho, em 2009. Quando retornei para a escola em 2010, assumi a função de coordenadora do Programa Integral Mais Alfabetização, o horário intermediário havia finalizado na escola; sobretudo, passei a me responsabilizar por uma turma de alunos, no horário matutino e, com os 100 (cem) alunos inseridos nas ações do Programa.

Não obstante, fui em busca de outros processos formativos na perspectiva de me manter em constante troca com o aprendizado. Realizei especialização em Mídias Educacionais, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) - (2012-2013) e, antes de finalizar a especialização, entusiasmada com os estudos, ingressei no curso de Graduação em Pedagogia (2013-2015), pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIALSSELVI), pois tinha a convicção que o curso contribuiria ainda mais para minha profissionalização, principalmente, em relação a gestão pedagógica e escolar.

O dia a dia de sala de aula nos induz a não perder tempo diante dos afazeres das práticas da docência e das necessidades de aprendizagem dos alunos. Na época, frente aos desafios

² O horário intermediário funcionava das 11 horas da manhã às 14 horas da tarde, suprimindo uma hora de aula do turno escolar vespertino. A existência de dada política se justificava devido a falta de prédios escolares para atender a demanda de matrícula da rede municipal de ensino.

diários, com expertise, me apoiava nas experiências junto às professoras alfabetizadoras da escola. Cagliari (1999, p. 12) reforça que,

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema da escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade.

Por meio das experiências e do mútuo exercício formativo entre as professoras, havia a troca de sugestões de atividades diagnósticas, de acompanhamento da aprendizagem, atividades alfabetizadoras compartilhadas, conversas diversas sobre como proceder com as diferentes dificuldades dos estudantes, a busca de cartilhas de alfabetização em livrarias, confecção de material pedagógicos (jogos para a alfabetização), planejamento de rotina para aulas, confecção de cantinhos, entre outras possibilidades de intervenção planejadas para os alunos com dificuldades na alfabetização.

As inquietações da prática docente eram acompanhadas com os inúmeros desafios, aos quais descrevo alguns: ausência constante das crianças, atividades não desenvolvidas pelas crianças, a falta de material escolar dos alunos (recorria à escola para suprir as necessidades que apareciam no cotidiano), a falta de material específico para a alfabetização, as formações continuadas que não contemplavam meus anseios, a ausência de tempo para organizar as atividades diferenciadas. Alguns colegas professores costumavam observar a minha postura frenética diante do trabalho e emitiam jargões: “Final do ano estarão todos passados!”, “não precisa de tudo isso!”, “você vai adoecer e eles vão continuar para outras turmas, porque eles não podem ser reprovados!”

Com o tempo percebi essa dinâmica com os alunos no interior da escola, pois no ano seguinte, eles estavam na turma subsequente. Era complicado, à época, entender a sistemática sobre o que ocorria, ao passo que não havia quem explicasse como a lógica funcionava e, ao mesmo tempo, não era satisfatório para os alunos, ao menos, ao que eu julgava. E diante dos fatos, a dinâmica escolar não nos permitiu refletir sobre isso. Nas formações às quais participei, não comentavam sobre o assunto, talvez porque não lembrávamos ou acreditávamos que não era o lugar para se dialogar sobre o tema.

Coloquei-me para participar, em 2015, de um processo seletivo curricular interno, realizado pela Divisão Distrital Zonal Norte (DDZ/Norte), com seletividade de educadores para atuarem como tutores nas ações de acompanhamento escolar do Projeto de Correção de Fluxo, pelo Instituto Ayrton Senna, nas modalidades do Se Liga (crianças em distorção idade-série,

não alfabetizadas) e Acelera Brasil (crianças em distorção idade- série, alfabetizadas). Ao ser selecionada, em 2016, após período de formação para o programa, ingressei na função de tutora juntamente com outros colegas selecionados, tínhamos a responsabilidade de acompanhar as dinâmicas das atividades realizadas nas escolas que ofertavam os Programa Se Liga e Acelera Brasil.

No final de 2016 me ausentei por seis meses para licença maternidade do meu segundo filho, Benício de Castro. Ao retornar para a rotina da tutoria, em julho de 2017, recebi o convite da Gerente Pedagógica do Distrito Norte, Sr^a Selma Banes, para participar das ações de assessoria nas escolas. Reconhecia que aceitar o convite seria um desafio, pois tratava-se de uma função que iria requerer um conhecimento mais amplo sobre as políticas que envolviam os processos administrativos, pedagógicos e de gestão escolar. Todavia, foi uma oportunidade para compreender as diferentes realidades da cultura escolar, em diferentes unidades escolares. Assim, tive a oportunidade de vivenciar as dinâmicas da modalidade de ensino da Educação Infantil (1º e 2º período) ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) da SEMED/Manaus.

Neste período, participei da formação para ser Formador Local do 1º ao 3º ano, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a seleção se deu por meio da análise de currículo lattes. Esse foi um programa implementado no ano de 2012, pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), voltado para a formação dos professores alfabetizadores da rede básica. O curso foi executado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), intermediado pelo Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino (CEFORT). Após as formações, estive junto à DDZ/Norte, realizando as ações formativas com aos professores, momentos de trocas riquíssimas.

Em 2018, integrei a equipe da DDZ/Norte para acompanhar as ações do Programa de Gestão da Alfabetização (PGA). Havia na Zona Norte onze escolas participando do programa. Este programa tinha como objetivo atingir a meta 5 (cinco) dos resultados educacionais proposto no Plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 2.000, de 24 de junho de 2015. As ações com o PGA ocorriam em escolas piloto, junto ao trabalho docente, com realização de ações formativas e de acompanhamento dos indicadores de sucesso escolar: a aprendizagem dos alunos, rotina diária das aulas, planejamento, frequência escolar, atividades realizadas pelos alunos, dias letivos e leitura de livros, intervenções pedagógicas junto aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Também se contava com o apoio de estagiários, estudantes a partir do 5º período de pedagogia, que auxiliavam os professores nos momentos em que a intervenção pedagógica era com os alunos que precisavam avançar na alfabetização.

O convite para integrar a equipe da Divisão de Ensino Fundamental (DEF) ocorreu em julho de 2019, pelo coordenador do Programa de Gestão da Alfabetização (PGA), Prof.º Francinaldo Nogueira. Tinha como objetivo realizar o assessoramento junto à Assessoria de Alfabetização da DDZ/Norte, nas ações do PGA, das escolas integradas a DDZ. O trabalho pedagógico consistia nos processos formativos dos professores, pedagogos e gestores das unidades de ensino e no acompanhamento dos resultados das ações avaliativas; organização administrativa e pedagógica do programa, em consonância com os trabalhos dos professores e estagiários.

Com a pandemia, em 2020, causada pelo agravamento da disseminação viral SARS-Cov-2, conhecido por Coronavírus-19, altamente transmissível, o distanciamento social era a única forma para se evitar a contaminação em massa. O Decreto nº 4.776, de 13 de março de 2020, que dispôs sobre as medidas temporárias de prevenção ao contágio viral (COVID-19), estabeleceu a suspensão das atividades letivas nas unidades escolares. Diante do fato, a SEMED/Manaus, reorganizou-se para a promoção de aulas televisivas com o apoio da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC/Am, para a elaboração e veiculação das aulas e, para isso, houve toda uma organização sistemática de produção que envolveu a participação de corpo técnico e pedagógico, para a preparação e vinculação das aulas. Com essa demanda de trabalho, fui direcionada para o assessoramento pedagógico junto aos professores alfabetizadores que ministraram as aulas.

A experiência com o Projeto Aula em Casa me permitiu, em junho de 2021, trabalhar no Centro de Mídias e Tecnologias Educacionais da SEMED (CEMTEDS), pelo Projeto Aprender Para Além da Escola, que tinha como Diretora a Prof.ª Me Monica Lobato. A convite, fui deslocada para o setor com a função de Técnica Pedagógica dos Anos Iniciais e as atividades realizadas eram similares com as que desenvolvi com o Projeto Aula em Casa.

Após o término do Projeto Aprender Para Além da Escola, em 2022, solicitei meu retorno para a Divisão do Ensino Fundamental (DEF) e retomei meu trabalho junto à equipe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estive no trabalho com ações voltadas para a alfabetização e de preparação da rede municipal para as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nesse período, já havia realizado a matrícula no curso de Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Amazonas, também solicitei afastamento para me dedicar à pesquisa, por meio do Programa Qualifica, que se destina à capacitação em Pós-Graduação - *stricto sensu*, para os profissionais do magistério da SEMED/Manaus.

A pretensão de fazer o curso de Pós-Graduação iniciou em 2018, lendo editais e analisando as possibilidades na perspectiva de compreender como se tornaria possível a

realização do curso. Em 2019, passei a participar de grupos de monitoria, por meio de estudos sistematizados junto a Dr^a Laiz Menezes, com foco nos editais das Universidades Públicas. No período de preparação, já ansiava pela temática alfabetização, que conforme Soares (2017b, p. 32) “é complexa e multifacetada”,

O especialista - cientista, pesquisador - não pode deixar de agir como os cegos: fragmenta o processo de aprendizagem da língua escrita, estuda e pesquisa a parte que lhe cabe, no quadro de sua área específica. Para os estudos e pesquisas, é cabível: se o todo é complexo e multifacetado, se cada faceta é de uma natureza específica, cada uma só pode ser investigada isoladamente (Soares, 2017b, p. 32, grifo do autor).

Soares (2017b, p. 32) ao mencionar na passagem “agir como cegos”, refere-se à parábola dos Cegos e o Elefante, que para esta pesquisa se torna oportuno o estudo de uma parte específica sobre a alfabetização, por ser um objeto complexo e multifacetado. Atualmente, participo do Grupo de Pesquisa em História da Educação da Universidade Federal do Amazonas (GPHEUFAM), onde reúne pesquisadores que fazem da história “ciência dos homens, ou melhor, dos homens no tempo” (Bloch, 2001, p. 7). Logo, fazemos ciência, partimos de um problema, trilhamos e caminhamos em busca das fontes, produzidas por sujeitos históricos e que “precisam ser problematizadas” (Miki, 2014, p. 24).

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a alfabetização em Manaus em relação à transição da Proposta Curricular do Bloco Pedagógico ao Novo Currículo Escolar Municipal, com ênfase na organização político-pedagógica da SEMED/Manaus. Essa transição ocorreu no período de 2020 a 2021. No entanto, no processo de aprofundamento sobre o objeto, sentiu-se a necessidade de contextualizar essas duas propostas a partir da inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental e as modificações das políticas implantadas e implementadas, onde a periodicidade foi iniciada a partir dos anos 2000.

A partir dessa premissa, o estudo sobre a alfabetização, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da SEMED/Manaus, teve como referência a pesquisa sobre os currículos escolares: Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico e o Novo Currículo Escolar Municipal, e os pressupostos de transição político-pedagógica compreendidos, pois, se constituíram como suporte ao objeto investigado. Neste período, ocorreu a reformulação da educação manauara por meio do currículo escolar, mediante as reformas políticas educacionais no país. Logo, ocorreu às mobilizações de ações políticas e pedagógicas que teceram a trajetória de atendimento aos estudantes em fase de alfabetização.

Em vista disso, propusemo-nos a seguinte problemática: como ocorreu a organização político-pedagógica da SEMED/Manaus no processo de transição entre a Proposta Pedagógica

dos Anos Iniciais - Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e o Novo Currículo Escolar Municipal?

Com o intuito de responder a esse problema partimos de um objetivo geral: - Compreender a organização político-pedagógica da alfabetização da Secretaria Municipal de Educação no processo de transição entre a Proposta Pedagógica dos Anos Iniciais - Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano) e o Novo Currículo Escolar Municipal. E como objetivos específicos temos: 1) Caracterizar as concepções epistemológicas que nortearam a política pública educacional da alfabetização da Secretaria Municipal de Educação em Manaus; 2) Analisar os marcos legais e as diretrizes norteadoras da elaboração da Proposta Pedagógica dos Anos Iniciais - Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e de transição para o Novo Currículo Escolar Municipal de Manaus, destacando as concepções teóricas fundamentadas sobre alfabetização; 3) Contextualizar como a Secretaria Municipal de Educação organizou as ações político-pedagógicas da alfabetização na transição entre a Proposta Pedagógica dos Anos Iniciais - Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e o Novo Currículo Escolar Municipal.

As mudanças no contexto histórico são atreladas a artefatos nos quais possam garantir que a ordem política seja instaurada. E o artefato de maior abrangência histórica dos espaços escolares é o currículo escolar. Nele podemos encontrar as proposituras políticas e pedagógicas para cada época de vigência, bem como reconhecer a forma de como o ensino de determinada população foi proporcionado, ao passo que, a natureza do currículo influencia na formação humana, pois este não é neutro e/ou desinteressado, em que deve ser considerado em determinado tempo histórico, assim como a educação (Apple, 2002).

Os currículos escolares são artefatos históricos (Goodson, 2018, 2020) que apresentam as bases epistemológicas e as ações das políticas públicas de inclusão dos estudantes em fase de alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em uma sociedade letrada. Desse modo, a pesquisa se oportuniza de um estudo sobre os processos de transição dos currículos escolares, enquanto artefatos históricos que são encarregados de propagar os conhecimentos inerentes à determinada época e, nas instituições escolares, as práticas pedagógicas são acionadas por meio desses dispositivos que determinam o tempo e o espaço para que sejam realizadas, sendo o currículo, o que mais produz efeito na educação formal (Ranghetti; Gesser, 2011).

No entanto, a crise quanto à implementação das reformas educacionais na realidade das escolas é trazida historicamente por Faria Filho e outros (2004), no estudo sobre o currículo, como objeto de cultura escolar, tendo o marco inicial de análise o trabalho de José Mário Pires

Azanha, “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa” (1991). Em relação à alfabetização no país, no período de 2000 a 2021, houve mudanças ocasionadas pelas reformas educacionais, mas pouco alcançadas na realidade. Estas tinham o objetivo de garantir a melhora da qualidade do ensino, diminuir as desigualdades sociais e regionais, garantir o acesso à educação para todos, entre outros pressupostos declarados em documentos oficiais, que não nos permite ficarmos alheios ao processo da construção histórica, principalmente quando estamos inseridos nele.

No que concerne ao currículo escolar da SEMED/Manaus, as orientações emanadas repercutem no espaço e no tempo das práticas de ensino e de aprendizagem da alfabetização, onde há a expectativa de que seja promovido o ensino subjacente às demandas políticas, econômicas, culturais e sociais pertencentes à determinada temporalidade histórica. Assim, o trabalho com fontes de investigação se torna desafiador, como enfatiza Pérsida Miki (2014), sobre as marcas deixadas no percurso da história que aparecem “[...] como objetos de idealizações, mensagens, atenções e construtos feitos por outros” (p. 1). E isso nos faz refletir em relação ao conhecimento adquirido sobre a conjuntura de um objeto de estudo em determinada época, que não se conclui sem que possamos compreender os fatos que o mobilizaram às mudanças históricas.

1.1 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa tem como base epistemológica a história da educação, fundamentada no método histórico com a abordagem social e cultural que, a partir da Nova História, nos ajuda a compreender a temática em relação ao objeto de estudo, pois, segundo Marc Bloch (2001, p. 8), “nenhum objeto tem movimento na sociedade humana exceto pela significação que os homens lhe atribuem, e são as questões que condicionam os objetos e não o oposto”. Marc Bloch era contrário à historiografia positivista, que engrandecia nomes e heróis na história e, nos apresenta preceitos para conceber o conhecimento por meio da “história como problema”, ressaltando que “[...] temas do presente condicionam e delimitam o retorno, possível, ao passado” (2001, p. 7).

Literalmente estamos mergulhados na história, pois ela se desenrola no tempo por um devir que não tem fim, que arrasta a sociedade, e desta fazemos parte (Barros, 2022). Para a construção e desenrolar da história, fontes históricas são produzidas no percurso da história e, para estudá-las sistematicamente, cabe à ciência da história da educação a narrativa das informações e fontes problematizadas (Miki, 2014). Sobre fonte histórica, José Barros (2022) define que: “A fonte histórica é aquilo que permite ao historiador a realização da sua viagem

metodológica pelo tempo”. E para analisá-las, a produção de um historiador precisa partir de um local de fala, de um “lugar social” que articula conhecimentos culturais, políticos e socioeconômico, em que o domínio construído sobre um objeto deve ser aprovado por seus pares, pois é em função deste “lugar social” de onde partem os métodos, os procedimentos de análise e a construção de um texto historiográfico (Certeau, 1982).

O percurso metodológico se fundamenta, por meio do trabalho investigativo junto aos documentos que são categorizados como fontes, pois a história não se faz sozinha e as fontes não são sujeitos históricos, logo, o pesquisador é o sujeito da análise do passado, e para isso precisa organizar o corpo documental (Miki, 2014). A organização do corpo documental se dá ao passo em que o pesquisador problematiza as fontes para compreender o objeto de estudo. Tânia Luca (2020, p 39) nos esclarece que:

Os termos “documento” e “fonte” não são propriamente sinônimos, pois o primeiro recobre todo e qualquer elemento proveniente do passado, longínquo ou muito próximo, seja qual for sua natureza e suporte, enquanto o segundo é reservado para o conjunto selecionado e utilizado pelo investigador numa pesquisa específica.

Desse modo, como marco teórico, utilizam-se as fontes bibliográficas que remetem ao contexto histórico relacionado à pesquisa para a construção da argumentação a partir das teorias de Jefferson Mainardes (2007, 2009); Magda Soares (2017a, 2017b, 2009, 2020); Maria Luísa Marcílio (2016); Dermeval Saviani (2010); Artur de Moraes (2014, 2019, 2020, 2022), Marlucy Paraíso (2023) dentre outros teóricos que contribuíram para a promoção do conhecimento sobre a história política de alfabetização no Brasil. Nos aspectos da formação de professores, concepções históricas e metodológicas de ensino e de aprendizagem, autores como Ivor Goodson (2018, 2020), Michael Apple (2002, 2008), Miguel Arroyo (2011), nos proporcionam uma análise reflexiva sobre as funcionalidades do currículo escolar enquanto artefato de poder e de cultura nas práticas escolares.

Historiadores clássicos como Marc Bloch (2001), Eric Hobsbawm (2013), Michel De Certeau (1982), Jacques Le Goff (2013) e Dominique Julia (2001) fundamentam a construção teórico-metodológica da narrativa histórica da pesquisa, que nos auxilia a postular a história como ciência, como afirma Bloch: “a ciência dos homens no tempo” (2001, p. 7). O uso de dissertações, teses e artigos também se constituíram como referências que contribuíram para construção da narrativa; dentre elas destacamos as dissertações de Ximenes (2006), Vasconcelos (2019), Dutra (2013) e as teses de Pérsida Miki (2014) e de Camargo (2021). Outros trabalhos acadêmicos, mobilizados nos estudos, a partir da seletividade da pesquisadora, são mencionados ao longo do texto dissertativo.

Os textos acadêmicos classificados para o estudo não se encerram em si mesmos, eles atravessam o tempo e a narrativa da pesquisa quando fazem nexos (Magalhães, 2004), os documentos primários, registros de natureza pública, que também fazem parte dos documentos analisados, como as leis, os decretos, as portarias, as normativas pedagógicas, e ainda os impressos (jornais); pois passam a compor materiais da memória, em que são considerados como “*monumento*, herança do passado” (Le Goff, 2013, p. 485, grifo do autor).

Para Jacques Le Goff (2013, p. 489): “O *monumento* tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado a memória coletiva) [...]”; cabe ao pesquisador manter uma postura crítica e analítica ao documento, pois, ele é um monumento, imposto ao futuro a imagem de uma sociedade. Desse modo, são considerados “vestígios” que precisam ser interrogados (Bloch, 2001, p. 8).

Assim, documentos governamentais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s), Portaria de adesão do Pacto Nacional da Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC) nº 867/2012 e Decreto nº 9.765/2019 que instituiu a Política Nacional de Alfabetização são documentos públicos oficiais que nortearam as políticas educacionais no país, possibilitando a formulação de outros documentos que organizaram as ações didático, administrativas e pedagógicas da SEMED/Manaus e, dentre esses documentos estão os currículos escolares.

Além dos documentos governamentais, dados institucionais que nortearam as ações didático, administrativas e pedagógicas da SEMED/Manaus, como os resultados escolares da alfabetização, provenientes das avaliações externas vivenciadas pelos estudantes (Avaliação Nacional da Alfabetização), foram escolhidas como fontes históricas. Desse modo, o acesso aos documentos oficiais foi formalizado, junto à SEMED/Manaus, para uso das informações na pesquisa. (Anexo A).

Outras fontes exploradas e que nos serviram de análise foram os sítios virtuais disponibilizados na plataforma digital da SEMED/Manaus, pois neste tipo de fonte se torna possível encontrar arquivos *on-line* que trazem informações de encontros, palestras, reuniões que historicamente ficam registradas e foram divulgadas ao público em geral, pois “[...] no campo da história, assim como as dificuldades em pesquisas que contam com os espaços virtuais devem ser mostradas tanto quanto as existentes nos espaços reais.” (Miki, 2014, p. 26). A pesquisa na internet também é considerada como pesquisa documental, pois, nos formatos disponíveis *on-line* é possível identificar diversas fontes em uma gama imensa de informações geradas pelas redes sociais da internet (Barros, 2022), (Mattar; Ramos, 2021). Portanto, buscas no site do Governo Federal em suas plataformas digitais, tais como, do Ministério da Educação

(MEC) são espaços que nos serviram para coleta de informações sobre a divulgação de programas e ações concernentes à alfabetização no Brasil.

Os jornais se constituíram ainda como fontes da pesquisa, tendo como escolha primeira a coleta de informações, no período de maio a julho/2023. A busca teve como intuito estabelecer aspectos de inclusão e/ou exclusão dessas fontes, que conforme o historiador José D’Assunção Barros (2019) nos auxiliou na definição de aspectos relacionados com o tempo de circulação, formato de divulgação (digital e impresso), abrangência de vinculação (local, regional, nacional), características das notícias e das informações, como ressalta Barros (2019) - o “efeito de realidade” (p. 188) - que esses materiais incorporam enquanto “fontes realistas” (ibidem) das informações que divulgam e dados históricos sobre sua perpetuação na história local/regional. O resultado da coleta desses documentos resultou na elaboração de um quadro analítico, presente no Apêndice A.

Os jornais selecionados para a análise, a partir dos critérios anteriormente citados, foram: A Crítica, Diário do Amazonas, Jornal do Commercio e Amazonas em Tempo. Em segunda coleta, de posse dos resultados das informações de inclusão e/ou exclusão descritas no quadro analítico (Apêndice A), selecionamos os jornais: A Crítica e o Diário do Amazonas, pela sobreposição de critérios inclusivos em detrimento aos excluídos. (Apêndice A).

O Jornal do Commercio não foi selecionado pelo fato de apresentar mais notícias de âmbito comercial; ou seja, suas notícias se destinavam às finalidades publicitárias, de produtos disponibilizados com regularidade pela indústria, servindo para a informação dos consumidores e vendedores.

Quanto ao jornal Amazonas em Tempo, encontramos poucos registros sobre sua historicidade e, ainda, notamos marcas de “produção multiautoral”, esta “pode-se apresentar uma certa identidade e estilo dominante ou predominar uma tendência menos ou mais bem definida de posicionamentos políticos” (Barros, 2019, p. 184). Nesse sentido, o jornal Amazonas em Tempo não trouxe posicionamentos contrários ao governo, ou ainda um senso crítico frente aos fatos ocorridos na cidade de Manaus.

1.2 A ação exploratória do pesquisador: o encontro e a guarda das fontes

O trilhar do pesquisador que se propõe a realizar pesquisa no campo da história da educação, deve ser de um “andarilho fiel ao seu dever de exploração e de aventura” (Bloch, 2001, p. 21), logo, “o historiador não pode ser um sedentário, um burocrata da história” (Ibid). A história é uma ciência, que deve avançar, progredir e não pode parar (Bloch, 2001), ela traz em seu bojo a interdisciplinaridade “se perçoit dans l'articulation entre les thématiques et les

sources de recherche, ainsi que dans la contextualisation et la problématisation des sources.³” (Miki; Mariúzzo; Araújo, 2023, p. 14), pois ela não se encontra somente no campo político ou na frivolidade dos eventos, apoiada em fatos que exaltam grandes nomes e heróis, ou se finaliza em uma perspectiva positivista, em que as fontes por si só são verdadeiras; as fontes precisam ser problematizadas!

Neste sentido, a História é um saber cientificamente conduzido que, a partir da Nova História, “*la nouvelle histoire*” (Le Goff, 1978), associada *École des Annales*, agrupada em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*” (Burke, 1992, p. 9), configura a escrita da história contrária ao paradigma tradicional, fazendo-se cientificamente, como corrobora Peter Burke (1992, p. 11),

Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo (como apresentado por Roy Porter, p. 291), a feminilidade (discutida por Joan Scott, p. 63), a leitura (discutida por Robert Darnton, p. 199), a fala e até mesmo o silêncio. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço.

O pesquisador deve se manter atento às fontes, pois elas constituem a “máquina do tempo” ou o “visor do tempo” que produzidas pelos homens no passado, atravessam o tempo e chegam ao presente por caminhos diversos (Barros, 2019). A busca pelas fontes ocorreu de diferentes formas, a primeira delas foi a solicitação para a realização da pesquisa na SEMED/Manaus, o prazo de tramitação do processo da solicitação iniciou em: 10.04.2023, para liberação: 26/09/2023.

A demora se deu porque após solicitação da pesquisa, no setor de protocolo da instituição, o processo transitou em meio a outros, virtualmente, pelos diferentes setores responsáveis pela análise e aprovação. Ainda houve a necessidade de acréscimo de informações sobre alguns dados, assim como também, a exigência de outros documentos, os quais não foram contemplados no momento do início da solicitação, de competência do setor de protocolo da instituição.

Tendo posse da Carta de Anuência, a caminhada pelo campo da pesquisa ocorreu em diferentes lugares para a coleta de documentos. Na SEMED/Manaus, no setor da Divisão de Ensino Fundamental, a equipe técnica responsável pela cedência dos documentos, dentre eles, Prof^o Me Francinaldo Nogueira e Prof^a Alfa Tavares, foram prestativos e entregaram alguns

³ Tradução: “que pode ser vista na articulação entre os temas e as fontes de pesquisa, bem como na contextualização e problematização das fontes.”

materiais solicitados por e-mail, pois a SEMED/Manaus realiza a guarda dos seus documentos no ambiente virtual *google drive*⁴.

Em dias intercalados, estivemos na secretaria em torno de dez vezes, nos setores: DEF (Divisão de Ensino Fundamental), DDPM (Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério), SSGE (Subsecretaria de Gestão Educacional) e DAM (Divisão de Avaliação e Monitoramento), tanto em busca de agilizar a tramitação do processo de solicitação para a pesquisa, quanto em busca dos documentos. Os materiais adquiridos compreendem o período 2012 a 2021 e tratam sobre formações, troca de e-mails no período de elaboração do currículo escolar municipal e resultados da alfabetização.

O contato com alguns colegas professores da rede de ensino foi oportuno, pois eles contribuíram cedendo alguns documentos divulgados pela rede de ensino, mediante via e-mail e por meio de mensagem em aplicativo de *whatsapp*, entre eles temos: normativas político-pedagógicas encaminhadas para a escola, imagens das ações didáticas, memorandos e planejamentos realizados. Se torna oportuno esclarecer que os materiais entregues pelos professores, referem-se ao período de pandemia (2020-2021), em que houve o trabalho docente em formato remoto, período de transição entre as propostas curriculares.

Também visitamos as sedes dos sindicatos dos professores, para coletar informações e/ou documentos do envolvimento dos representantes sindicais nas ações de transição do novo currículo escolar na rede de ensino. Em Manaus, há dois sindicatos que representam os profissionais da educação, sendo eles: Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas – SINTEAM, representado pela Sr^a Ana Cristina Pereira Rodrigues e o Sindicato dos Professores e Pedagogos do Ensino Público da Educação Básica do Município de Manaus – ASPROM-SINDICAL, coordenado pela Sr.^a Alessandra Santos Souza.

Para adquirir informações junto a ASPROM-SINDICAL, conversamos, via ligação telefônica, com a Sr.^a Prof^a Helma, responsável pelas questões documentais do sindicato, ela nos informou que o sindicato não participou do momento de elaboração do novo currículo escolar municipal e não havia recebido convite; ela destacou que as ações do ASPROM-SINDICAL tem objetivos voltados para as causas de proteção aos direitos dos profissionais da educação, dentre elas, referentes à data base. E o SINTEAM, também prestou a mesma

⁴ *Google Drive* é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos que foi apresentado pela Google em 24 de abril de 2012. O Google Drive baseia-se no conceito de computação em nuvem, pois o internauta poderá armazenar arquivos através deste serviço e acendê-los a partir de qualquer computador ou outros dispositivos compatíveis, desde que ligados à internet. Para além disso o Google Drive disponibiliza vários aplicativos via online, sem que esses programas estejam instalados no computador da pessoa que os utiliza. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Drive. Acesso em: 05 fev. 2024.

informação, conforme a Prof^a Madalena, responsável pelas ações trabalhistas dos professores aposentados, que gentilmente foi a pessoa que nos atendeu no dia da visita ao local, no dia 13 de dezembro de 2023.

A Prof^a Madalena nos ajudou intermediando o assunto da pesquisa junto à presidente do sindicato, pois, no dia da visita da pesquisadora, a presidente não se encontrava. A Prof^a Madalena nos notificou da seguinte mensagem, via aplicativo whatsapp, no dia 15 de dezembro de 2023: “Bom dia! Conforme a Presidente, o Sinteam não participou da elaboração do Currículo Escolar Municipal de Manaus, neste período pois não foi convidado e também era um período da Pandemia. Ok.” A Sr.^a Madalena, refere-se ao período de 2020 a 2021.

O sindicato dos profissionais da educação desempenha papel importante frente à defesa dos direitos trabalhistas e nos movimentos de lutas por uma educação de qualidade, como enfatiza Matos (2009, p. 7) “Não há como analisar a sociedade brasileira de hoje sem levar em conta a importância das organizações sindicais.” As entidades sindicais representam os interesses dos seus associados. Desse modo, a ausência da representatividade dos sindicatos na formulação dos currículos escolares, fragiliza as vozes dos profissionais da educação, no que tange à elaboração de um currículo escolar que seja adequado aos reais contextos do processo do ensino e da aprendizagem.

A página virtual da SEMED/Manaus, onde as informações ao público são disponibilizadas em formato de Boletins Eletrônicos, fez também parte do trilhar virtual da pesquisadora, no período de fevereiro a maio de 2023. No primeiro acesso, foi possível encontrar um total de 614 (seiscentos e quatorze) informações agrupadas em ordem cronológica das diferentes abordagens sobre as ações políticas, formativas e de gestão municipal realizadas pela SEMED/Manaus, correspondentes ao período de 2013 ao mês do início da pesquisa em fevereiro de 2023.

Desse modo, para melhor acesso às informações, realizamos o *download*⁵ de 172 Boletins Eletrônicos que estavam disponíveis no painel cronológico do ambiente virtual com atenção às temáticas: abandono escolar, alfabetização, aula remota, avaliação escolar, currículo escolar, formação de professores, Programa Mais Alfabetização, merenda escolar, Programa de Gestão da alfabetização, PNAIC, política de alfabetização, Programa Tempo de Aprender,

⁵ O uso mais comum do termo *download* está relacionado com a obtenção de conteúdo da *Internet*, onde um servidor remoto hospeda dados que são acessados pelos clientes através de aplicativos específicos que se comunicam com o servidor através de protocolos preestabelecidos, como é o caso dos navegadores que acessam os dados de um servidor normalmente utilizando o protocolo HTTP. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Download_e_upload. Acesso em: 07 fev. 2024.

Plano Municipal de Educação, Política Municipal de Educação e metas educacionais. Os materiais selecionados contribuíram para a narrativa da pesquisa.

Ressaltamos que durante o período da coleta dos Boletins Eletrônicos, notamos que a página virtual da SEMED/Manaus passava por reconfiguração e, com isso, o painel com as informações sobre a secretaria de educação, organizadas de modo cronológico a partir do ano de 2013, não estavam mais disponíveis. Infelizmente, atualmente, não é possível encontrar as informações, antes disponibilizadas no ambiente virtual. No entanto, antes do apagamento desses documentos, conseguimos baixar do sistema os Boletins Eletrônicos utilizados para construção da narrativa da pesquisa, ao passo que, possivelmente, na necessidade de retorno às fontes, na atual página virtual da SEMED/Manaus, não haverá possibilidades do encontro das informações. (Anexo B).

Os jornais como fonte histórica fazem parte das publicações impressas e são colocados em circulação na sociedade com certa periodicidade: diária, semanal, anual ou de outra forma (Barros, 2019). Desse modo, a relevância do jornal na pesquisa se caracteriza pelo poder de abrangência que ele representa em relação à informação pública, e se tornou oportuno como fonte, pelo fato do objeto em estudo trazer relevância histórica, política, social e cultural a partir da BNCC.

Sendo assim, verificamos como os jornais promoveram a divulgação do tema e a correlação com o currículo escolar na cidade. Nosso objetivo foi encontrar informações que reportasse à divulgação dos currículos escolares em âmbito social, ao passo que, foi um período que mesmo estando em pandemia, devido ao vírus Sars-Cov-2 (Covid-19), em Manaus, acontecia a reforma no ensino básico com a promulgação do Decreto nº 9. 765, de 11 de abril de 2019, no governo presidencial do Sr. Jair Messias Bolsonaro, com a implementação da Política Nacional da Alfabetização e da BNCC, aprovada com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, na perspectiva de mudanças nos currículos escolares do país.

Após seletividade dos jornais de circulação diária na cidade de Manaus (A Crítica e o Diário do Amazonas), buscamos acesso integral dos periódicos por meio de suas plataformas digitais e privadas de veiculação; ao passo que nos foi necessário realizar a assinatura junto às empresas, para termos permissão ao acervo dos materiais em formato PDF⁶. Após isso, no período de julho a setembro de 2023, realizamos o *download* de 1.312 (mil trezentos e doze)

⁶ O PDF (Portable Document Format) é um formato de arquivo, desenvolvido pela Adobe Systems em 1993, para representar documentos de maneira independente do aplicativo, do *hardware* e do sistema operacional usados para criá-los. Um arquivo PDF pode descrever documentos que contenham texto, gráficos e imagens num formato independente de dispositivo e resolução. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Portable_Document_Format. Acesso em: 13 mar. 2024.

periódicos, correspondente aos anos de 2020 e 2021, para análise e seleção de informações pertinentes ao objeto de estudo para compor o *corpus* documental. (Apêndice A).

No período de outubro/2023 a março/ 2024 realizamos a análise e os registros pertinentes para a pesquisa de cada periódico. Partimos de três termos relevantes para buscar informações em cada jornal, sendo eles, necessariamente nessa ordem: currículo escolar, alfabetização e educação. Logo, são termos que apresentam características específicas (currículo escolar e alfabetização) e abrangente (educação), na perspectiva de encontrarmos as informações divulgadas pelos periódicos selecionados em âmbito social, vinculado ao período histórico pesquisado.

Para facilitar esse processo nos jornais em formato digital, acionamos a ferramenta de busca (representada pela figura de uma lupa), e inserimos os termos, nessa ordem: currículo escolar, alfabetização e educação. À medida em que as notícias foram encontradas eram registradas em tabelas com o uso do aplicativo Excel⁷, com isso, torna-se possível o retorno ágil aos documentos. Elas foram construídas a partir de alguns critérios para análise, sendo eles: nome de cada jornal, ano de circulação, mês de veiculação, data (dia/mês/ano), número do jornal, e por fim, o acréscimo da notícia, à proporção que foram encontradas nos periódicos. (Apêndice B). Após esse procedimento, realizamos os fichamentos com as notícias selecionadas.

Assim, sobre o currículo escolar encontramos, especificamente relacionada às mudanças no ensino, duas notícias, uma em cada jornal (Jornal A Crítica e Diário do Amazonas), as quais incluímos neste trabalho. Quanto às notícias sobre a alfabetização, registramos o encontro do termo relacionado à analfabetismo de jovens e adultos, alfabetização digital e formação de professores direcionado pelo Governo Federal, que não foram relacionadas no trabalho por não abranger a temática da pesquisa.

O termo educação, nos jornais, é atraído por diversas temáticas, assim, apresentou-se recorrente em uma quantidade acima de trezentas vezes, relacionado aos projetos e programas políticos do governo federal, estadual e municipal (FUNDEB, SISU, ENEM, financiamento escolar, PNE, CENSO, IDEB, Hora da Merenda, Aula em Casa, crise sanitária, indígenas, ensino remoto, escola integral, matrícula escolar, escola cívico-militar, auxílio conectividade,

⁷ O Microsoft Excel, mais conhecido por apenas Excel, é um editor de planilhas produzido pela Microsoft para computadores que utilizam o sistema operacional Microsoft Windows, além de computadores Macintosh da Apple Inc. e dispositivos móveis como o Windows Phone, Android ou o iOS. Seus recursos incluem uma interface intuitiva e capacitadas ferramentas de cálculo e de construção de tabelas que, juntamente com marketing agressivo, tornaram o Excel um dos mais populares aplicativos de computador até hoje. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Excel. Acesso em: 13 mar. 2024.

pandemia), universidades, movimentos sindicais, emprego, corrupção, Ensino Médio, instituições públicas e privadas, teletrabalho, educação domiciliar, MEC, auxílios do governo, concursos e processos seletivos públicos, educação *on-line*, *homeschooling*.

De todos os periódicos verificados, somente houve uma notícia sobre a divulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo regional (Jornal A Crítica 06/02/2020). No jornal Diário do Amazonas encontramos outra notícia veiculada sobre a BNCC e o Referencial Curricular Amazonense no âmbito da SEDUC/Am, em 04/02/2020. Essas duas notícias foram anteriores à pandemia e refletia nos trabalhos pedagógicos de início de ano letivo.

Grande parte dos documentos coletados no trilhar da pesquisa estão em formatos digitais. Dessa forma, a pesquisadora os guarda em pastas e subpastas separadas pela temática e subtemáticas relativa às abordagens no computador, na plataforma do *google drive*, em dispositivos periférico HD e *pen drive*. Um quadro síntese foi elaborado com destaque à temática, subtemática, nome do documento, palavras-chaves e o local de guarda no computador. Assim, pode-se encontrar os documentos de forma ágil durante os estudos.

As principais fontes dessa pesquisa, de caráter documental e histórica (Gil, 2008), foram encontradas em sítios virtuais, como os jornais e os documentos governamentais: leis, decretos, portarias, resoluções, normativas, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim como também, os documentos escolares da SEMED/Manaus: currículos escolares, dados da alfabetização, documentos escolares. Desse modo, esta metodologia dispensa a necessidade de submissão no Comitê de Ética e Pesquisa, pelo trabalho nas informações documentais de análise, discussão e interpretação.

Os documentos selecionados se constituíram em fontes históricas e, como tal, passaram pela problematização para a construção da narrativa da pesquisa que, a princípio, está dividida em três seções que no decorrer da construção da dissertação, serão melhor formuladas.

A primeira seção tem como tema, *A Educação no Brasil e a Inclusão da Criança de seis anos no Ensino Fundamental: breve contextualização histórica da Educação (2000-2010)*, nela descrevemos a narrativa das reformas políticas no campo da educação, em que tange o alargamento do Ensino Fundamental de 8 (oito) para 9 (nove) anos, com inclusão da criança de seis anos, de forma obrigatória, em um regime de progressão continuada. Uma das explicações oficiais anunciadas para esse tipo de regime era o fato de os alunos terem mais tempo para aprender e, com isso, eliminar o processo da escola graduada, em séries, que sustentava os índices de reprovação, evasão e o abandono escolar que assombravam os resultados da educação no país.

No entanto, o direito à educação a ser ofertado às crianças de sete anos no país, ainda não havia se consolidado e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e, posteriormente com o Plano Nacional de Educação (2001-2010), estados e municípios, precisaram se ajustar ao novo regimento político educacional. Pesquisas desenvolvidas por Dutra (2013), Ximenes (2006), Vasconcelos (2009), sobre esse processo em contexto local, demonstram como ocorreu a implementação, por meio das concepções de currículo formuladas, em uma perspectiva de ciclo de formação humana, haja visto que havia a necessidade de promover uma educação que atendesse a fase de desenvolvimento das crianças de faixa etária de seis anos e sua plena continuidade no sistema de ensino. As mudanças desencadearam impactos tanto na nova conjuntura de organização do ensino, como também, nos processos formativos dos profissionais da educação.

Algumas concepções de organização escolar definidas nos anos 2000 prevaleceram e serviram de base para o alinhamento das políticas educacionais para outra década, no que se refere à alfabetização. Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), em 2010, houve a fixação das diretrizes políticas, concepções epistemológicas, estrutura curricular, modalidades de ensino e de processos formativos, para a educação no país. Desse modo, o país teria que se adequar de forma orgânica às prerrogativas do sistema nacional de ensino, emanadas pelo Governo Federal.

A segunda seção aborda a *Alfabetização nos Anos Iniciais: 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (2011-2017)* nela discorremos sobre a organização do ensino em uma perspectiva de progressão da aprendizagem das crianças de 6 (seis) a 8 (oito) anos, inserida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das concepções formuladas pelas DCN's, em que o foco do ensino é a alfabetização. Também dialogamos sobre os programas oficiais implementados como forma de contribuir com o processo de alfabetização e as avaliações externas que foram criadas para medir os resultados dos programas.

Na última seção destacamos os *Processos transitórios da Alfabetização nos currículos escolares: da Proposta Pedagógica (Bloco Pedagógico) para o Novo Currículo Escolar Municipal (2017-2021)* contextualizamos as normativas que subsidiaram as reformas educacionais e os processos de transição entre os currículos: Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (1º ao 3º do Ensino Fundamental) e o Novo Currículo Escolar Municipal (NCEM), que, por mais uma vez, impactaram os processos formativos dos professores e estudantes da alfabetização. Dentre elas estão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular Amazonense (RCA) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

A elaboração desses materiais foi mobilizada por diversos movimentos que envolveram diferentes setores e órgãos ligados à educação, para a implementação de uma base curricular comum para o ensino nacional. Desse modo, os entes federados foram impulsionados a construir referenciais curriculares regionais, para considerarem a parte diversificada e cultural, que estabeleceria a reformulação dos currículos de cada município.

O período para esse processo de construção esteve envolto da crise sanitária causada pela Covid-19, que trouxe várias implicações de ordem política, social e econômica para o país, e a educação mostrou suas fragilidades. Todavia, para que não houvesse suspensão do calendário letivo, ações mobilizadas por meio de parceria entre a SEDUC/Am com a SEMED/Manaus foram implementadas, dentre elas, o ensino remoto com o apoio das aulas televisionadas ou por meio de sítios virtuais com o Projeto Aula em Casa e o Aprender Além da Escola. Desse modo, tornou-se possível evidenciar as mudanças curriculares no que tange às concepções epistemológicas, e na organização do tempo e do espaço escolar da alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

2 A EDUCAÇÃO BRASIL E A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO (2000-2010)

Nesta seção, a proposta é fazer breve contextualização na história da educação sobre a questão do currículo e as diferentes formas de sua manifestação pelo poder oficial, nas definições dos documentos e pesquisas educacionais que marcam os registros sobre a inserção obrigatória das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, no Brasil e em Manaus. A temática reflete em diversos aspectos sobre a atual organização do ensino básico no país, com o objetivo de fazer com que o ensino sistematizado, por meio das políticas públicas para a alfabetização, seja propulsor da eliminação do analfabetismo. Conforme o levantamento do censo demográfico 2000, em média 16% da população no país se encontrava não alfabetizada, ou seja, aproximadamente 24 milhões de brasileiros (IBGE, 2000, [n.p]). Refletindo sobre isso, evidencia-se que não havia garantia, de parte da população do país, à cidadania que consagra a oportunidade em participar de uma sociedade letrada como direito de emancipação social.

A inclusão obrigatória da criança de seis anos no ambiente escolar, especificamente no Ensino Fundamental, é recente e, ao mesmo tempo, carregada de normatizações sobre o processo de alfabetização, na perspectiva oficial de que, estando na escola mais cedo (de modo obrigatório), se tornaria possível o alcance de melhores resultados para a vida da criança e haveria a regularização do fluxo escolar. Sobretudo, necessitou-se romper com o fracasso do rendimento do ensino e regularizar os tempos e espaços das vivências escolares, com propostas curriculares e normativas políticas, administrativas e pedagógicas específicas.

2.1 Currículo escolar: um artefato de controle político sistematizado na alfabetização brasileira

As concepções de currículo escolar ajudam na compreensão de que este documento, enquanto artefato histórico, exerce poder político sobre as instituições escolares por meio do ensino sistematizado. A natureza do currículo influencia na formação humana, que enquanto documento não é neutro e/ou desinteressado, pois se considera que nele constam os embates e os princípios educacionais, em um determinado tempo histórico (Apple, 2002).

Goodson (1997, p. 17) conceitua que: “O currículo escolar é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”. O autor, assim como Apple (2002), mencionam que o currículo escolar se encontra distante de um fator de neutralidade, principalmente, quando ao currículo há reações coletivas e padrões explícitos,

próprios da construção social, e o seu cerne influenciará a educação da próxima geração (Goodson, 1997). O currículo, ao longo da história, tem sido definido de diversas formas como:

Rol de disciplinas ou grade curricular a ser seguida; A determinação de objetivos, conteúdos e sequência de atividades a ser implementada pela escola; Conjunto de conhecimento ou matérias a serem superadas pelo aluno; Programas de atividade planejadas sequencialmente e metodologicamente ordenadas conforme orientação obtida no manual do professor; Resultados pretendidos de aprendizagem pela escola de uma determinada sociedade; Experiências recriadas pelos alunos por meio das quais se desenvolverão; Habilidades a serem dominadas, visando o desenvolvimento profissional dos alunos; Programa com conteúdos e valores sociais, político e economicamente contextualizados para que os alunos possam contribuir e interferir na reconstrução da sociedade (Ranghetti; Gesser, 2011, p. 16).

A etimologia básica do termo “currículo”, como enfatiza Goodson (2018, 2020), vem da palavra latina *Scurrere*, correr, referindo-se a um curso a ser seguido ou apresentado. Ele parte de um estudo dos séculos XVI e XVII, em que a palavra currículo emerge ao conceito de escolarização, estudantes em “classes”, em estágios ou níveis de aprendizagem, que mesmo estando na mesma escola, o acesso ao aprendizado era diferenciado com currículo específico.

O termo “currículo”, no sentido conceitual, passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha e Portugal, sob a influência da literatura educacional americana (Silva, 1999), que ao final do século XIX e início do XX, trazia a ideologia dominante do Estado que caracterizava a escolarização, e combinava a trilogia: pedagogia, currículo e avaliação. A avaliação fez com que o currículo tomasse o formato o qual se conhece hoje, um sistema compartimentado de aula e sistematizado com horário e matéria escolar, pois a escolarização passou a integrar o discurso educacional do Estado, no subsídio às atividades de massa (Goodson, 2018).

Tomaz da Silva (1999) declara que não há uma única abordagem ontológica sobre uma teoria do currículo. No entanto, há as concepções históricas: como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido. “A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (Silva, 1999, p. 14). Outro modo de compreender a teoria do currículo está na forma sintética: “o quê?”. Pois, as diferentes teorias se distinguem, ao passo que elas discutem sobre a natureza humana, a natureza do conhecimento, a natureza da aprendizagem, da cultura e da sociedade que devem ser consideradas como parte integrante do currículo, algo como se pode considerar, ideal (Silva, 1999).

O currículo escolar é compreendido como uma seleção de um universo mais amplo de conhecimento e saberes, constituindo o que deve ser lecionado nos espaços escolares. Moreira e Silva (2005) destacam que o currículo não pode ser visto como um mero documento técnico,

pois ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais. Ele é um documento guiado por questões sociológicas, políticas, epistemológicas que retratam o que se deve vincular a organização da sociedade e da educação, bem como às determinações sociais, históricas e de produção contextual; logo é considerado um artefato político, ideológico, social e de cultura, que transmite visões particulares e interessadas no controle social.

O Estado brasileiro, representado pela União, tendo a educação enquanto objeto de direito da política social, estrutura o funcionamento do ensino no país, organizando todo um arcabouço jurídico, emanado pela Constituição Federal 1988, para que no campo educacional, as unidades federativas possam se organizar plenamente, mediante ao estabelecimento de resoluções, portarias, normativas, dentre outras legislações complementares, que são reguladas pelo Sistema Nacional de Educação (Saviani, 2010). A atual organização do sistema de ensino brasileiro, como enfatiza Saviani (2010), se dá pelos dispositivos constitucionais regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é prerrogativa exclusiva da União, e, nesse sentido, constitui-se como “[...] um sistema de educação pleno, obviamente público, inteiramente anônimo, com normas próprias que obrigam todos os seus integrantes em todo o território nacional” (p. 383).

Sobretudo, Saviani (2010), reforça que há competências específicas, para a atuação dos estados e dos municípios, frente à legislação que regula as normativas de funcionamento do sistema ensino, quando nos informa que:

No âmbito dos estados, preserva-se um grau próprio de autonomia que lhes permite baixar normas de funcionamento do ensino, mas sem a plenitude de que goza a União, uma vez que devem subordinar-se às diretrizes e bases traçadas por ela, esfera que escapa à sua atribuição. E se passamos ao nível municipal, a autonomia torna-se bem mais restrita, porque sequer a Constituição lhes faculta estabelecer normas próprias, o que é admitido apenas em caráter complementar pela LDB. Os estados e o Distrito Federal poderão expedir legislação complementar, adequando as normas gerais a eventuais particularidades locais (Saviani, 2010, p. 383).

Diante da estrutura e organização normativa de composição do currículo escolar, nas unidades federativas e nos municípios brasileiros, verifica-se que a intencionalidade de unidade nacional nem sempre é conquistada no plano da realidade. Com isso, pode-se, ainda, encontrar distorções curriculares, fruto de enfrentamentos entre o que se estabelece na lei e as tensões sociais pertinentes das pressões entre o que o Estado pretende e os grupos societários impõem. Ou ainda, por meio de arranjos, propostas curriculares são construídas em conjunto pelos entes da federação, fazendo com que haja uma uniformidade de propostas, desconsiderando especificidades locais.

No interior da instituição de ensino, o currículo escolar é o documento nuclear que estrutura a organização da escola, pois representa a normatividade requerida pelas políticas públicas educacionais institucionalizadas pelo Estado. Arroyo (2011) destaca que ele é o documento mais politizado, inovado e ressignificado por representar a centralidade do poder político por meio das diretrizes, estruturas, grades de ensino, núcleos, carga horária.

2.2 A ampliação do ensino fundamental de nove anos: a inserção da criança de seis anos - contexto nacional

Refletir sobre a trajetória da alfabetização a partir de uma perspectiva curricular nos remete a compreender as emergentes preocupações da formação de crianças em processo de alfabetização, em uma ótica da história da educação no país. Pois, “com efeito, a história não é outra coisa senão as transformações que o homem opera sobre a realidade natural e cultural, ao longo do tempo” (Saviani, 2013, p. 99). É um desafio diante dos conjuntos de políticas públicas educacionais e das inter-relações que se estabelecem nos processos históricos, sociais e culturais que envolvem o ensino escolar.

O atual formato da educação no país, historicamente, parte de princípios instaurados na Constituição Federal do Brasil de 1988, quando a assegura como um direito social, gratuito, garantido a todos, sendo dever do Estado e da família, de promover o pleno desenvolvimento da pessoa humana, para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Após oito anos de direitos garantidos pela Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDB/96) orientou as definições de educação de forma mais significativa e de grande abrangência em relação à educação básica, assegurando assim, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para a população dos 7 (sete) aos 16 (dezesseis) anos de idade e também aos que não tiveram acesso na idade própria (Artigo 4º, inciso I e 87, parágrafo 2º).

Após a LDB/96, houve a promulgação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE) -2001-2010, que dentre as razões para a elaboração deste plano, Libâneo; Oliveira; Toschi (2012) ressaltam que havia configurada a urgência de um projeto de educação de Estado, com duração e vigência que fosse independente do poder governamental, para a garantia da continuidade das políticas públicas para a educação no país. Portanto, no PNE/2001-2010, há o reforço sobre a garantia do Ensino Fundamental obrigatório de oito anos, para as crianças de 7 a 14 anos de idade e, ainda, trata da ampliação

do atendimento escolar aos demais níveis de ensino (educação infantil, ensino médio e a educação superior).

Especificamente, o documento, ao tratar da ampliação do atendimento escolar, ressaltou a previsão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, “[...] quer na educação infantil, quer no Ensino Fundamental [...]” (Brasil, 2001, p. 4). Logo, as crianças de zero a 6 (seis) anos de idade, mesmo com a promulgação da LDB de 1996, tinham o direito garantido à educação, de forma pública e gratuita, em creches e pré-escolas, porém este não era obrigatório. Confirma-se a passagem na análise do Artigo 4º, inciso IV, da LDB/96, “[...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.”. E também, por definição da obrigatoriedade, no Artigo 6º, “É dever dos pais, ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no Ensino Fundamental.”. Desse modo, para as crianças de seis anos não havia, na época, uma definição sobre a sua inclusão obrigatória no sistema de ensino do país.

A matrícula obrigatória das crianças de seis anos no Ensino Fundamental foi estabelecida com a Lei nº 11.274/2006, que alterou a redação do Artigo 32, da LDB/96, ampliando a duração do ensino gratuito na escola pública para 9 (nove) anos. A estrutura organizacional da ampliação do Ensino Fundamental, com a inclusão das crianças de seis anos, de forma obrigatória, destacou-se a partir das premissas políticas para a educação no país logo após a promulgação do PNE 2001-2010, pois, dois pareceres do Conselho Nacional de Educação, sendo eles: CNE/CEB 23/2004, aprovado em 15/09/2004 e o CNE/CEB 6/2005, aprovado em 08/06/2005, conjugavam os resultados de estudos políticos que tratavam da ampliação do Ensino Fundamental nos Estados e Municípios da nação, com o intuito de alcançar as metas estabelecidas pelo PNE/2001-2010, de “[...] atender, em cinco anos a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década alcançar 50% das crianças de 0 a 3 anos, e 80% das de 4 e 6 anos” (Brasil, p. 8, 2001).

Os pareceres citados apresentavam as mesmas proposições em relação às formulações para a ampliação do Ensino Fundamental, estabelecendo que, além do cumprimento das metas a serem alcançadas, conforme o PNE/2001-2010, a extensão do Ensino Fundamental de nove anos, a ser realizada pelas redes públicas municipais e estaduais, deveriam assegurar a simultânea universalização do atendimento das crianças de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos, com a matrícula das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental. A universalização do atendimento às crianças de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos ainda não estava consolidada no Brasil, como foi apresentado no censo demográfico/2000, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE), quando demonstrou que em um total de 27 milhões de crianças brasileiras que obrigatoriamente deveriam estar na escola, na faixa etária de 7 (sete) a 14 (quatorze anos), 6% delas não estão ou nunca estudaram. Marcílio (2016) reforçou que essa situação era “um pecado imensurável” (p. 425), tendo em vista que o país, em relação ao atendimento escolar, não tinha alcançado a meta principal do PNE (2001-2010), que era colocar todas as crianças na escola, pois ainda havia mais de 600 (seiscentas) mil que não tinha acesso à escolarização.

Diante disso, em 2004, o MEC por meio da Secretaria de Educação Básica, reforçou em documento denominado *de Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais (2004)*, a organização do Ensino Fundamental, a partir dos resultados dos encontros e diálogos com gestores regionais de diversos sistemas de ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental no país, portanto, o documento foi formulado para divulgar sugestões para a organização do ensino em 9 (nove) anos, como se apresenta no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Os nove anos de trabalho no Ensino Fundamental: nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino (séries, ciclos, outros – conforme art. 23 da LDB nº 9394/96)

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais					Anos Finais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base em Brasil (2004, p. 18)

O Quadro 1, conforme o documento, nos apresenta a sugestão de organização e de nomenclatura para as etapas do Ensino Fundamental em nove anos de escolaridade para o acesso obrigatório das crianças de seis a quatorze anos de idade. Em que os anos iniciais comportaria as crianças de seis a dez anos de idade e, os anos finais as de faixa etária de onze a quatorze anos de idade. A proposta de organização do Ensino Fundamental foi defendida pelo governo como uma reflexão política, administrativa e pedagógica de uma nova oportunidade para a “práxis dos educadores”, que comportasse saberes, tempos e métodos de trabalho reflexivo, na perspectiva de uma “escola de qualidade social” (Brasil, 2004, p. 18).

No documento é possível depreender a narrativa de um diálogo progressista, que conforme Mainardes (2009, p. 24), “traz a garantia de uma permanência mais longa e mais bem-sucedida dos alunos na escola”, com a implementação de nove anos de escolaridade, em que a escola passa a ser vista como um espaço com qualidade social, indutora de mudanças nas formas de ensinar, aprender, avaliar e, que a comunidade adjacente à escola, também faria parte das manifestações culturais e de conhecimento promovida pela escola. Outro ponto destacado, reflete sobre o movimento de renovação pedagógica concebida com a nova organização, ao se

estabelecer a necessidade de um ensino democrático, com garantia de permanência do aluno na escola, da reorganização dos tempos e dos espaços escolares, que implicaria em novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado (Brasil, 2004).

2.2.1 Nove anos de escolaridade: concepções preliminares de currículo escolar

Em 2005, o Parecer do CNE/CEB 6/2005, aprovado em 08/06/2005, normatiza no item 6, um quadro organizativo no qual as etapas de ensino que compreendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deveriam ser estabelecidas como um dos princípios para o atendimento obrigatório das crianças. Dada normatização apresentada pelo Parecer, configurou a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, que definiu as normativas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, conforme art. 2º, que estabelece “a organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura”, de acordo com o Quadro 2 abaixo,

Quadro 2 - Organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil

Etapas de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil Creche Pré-escola	Até 5 anos de idade até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental Anos Iniciais Anos finais	Até 14 anos de idade De 6 a 10 anos de idade De 11 a 14 anos de idade	9 anos 5 anos 4 anos

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005 do CNE/CEB. Diário Oficial da União, nº 151, 08 de agosto de 2005.

Conforme o Quadro 2, representado no documento, a normatização para o atendimento da Educação Infantil, compreende-se as modalidades de Creche, até 3 (três) anos de idade e Pré-escola, com atendimento das crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. Enquanto para a etapa do Ensino Fundamental, notadamente foi configurada a inserção das crianças de 6 (seis) anos. Para o Ensino Fundamental, compreende-se o acesso de alunos da faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade. Assim, são duas etapas de ensino: Anos Iniciais, para as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos idade e, Anos Finais, com faixa etária de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos de idade, organizando o Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2006, lançou um documento denominado de *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2006)*, com o objetivo de ressignificar a reorganização dos tempos, dos espaços escolares e da elaboração do currículo escolar, na perspectiva da inclusão das crianças

de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Em nota de apresentação, pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad e Secretário da Educação Básica, Francisco das Chagas Fernandes, tem-se a apresentação de que:

A importância dessa decisão política relaciona-se, também, ao fato de recentes pesquisas mostrarem que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no Ensino Fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000) (Brasil, 2006, [n.p.]).

Na passagem, os representantes da Educação Básica no Brasil, esclarecem um fator de notável relevância apresentado pelas pesquisas do Censo Demográfico 2000, que alguns sistemas de ensino municipal e estadual, havia ampliado a oferta do ensino para as crianças de seis anos, com antecedência da Lei, e que era possível, mediante ao que fora promulgado pela LDB/96.

As crianças de 5 e 6 anos de idade estão sendo atendidas pelas escolas num percentual de 71,4% de demanda, assim distribuídas: 75% na pré-escola e 25% no Ensino Fundamental, vale lembrar que alguns sistemas estaduais e municipais de ensino estenderam a oferta do Ensino Fundamental para crianças de seis anos, o que é possível pela LDB, e, por isso, o percentual aludido para Ensino Fundamental deve ser oriundo de crianças dessa idade (IBGE, 2000, [n.p.]).

Na conjuntura da não organização do Ensino Fundamental de modo unânime no Brasil, para a sua ampliação, no que tange à matrícula obrigatória das crianças a partir de seis anos de idade, como ressaltou o levantamento do Censo Demográfico 2000, as Leis nº 11.114, de 16 maio de 2005 e de nº 11.274/2006, aprovada em 06 de fevereiro de 2006, respectivamente, reforçaram as alterações na LDB/96, ao promulgar, respectivamente, a imputação aos pais ou responsáveis a matrícula obrigatória das crianças de seis anos no Ensino Fundamental (art. 1º da Lei nº 11.114/2005, que dá nova redação ao art. 6º da LDB/96) e o ensino obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública (art. 3º, da lei nº 11.274/2006, que altera o Artigo 32º da LDB/96).

Desse modo, frente às determinações de inclusão obrigatória das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, refletimos ainda sobre os seguintes questionamentos: quais foram as perspectivas logísticas, administrativas e pedagógicas planejadas para o atendimento educacional das crianças de seis anos no Ensino Fundamental? Quais oportunidades de ensino e de aprendizagem serviram como orientação? Ao passo que, o país ainda se ajustava para cumprir com a meta de universalização do atendimento das crianças de sete a quatorze anos de idade, e que o Ensino Fundamental não se apresentava consolidado no período.

Em 2006, no documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2006)*, na introdução havia informações pertinentes sobre a implantação de uma política que ampliava o Ensino Fundamental, com seguridade da matrícula obrigatória das crianças de seis anos nesta modalidade de ensino. Desse modo, se tornou pertinente às políticas públicas justificar que a entrada das crianças não era ter como cerne um caráter meramente administrativo, mas, que se refletisse sobre os aspectos pedagógicos, do processo de aprendizagem, e do longo convívio escolar nos quais as crianças passariam a ter na nova conjuntura do sistema de ensino básico.

Quanto às informações de cunho formativo e de orientação ao trabalho docente e de atendimento à criança de seis anos, o documento está composto de nove capítulos: A infância e sua singularidade (Sônia Kramer); A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. (Anelise Monteiro do Nascimento); O brincar como um modo de ser e estar no mundo (Ângela Meyer Borba); As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola (Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart); As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento (Patrícia Corsino); Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica (Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes); A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores (Cecília Goulart); Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão (Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes) e Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade (Alfredina Nery). (Anexo C).

O documento objetivou em assegurar, por meio de orientações políticas, administrativas e pedagógicas, informações significativas que compreendiam a criança enquanto sujeito de aprendizagem e, dessa forma, destacava-se a urgência para a formulação dos currículos que atendessem as crianças da faixa etária de seis a dez anos de idade, pois, conforme o documento,

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse ano, para os anos seguintes do Ensino Fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino. [...] No que concerne ao Ensino Fundamental, as crianças de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas (Brasil, 2006, p. 8).

A inserção da criança de seis anos, no Ensino Fundamental, celebrou o fato da importância a ser dada a todo percurso educacional no sistema de ensino ampliado para nove anos, pois não se tratava de mera garantia de um ano a mais para estudo e sim, o direito de

assegurar o pleno desenvolvimento das capacidades de aprendizagem dos estudantes. Em contrapartida, a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental implicava em uma política desafiadora que visava o fim da repetência nos primeiros anos escolares, causados pelo regime de seriação (escola graduada) que contribuía com o abandono e a evasão escolar. Desestimulado, o estudante tinha que perpassar por conteúdos repetitivos e deixava de reconhecer suas capacidades para o aprendizado (Mainardes 2007, 2009; Marcílio, 2016). Por se apresentar em distorção na idade escolar, em relação aos demais colegas da turma, o mesmo era taxado por termos pejorativos (incapaz, repetente, atrasado entre outros) tanto em ambiente escolar quanto familiar.

No regime de seriação, a escola funcionava em um modelo de graduação ou séries anuais da aprendizagem, em que o aluno somente continuava os estudos para a série subsequente quando, ao final do ano letivo, apresentava notas compatíveis com o aprendizado alcançado no decorrer do ano escolar. Na escola, prevalecia a seletividade e a classificação dos alunos por agrupamentos homogêneos de rendimento na aprendizagem; os conteúdos eram trabalhados por etapas de graduação (do mais simples, para o mais complexo) e o processo avaliativo era rígido e inflexível (Mainardes, 2009).

De acordo com Brasil (1996) a organização da educação básica poderia ocorrer “[...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (Brasil, 1996, p. 14). Com isso, Mainardes (2007, 2009) destacou que, desde a década de 80, houve várias alternativas de reorganizar o ensino no país, com a implementação de programas de organização da escolaridade em ciclos, com o objetivo de construir uma educação menos seletiva e exclusiva, assim como também, superar as taxas de reprovação, evasão e distorção idade-série (resultado da reprovação, evasão ou acesso tardio do aluno na escola).

Outras abordagens políticas apontadas por Mainardes (2009), em relação à reorganização do ensino no país em ciclo, era a ideia de flexibilização da escolarização que a proposta escolar em ciclo trazia, seja em uma perspectiva progressista, ou mais conservadora. Desse modo, com o intuito de permitir uma permanência mais longa e sucedida dos alunos na escola, a perspectiva progressista visava ao direito à educação. Enquanto na abordagem conservadora, a proposta de organização escolar em ciclo, tinha a intenção de reduzir os custos com os alunos, sem preocupação com o aprendizado efetivo, logo, sem compromisso com a democratização por meio do acesso ao conhecimento. Mainardes (2009), ainda reforçou que

Em outros casos, é possível que a adoção dos ciclos e a sua implementação possua traços de ambas as perspectivas. Essas intenções diferenciadas estão relacionadas aos fatores econômicos, históricos e políticos que configuram os processos de reestruturação do sistema educacional e as concepções que orientam as políticas educacionais implementadas pelos governos (Mainardes, 2009, p. 24-25).

A inserção da criança no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, com o prolongamento deste, trouxe diferentes percepções dessa organização aos entes federativos no país, o conceito de uma escola organizada em ciclos foi interpretado e recontextualizado de formas diferenciadas. Sobretudo, porque tinha como foco comum a eliminação da lógica da seriação e da reprovação anual (Mainardes, 2009). Nesse sentido, Arroyo (1999, p. 159) argumentou que: “a organização por ciclos é apenas uma consequência da mudança na concepção e na prática de educação básica”. A adoção da proposta de organização do ensino escolar em ciclos causou rupturas radicais ou parciais, diante das políticas implementadas no país, ao passo que as mudanças se materializaram com o rompimento da estrutura seriada. Quanto ao professor, este teria que conceber um outro perfil para o estudante do Ensino Fundamental, em que as concepções de homem, mundo, sociedade, conhecimento e o real papel da escola se tornaram temas de reflexão sobre as práticas educativas.

2.3 A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos: a inserção da criança de seis anos - contexto local e breves concepções de organização da estrutura curricular

No município de Manaus, as pesquisas desenvolvidas por Ximenes (2006), Vasconcelos (2009) e Dutra (2013) apresentaram informações sobre a ampliação do Ensino Fundamental nas escolas Estaduais e Municipais de Manaus, no período de 2001 - 2009. A reorganização do Ensino Fundamental ocorreu com antecedência da Lei nº 11.274/2006, que tratou da ampliação para nove anos do Ensino Fundamental, com a inclusão obrigatória das crianças de seis anos de idade. A Lei somente foi promulgada em 06 de fevereiro de 2006, com isso a antecipação da organização do ensino na capital apresentou problemas aos quais não foram superados pela rede de ensino, na tentativa de eliminar a graduação dos alunos em série com a implementação do regime de ciclo.

Por meio das pesquisas, é notável a reorganização dos tempos e espaços escolares com a implantação de políticas educacionais, que nortearam os processos administrativos e pedagógicos, atendendo ao modelo de ciclo como base da escolarização dos primeiros anos de ensino das unidades escolares. Conforme Mainardes (2009, p. 14, grifos do autor) “a escola em ciclos propõe uma ruptura com o modelo de escola graduada (considerado excludente e seletivo), com a reprovação e com o fracasso escolar e, por conseguinte, a sua *transformação*

em um sistema educacional não excludente e não seletivo”. A reorganização do Ensino Fundamental, baseada em ciclos, foi a tentativa de transformação de uma nova base política, administrativa e pedagógica para o ensino das escolas públicas de Manaus, ocorreu a curto prazo, com pontos de tensão no “seu fazer” conforme as pesquisas das autoras.

Ximenes (2006) destacou a implementação do projeto experimental denominado: Ciclo Inicial do Ensino Fundamental (CIEF): Escola Bem Cedinho, pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas – SEDUC/Am, em 31 (trinta e uma) escolas das 183 (cento e oitenta e três) estaduais na capital manauara e, 06 (seis) das 318 (trezentos e dezoito) no interior do Estado do Amazonas, no período entre de 2001 a 2003. A autora revelou em sua pesquisa, a análise da organização da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, com o incorporar do último ano da educação infantil em um ciclo, com duração de 3 (três) anos, sem interrupção. Conforme Ximenes (2006), a implantação do projeto em 2001, foi na perspectiva de diminuir a reprovação escolar causadas pelo regime de seriação,

Como técnica do DEPPE, também, foi possível acompanhar mais uma medida para o sistema estadual de ensino, implantada em 2001, visando minimizar os elevados índices de reprovação: o Projeto Ciclo Inicial do Ensino Fundamental (CIEF): Escola Bem Cedinho, que propôs uma reorganização do Ensino Fundamental para trabalhar com os dois primeiros anos deste nível de ensino e a alfabetização em um ciclo e não mais em séries anuais (Ximenes, 2006, p. 10).

Depreende-se na pesquisa de Ximenes (2006), que havia um currículo como Proposta Pedagógica do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental para o projeto que, conforme a autora, “[...] não apresentava uma base teórica consistente e explícita que possa subsidiar a prática desta proposta [...]” e que o documento “[...] mantém a fragmentação de conteúdo proposto, típica do ensino seriado, e que houve certa dificuldade dos professores em se desprender da segmentação das séries” (p. 88). No entanto, o que subsidia aos professores a continuidade de práticas de trabalho docente que não acompanharam as emergentes mudanças políticas e pedagógicas do processo de ensino? Será que somente a proposta em formato ciclo, em uma concepção de formação humana e de continuidade nos estudos dos alunos sem retenção, justificava o não “desprendimento” do regime de seriação? Arroyo (1999, p. 144) manifestou a seguinte reflexão:

[...] Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é desconstruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem. [...]. A formação de profissionais da educação básica se pergunta pelo tipo de profissional que está sendo requerido, ou melhor, que está se formando nessa modalidade de organização do trabalho pedagógico (Arroyo, 1999, p. 144).

Após anos de engajado regime de seriação, onde o trabalho docente se organizava com a graduação dos conteúdos escolares, não se tornou tão fácil aos professores desvincularem-se dos métodos de ensino ditos tradicionais, nem de suas formas de avaliação, ao passo que, também foram formados por meio do método tradicional, em que havia o professor como centralizador do ensino e da aprendizagem, o conteúdo em disciplinas, a avaliação segregadora, a classificação por nota, seletividade com a aprovação e reprovação dos alunos.

Dutra (2013), destaca em sua pesquisa a implantação e interrupção do sistema de ciclos da rede municipal de ensino em Manaus, no período de 2004 a 2008. Logo, a organização do Ensino Fundamental nas escolas municipais, com o ingresso das crianças de seis anos, partiu do resultado da experiência realizada pela SEMED/Manaus com a realização do Projeto Classe Básica do Ensino Fundamental, no período de 2002 a 2003, em 55 escolas municipais. Conforme a autora, o Projeto atendeu crianças de seis e sete anos, com currículo de carga horária 1.600 (mil e seiscentas) horas, distribuídas em 400 dias letivos.

Os resultados do Projeto fizeram com que a SEMED/Manaus, implementasse as fundamentações alcançadas com a experiência, para as demais escolas do município. Dutra (2013), relata que não obteve acesso às informações mais abrangentes sobre ele, porque sua pesquisa, conforme ofício no qual realizou a solicitação de vistas de documentos, não fazia referência especificamente aos documentos do Projeto Ciclo Básico.

Conforme Bloch (2001, p.75) “O passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa”. É por essa reflexão que analisamos o percurso de Dutra (2013), que buscou em documentos públicos, dentre eles, pedagógicos, normativas e demais materiais de sua investigação científica, se aproximar da forma como se deu o Projeto Ciclo Básico e, brevemente, o descreveu em seu trabalho. Sobretudo, as informações não foram suficientes para compreender em quais aspectos o Projeto Ciclo Básico se tornou necessário, na experiência de seus resultados, para ter sido considerado como modificador da estrutura do Ensino Fundamental da SEMED/Manaus.

Com a extensão do Projeto Classe Básica do Ensino Fundamental em toda rede da SEMED/Manaus em 2004, o trabalho docente foi realizado por meio do currículo escolar denominado de Proposta Pedagógica da Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana, que como descreve Dutra (2013, p. 41), “A proposta apresentou o seguinte conceito para Ciclos de Formação Humana: ‘São as diferentes fases de desenvolvimento e formação do homem. Essas fases aproximam os educandos, embora devemos ter claro que cada um tem seu ritmo próprio de desenvolvimento e de aprendizagem’ (Manaus, 2004, [n.p.])”. A

autora ressalta que a proposta trazia a ideia de consideração ao ato do ensino com respeito às características das fases de desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência) e, o aluno era a “figura central” do trabalho docente.

Mainardes (2009) declara que os Ciclos de Formação são rupturas radicais com a lógica da escola seriada e com o processo de reprovação e, ao mesmo tempo, conforme o autor, “evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar)” (p. 62). Diante dessa perspectiva, Dutra (2013, p. 54), apresentou o seguinte quadro de organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana, proposto pela SEMED/Manaus (Quadro 3):

Quadro 3 - Estrutura do Ensino Fundamental em ciclos – SEMED/Manaus

9 anos	1º CICLO 3 anos de duração IDADES: 6, 7 e 8 anos
	2º CICLO 2 anos de duração IDADES: 9 e 10 anos
	3º CICLO 2 anos de duração IDADES: 11 e 12 anos
	4º CICLO 2 anos de duração IDADES: 13 e 14 anos

Fonte: Manaus (2004, [n.p.] apud Dutra, 2013, p. 54).

No Quadro 3, denota-se que o Ensino Fundamental foi dividido em ciclos plurianuais, ou seja, foi organizado em três anos para o 1º ciclo e de dois anos para o 2º, 3º e 4º ciclo; sendo assim, se torna possível analisar que não havia retenção do aluno no interior de cada ciclo, como afirma Dutra (2013, p. 69) “Outra orientação que é válido destacar refere-se à retenção dos alunos que somente ocorre ao final do último ano de cada ciclo”. A pesquisa de Dutra (2013) revela vários desafios enfrentados na implementação do ciclo em todas as unidades de ensino da capital,

Dentre essas dificuldades, as que estavam relacionadas aos professores referem-se à alta rotatividade decorrente da remoção desses profissionais para outras escolas, demissões, no caso dos contratados ou por determinação da gestão em não permitir que o professor permaneça acompanhando a mesma turma. E a existência de professores sem experiência no processo de alfabetização, além das dificuldades encontradas por aqueles que estavam atuando com alunos com necessidades especiais. Em relação aos alunos, os problemas estão relacionados ao fato de eles ingressarem nos Ciclos durante o processo, ou seja, “alunos que em 2004 estavam cursando a 3ª série, em 2005 entraram no 2º Ano do 2º Ciclo ou, alunos que em 2003 estavam

cursando a 1ª série, em 2004 entraram no 2º Ano do 1º Ciclo e hoje, 2005 estão no 3º Ano do 1º Ciclo (onde está o maior problema)”. (SEMED, s.n.t.).

Outros problemas identificados são de ordem administrativa e pedagógica, como falta de material específico referente aos processos de avaliação dos alunos (fichas avaliativas, pareceres bimestrais e anuais, etc.), turmas de alunos com quantitativo superior a 35 por sala, o funcionamento do turno intermediário e a falta de pedagogos na escola. (SEMED, s.n.t.) (Dutra, 2013, p. 78).

Desse modo, haver implementado um novo formato para o ensino, sem um amplo trabalho de divulgação, formação e preparação da comunidade escolar e de pais/responsáveis dos alunos, possivelmente, deve ter contribuído com os percalços da implementação de uma proposta em ciclo na educação básica em Manaus. Portanto, as mudanças de um regime da escola seriada, para o regime de ciclo, foram configuradas como desafios que necessitaram de ações eficientes de políticas públicas educacionais, como ressaltou Mainardes (2009, p. 71),

Os avanços a serem realizados precisam ser entendidos como uma construção progressiva, evolutiva e ascendente. Tal construção é um processo longo e repleto de avanços e recuos. Na prática, as políticas de ciclos colocam inúmeros desafios para os políticos, gestores do sistema educacional, gestores escolares, profissionais da educação e para a sociedade em geral.

O formato do ensino em Ciclos de Formação Humana tinha como proposição uma mudança na lógica da organização das instituições escolares em sua totalidade, não passível, somente, de um trabalho isolado em cada escola, mas que houvesse o investimento de políticas públicas na organização das escolas com infraestrutura e subsídio de material pedagógico, formação de professores, currículo escolar reestruturado, avaliação na perspectiva da proposta, mudanças na relação professor e aluno, envolvimento da escola com a comunidade pais/responsáveis, dentre outras ações que a médio e longo prazo, definiria a transformação histórica da auto-organização escolar (Mainardes, 2009).

Vasconcelos (2009), que também realizou pesquisa sobre a formulação e implementação do documento da Proposta em Ciclos de Formação Humana (2004), para o ensino municipal na cidade de Manaus, com o objetivo de compreender se o processo de implantação contribuiu ou não para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural nos espaços escolares, notificou que a implementação “[...] suscitou dúvidas, desconfianças e até resistências, não raras, principalmente, entre a comunidade escolar (gestores(as), coordenadores(as) pedagógicos, professores(as), pais e mães e comunidade), sobretudo, porque lança mão de uma (re)leitura da educação escolar, compreendendo-a sob enfoque diferenciado”(p. 15). As iniciativas administrativas, de processos educativos e de currículo, configuraram um formato atípico traduzido pelos Ciclos de Formação Humana que levou tempo para adaptação.

Logo, também se torna possível encontrar nos estudos de Vasconcelos (2009), as proposituras organizadas do ciclo de formação humana na educação pública de Manaus, formulados na Proposta Pedagógica, com a inclusão da criança de seis anos,

Os ciclos de formação estão dimensionados em 4 etapas, que correspondem ao 1º Ciclo Básico, com 3 anos de duração (1º ano- 6 anos; 2º ano- 7 anos; 3º ano -8 anos), ao 2º Ciclo, com 2 anos de duração (1º ano- 9 anos; 2º ano- 10 anos), ao 3º e 4º Ciclos, com 2 anos de duração cada um (respectivamente 11 e 12 anos e 13 e 14 anos). Os ciclos consideram as faixas etárias (ciclos de vida) para as aprendizagens. Esta proposta constitui-se pautada na garantia do direito à educação. Nesta ótica, a proposta confere à escola modificações significativas, a começar pelo ingresso obrigatório de alunos aos 6 (seis) anos de idade (Vasconcelos, 2009, p. 77).

A pesquisadora revela que a proposta da SEMED/Manaus esteve articulada a uma política de governo pautada na inclusão da criança de seis anos em uma perspectiva de caráter social, com ênfase na permanência do aluno na escola. Sobretudo, a autora destaca que havia diferentes fatores que contribuíam com o abandono escolar,

Esta iniciativa, contida na proposta da SEMED/Manaus, é definida como uma política de governo que traz como base “tanto dados quantitativos como qualitativos”, pois entende-se, por um lado que “a idéia de incluir alunos de 6 (seis) anos no ensino fundamental tem um caráter social, pois os setores populares têm dificuldades de permanecer na escola” (MANAUS/SEMED, 2004). [...] A proposta não se compromete em evidenciar que o (a) aluno(a) que entra e abandona a escola, assim o faz, dentre outros aspectos, porque não se identifica com ela, por sua inexistência material, com a falta de recursos de níveis variados e de um projeto pedagógico cooperativo e participativo (Vasconcelos, 2009, p. 77).

Outro destaque na análise de Vasconcelos (2009) foi o de vínculo pedagógico mencionado nos documentos oficiais da SEMED/Manaus, em que a ampliação do tempo escolar viabilizaria o trabalho individualizado do professor junto à criança com dificuldades na aprendizagem. No entanto, a pesquisadora ressalta que “apenas mudanças de caráter legislativo não confere efetivamente uma educação de qualidade e quiçá, não garante a permanência e a importante formação para a cidadania e o exercício da democracia” (p. 77). A pesquisadora enfatizou que se tornava necessário, para além dos documentos escolares, políticas públicas exequíveis que atendessem os aspectos: humano, material, curricular e pedagógico inerentes ao contexto escolar.

Vasconcelos (2009) e Dutra (2013) reforçaram na pesquisa sobre a Resolução nº 04 de 20/05/2004, do Conselho Municipal de Educação, que instituiu as diretrizes para a Proposta Pedagógica de Ciclo de Formação Humana, com a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental em um ciclo de três anos, com 2.400 horas distribuídos em 600 dias letivos. O Parecer nº 005/CME/2004 de 13/05/2004, estabeleceu como um dos princípios da implantação

dos Ciclos na SEMED/ Manaus, o ingresso mais cedo das crianças de seis anos, com antecipação de um ano, para que elas tivessem tempo de “construir suas habilidades de leitura, escrita, interpretação e outras, com o acompanhamento do mesmo professor num ciclo de três anos, possibilitando um atendimento pedagógico em um tempo flexível, fortalecendo suas aprendizagens” (Manaus, 2004, [n.p.]).

Dutra (2013), ressalta que com a entrada de nova gestão no poder municipal, em 2009, no governo do Sr. Amazonino Armando Mendes (2009-2013), houve a interrupção da organização do Ensino Fundamental no formato em ciclos. A autora não menciona os motivos da interrupção, ao passo que, não tinha em sua posse documentos que trouxessem a justificativa oficial e nem como se deu o processo, mas menciona que o regime em seriado havia sido reimplantado,

Dentre os documentos pesquisados, não se obteve nenhum que tratasse sobre a justificativa da interrupção dos ciclos em Manaus e nem como ocorreu esse processo. Portanto fez-se necessário pesquisar algum aparato legal que fundamentasse a mudança na organização do ensino, passando-se de ciclos para novamente implantar o ensino seriado (Dutra, 2013, p. 81-82).

A autora apresenta as resoluções que reforçaram a mudança na estrutura curricular do ensino municipal: Resolução nº 07/2009, de 10 de dezembro de 2009, que aprovou a Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano para as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Manaus e a Resolução nº 09/2009, de 17 de dezembro de 2009, que aprovou a Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a ser operacionalizado pela SEMED/Manaus, nas escolas municipais. Em análise aos documentos, podemos inferir que abordam aprovações dos resultados dos pareceres técnicos do Conselho Municipal de Educação (CME). Nesse sentido, se tornou importante verificar o teor dos pareceres emitidos pelos conselheiros, para compreendermos os pontos que nos oferecem informações sobre uma nova conjuntura na organização do ensino, que conforme Dutra (2013), houve o retorno do regime seriado nas escolas municipais.

A Resolução nº 07/2009, de 10/12/2009, que aprovou a Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano para as Escolas da Rede Municipal de Ensino de Manaus, tem o parecer favorável do CME de nº 006/CME/2009, aprovado em 17/12/2009, sob o processo nº 011/CME/2009, da Conselheira Relatora: Madalena Alves de Farias, que confirmou o uso de uma Proposta Curricular nas Escolas Municipais desde o início do ano letivo de 2009. Essa Proposta em aplicação nas escolas municipais foi desconsiderada, tanto que a emissão do parecer favorável afirma: “Aprovação da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 1º ao

5º ano, a ser operacionalizada em toda rede Municipal de Ensino, a contar do ano letivo de 2009” (Manaus, 2009, p. 02). Torna-se notável, por meio do relatório do CME, que havia outra Proposta Curricular em 2009, do 1º ao 5º ano, como também apontou Dutra (2013), porém, com aprovação tardia do CME, ao analisarmos a data da aprovação do documento, há indícios (Ginzburg, 1989) de um aligeiramento governamental quanto à reforma do ensino, apontando, ao que parece, uma implementação fragmentada do Ensino Fundamental de 9 anos.

Após sete dias, aprovou-se a Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a partir do ano de 2010, com a Resolução nº 09/2009, em 17 /12/2009. Neste documento, havia a consideração ao Parecer nº 008/CME/2009, da relatoria do conselheiro: Francisco de Assis Costa de Lima, que para cumprimento às Leis federais nº 11.114/05 e 11.274/06 e a Resolução nº 07/CME/06, houve alterações da carga horária para o ensino das disciplinas de Ensino Religioso, Educação Física e Fundamentos de História e Geografia do Amazonas e, aprovou outras considerações estruturais em relação às disciplinas do currículo para o Ensino Fundamental.

O parecer do conselheiro, também reforçou, que a estrutura do Ensino Fundamental foi organizada em conformidade com que estabelece a LDB nº 9.394/96, Art. 23 e, recomendou que a SEMED/Manaus, encaminhasse ao Conselho, no prazo de 120 dias, a Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para análise.

No entendimento deste Conselheiro, a Estrutura Curricular do de 9 anos, apresentada pela SEMED está organizada em conformidade com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 9.394/96, art. 23, que dispõe, in verbis: **“A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”**.

Recomenda-se, entretanto, que:

1. essa Secretaria Municipal de Educação-SEMED/Manaus, encaminhe a este Conselho a Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental de 9 anos, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, a contar da data de aprovação deste Parecer, para análise por este Conselho à luz das legislações educacionais vigentes;
2. seja aposta, nas observações de nota rodapé da Estrutura Curricular, a duração da hora/aula praticada nas Escolas Municipais (Manaus, 2009, p. 03, grifos do autor).

Logo, a partir das análises, é notável que houve a aprovação de um documento curricular para o Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano, sobretudo, o Conselho notificou a Secretaria pela produção do material completo, ou seja, um currículo escolar que abrangesse o Ensino Fundamental em 9 (nove) anos e a hora/aula das atividades.

Em resumo, os documentos apresentados na pesquisa por Dutra (2013), nos possibilitou compreender que houve mudanças na Proposta Pedagógica e, conseqüentemente, na

reestruturação curricular do Ensino Fundamental em 2009. Não obstante, ainda permanece os seguintes questionamentos: - Como ficou organizado os tempos e espaços escolares do Ensino Fundamental, após a entrada de nova equipe no poder municipal a partir de 2009? Quais os indícios demonstram que houve a interrupção dos ciclos de formação humana, e o retorno do regime de seriação, como foi apontado por Dutra (2013)?

Hobsbawm (2013, p. 25) corrobora que: “O problema para os historiadores é analisar a natureza desse ‘sentido do passado’ na sociedade e localizar suas mudanças e transformações”. Os documentos apresentam que existiram as mudanças na estruturação para o Ensino Fundamental na SEMED/Manaus, porém foi no Parecer nº 007/CME/2010, aprovado em 30/09/2010, que se constatou a reorganização do Ensino Fundamental em 2010, conforme o Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Organização do Ensino Fundamental SEMED/Manaus - 2010

Anos Iniciais	Anos Finais
1º ano	6º ano
2º ano	7º ano
3º ano	8º ano
4º ano	9º ano
5º ano	

Fonte: Elaborado pela autora com base no Parecer nº 007/CME/2010, aprovado em 30/09/2010 (Manaus, 2010, p. 02)

A reorganização, apresentada no Quadro 4, fez alusão a forma de organização no documento *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações gerais (2004)*. Ou seja, em 2004, o governo federal, havia pré-definido a organização do Ensino Fundamental, conforme as informações mencionadas na seção 1.1 deste trabalho. Sobretudo, o Parecer nº 007/CME/2010, informou que havia a preocupação da SEMED/Manaus, sobre a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e as formas de como se tornaria necessário o processo de ensino respeitando, especificamente, a formação dessa faixa etária,

Percebe-se também a preocupação da SEMED com a inclusão das crianças de seis anos no ensino Fundamental no sentido de não só transferir os conteúdos, mas, principalmente respeitar as especificidades da faixa etária em que se encontram, ou seja, continuar utilizando jogos, brincadeiras, movimentos relacionados à natureza, cultura estética, ética e cidadania. (Manaus, 2010, p. 02).

O Parecer nº 007/CME/2010, aprovado em 30/09/2010, não menciona a normatização e estruturação do Ensino Fundamental em nove anos, com base na Resolução nº 4, em 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, nos torna oportuno

evidenciar que, mediante a implantação desta Resolução, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, almejou “vencer a fragmentação das políticas públicas e superar a desarticulação institucional” (Brasil, 2010, s. p). Pois, cada Estado e Município, organizou, dentro da sua realidade, as definições sobre a estruturação do Ensino Fundamental, com a inclusão da criança de seis anos, assim como esteve no bojo do Artigo 23, da LDB nº 9.394/96.

As pesquisas de Ximenes (2003), Vasconcelos (2009) e Dutra (2013) apresentaram similaridades, principalmente ao apresentarem um diálogo sobre a Proposta do Ciclo no Ensino Fundamental em Manaus. A inclusão das crianças com faixa etária de seis anos, foi fator preponderante para a ampliação da organização do Ensino Fundamental em 9 (nove) anos. Sobretudo, houve a necessidade de se romper com as fundamentações do regime seriado, que caracterizavam o fracasso escolar.

A Proposta Curricular em Ciclos de Formação Humana (2004) concebeu um ensino com foco nas fases do desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência), que caracterizava agrupamento dos alunos por idade em cada ano escolar, assim, apresentou concepções formativas com respeito ao tempo de aprendizagem individual dos alunos. No entanto, necessitou de um intenso trabalho, a médio e longo prazo para pôr em prática a política pública, para a sensibilização da comunidade escolar e de pais/responsáveis, sobre o novo reordenamento político, administrativo e pedagógico da estrutura das escolas e dos tempos e espaços de aprendizagem dos alunos, bem como de engajamento dos professores, ao passo que, não houve total desprendimento das concepções do regime seriado nas práticas docentes.

2.3.1 Anos Iniciais - 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em síntese o foco na alfabetização!

A organização do Ensino Fundamental em nove anos, enfim, trouxe a necessidade de estabelecer um conjunto de princípios orgânicos, articulados e sistematizados no país, para regulamentar todas as etapas e modalidades da Educação Básica em prol da garantia educacional, do direito à cidadania, do pleno desenvolvimento humano e da sociedade por meio do ensino no Brasil (Brasil, 2010).

Hobsbawm (2013, p. 376), aborda que: “É convém nunca esquecer que a história - principalmente a história nacional - ocupa um lugar importante em todos os sistemas conhecidos de educação pública”. A configuração da história da educação no que se refere à inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental, com continuidade, sem interrupção, foi fixada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica - DCN's (2010), em que se estabeleceu “a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino

brasileiras” (Brasil, 2013, p. 4). Quanto à definição, o documento sistematizou as políticas educacionais ao consolidar ações jurídicas ao direito à educação, à formação humana e cidadã, à formação profissional em espaços institucionalizados (Brasil, 2013).

Para a organização do ensino dos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental no país, as DCN’s (2010), por meio da Lei 11.274/2006, que alterou a LDB/96, nos Artigos 29, 30, 32 e 87, e determinou o ingresso obrigatório da criança de seis anos no Ensino Fundamental, asseguraram o alargamento do tempo para a aprendizagem da alfabetização e do letramento. A LDB/96, no Artigo 23, já orientava para a organização da educação básica em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados [...]” (LDB/96, art. 23), como uma forma de progressão continuada da aprendizagem, pois, permitiria ao estudante mais tempo para uma aprendizagem garantida (Mainardes, 2009).

Para o acesso da criança no Ensino Fundamental, esta deveria completar os 6 (seis) anos de idade até a data da matrícula obrigatória, estipulada em 31 de março. Dessa forma, a criança do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental estaria dentro da faixa etária de seis a oito anos de idade e, conforme as DCN’s (2010), teria a oportunidade de vivenciar práticas educativas mediadas por referenciais curriculares que valorizassem a aquisição da leitura, da escrita, do cálculo e dos diversos componentes curriculares, como um contínuo processo de formação e construção de significados.

A progressão continuada dos estudantes, da faixa etária de 6 (seis) a 8 (oito) anos de idade no Ensino Fundamental, teria como assegurada a não retenção nos anos escolares do 1º ano para o 2º ano e, do 2º ano para o 3º ano, como se destacou no Artigo 30, nos incisos I, II e III, da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Brasil, 2010, [n.p]).

As ações didáticas para a aquisição da leitura e da escrita deveriam ser proporcionadas, em conjunto, com os demais componentes curriculares. Em cada ano letivo, era oportuno aos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental a progressão da aprendizagem, a partir da

recuperação de conhecimentos não consolidados no ano letivo anterior, como esclareceu o § 1º, da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010:

[...] será necessário considerar os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (Brasil, 2010, p. 9).

Para isso, a mesma Resolução sustentava, no Artigo 27, § 1º, que o princípio da continuidade dos estudantes não deveria se caracterizar como “promoção automática” a cada ano letivo, para não se configurar como um “descompromisso com o ensino e a aprendizagem” (Brasil, 2010, p. 8).

Desse modo, o princípio da continuidade deveria ser objeto de acompanhamento sistemático da ação pedagógica, com estratégias adequadas às situações de aprendizagens não consolidadas. A não repetência dos estudantes, também proporcionaria a formação de turmas com interesses e características similares (Mainardes, 2009). Portanto, houve a necessidade de elaboração de um currículo escolar que viabilizasse o ensino e a aprendizagem como princípio de continuidade da aprendizagem dos alunos.

3 ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (2011-2017)

Nesta seção, discutimos a fase correspondente aos Anos Iniciais, especificamente, os três primeiros anos (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental, que tem como foco a alfabetização. As crianças que, obrigatoriamente, fazem parte desta fase, são as que completam seis anos de idade até 31 de março, do respectivo ano da matrícula e prosseguem, sem interrupção, até o 3º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de consolidar a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo e, conseqüentemente, devem fazer uso desse poder democrático, histórico, cultural em seu espaço social (Brasil, 2010).

As reformas educacionais para o ensino que sinalizaram para a democratização, a partir do século XX, são marcadas pela ampliação da cultura do escrito no desenvolvimento social, cultural, econômico e político do Brasil. E a visibilidade das práticas de leitura e escrita, nos campos sociais e profissionais, desencadeou a necessidade em se avançar, ainda mais, sobre as habilidades de ler e escrever em contexto social (Soares, 2009).

Necessitou-se, pois, homogeneizar os processos formativos da alfabetização de crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental no país, com políticas de formação continuada para os profissionais da educação básica e, também, avaliar os impactos desse processo. Desse modo, o sistema nacional de ensino direcionou aos professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental uma ampla política de formação continuada, justificada oficialmente para o alcance de bons resultados para a alfabetização em contexto nacional, denominada de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi objeto de adesão pelos entes federados.

Para refletir sobre os resultados da política formativa, o governo necessitou avaliar o processo, com a aplicabilidade de avaliações em larga escala: Provinha Brasil (em formato diagnóstico aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que foi direcionada aos estudantes no final do ciclo de alfabetização.

Nessa trajetória, as instituições públicas do ensino básico foram se organizando a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's)/2010, com a ampliação do Ensino Fundamental, processos formativos dos profissionais da educação e com a elaboração de currículos que atendessem as reformas e os resultados das avaliações.

3.1 Políticas públicas para a educação: alfabetizar as crianças, no máximo, com oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental!

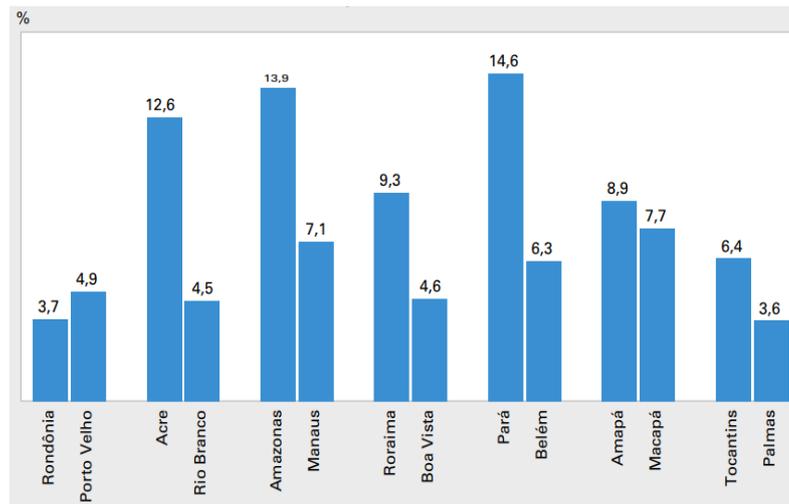
Na conjuntura da organização do Ensino Fundamental no Brasil, no período de 2000 a 2010, frente às mudanças na estrutura organizacional e de currículo escolar, que afetaram as diferentes regiões do país, inclusive em Manaus, devido ao posicionamento tardio do MEC, no que tange à organização do sistema de ensino, por meio da legislação - Leis federais nº 11.114/05, 11.274/06, que tratam, respectivamente da inclusão obrigatória da criança de seis anos no Ensino Fundamental e da ampliação do Ensino Fundamental em 9 (nove) anos e, Resolução nº 4, em 13 de julho de 2010, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais. Torna-se oportuno levantarmos a seguinte questão: como ficou configurada a educação no país no que tange acesso à escola e a alfabetização das crianças que vivenciaram o período de 2000 a 2010?

O questionamento se torna importante, ao passo que os pareceres mencionados no transcrito desta narrativa, de modo subjetivo, apontam certa preocupação em relação aos aspectos levantados na questão acima. Ora, houve um processo transitório na legislação educacional em todo país e isso afetou as instituições de ensino e a sociedade, em sua forma de organização. Logo, envolveu o direito de pessoas, em especial, dos filhos de trabalhadores e trabalhadoras que acreditavam e precisavam da escola pública.

Para responder à questão, fizemos uso da “retrovisão” (Hobsbawm, 2013, p. 323), ao analisarmos as informações censitárias do IBGE (2011), que divulgou os dados referentes aos últimos dez anos a respeito da alfabetização no país, em comparação aos dados do ano 2000. No documento, o IBGE (2011) afirmou que no período houve a diminuição das taxas de analfabetismo no Brasil, em todas as categorias de cor ou raça. Sobretudo, dependendo do porte populacional dos municípios, havia grandes diferenças em relação à taxa de analfabetismo.

Na Figura 1, realizamos um recorte do levantamento censitário do IBGE (2011), que nos apresentou um cenário de dez anos de implantação de políticas voltadas para o atendimento do ensino básico, com a ampliação do Ensino Fundamental em nove anos. Especificamente, do ponto de vista histórico, nos atentamos aos dados da Região Norte, pois a educação na Amazônia, revela preocupações singulares quando há desafio na investigação, reunidas em um conjunto das políticas públicas educacionais e suas inter-relações políticas, sociais e culturais (Miki; Mariúzzo; Araújo, 2023).

Figura 1 - Dados do IBGE/2010 sobre o analfabetismo na Região Norte, após 10 anos, em referência a implementação da ampliação do Ensino Fundamental em 9 anos no país (2000-2010)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2011).

Conforme a Figura 1, que representou o levantamento censitário do IBGE (2011) demonstrou que Manaus se distanciou em 6,8%, do total do Amazonas em relação ao analfabetismo das crianças de 10 anos. O Brasil correspondeu a uma taxa de 6,5%. No Amazonas, de acordo com o censo do mesmo ano, havia 3.480.937 (três milhões quatrocentos e oitenta mil, novecentos e trinta e sete) habitantes e a capital correspondia a 1.802.525 (um milhão, oitocentos e dois, quinhentos e vinte e cinco) habitantes, havendo assim, a necessidade de ampliar as políticas públicas sociais.

Ao consultarmos o sítio virtual do IBGE⁸, em vias de analisar os dados de Manaus por meio das guias: Mostra Educação - pessoas de 10 anos ou mais de idade - sem instrução e Ensino Fundamental incompleto; tem-se para o período 605.576 (seiscentos e cinco mil, quinhentos e setenta e seis) pré - adolescentes, que não tiveram acesso à escola e/ou deixaram de frequentar a instituição, por uma década. E o Brasil⁹ correspondia a 81.386.577 (oitenta e um milhões, trezentos e oitenta e seis mil, quinhentos e setenta e sete) pessoas, na mesma condição. O documento do IBGE (2011) ainda reforça que,

Chama ainda atenção a proporção de crianças de 10 anos de idade que não sabiam ler e escrever, (6,5%), revelando existir um atraso significativo no ingresso no ensino fundamental ou também a má qualidade do ensino ofertado. Contudo, ao fazer uma comparação com os dados do Censo Demográfico 2000, é possível verificar uma

⁸ Mostra: Educação - Pessoa de 10 anos ou mais em 2010: Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/pesquisa/23/22469?detalhes=true&tipo=ranking&indicador=22490>. Acesso em : .16 fev. 2024.

⁹ Mostra: Educação - Pessoa de 10 anos ou mais em 2010: Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22469>. Acesso em: 16 fev. 2024.

redução proporcionalmente significativa, visto que tal taxa alcançava 11,4% (IBGE, 2011, [n.p]).

As contribuições de Maria Luísa Marcílio (2016, p. 434) sobre os dados da pesquisa realizada pelo IBGE (2011) reforça que, “esses dados demonstram que a educação básica, que é de responsabilidade de estados e municípios, não anda bem. ” A autora, resumiu a seguinte passagem sobre os dados apresentados pelo IBGE (2011),

Como se podia prever, as desigualdades sociais e regionais históricas do país afetaram as taxas referentes à educação encontradas pelo último Censo do IBGE (2010). O censo aponta a região sul como aquela com a mais baixa taxa de analfabetos (4,74%), seguida pelo Sudeste (5,11%). Em situação intermediária está o Centro-Oeste (6,64%). As mais altas de analfabetismo foram encontradas no Norte (10,6%) e, com um acréscimo significativo, no Nordeste (17,65%). Em todos os casos, em maior ou menor grau, trata-se ainda de taxas vergonhosas (Marcílio, 2016, p. 430).

Os dados censitários sobre a alfabetização, em relação à década (2000-2010), apontavam que havia muito a se realizar no país, para o alcance de bons resultados em relação à alfabetização e, a princípio, ao acesso do aluno na escola. O documento do IBGE (2011), ainda alertou:

ao examinar o caso das crianças de 10 anos de idade, que deveriam já estar dominando a leitura e a escrita, de acordo com o sistema nacional de educação fundamental vigente no País há algumas décadas, verifica-se, em 2010, a existência de uma parcela de crianças nesta idade com esta ausência de aprendizagem (12%). Tais resultados revelam a necessidade de uma intervenção mais efetiva das políticas de alfabetização IBGE (2011, [n.p.])

Vale ressaltar, que educação, enquanto política internacional, se inseriu em um contexto de globalização, agenciada por organismos multilaterais do sistema monetário, comercial, financeiro e de crédito que formulam as recomendações sobre as políticas públicas para os países emergentes ou em desenvolvimento. Libâneo (2016, p. 43) enfatiza que,

Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco-, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID -, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

Essas organizações atuam mantendo relações burocráticas com países pobres ou emergentes, por meio de reuniões e de conferências internacionais, na formulação das recomendações para a educação, regulando ações políticas, atreladas a acordos de colaboração estabelecidos por grandes potências econômicas e mundiais. As ações definidas passam a fazer parte da estrutura e da agenda para a educação, que são reproduzidas nos documentos de

políticas educacionais nacionais, tais como diretrizes, programas, projetos de lei, entre outros (Libâneo, 2016).

Em 2000, houve o Marco de Ação de Dakar – Educação Para Todos (EPT), conhecido também como Declaração de Dakar, que se destacou pelo compromisso político entre governos para a ampla parceria de cooperação entre agências e instituições regionais e internacionais para que fosse assegurado o alcance dos objetivos e das metas de Educação para Todos, no âmbito de cada país. Assim, para reafirmar o compromisso a Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien – 1990, apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, que impõe a satisfação do direito de aprendizagem de toda criança, jovem ou adulto a aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser (UNESCO, 2001).

Na Declaração de Dakar (UNESCO, 2001), o item 5, demonstra o resultado avaliativo da EPT, como um caminho longo a ser cumprido pelas nações, pois, como consta na Declaração,

[...] é inaceitável que, no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos; que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais; e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades. Nega-se a jovens e adultos o acesso às técnicas e conhecimentos necessários para encontrar emprego remunerado e participar plenamente da sociedade (UNESCO, 2001, [n.p.]).

Com as informações apresentadas, a comunidade internacional reconheceu que muitos países não possuíam recursos para alcançar o EPT. Desse modo, recursos financeiros agenciados por financeiras, como Banco Mundial, bancos regionais, bem como o setor privado, firmaram cooperação e comprometimento com o EPT. Para tanto, os países deveriam preparar Planos Nacionais de Educação para Todos, com prazo máximo de conclusão até 2002. No Brasil, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos (2001-2010).

A educação básica esteve, a partir do século XX, em debates circunscritos nas políticas e práticas educativas dispostas a fomentar o acesso à educação de todos no país. Com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que tratou do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no governo presidencial do Sr. Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), foi implementado no Brasil o regime colaborativo para a educação, que envolvia além da União, os municípios, Distrito Federal e Estados, a participação das famílias e da comunidade com vistas a mobilização social para a melhoria da qualidade da educação (Libâneo; Oliveira;

Toschi, 2012). Neste Decreto, o Artigo 2º, inciso II – alfabetizar as crianças, até o máximo de 8 anos de idade, aferindo os resultados por meio de exames avaliativos em períodos específicos, era um dos objetivos principais que, necessariamente, a formação continuada de professores se tornaria o principal eixo da política educacional na qual seria implementada.

3.1.1 Formação para os professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi oficializado no Brasil por meio de adesão dos Estados Federados com a Portaria Ministerial do MEC nº 867, de 04 de julho de 2012. A adesão tinha como perspectiva diminuir os índices de analfabetismo no país, pois os federados reafirmaram, por meio de um compromisso alfabetizar as crianças, no máximo, com oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (Brasil, 2012a, p. 1).

O Pacto foi instituído com o intuito de homogeneizar os processos formativos dos professores para a alfabetização no país, na perspectiva de uma política pública nacional aderida pelos entes federados, conforme a Constituição Brasileira de 1988 e a LDB nº 9.393/96. O objetivo do programa também estava em ofertar aos sistemas de ensino, suporte à prática docente, por meio de formação continuada, e o incentivo à reflexão sobre o trabalho pedagógico para melhorar o rendimento dos alunos do ensino básico.

O MEC é o principal articulador das políticas públicas no país; desse modo, incentiva o apoio e as parcerias nas ações voltadas para as políticas públicas em rede nacional. Portanto, aqueles que não aderissem ao Pacto deixavam de receber assistência política e financeira do governo federal para as ações educativas (Lima; Oliveira, 2021). Assim, o PNAIC se tornou um compromisso firmado pelo governo federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios para garantir a alfabetização dos estudantes ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

De ordem, o PNAIC foi lançado em 08 de novembro de 2012, com investimento de 2,7 bilhões de reais para alfabetizar as crianças até oito anos de idade (Brasil, 2012b), no governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), acompanhada pelo ministro da educação Aloizio Mercadante, em cerimônia no Palácio do Planalto no Distrito Federal, em Brasília. (Anexo D). A presidente discursou com o intuito de estabelecer a hegemonia educacional no país, tão aclarada à educação pela Carta Magna nos Artigos 210 e 211, ao declarar que:

Nós sabemos sem sombra de dúvidas que um caminho, do ponto de vista de sua perenidade, mais que outros, tem o poder de assegurar o acesso das pessoas a igualdade de oportunidades: é a educação. O pacto tem o caráter da urgência das tarefas inadiáveis. Esse caráter de urgência se soma a um caráter estratégico que temos sobre uma visão de futuro para o país. Sem o pacto, não teremos igualdade efetiva no país (Presidente Dilma Rousseff, 08 de novembro de 2012, Boletim Eletrônico).

O lançamento do Pacto Nacional, conforme o Boletim Eletrônico do MEC, era uma articulação inédita com os secretários estaduais de educação com previsibilidade na formação continuada dos professores alfabetizadores, em parceria com as universidades públicas. O Ministro da Educação, também, salientou sobre o desafio da política educacional lançada ao país e a consciência em relação às desigualdades enfrentadas discursando que:

Este é um objetivo estruturante para a educação. Eu diria que este desafio que temos pela frente é a raiz de toda a desigualdade social e regional do nosso país. É o caminho para construirmos um país mais moderno e desenvolvido, com a igualdade de oportunidades. Sem esses instrumentos essas crianças não têm condições de se desenvolver (Ministro da Educação Aloizio Mercadante, 08 de novembro de 2012).

A igualdade de oportunidades era um objetivo a ser alcançado por meio da educação, e atravessava os discursos políticos sobre sua ausência na educação do país. O discurso da presidente Dilma Rousseff apontou idealizações contrárias ao que realmente pretendia fazer para combater o problema ao anunciar uma premiação de R\$500 milhões a professores e escolas “que mostrarem mais avanços no processo de alfabetização” (Brasil, 2012, [n.p.]). No mesmo, Boletim informativo de 08/11/2012, tem-se a informação que no atual cenário nacional, em média, 15,5% das crianças finalizavam o ciclo de alfabetização – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – não alfabetizadas, conforme dados do Censo de 2010 do IBGE (Brasil, 2012, [n.p.]).

De acordo com Lima e Oliveira (2021), o Amazonas é um estado que possui particularidades geográficas que o diferencia na implementação das ações de governo. Em relação à formação do PNAIC, as distâncias territoriais para efetivar as formações continuadas, em que o acesso aos locais ocorria por “navegação através dos rios, seja pelo ar ou por rodovias” (p. 133), mobilizou esforços para que as “dimensões políticas, técnica e pedagógica” (p. 131)

do Pacto fosse garantida ao público-alvo. As autoras reforçaram que a descentralização do sistema político e administrativo demandadas pelo poder central, permitiu aos entes federados, executarem ações planejadas, a partir de suas especificidades locais.

Em Manaus, na gestão municipal do prefeito Arthur Virgílio Neto, o PNAIC foi lançado em 17/05/2013, conforme Boletim Eletrônico de notícias da prefeitura de Manaus. (Anexo E). O prefeito em seu discurso comenta: “é imprescindível para a educação do Município garantir que as crianças aprendam a ler escrever e tenham uma educação de qualidade nas escolas públicas de Manaus”. E o secretário municipal de educação, Sr. Pauderney Avelino¹⁰, no mesmo evento complementa, “Nós aderimos o PNAIC e estamos e nos impondo uma meta menos, de alfabetizar até 6 anos de idade. Para isso, estamos trabalhando juntos com os gestores e pedagogos em busca deste resultado” (Manaus, 2013a, [n.p.]).

O secretário menciona sobre o fato de “aderir” ao PNAIC em prol de alfabetizar as crianças até seis anos de idade. No entanto, o PNAIC não se tratou de uma opção política a ser escolhida pelos entes da federação. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 162), “a Constituição ou uma lei, porém, não conseguem sozinhas e rapidamente descentralizar o ensino e fortalecer o município”, em se tratando de educação, o MEC centraliza o poder e descentraliza as responsabilidades e, a descentralização incorpora o significado de colaboração, no entanto, a política brasileira é tradicionalmente carregada de “competição, de medição de forças” (Ibid).

Lima e Oliveira (2021, p. 136) colaboram ao enfatizar que “estamos falando de uma questão política hierarquizada entre as esferas de governo, porque se os estados e municípios não aderem e não assinam o termo de convênio com o MEC ficam sem receber verbas e investimentos na educação”. As autoras reforçam o fato de o MEC ser o principal mentor de políticas públicas em rede nacional, para isso há a Constituição Nacional de 1988 e a LDB/96, que posiciona o MEC como descentralizador das ações, que incentiva o apoio e as parcerias com os estados e municípios.

Em 26 de novembro de 2013, em solenidade na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no auditório Eulálio Chaves, aconteceu oficialmente o lançamento do PNAIC pelo secretário de educação do município de Manaus, o Sr. Pauderney Avelino, para ser implementado no ano letivo de 2014 (Anexo F).

¹⁰ Pauderney Tomaz Avelino tem formação em engenharia civil; é empresário e político brasileiro, filiado ao partido político denominado União Brasil. Foi deputado federal entre 1991 e 2007 e entre 2011 e 2019, e esteve como Secretário Municipal de Educação de Manaus, nos períodos de 04 de janeiro de 2013 a 18 de dezembro de 2013, na gestão municipal do prefeito Arthur Virgílio Neto e, no período de 01 de janeiro de 2021 até 29 de março de 2022, no governo municipal do prefeito David Antônio Abisai Pereira de Almeida. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pauderney_Avelino. Acesso em: 12 jun. 2023.

Professores e diretores das escolas municipais se reuniram na manhã desta terça-feira, 26, no auditório Eulálio Chaves, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para conhecerem as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que serão implementadas no ano letivo de 2014 na rede municipal de ensino. O Pacto é uma iniciativa do Governo Federal e tem como meta alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade (Manaus, 2013, [n.p.]).

A formação dos professores alfabetizadores pelo PNAIC foi ofertada em dois momentos, em 2013 e em 2017. A formação inicial em 2013, de acordo com o documento *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Documento orientador das ações de formação em 2015* (2015), ocorreu de modo presencial,

No âmbito do Pacto, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolve-se a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial. Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. Em 2014, o curso teve a duração de 160 horas, com o objetivo de aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática. Em 2015, serão implantadas [sic] as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional (Brasil, s/a, [n.p.]).

Os resultados do processo formativo foram divulgados pela Secretaria do Estado do Amazonas (SEDUC/Am), em 2015, e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus), em 2015 e 2016, com a participação dos professores nos eventos. (Anexos G, H e I). Conforme assessoria de comunicação da SEDUC/Am, houve a formação de mil e quinhentos professores, cujo evento ocorreu por meio de um seminário realizado pela SEDUC/Am em parceria com a UFAM, em 11/12/2015.

Visando intensificar as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que já capacitou 1,5 mil professores no Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc), em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (Ufam) realizou nesta sexta-feira (11), um seminário de integração de saberes, direcionado a professores alfabetizadores que atuam em escolas públicas [sic] estaduais de Manaus (Amazonas, 2015, p. 1).

A coordenadora adjunta pedagógica do PNAIC pela UFAM, Professora Clotilde Tinôco, enfatizou a importância da formação realizada nas ações do Pacto em referência à preparação dos professores para alfabetização, em um processo de formação continuada,

Segundo a coordenadora adjunta pedagógica do Pacto na UFAM, professora Clotilde Tinôco, as ações do PNAIC contribuem de forma decisiva com a meta de assegurar às crianças a aprendizagem e o domínio da leitura e escrita no tempo correto. “A finalidade maior do programa é promover uma formação continuada para professores alfabetizadores, para que eles tenham acesso a metodologias inovadoras e não fiquem limitados a ensinar letras, sílabas e palavras, mas que possibilitem um aprendizado no

qual a criança compreenda, encontre o sentido e adquira competências na leitura e escrita”, explicou (Amazonas, 2015, p. 1).

A SEMED/Manaus realizou o evento no dia 03/12/2015, no auditório da Secretaria Municipal de Educação e, conforme informação da assessoria de comunicação da SEMED/Manaus, pelo senhor João Pedro Figueiredo, aproximadamente cinco mil e quinhentos professores participaram das ações formativas do PNAIC (Anexo H).

Em três anos de atividades em Manaus, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), já formou, na rede municipal de ensino, aproximadamente 5,5 mil professores voltados para o ensino fundamental de 1º ao 3º ano. Somente este ano foram 1,5 mil professores que estarão recebendo a certificação em 2016. Na quarta-feira, 02, durante todo o dia, eles participaram do seminário de encerramento do Ano 3 do PAINAC [sic], no auditório da Secretaria Municipal de Educação (Semed), quando puderam socializar as experiências levadas às salas de aula nas escolas de todas as zonas da cidade. O seminário também contou com palestra do professor Doutor Domingos Anselmo Moura da Silva, que falou sobre ‘A Construção do Pensamento Matemático na Escola Básica’ (Manaus, 2015, p. 3-4).

Em 21/06/2016, conforme Boletim Eletrônico, a SEMED/Manaus certificou mais setecentos e trinta e três profissionais na rede municipal, com o Pacto. O evento aconteceu no auditório Eulálio Chaves, na UFAM, “Foram certificados 733 professores alfabetizadores que passaram por um processo de formação de três anos, e foi realizada em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (Semed) e a Ufam”. (Manaus, 2016, p. 4) (Anexo I). Conforme o mesmo Boletim, com as palavras da Sr.^a Maísa Araújo Amorim, coordenadora do PNAIC na Semed/Manaus, ainda haveria a formação de mais dois mil professores em agosto do mesmo ano, “De acordo com a coordenadora do PNAIC na Semed, Maísa Araújo Amorim, até o final do mês de agosto outros 2 mil professores, que concluíram uma das três etapas do programa também serão certificados. Ainda em agosto, inicia uma nova formação do programa para professores indicados pelas escolas onde atuam” (Ibid).

A adesão aos processos formativos do Pacto ainda ocorreu no ano de 2017. No entanto, as ações de formação somente atenderam a alfabetização em língua portuguesa e em matemática, conforme inciso I, do Artigo 1º, da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. De acordo com o documento, a formação também atendeu os docentes da Educação Infantil, como enfatizou a Portaria nº 826, 7/7/2017,

§ 2º As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade (Brasil, 2017, [n.p.]).

As ações para o processo formativo traziam como objetivos,

Art. 5º As ações de formação do PNAIC e do PNME têm por objetivos:
 I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
 II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
 III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; e
 IV - contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores (Brasil, 2017, [n.p.]).

Para a formação de 2017, o governo federal abrangeu as ações formativas do PNAIC para os diferentes profissionais da educação básica que participavam diretamente com a alfabetização, incluindo atores de programas institucionalizados como o Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, que funcionava em formato de educação integral, nas unidades escolares.

I - Formação

Continuada:

a) formação em serviço dos coordenadores pedagógicos da educação infantil, dos professores da pré-escola, dos coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e de classes multisseriadas que possuem alunos desses anos, dos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas das redes públicas de ensino participantes do PNME (Brasil, 2017, [n.p.]).

Na SEMED/Manaus, há o centro de formação para os professores da rede municipal, atualmente conhecido por Gerência de Formação Continuada (GFC). Por meio do trabalho realizado pelos profissionais que atuam neste setor, há as ações formativas que atendem aos professores alfabetizadores. A história deste espaço, como centro de formação continuada dos profissionais da educação, é desenvolvida na tese da Prof.^a Dr.^a Raiolanda Magalhães Pereira de Camargo, com o título *O desmonte da política de formação de alfabetizadores da Semed/Manaus* (2021). Quanto ao desenvolvimento de ações formativas sobre o PNAIC aos professores alfabetizadores do município, Camargo (2021) traz a seguinte passagem,

Em relação ao PNAIC, esclarecemos que o programa era desenvolvido pelas Universidades em parcerias com estados e municípios. No entanto, as ações da equipe formativa dos alfabetizadores buscou alinhar sua formação aos pressupostos teóricos e metodológicos do programa, considerando que o mesmo serviu de referência para a reformulação da proposta pedagógica da SEMED-Manaus no ano de 2014, como veremos no decorrer desse estudo. Destacamos a importância da construção desta história, posto que encontramos, apenas na análise do Documento Base da Política Municipal de Educação (PME) e na proposta pedagógica dos anos iniciais, uma resumida historicidade sobre a política do PNAIC implementada e efetivada na SEMED-Manaus a ser apresentada posteriormente (Camargo, 2021, p. 113).

Torna-se possível conhecer, historicamente, a importância do GFC, como espaço para a formação dos professores alfabetizadores, bem como, o envolvimento descontínuo das políticas públicas do município, ao tratar dos projetos formativos voltados aos professores da

rede, que de acordo com Camargo (2021, p. 105): “marcada por poucos avanços e muitos retrocessos”, no final do século XX e início do XXI.

3.1.2 Avaliação para a alfabetização: diagnosticar para que nenhuma criança fique para trás!

Como processo para mensurar os resultados do PNAIC, como uma ação da política educacional, para a alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental no país, o MEC junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) formaram os órgãos responsáveis por toda a organização dos processos avaliativos externos às instituições escolares. Essa ação política foi anunciada no Boletim Eletrônico do Governo Federal, no lançamento ministerial do PNAIC, com a presença da presidenta Dilma Rousseff e do Ministro da Educação Aloizio Mercadante (Brasil, 2012, [n.p.]), (Anexo D).

Entre as ações do pacto estão previstas avaliações diagnósticas contínuas em sala de aula, conduzidas pelos professores. Também serão aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) avaliações anuais aos concluintes do segundo e terceiro anos do ensino fundamental (Brasil, 2012, [n.p.]).

A aplicação das avaliações externas estava prevista em um plano maior de acompanhamento de resultados e metas educacionais, estabelecidas no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação), no governo do presidente Sr. Luiz Inácio Lula da Silva. Conforme o Decreto, no Artigo 2º, estão as diretrizes com foco avaliativo na alfabetização,

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

Conforme as políticas de governo para a alfabetização, as avaliações externas foram utilizadas como forma de medir a qualidade da educação básica. Para avaliar os resultados do PNAIC, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi programada para ser aplicada no final do ciclo da alfabetização, aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e a Provinha Brasil, direcionada aos estudantes do 2º ano do ciclo de alfabetização. A provinha Brasil iniciou sua

aplicação em 2008 e estava amparada pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, que informava no Artigo 2º seus objetivos:

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivo:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

A Provinha Brasil funcionava como subsídio às unidades escolares para diagnosticar o nível de aprendizado em alfabetização dos alunos no início e ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Era uma avaliação encaminhada às escolas pelo MEC. Desse modo, o órgão coordenava todo o processo para as instituições de ensino, desde a matriz de referência para cada avaliação: Língua Portuguesa, que tinha como foco a leitura: alfabetização e letramento e, a Matemática, com foco na resolução de problemas (esta iniciou sua aplicação em 2011).

Os materiais disponibilizados pelo INEP, para as escolas públicas, tratavam-se de avaliações para os alunos, caderno orientador e o gabarito da avaliação para o professor, que era utilizado para aplicação da avaliação, posteriormente, correção. Os resultados da avaliação da Provinha Brasil eram sistematizados no sistema do INEP e, por meio dele, os profissionais da escola poderiam ter acesso a relatório sobre o desempenho das turmas e, conseqüentemente, realizar as ações de intervenção junto aos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Quanto ao ensino da alfabetização para o 3º ano do Ensino Fundamental, a avaliação externa direcionada foi Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); esta avaliação serviu para verificar os impactos do programa da formação continuada do PNAIC, como foi declarado na Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, Artigo 1º,

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (Brasil, 2012, p. 1).

A avaliação da ANA tinha como objetivo mostrar o cenário da alfabetização consolidada dos estudantes do sistema público, em Língua Portuguesa e Matemática, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, foi justificado no documento orientador *Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA: documento básico* (INEP, 2013), em que a ANA fez parte das políticas de controle dos resultados da alfabetização no país, como foi mencionado pelo Ministro da Educação, o Sr. Aluizio Mercadante: “Todas as crianças serão avaliadas aos sete anos para sabermos exatamente o que está acontecendo em sala de aula, em cada escola.” (Brasil, 2012, [n.p.]).

Ao mesmo tempo, o documento reforçou que a avaliação produziria indicadores de análise para além da aplicação do teste de desempenho, tais como: gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, esses indicadores eram os eixos das condições de escolaridade que o aluno conceberia como direito para desenvolver os saberes (INEP, 2013).

Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização. A proposta de avaliação prevista na portaria citada envolve, entre outras ações, a realização de uma ‘avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep’ (art. 9º, inciso IV). Todas essas ações dirigem-se a um propósito: ‘garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental’ (INEP, 2013, p. 5).

Os conceitos de alfabetização e letramento se apresentam definidos no documento orientador, como processos paralelos e complementares e, ao mesmo tempo, o documento reconhece que não conseguiria aferir de modo geral todas as implicações sobre os processos da aprendizagem da língua em uma avaliação, mas, a aplicabilidade da avaliação, contribuiria para a formulação e reformulação de políticas voltadas para a alfabetização (INEP, 2013).

O emprego dos termos “alfabetização” e “letramento” no referido documento coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de articulação entre essas noções, considerando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. Desse modo, entende-se que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos (INEP, 2013, p. 9).

No documento, há a informação de que a elaboração da avaliação partiu de diferentes documentos oficiais, dentre eles, o elaborado no contexto do PNAIC, denominado de

“Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem” (INEP, 2013, p. 14), como foi enfatizado no trecho,

O processo de elaboração teve como base diferentes documentos oficiais, principalmente o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem” e os documentos de formação produzidos no âmbito do Pnaic. Considerando-se que as ações do Pnaic ainda estão em processo de implementação, esta primeira avaliação tem como objetivo principal realizar um diagnóstico, de modo a servir como “linha de base” para a implementação das políticas previstas no Pacto, auxiliando na orientação permanente da formação de professores alfabetizadores. Sendo assim, a ANA não poderá ser reduzida a um instrumento para medir e classificar alunos, escolas e professores, mas deverá possibilitar a verificação das condições de aprendizagem da leitura, escrita e matemática no âmbito do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental.

Os resultados preliminares da avaliação ficaram restritos às instituições escolares que participaram da aplicação, conforme enfatiza a Portaria nº 120, de 19 de março de 2014, nos Artigos 1º e 2º,

Art. 1º Os resultados preliminares da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA 2013 estarão disponíveis para os diretores escolares ou responsáveis legais pelas escolas no dia 17 de abril de 2014.

Art. 2º Para acessar os resultados preliminares, os diretores escolares ou responsáveis legais pelas escolas deverão realizar cadastro no portal do Inep (<http://portal.inep.gov.br>);

Após os resultados preliminares da ANA, em 2013, o Ministério da Educação, por meio do INEP, emitiu uma *Nota Explicativa - Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA 2013*. Esse documento não apresenta o redator do documento, ano e data da divulgação e nem paginação. Entretanto, acrescenta outros documentos, como: Portarias Normativas divulgadas: Portaria MEC n.º 482, de 7 de junho de 2013, Portaria Inep n.º 304, de 21 de junho de 2013 e Portaria n.º 120, de 19 de março de 2014, as quais esclarecem, anteriores a nota explicativa, sobre a dinâmica do Sistema de Avaliação da Educação Básica no que tange os objetivos, características, períodos de realização, divulgação de resultados e interposição de recursos sobre o processo avaliativo em larga escala, em que a ANA faz parte.

A Nota Explicativa informou sobre a fidedignidade dos resultados preliminares da avaliação, esclarecendo que houve análise minuciosa dos dados e, enfatizando o uso de uma: “Metodologia de Cálculo dos Resultados de Desempenho” (Brasil, s/a, [n.p.]), baseada em escalas de proficiência em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, composta por níveis progressivos e cumulativos, do menor para o maior grau em relação às habilidades de aprendizagem dos estudantes. Também informou que os diretores das escolas, que se sentissem prejudicados com os resultados, poderiam entrar com recursos junto ao INEP.

Na *Nota Explicativa - Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA 2013* há a informação de que houve respostas sobre os resultados preliminares da avaliação aos gestores escolares ou responsáveis legais pelas escolas que encaminharam recursos ao INEP,

De acordo com a Portaria Inep n.º 120, de 19 de março de 2014, os gestores escolares tiveram acesso aos resultados preliminares da ANA 2013 por meio de Sistema online disponibilizado no portal do Inep em 17 de abril de 2014. Desse modo, diretores das escolas que participaram da ANA em 2013 puderam conhecer os resultados preliminares de suas escolas e, de 17 a 28 de abril de 2014, interpor recursos junto ao Inep nos casos de discordância em relação aos resultados. Entre os meses de junho e julho, o Inep analisou os recursos e encaminhou resposta por e-mail para cada escola solicitante (Brasil, Nota Explicativa – Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA/2013, s/a, [n.p.]).

Os documentos apontam que a ANA, em 2013, não atingiu todos os estudantes da forma como havia amplamente sido divulgada, principalmente, ao que se refere à aplicação da avaliação com a presença dos estudantes, pois, conforme o documento denominado: *Relatório Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), 2013-2014. Volume 1: da concepção à realização*, a avaliação foi programada para um dia de aplicação, ou seja, uma avaliação, com quarenta questões, distribuídas em vinte itens de Língua Portuguesa (17 itens de leitura e 3 itens de produção escrita) e vinte itens de Matemática, para serem respondidos pelos alunos do final do ciclo de alfabetização (INEP, 2015a).

No *Relatório Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), 2013-2014. Volume 1: da concepção à realização*, item 2.4 – aplicação, há a admissão de que metade dos alunos de cada turma, no país, não realizaram a avaliação de leitura e de matemática. Somente os itens de produção escrita foram resolvidos pelos estudantes em geral. Comprova-se o fato na passagem,

Em 2013, em um único dia de prova, metade dos estudantes de cada turma respondeu o teste de Leitura, e a outra metade, o teste de Matemática, de maneira que os resultados da turma refletissem o desempenho médio nas duas áreas. Todos os estudantes, porém, responderam os itens de produção escrita (INEP, 2015a, p. 27).

A equipe do INEP, possivelmente, não considerou as contradições da cultura escolar no enfrentamento dos projetos governamentais com as práticas escolares (Julia, 2001), que dão ênfase aos fenômenos educativos que ocorrem no interior de uma sala de aula, ao elaborar 40 questões para serem aplicadas, em um único dia letivo, para estudantes em final de ciclo de alfabetização. Ou seja, conforme o contexto histórico e educacional no país, as escolas funcionam em turnos distintos de quatro horas. Logo, dependendo da realidade de cada instituição, em que houve a aplicação das avaliações, o tempo evidentemente mínimo para a aplicação, não foi favorável. Outro fator ao qual cabe reflexão, foi o fato de as ações formativas dos professores pelo PNAIC terem iniciado no ano da aplicação da avaliação, em 2013, o que

possivelmente não contribuiu com os resultados. No entanto, no documento orientador *Avaliação Nacional da Alfabetização ANA: documento básico* (INEP, 2013), havia antecipado nossas reflexões, ao informar que,

Considerando-se que as ações do Pnaic ainda estão em processo de implementação, esta primeira avaliação tem como objetivo principal realizar um diagnóstico, de modo a servir como “linha de base” para a implementação das políticas previstas no Pacto, auxiliando na orientação permanente da formação de professores alfabetizadores. Sendo assim, a ANA não poderá ser reduzida a um instrumento para medir e classificar alunos, escolas e professores, mas deverá possibilitar a verificação das condições de aprendizagem da leitura, escrita e matemática no âmbito do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental (INEP, 2013, p. 14).

Por outro lado, os resultados das interposições dos recursos encaminhados pelos diretores escolares sobre os resultados preliminares da ANA/2013, foram apresentados no *Relatório 2013-2014, Volume 1: da concepção à realização* (INEP, 2015a). O INEP respondeu, de modo geral, sobre as interposições referente ao processo de 2013, informando que houve 432 recursos recebidos. Desses, 201 referiu-se à quantidade de estudantes previstos e presentes, 118 eram sobre problemas ou erros ocorridos durante a aplicação que podem ter prejudicado a escola e 113 eram escolas que informaram que haviam cumprindo os critérios de participação, mas não tiveram os resultados divulgados (INEP, 2015a).

A passagem no documento reflete que houve preocupação dos gestores escolares sobre os resultados de uma avaliação em larga escala, que traz em seu bojo a finalidade de mensurar o nível de aprendizagem dos estudantes no final de um ciclo de alfabetização de três anos. O panorama educacional no país, estava configurado em um cenário de reforma no ensino básico, com a ampliação do Ensino Fundamental e a inserção da criança de seis anos nesta modalidade, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2010, que fixou as diretrizes para o ensino básico.

Para as avaliações de 2014, o INEP, enfatizou no relatório supracitado, “modificou-se a metodologia de aplicação de maneira que cada turma respondesse aos dois testes, desdobrando-se a aplicação em dois dias” (INEP, 2015a, p. 27). Assim, pensando na qualidade da disponibilidade de tempo para a aplicação da avaliação da ANA, o momento ocorreu da seguinte forma:

No primeiro dia, foi aplicado o teste de Língua Portuguesa (20 itens de Leitura e de 3 de Escrita), e no segundo dia, foi aplicado o teste de Matemática (20 itens). A aplicação do teste de questões objetivas teve duração de 1 hora, e o de produção escrita foi aplicado em 30 minutos (Brasil, 2015a, p. 27).

O documento orientador *Avaliação Nacional da Alfabetização ANA: documento básico* (INEP, 2013, p. 17), apresentou as Matrizes de Referência¹¹, em que se tornou possível conhecer as habilidades de aprendizagem que foram objetos da avaliação de Leitura, Escrita e Matemática, conforme Quadros 5 e 6:

Quadro 5 - Matriz de Referência da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2013: Língua Portuguesa - eixos estruturantes - leitura e escrita

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
ESCRITA	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no documento orientador *Avaliação Nacional da Alfabetização ANA: documento básico* (INEP, 2013, p. 17)

¹¹ Para a construção de uma avaliação de larga escala, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) busca formular matrizes de referência para cada avaliação. Uma vez que a aprendizagem não pode ser medida de maneira direta, necessita-se identificar, por meio de um construto e das teorias que o sustentam, as características relacionadas à aprendizagem que sejam diretamente perceptíveis. As matrizes de referência são construídas para aglutinar características que, analisadas conjuntamente, possam gerar informações sobre esse construto. As matrizes elegem, entre as características do construto analisado, os conhecimentos ou informações que podem oferecer dados significativos que permitam uma leitura do processo avaliado. Desse modo, a matriz retrata uma opção por determinados saberes e informações que representem o construto examinado, o que não nega a existência de outros saberes ou informações significativas que podem contribuir para a visão dele. Muitas vezes, alguns conhecimentos/informações ficam de fora da matriz, dadas às limitações dos instrumentos destinados à avaliação em larga escala. Por essa razão, afirma-se que a matriz de referência se constitui como um recorte de determinada realidade. Em outras palavras, a escolha dos saberes e eixos analisados deriva de opções com embasamento técnico, político e pedagógico. Esse recorte é justificado tanto pelas limitações dos instrumentos de aplicação de uma avaliação de larga escala quanto por **uma opção política sobre o que deve ser melhorado e analisado em um dado construto**. (INEP, 2013, p. 13, grifo nosso).

Quadro 6 - Matriz de Referência da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2013: Matemática - eixos estruturantes - Numérico e Algébrico, Geometria, Grandezas e Medidas, Tratamento da Informação

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Eixo Numérico e Algébrico	H1. Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades
	H2. Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica
	H3. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica
	H4. Comparar ou ordenar números naturais
	H5. Compor e decompor números
	H6. Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades
	H7. Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades
	H8. Cálculo de adições e subtrações
	H9. Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação
	H10. Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão
Eixo da Geometria	H11. Identificar figuras geométricas planas
	H12. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais
Eixo de Grandezas e Medidas	H13. Comparar e ordenar comprimentos
	H14. Identificar e relacionar cédulas e moedas
	H15. Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida
	H16. Ler resultados de medições
Eixo de Tratamento da Informação	H17. Identificar informações apresentadas em tabelas
	H18. Identificar informações apresentadas em gráficos

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no documento orientador Avaliação Nacional da Alfabetização ANA: documento básico (INEP, 2013, p. 19).

O documento orientador da *Avaliação Nacional da Alfabetização ANA: documento básico* (INEP, 2013), informava que as Matrizes de Referências da ANA, não deveriam ser consideradas como objeto de ordem curricular, mas, serviam como informações norteadoras do que constaria em uma avaliação em larga escala, como é enfatizado na passagem,

Não se considera essa matriz como indutora do currículo escolar, e sim como norteadora de uma avaliação em larga escala, isso porque o trabalho em sala de aula deve se estender muito além do que está sendo proposto nessa avaliação em função das limitações apresentadas pelo instrumento (INEP, 2013, p. 18).

A finalidade das Matrizes de Referência era para auxiliar na construção dos itens de cada avaliação que correspondiam às habilidades esperadas dos estudantes no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, não podiam ser confundidas como um ordenamento curricular. Assim, para analisar o desempenho de cada item da avaliação da ANA (2013, 2014 e 2016), os dados foram organizados em escalas, que conforme o INEP (2015a, p. 34): “organizar os dados em escalas é um meio de traduzir a complexidade dos resultados de avaliações em algo que possa ser visualizado, e a métrica escolhida vai variar entre as avaliações, para diferenciar exames e minimizar equívocos.”

Outro destaque para a escala de proficiência é o fato de contribuir com os resultados na perspectiva de “proporcionar conclusões e embasar decisões para a melhoria do processo ou dos resultados” (p. 34). Para ANA, houve três escalas de proficiência: duas escalas de proficiência em Língua Portuguesa, uma para Leitura, outra para Escrita e escala de proficiência em Matemática.

Em análise às fontes oficiais que apresentaram as interpretações das escalas de proficiência referentes às matrizes de Língua Portuguesa e Matemática da ANA, com destaque o: *Relatório Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), 2013-2014, volume 1: da concepção à realização* (INEP, 2015a), *Relatório 2013-2014- volume 2 - da análise dos resultados* (INEP, 2015b) e *Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados* (INEP, 2016), apresentaram mudanças na descrição das escalas de análise de proficiência referente às três matrizes (Língua Portuguesa - Leitura, Escrita e Matemática). Isso demonstra que os resultados dos níveis, que foram amplamente divulgados sobre as avaliações aplicadas nos anos de 2013, 2014 e 2016, corresponderam ao que os estudantes da escola pública aprenderam e/ou deveriam ter aprendido, para finalizar o ciclo da alfabetização. Ou seja, a avaliação em larga escala predefiniu o currículo que deveria ser ensinado em sala de aula.

Conforme o *Relatório Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), 2013-2014, volume 2: análise dos resultados* (INEP, 2015b), as escalas de proficiência da ANA de Leitura e

Matemática, do ano de 2013, estão representadas nos Quadros 7 e 8. A escala de proficiência correspondente a Escrita da avaliação de 2013, encontramos na fonte *Nota Explicativa - Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA 2013* (Brasil, s/a, [n.p.]) e, está representado no Quadro 9, conforme sequência abaixo:

Quadro 7 - Interpretação pedagógica da escala de Leitura da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2013

Níveis	DESCRIÇÃO
Nível 1 (até 425 pontos)	Nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de: Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas com canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas em imagem.
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros) texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos quando este pode ser depreendido no título ou na primeira linha em gêneros com poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagens curtas e articulação da linguagem verbal e não-verbal.
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: Inferir o assunto de texto de divulgação Científica para crianças Localizar informação explícita, situada no meio ou no final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo; Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Infeliz sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer o significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de Literatura Infantil e tirinha.
Nível 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (2015b, p. 24).

Quadro 8 - Interpretação pedagógica da escala de Matemática da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2013

Níveis	Descrição
Nível 1 (até 425)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer representação de figuras geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano;

pontos)	matemática; maior frequência em gráfico de colunas; planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); horas e minutos em relógio digital. Associar objeto de uso cotidiano a representação de figura geométrica espacial. Contar objetos dispostos em forma organizada ou não. Comparar medida de comprimento em objetos do cotidiano.
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior o estudante provavelmente é capaz de: Reconhecer nomenclatura de figura geométrica plana; valor monetário de cédula; figura geométrica plana em uma composição com várias outras. Associar escrita por extenso de números naturais quanto é três algarismos a sua representação simbólica fonte, valor monetário de uma cédula a um agrupamento de moedas e cédulas Completar sequência numérica crescente de números naturais não consecutivos. Comparar números naturais com até três algarismos não ordenados. Estimar uma medida entre dois números naturais com dois algarismos. Resolver problema de adição sem reagrupamento.
Nível 3 (maior que 525 até 575)	Além das habilidades descritas no nível anterior o estudante provavelmente é capaz de: Reconhecer frequências iguais em gráfico de colunas; composição de números naturais com até três algarismos apresentada por extenso. Completar a sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. Calcular adição de duas parcelas com reagrupamento. Associar valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula; a representação simbólica de números naturais com até três algarismos a sua escrita por extenso. Resolver problema de subtração, com números naturais de até dois algarismos, com a ideia de comparar e retirar, em problema de adição com a ideia de repartir.
Nível 4 (maior que 575 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de: Reconhecer composição e decomposição aditiva de números naturais com até três algarismos; medida de tempo em relógios analógicos; informações em gráfico de barras. Calcular subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. Associar a medida de tempo entre relógio analógico e digital. Resolver problema de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; Problemas com a ideia de comparar números naturais até três algarismos; problema de multiplicação com a ideia de proporcionalidade; problema de multiplicação com a ideia de combinação; problema de divisão com a ideia de proporcionalidade e problema que envolve medidas de tempo (dias de semana).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (2015b, p. 26)

Quadro 9 - Interpretação pedagógica da escala de Escrita da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2013

Nível 1 Até 400 pontos	Neste nível, foram agrupados desde os alunos que, em geral, são capazes de: - Escrever palavras com sílabas canônicas (consoante e vogal) e não canônicas, com alguma dificuldade, pela omissão e/ou troca de letras; Até os que são capazes de: - Escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas.
Nível 2 Maior que 400 até 500 pontos	Escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas; Escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase; Produzir textos narrativos, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando ainda um distanciamento da norma padrão da língua.
Nível 3 Maior que 500 até 580 pontos	Escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; Produzir textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma

	padrão da língua.
Nível 4 Maior que 580 pontos	Produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP em *Nota Explicativa - Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA 2013* (INEP, s/a, [n.p.])

Para a aplicação da avaliação em 2014, o INEP, divulgou no *Relatório 2013-2014- volume 2 – análise dos resultados* (INEP, 2015a), que novos itens foram inseridos na avaliação e, se fez necessário informar, que incluiu informações à interpretação pedagógica das escalas referente aos itens aplicados na avaliação de 2014, para esclarecer a análise dos resultados. O documento também explicou que as mudanças em 2014 contribuíram para a análise dos itens utilizados na avaliação de 2013, no que diz respeito a leitura, pois, apesar de haver novos itens na avaliação de 2014, eles foram inseridos na mesma escala de interpretação pedagógica,

Os níveis das escalas são progressivos, isto é, partem de conhecimentos e habilidades menos complexos para mais complexos, com uma organização da menor para a maior proficiência. Como em 2014 novos itens foram aplicados, algumas informações foram agregadas à interpretação pedagógica das escalas, por isso as descrições de 2014 são diferentes das de 2013. Apesar de elas serem diferentes, os desempenhos são comparáveis ao longo dos anos, pois os novos itens foram inseridos na mesma escala e contribuíram para o enriquecimento de sua interpretação pedagógica. Mais do que isso, pode-se dizer que é possível interpretar o resultado de 2013 à luz dos quadros desta seção (INEP, 2015a, p. 39).

Quanto à escrita, o INEP, no mesmo relatório, informou que houve mudanças na metodologia de correção dos itens de escrita nas edições de 2013 para 2014, assim como na escala de proficiência e, ainda, que os resultados dos dois anos não foram comparáveis. Logo, questionamos: por que houve mudanças, de uma avaliação para outra, em relação a escrita, se não houve um estudo comparativo dos dados?

No *Relatório Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), 2013-2014, volume 1: da concepção à realização* (INEP, 2015a), o INEP justificou as alterações realizadas de uma avaliação a outra, após as análises dos resultados das avaliações da ANA de 2013,

A ANA contou com dois diferentes tipos de itens de resposta construída: escrita de palavras e produção de textos. Os itens de escrita de palavras aferiram se o aluno foi capaz de escrever corretamente palavras com correspondências regulares diretas e com correspondências regulares contextuais, e os itens de produção de texto aferir os seus alunos foram capazes de escrever uma narrativa. Na edição de 2013, para a correção das palavras, as respostas dos Estudantes foram categorizadas em respostas de correção inviável e respostas de correção viável. Foram consideradas como respostas inviáveis, para as quais não era possível atribuir pontuação: escrita incompreensível (letras pouco ou nada relacionados ao que foi solicitado escrever, desenhos ou rabiscos) outra palavra, que guardava pouca ou nenhuma relação com a que foi dada; e respostas em branco. As respostas consideradas viáveis e que

receberam pontuação foram classificadas em quatro categorias: A, B, C e D. A categoria “A” era atribuída a aquele aluno que escreveu ortograficamente. Também foram categorizadas com as palavras sinônimas ou outras sugeridas pela imagem, desde que estivesse escrita ortograficamente. Quando o aluno escrevia uma frase, apenas uma palavra em questão era analisada. Na categoria “B”, foram agrupados os alunos que escrevem a palavra com desvios ortográficos, mas sem prejuízo da compreensão. Na categoria “C” foram agrupados os alunos que escreveram a palavra com desvios ortográficos e com comprometimento da compreensão. Na categoria “D” foram agrupados alunos que escreveram uma letra para cada sílaba, desde que houvesse a relação entre a letra grafada e a pauta sonora da sílaba. [...] A finalidade da ANA também foi considerada, ao julgar suficiente saber se os estudantes escrevem com correção ortográfica palavras com correspondências regulares diretas, palavras com correspondências regulares contextuais e, em caso negativo, aferir se já dominam o princípio alfabético. [...] A partir dos resultados da produção escrita de 2013 e das dificuldades surgidas no processo de correção, algumas modificações foram implementadas nos critérios de correção da produção textual da edição de 2014.

Como já havíamos informado anteriormente, em relação a ANA /2013, somente os resultados do item de escrita não foram amplamente divulgados, apesar da participação dos estudantes na avaliação. Aconteceu que somente os itens de leitura e matemática foram respondidos pelos estudantes e posteriormente publicizados. Ou seja, a avaliação não foi respondida de forma integral, como apresentaremos no percurso dessa narrativa.

O que podemos inferir sobre isso? É que o INEP, com a aplicação da avaliação de escrita a todos os alunos que finalizaram o ciclo em 2013, buscou aperfeiçoar suas estratégias de aferição dos resultados da alfabetização, por meio dos resultados da escrita dos estudantes que finalizaram o ciclo. Pois, o sistema de escrita alfabética é um processo complexo, que demanda duas funções: ler e escrever (Soares, 2020). Soares (2020) ainda afirma que, “Embora escrever e ler impliquem dimensões diferentes da consciência fonêmica, não são aprendizagens independentes: escrever e ler desenvolvem-se simultaneamente, em relação mútua, mesmo quando o foco é dirigido para a aprendizagem da escrita.” (p. 193).

Com isso, o INEP, por meio do *Relatório Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), 2013-2014, volume 1: da concepção à realização* (INEP, 2015a), elaborou com mais detalhes pedagógicos as orientações de análise para a avaliação de 2014, que também serviram para a análise dos itens da avaliação de 2013. No relatório, acima citado, encontramos as escalas de proficiência da ANA de Leitura, Escrita e Matemática do ano de 2014, que representamos nos Quadros 10, 11 e 12.

Quadro 10 - Interpretação da escala de proficiência da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2014, em Leitura

ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA	
NÍVEL	DESCRIÇÃO
Nível 1 (até 425 pontos)	Nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de: Lê palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e, ainda, que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; Reconhecer a finalidade de texto, como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha; Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmentos de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais - piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica - com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal - tirinha; sentido em história em quadrinhos que articulam a linguagem verbal e não-verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; assunto de texto de extensão média de divulgação científica para estudantes com base nos elementos que aparecem no início do texto; significado de expressão de linguagem figurada em textos, como poema narrativo fragmentos de literatura infantil, de curiosidades científica e tirinha
Nível 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer relação de tempo em texto verbal e participantes de um diálogo em entrevista ficcional.; Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (2015a, p. 37-38).

Quadro 11 - Interpretação da escala de proficiência da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2014: Escrita

ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA	
NÍVEL	DESCRIÇÃO
Nível 1 (menor que 350)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os

pontos)	estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis .
Nível 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis
Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavra com estrutura silábica consoante - vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações de partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação a escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem ortograficamente* palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (2015a, p. 45).

*De acordo com a ortografia da norma padrão.

Quadro 12 - Interpretação pedagógica das escalas da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA/2014: Matemática

Níveis	Descrição
Nível 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: Ler horas e minutos em relógio digital, Medida em instrumento (termômetro, régua) com o valor procurado explícito; Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada a sua representação por algarismo; Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); Identificar a maior frequência em gráfico de colunas ordenadas de maior para o menor; Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, Identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados;
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, Os estudantes provavelmente são capazes de: Ler medida de instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida; Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens a sua representação por algarismos;

	<p>Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de células ou de agrupamentos de células e moedas;</p> <p>Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras;</p> <p>Identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras;</p> <p>Identificar frequência associada categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas);</p> <p>Comparar quantidades pela Contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos;</p> <p>Completar a sequências numéricas crescente de números naturais, de 2 em 2, 5 em 5 ou de 10 em 10;</p> <p>Compor número de dois algarismos a partir de suas ordens;</p> <p>Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento;</p> <p>Resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar.</p> <p>Completar com números até 20; problema com a ideia de metade, com dividendo até 10.</p>
Nível 3 (maior que 525 até 575)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior o estudante provavelmente é capaz de:</p> <p>Associar um agrupamento de cédulas e/ moedas com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com o mesmo valor monetário;</p> <p>Identificar frequências iguais em gráfico de colunas; identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de quatro colunas, ou mais de 4 linhas);</p> <p>Completar a sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos;</p> <p>Calcular adição de duas parcelas até 3 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou dezena); subtração sem agrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos;</p> <p>Resolver problema com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, resolvendo algarismos até 20.</p>
Nível 4 (maior que 575 pontos)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <p>Ler medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas;</p> <p>Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais com três algarismos; composição ou decomposição não canônica (pouco usual) Aditiva de números naturais com até três algarismos;</p> <p>Identifica uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra;</p> <p>Calcular adição de duas parcelas de até 3 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena); Subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento;</p> <p>Resolver problema, com números naturais até três algarismos, com as ideias de comparar, não envolvendo reagrupamento; com números naturais até três algarismos com as ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais, de dobro ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 1 algarismo ou fatores de 1 e 2 algarismos; de divisão com a ideia de repartir em partes iguais de medida ou de proporcionalidade (terça e quarta parte), sem apoio de imagem envolvendo números até 2 algarismos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (2015a, p. 53-54)

Em 2016, o *Relatório SAEB¹²/ANA 2016: Panorama do Brasil e dos Estados*, acrescenta a informação de que novos itens foram inseridos na avaliação, logo, houve acréscimo de informações na escala de interpretação pedagógica da proficiência de Leitura, Escrita e

¹² Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Matemática da ANA/2016, “A escala inicial, de 2013, foi elaborada com base nos itens daquele ano e a cada nova edição da ANA os itens são agregados à escala, que é única, sendo ampliada a cada aplicação, tal como ocorreu em 2014” (INEP, 2018, p. 33). Os Quadros 13, 14 e 15 apresentam as escalas de interpretação pedagógica das avaliações de Leitura, Escrita e Matemática.

Quadro 13 – Interpretação pedagógica da escala da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA/2016: Leitura

Interpretação da Escala de Proficiência em Leitura	
Nível	Descrição
Nível 1 (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: Lê palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e, ainda, que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; Reconhecer a finalidade de texto, como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; Identificar assunto em textos campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha.; Inferir relação de causa e consequência em tirinha.
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmentos de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais - piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica - com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
Nível 4 (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil; Identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional; Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.

Fonte: INEP (2018, p. 33-34).

Quadro 14 – Interpretação pedagógica da escala da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA/2016: Escrita

Interpretação da Escala de Proficiência em Escrita	
Nível	Descrição
Nível 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto, sem as partes da história a ser contada, ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão.
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação inicial, central e final, com narrador, espaço, tempo e personagens. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar poucos desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (2018, p. 41).

Quadro 15 – Interpretação pedagógica da escala da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA/2016:
Matemática

Escala de Proficiência em Matemática	
Níveis	Descrição
Nível 1 (até 425 pontos)	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito.</p> <p>Associar figura geométrica espacial ou plana à imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos.</p> <p>Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo).</p> <p>Identificar maior frequência em gráfico de colunas, com quatro categorias, ordenadas da maior para a menor.</p> <p>Comparar espessura de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.</p>
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>Associar a escrita por extenso de números naturais com até 3 ordens à sua representação por algarismos.</p> <p>Reconhecer figura geométrica plana (triângulo, retângulo, quadrado e círculo) a partir de sua nomenclatura.</p> <p>Identificar o intervalo em que se encontra uma medida apresentada em um instrumento (balança analógica); registro de tempo em calendário; frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras, com quatro categorias; informação ou frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas); a composição de um número natural de 2 algarismos, dada sua decomposição em ordens.</p> <p>Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até 3 algarismos.</p> <p>Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 4 em 4, de 5 em 5 ou de 10 em 10.</p> <p>Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos sem reagrupamento; subtração envolvendo dois números naturais de até 2 algarismos sem reagrupamento.</p> <p>Determinar valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas, sem envolver reagrupamento de centavos em reais.</p> <p>Resolver problema de adição ou subtração envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de acrescentar ou retirar e em que o estado final é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de metade e em que o tamanho do grupo é desconhecido.</p>
Nível 3 (maior que 525 até 575)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com o mesmo valor monetário.</p> <p>Identificar frequências iguais em gráfico de colunas, com quatro categorias; gráfico de colunas que representa um conjunto de informações dadas em um texto; frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas).</p> <p>Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos.</p> <p>Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos e apenas um reagrupamento (na ordem das unidades ou das dezenas); subtração envolvendo dois números naturais, em que pelo menos um deles tem 3 algarismos, sem reagrupamento.</p> <p>Resolver problema de adição ou subtração envolvendo números naturais de 1 ou 2 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de retirar e em que o estado inicial ou o estado final é desconhecido.</p>
Nível 4 (maior que 575)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <p>Inferir medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito.</p> <p>Ler horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além</p>

pontos)	<p>de horas exatas.</p> <p>Identificar composição ou decomposição aditiva de números naturais com até 3 algarismos, canônica (mais usual, ex.: $123 = 100 + 20 + 3$) ou não canônica (ex.: $123 = 100 + 23$); composição de um número natural de 3 algarismos, dada sua decomposição em ordens; uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra, com quatro categorias.</p> <p>Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos e mais de um reagrupamento (na ordem das unidades e das dezenas); subtração envolvendo dois números naturais com até 3 algarismos, com reagrupamento.</p> <p>Resolver problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar e em que a diferença, a menor ou a maior quantidade seja desconhecida; problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com reagrupamento nos cálculos, com o significado de acrescentar e em que o estado inicial é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de formação de grupos iguais e em que o produto é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, com apoio de imagem ou não, com o significado de formação de grupos iguais e em que o tamanho do grupo ou o número de grupos é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar, incluindo dobro ou triplo, em que a maior quantidade é desconhecida; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de 2 algarismos, com o significado de comparar, incluindo terça ou quarta parte, em que a menor quantidade é desconhecida.</p>
---------	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (2018, p. 47-48)

O INEP, em outubro de 2017, lançou um painel diagnóstico sobre os resultados da ANA de 2016, em que apresentou nomenclaturas para cada nível da escala de proficiência. Organizamos os Quadros 16, 17 e 18, para compreendermos a análise:

Quadro 16 – Nomenclaturas utilizadas pelo INEP (2017), para classificar os níveis de habilidades da Leitura da Avaliação Nacional da Alfabetização –ANA /2016.

LEITURA		
Nível 1	ELEMENTAR	INSUFICIENTE
Nível 2	BÁSICO	
Nível 3	ADEQUADO	SUFICIENTE
Nível 4	DESEJÁVEL	

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações do Painel do INEP (2017). Disponível em: Apresentação do PowerPoint (mec.gov.br). Acesso em: 22 maio 2023.

Quadro 17 – Nomenclaturas utilizadas pelo INEP (2017), para classificar os níveis de habilidades em Escrita da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA /2016.

ESCRITA		
Nível 1	ELEMENTAR	INSUFICIENTE
Nível 2	ELEMENTAR	
Nível 3	ELEMENTAR	
Nível 4	ADEQUADO	DESEJÁVEL
Nível 5	DESEJÁVEL	

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações do Painel do INEP (2017). Disponível em: Apresentação do PowerPoint (mec.gov.br). Acesso em: 22 maio 2023.

Quadro 18 – Nomenclaturas utilizadas pelo INEP (2017), para classificar os níveis de habilidades em Matemática da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA /2016

MATEMÁTICA		
Nível 1	ELEMENTAR	INSUFICIENTE
Nível 2	ELEMENTAR	
Nível 3	ADEQUADO	DESEJÁVEL
Nível 4	DESEJÁVEL	

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações do Painel do INEP (2017). Disponível em: Apresentação do PowerPoint (mec.gov.br). Acesso em: 22 maio 2023.

Por meio das nomenclaturas, o INEP (2017) deu mais ênfase aos resultados de três anos do ciclo da alfabetização, tendo a ANA como chave para mostrar o panorama da alfabetização no Brasil. Os resultados das avaliações da ANA foram amplamente divulgados, com exceção ao ano de 2013, em relação aos municípios¹³.

O INEP (2023) divulgou os *Microdados da edição de 2014 e 2016*. Conforme este documento, o objetivo da divulgação dos dados:

Espera-se que a presente edição dos microdados da ANA chegue aos gestores, pesquisadores, instituições e interessados na área da educação e possibilite a realização de diagnósticos, estudos e pesquisas que subsidiem o planejamento e a proposição de ações no nível das escolas e das redes. Espera-se, igualmente, que seja um importante insumo para a formulação e a avaliação de políticas públicas na área e para as reflexões sobre a melhoria da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, visando contribuir com a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação básica brasileira (INEP, 2023, p. 4).

Os documentos nos oportunizaram na construção do quadro abaixo, em que se torna possível observar o cenário dos resultados levantados pelo INEP (2015, 2018) com a aplicação

¹³ Tal constatação ocorreu no estudo comparativo das fontes encontradas no percorrer da pesquisa.

da ANA, referente ao nível de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática do Brasil, Norte, Amazonas e Manaus nos Quadros 16, 17 e 18.

Quadro 19 - Avaliação Nacional da Alfabetização – 2013, 2014 e 2016: Resultado alcançado pelos estudantes, por ano de aplicação da Avaliação, em referência ao nível de proficiência em Leitura

(%)	BRASIL			NORTE			AMAZONAS			MANAUS		
	2013	2014	2016	2013	2014	2016	2013	2014	2016	2013 ₁₄	2014	2016
Nível 1	24	22	22	35	35	34	29	31	31	-	26,76	26,41
Nível 2	33	34	33	37	37	36	40	39	35	-	39,56	34,12
Nível 3	33	33	32	24	23	24	26	24	26	-	27,93	30,7
Nível 4	10	11	13	4	5	6	5	5	7	-	5,75	8,78

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (2015) e Microdados da ANA - 2014 e 2016 (INEP, 2023).

Na análise do Quadro 19, em média 40% dos estudantes no país finalizaram o 3º ano do Ensino Fundamental com a alfabetização desejável (níveis 3 e 4), nos diferentes anos letivos. Especificamente, em Manaus, os resultados apresentados pelo INEP, mostram que em leitura em 2014 e 2016, a capital apresentou níveis, consideravelmente um pouco acima das instituições públicas de ensino do Estado, respectivamente, 33,68% e 39,48%, ao considerarmos os níveis 3 e 4.

Tanto a Região Norte, Estado do Amazonas e Manaus, apresentaram percentuais de insuficiência acima do restante do país, nos níveis 1 e 2 de leitura. Logo, ao juntarmos os dois níveis, considerados como insuficiente, tem-se em 2014, respectivamente 72%, 70% e 66,32% e, em 2016, 70%, 66% e 60,53% dos estudantes, que finalizaram o 3º ano do Ensino Fundamental, apresentando insuficiência na leitura.

Em relação a análise pedagógica dos níveis, os Quadros (7 ao 15), anteriormente apresentados na narrativa desta subseção, trazem as informações que correspondem às escalas de proficiência que os estudantes conseguiram alcançar na avaliação da ANA, para cada ano, conforme mencionado nos documentos o INEP (2015a, 2018), (2015b, 2018).

¹⁴ Dados oficiais dos municípios do ano de 2013 não foram divulgados pelo INEP.

Quadro 20 - Avaliação Nacional da Alfabetização – 2013¹⁵, 2014 e 2016: Percentual geral dos estudantes, por ano de aplicação da avaliação, em referência ao nível de proficiência em Escrita

(%)	BRASIL		NORTE		AMAZONAS		MANAUS	
	2014	2016	2014	2016	2014	2016	2014	2016
Nível 1	12	14	19	24	16	23	13,99	22
Nível 2	15	17	27	25	30	26	26,3	24,08
Nível 3	8	2	10	4	10	3	10,29	2,79
Nível 4	56	58	39	44	38	43	43,25	47,11
Nível 5	10	8	4	3	6	4	6,16	4,03

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (2015) e Microdados da ANA - 2014 e 2016 (INEP, 2023).

As fontes investigadas não revelaram o porquê dos dados oficiais de 2013, sobre o resultado da avaliação de escrita, não terem sido divulgados. Desse modo, organizamos o Quadro 20, a partir das informações oficiais sobre os anos de 2014 e 2016.

Conforme o Quadro 20, considerando os níveis 1, 2 e 3, compreende “aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem a compreensão” (INEP, 2018, p. 75), a Região Norte, Amazonas e Manaus, no ano de 2014, respectivamente, apresentaram 72%, 70% e 66,32%, de estudantes. Em relação aos dados de Manaus, no ano de 2016, houve o aumento de 8,01%, comparado ao ano de 2014, de estudantes em nível 1 de escrita. Com isso, conclui-se que os alunos finalizaram o ciclo de alfabetização, com dificuldades na compreensão do sistema de escrita alfabética.

Na análise também é possível depreender, que Brasil, Região Norte, Amazonas e Manaus, nos dois anos de avaliação, há uma concentração acima de 35% de estudantes em nível 4 de aprendizado. Ou seja, supõe-se que os estudantes finalizaram o ciclo da alfabetização, provavelmente escrevendo palavras de forma correta, sem complexidade, e conseguindo elaborar uma narrativa, ainda com desvios, que pode ser compreendida de forma parcial. Logo, com um nível adequado de escrita (INEP, 2017, 2018).

¹⁵ Dados oficiais dos municípios do ano de 2013 não foram divulgados pelo INEP.

Quadro 21 – Avaliação Nacional da Alfabetização - 2013¹⁶, 2014 e 2016: Percentual geral dos estudantes, por ano de aplicação da avaliação, em referência ao nível de proficiência em Matemática

(%)	BRASIL			NORTE			AMAZONAS			MANAUS		
	2013	2014	2016	2013	2014	2016	2013	2014	2016	2013	2014	2016
Nível 1	24	24	23	35	37	35	29	32	32	-	27,26	26,71
Nível 2	34	33	31	39	38	35	42	40	36	-	42,45	35,19
Nível 3	18	18	18	14	13	15	16	15	16	-	17,21	18,83
Nível 4	24	25	27	12	12	15	13	13	16	-	13,08	19,27

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados disponibilizados pelo INEP (2013) e Microdados da ANA, 2014 e 2016).

Em relação à Matemática, nos anos de 2014 e 2016, os resultados apontaram um cenário no qual Brasil, Norte, Amazonas e Manaus, os estudantes não avançaram nos conhecimentos elementares do raciocínio lógico matemático do componente curricular. Relativamente, grande parte dos estudantes se concentraram nos níveis insuficientes para o componente curricular, com habilidades em ler medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito; associar figura geométrica espacial ou plana à imagem de um objeto; identificar maior frequência em gráfico de colunas, com quatro categorias, ordenadas da maior para a menor; comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados (INEP, 2015, 2018).

No entanto, pode-se observar no Quadro 21, que houve maior concentração dos estudantes no nível 2, que supostamente, dominaram as habilidades anteriormente relacionadas e, também, foram capazes de

[...] determinar valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas, sem envolver reagrupamento de centavos em reais; reconhecer figura geométrica plana (triângulo, retângulo, quadrado e círculo) a partir de sua nomenclatura; identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras, com quatro categorias; resolver problema de adição ou subtração envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de acrescentar ou retirar e em que o estado final é desconhecido (INEP, 2018, p. 77).

Os resultados da ANA repercutiram pelo país, colocando em dúvidas as ações implementadas pelo Ministério da Educação em relação ao PNAIC. Haja visto que, foi um dos maiores programas de formação para professores implementado no Brasil. Outro ponto de destaque no contexto histórico, cultural e social, no âmbito da educação, em relação ao período

¹⁶ Dados oficiais dos municípios do ano de 2013 não foram divulgados pelo INEP.

da aplicação das avaliações em larga escala para alfabetização, também se conduziu em termos da ausência de um currículo nacional que conforme Morais (2014, p. 282),

Entendemos que a discussão sobre a avaliação, em qualquer nível de ensino, não pode ser dissociada da discussão sobre currículo. Se os exames de avaliação em larga escala são acusados de induzir os professores a ensinarem o que será cobrado por aquelas provas, parecendo-nos que os acusadores se esquecem de reconhecer que tal estado de coisas, no caso brasileiro, é agravado por não termos currículos nacionais, currículos os quais orientem o ensino como um todo. Na realidade, a ausência de currículos faz com que não tenhamos norte nem para o ensino nem para os processos avaliativos.

A reflexão de Morais (2014) colabora para compreendermos que os estudantes e os profissionais de educação que participaram da aplicação das avaliações da ANA no período de 2013, 2014 e 2016, vivenciaram período de reforma educacional com a ampliação do Ensino Fundamental em 9 (nove) anos, sem retenção nos primeiros três anos, em consonância com a elaboração de currículos que atendessem a base comum e a parte diversificada de aprendizagem, a partir das normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2010.

Especificamente, em Manaus, o referencial curricular para atender os três primeiros anos do Ensino Fundamental, denominado de Proposta Pedagógica dos Anos Iniciais - Bloco Pedagógico, foi promulgado em 2014 e, para contribuir com a continuidade dos processos formativos do PNAIC, a Proposta do Bloco Pedagógico trouxe, em seu bojo, as perspectivas do processo de ensino e da aprendizagem em alfabetização, letramento e matemática, com base nos referenciais dos cadernos formativos do PNAIC, que iniciou em 2013.

Desse modo, partimos da premissa de que havia muito a se fazer por parte dos gestores públicos, a curto prazo, no interior do sistema básico de ensino, para que houvesse avanços significativos em tempo médio ou a longo prazo. Logo, a oportunidade em realizar a análise dos resultados das avaliações diagnósticas seria de grande interesse aos professores, pois serviria como base de reflexão às ações didáticas para replanejamento do trabalho pedagógico. Obviamente, que em se tratando da especificidade de cada região do país, não há como considerar resultados homogêneos em relação às avaliações externas em larga escala para a alfabetização, sem considerar os contextos regionais, socioculturais e linguísticos do país.

3.2 Bloco pedagógico da aprendizagem: a organização do tempo e do espaço no fazer didático para a alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental

Arroyo (2013, p. 133), enfatiza que “a história das reformas educacionais segue paralela à entrada de novas equipes nos órgãos de decisão, que se julgam com a missão de elaborar políticas de intervenção escolar”. O autor aborda que a cultura política se coloca sempre como

um grupo iluminado, modernizado, que prevê a definir por onde deve avançar a sociedade e os cidadãos. Assim, as novas equipes nos órgãos de decisão acreditam que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, pois há a crença que “[...] do alto a escola se renovará” (Arroyo, 2013, p. 134). As medidas de inovação educacional sempre partem de uma esfera mais ampla de propostas políticas que buscam estabelecer a qualidade da educação, com um elenco amplo de ações que tem a pretensão de garantir a integridade social (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2012).

A Resolução 07, de 14/12/ 2010, condicionou sistematicamente a continuidade do percurso escolar do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental no país, em que determinou no Artigo 27, que houvesse todos os recursos e esforços disponíveis para evitar que a trajetória escolar dos alunos não fosse interrompida e, no Parágrafo 1º do Artigo, reforçou sobre o princípio de continuidade que não fosse confundida com progressão automática. A Resolução ainda enfatizou no Parágrafo 1º, do Artigo 30, que deveria “[...] considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção [...]” (Brasil, 2010, p. 9).

Nesta conjuntura, estabeleceu-se o conjunto de implementações realizadas pela SEMED/Manaus, nas propostas dos currículos escolares para a alfabetização, e ainda, nos documentos oficiais que implicaram de modo normativo a organização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com o sistema de progressão continuada, em Bloco Pedagógico, assim esteve relatado no Parecer nº 029/CME/2013, aprovado em 18/12/2013,

A Secretaria Municipal de Educação/SEMED, representada pelo Secretário Municipal de Educação, Pauderney Tomaz Avelino, encaminhou a este Conselho Municipal de Educação, ofício n. 2764/2013-SEMED-GS, datado de 16/08/13, que gerou o Processo n. 068/CME/2013, referente ao pedido de aprovação da Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos com um Bloco Pedagógico nos 3 (Três) Anos Iniciais (Manaus, 2013, p. 02).

Como resultado de análise do Parecer nº 029/CME/2013, aprovado em 18/12/2013, a relatora Aldenilse Araújo da Silva, descreveu que:

Preliminarmente importa dizer que as propostas de alteração na Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos com um Bloco Pedagógico nos 3 (Três) Anos Iniciais, foram motivadas pela necessidade de observância a Resolução n. 07/CNE/CEB/2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares (Manaus, 2010, p. 03, grifos do autor).

O Parecer nº 029/CME/2013, aprovado em 18/12/2013, é um documento que apresenta a organização da Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos com um Bloco

Pedagógico, para o ensino público da cidade de Manaus, tendo como objetivo “garantir o processo de Alfabetização de forma eficaz” (Manaus, 2010, p. 03). Após sua aprovação, houve a promulgação por meio da Resolução nº 032/CME/2013, de 18 de dezembro de 2013, que aprovou a Proposta de Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e a Resolução 033/CME/2013, de 18 de dezembro de 2013, considerando os três anos iniciais (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), como um Bloco Pedagógico, tendo como base a alfabetização e o letramento.

O Bloco Pedagógico será implantado nas escolas da Rede Pública Municipal de Manaus como uma organização escolar de aprendizagem que prioriza o processo de alfabetização e letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental com progressão continuada (Manaus, 2013, Artigo 1º, Resolução 033/CME/2013).

A nova perspectiva seria de um trabalho pedagógico que permitisse a reorganização do tempo e do espaço escolar, com a aplicação de diferentes metodologias para assegurar a aprendizagem, bem como a diversificação de práticas avaliativas, pois não poderia haver reprovação do estudante. Conforme Bertagna (2010), na progressão continuada há uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma concepção de avaliação contínua do aprendiz. Antes se aprovava ou reprovava ao final de cada série, já com a progressão continuada, a escola precisa encontrar diferentes formas de ensinar, que assegurem a aprendizagem e a progressão dos alunos de um ano letivo a outro.

A Resolução nº 033/CME/2013, aprovada em 18.12.2013, que fixou normas para operacionalização do Bloco Pedagógico do Ensino Fundamental – 1º ao 3º ano, fundamentou-se a partir da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, com a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos na perspectiva da progressão continuada da aprendizagem no interior do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Ademais, na Resolução, esteve expresso no Artigo 1º, § 1º, inciso III, que a continuidade da aprendizagem deveria ser assegurada devido à complexidade do processo da alfabetização e, também, dos prejuízos causados pela repetência no Ensino Fundamental como um todo (Manaus, 2013).

Assim, o Conselho Municipal de Educação de Manaus, aprovou o currículo escolar com a Resolução nº 41/CME/2013, e o documento foi denominado de *Proposta Pedagógica Anos Iniciais: Bloco Pedagógico (2014)*. Nessa proposta, a organização do ensino para atendimento dos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, especificou, a não interrupção da aprendizagem dos discentes no Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental),

atendendo as normativas da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, como demonstrou o documento:

Pautada pela reforma curricular em curso, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria Municipal de Educação, nesta Proposta Curricular do Ensino Fundamental, redimensiona a organização do trabalho pedagógico nas escolas [...] atendendo as determinações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que, de acordo com a Resolução nº 7 de 14 dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu artigo 30, § 1º, os anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Manaus, estarão organizados a partir de 2014, nos três primeiros anos, em Bloco Pedagógico (Manaus, 2014, p. 11).

Logo, a *Proposta Pedagógica Anos Iniciais: Bloco Pedagógico (2014)*, considerando os três primeiros anos do Ensino Fundamental, como um Bloco Pedagógico, que atendia a organização do ensino e da aprendizagem em um princípio de continuidade, normatizava como objetivos:

- Assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano, possibilitando a continuidade da aprendizagem e prosseguimento de estudos, flexibilizando a organização dos tempos e espaço escolar, a fim de favorecer a aprendizagem contínua dos educandos;
- Desenvolver uma nova cultura de ensinar-aprender, com metodologias facilitadoras e promotoras da Alfabetização e Letramento, bem como, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado integrado das áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Literatura, Música e demais Artes, Educação Física; assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- Romper com a cultura da avaliação classificatória e quantitativa, ressignificando a concepção de avaliação como um processo contínuo, diagnóstico, cumulativo, qualitativo e redimensionador da ação pedagógica como norteadora das intervenções necessárias para a superação das dificuldades e consolidação das aprendizagens dos alunos no decorrer dos três primeiros anos;
- Reorganizar o trabalho pedagógico no espaço escolar, garantindo aos professores mais tempo para adotar estratégias para superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e condições de trabalho adequadas para planejamento, formação continuada, materiais didático pedagógicos etc.
- Garantir o assessoramento e o acompanhamento sistemático ao processo ensino aprendizagem, a fim de que o professor se sinta apoiado nos momentos de tomadas de decisão e intervenção pedagógicas que se fizerem necessárias (Manaus, 2014, p. 27-28).

Na perspectiva do princípio da continuidade, a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico - 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, da SEMED/Manaus, enquanto documento político educacional, estabeleceu a organização do ensino às crianças de 6 a 8 anos de idade, em um bloco de aprendizagem que priorizava a alfabetização no 1º, 2º e 3º ano escolar.

Para atender a Alfabetização como um processo contínuo, a SEMED propõe a criação do Bloco Pedagógico, constituído pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental, por ser considerado um período chave para a aquisição da língua escrita pela criança. Durante esses três anos, os educandos deverão passar pelo processo de apropriação da

escrita de forma continuada e progressiva, sem que sofram retenção nos dois primeiros anos (Manaus, 2014, p. 29)

O processo avaliativo da aprendizagem no interior do Bloco Pedagógico, conforme Resolução nº 033/CME/2013, Artigo 6º, orientava para a “forma diagnóstica, contínua, de caráter processual, formativa, participativa e cumulativa, observando o processo de desenvolvimento do aluno nos aspectos social, psicomotor e cognitivo.” Portanto, ao professor, não cabia ao ato de avaliar somente o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos curriculares, mas, caberia ao docente um olhar sobre as experiências e o progresso dos alunos adquiridas na aprendizagem e no letramento (Manaus, 2014).

Oliveira (2019) afirma que a avaliação é uma categoria do trabalho pedagógico que mobiliza as mudanças na escola, caso a forma de avaliar não mude, não acontece transformação. A crítica é direcionada ao ensino seriado em que havia a avaliação como categoria do trabalho docente, que priorizava a sistematização dos conteúdos de forma gradual, cumulativo, passivo, impositivo e seletivo. Por outro lado, em relação ao processo ininterrupto nos anos escolares, a autora reforça que “eliminar a reprovação não significa promover automaticamente, mas envidar esforços para que todos os estudantes aprendam” (Oliveira, 2019, p. 77).

Nos aspectos avaliativos, a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (2014), enfatizava sobre o processo avaliativo de modo intrínseco ao trabalho docente, pois, diante das dificuldades dos estudantes, as intervenções eram necessárias para o alcance dos objetivos propostos nas ações didáticas. Além disso, “o Bloco Pedagógico constitui-se ainda como uma estratégia pedagógica de reestruturação do tempo-espço escolar, bem como de uma mudança paradigmática na concepção de ensinar-aprender e avaliar” (Manaus, 2014 p. 25).

Em suma, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, o estudante teria a continuidade nos estudos, de um ano para o outro, sem interrupção, com carga horária de 2.400 horas distribuídas em 600 dias letivos. Desse modo, o acúmulo de faltas com percentual acima de 75%, no Bloco Pedagógico, acarretava retenção do estudante (Resolução nº 033/CME/2013, Artigos 2º e 9º).

A retenção no 3º ano do Ensino Fundamental também ocorreria caso o estudante não apresentasse as capacidades de aprendizagem consolidadas, com média mínima final de 5 (cinco), para cada componente curricular, no término dos três anos. No entanto, o resultado ao final do Bloco Pedagógico, implicava também, em substituição de média escolar, inferior à mínima estipulada, registrada nos anos escolares anteriores (1º ou 2º ano do Bloco Pedagógico). Assim, o estudante participava de uma avaliação, em que o resultado poderia ou não substituir a(s) média(s) inferior(es). Essa medida somente era aplicada aos casos de estudantes que ao final do Bloco Pedagógico apresentassem conhecimentos/capacidades de aprendizagem

consolidadas, como demonstrou a Resolução nº 033/CME/2013, Artigo 6º, Parágrafo 3º, Incisos V e VI,

V - ao final do Bloco Pedagógico, o estudante deverá ter consolidado as capacidades previstas para cada ano, de acordo com a Proposta Curricular dos anos iniciais do Município, observando a análise do desenvolvimento do aluno, conforme resultado registrado na ficha de acompanhamento descritiva, sendo considerado aprovado se obtiver no mínimo 5,0 (cinco) na Média Final;

Exemplo:
$$\frac{MF\ 1^\circ\ ANO + MF\ 2^\circ\ ANO + MF\ 3^\circ\ ANO}{3} = MFBP\ \frac{10,0 + 10,0 + 10,0}{3} = 10,0$$

VI - o estudante que durante o 3º Ano, consolidar todas as capacidades previstas na Proposta Curricular do Bloco Pedagógico e, no entanto, obteve média final no 1º ou 2º ano abaixo de 5,0 (cinco), poderá ser submetido a exames realizados pela Banca Examinadora, ao qual poderão ser substituídas as notas inferiores, pelas notas obtidas no referido exame, e assim proceder ao cálculo do caput acima.

Parágrafo único: Os resultados da avaliação devem ser expressos com uma casa decimal (Manaus, 2014, [n.p.]).

A progressão continuada dos estudantes, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, foi definida como um dos princípios da Resolução nº 7/2010 CNE/CEB, de 14 de dezembro de 2010, § 1º, do Artigo 27, denominado de “princípio da continuidade”, havendo uma preocupação em não ser traduzida como “promoção automática dos estudantes de um ano, série ou ciclo letivo” (Brasil, 2010, p. 8). O documento visava o apoio da família e da comunidade, para assegurar o progresso contínuo dos estudantes no desenvolvimento da aprendizagem.

Notadamente com a aprovação automática dos estudantes, a política pública, com metas em erradicar o analfabetismo, idealizava resolver os problemas de desempenho na leitura e da produção escrita dos estudantes em fase de escolarização, prolongando a “possibilidade da alfabetização da criança por mais tempo” (Marcílio, 2016, p. 471). Sendo assim, a progressão da aprendizagem, confundida com progressão automática pela organização escolar, limitaria a função avaliativa dos professores, mascarando efetivos índices de fracasso e produzindo uma nova forma de exclusão dos estudantes, ao permitir o avanço no sistema de ensino, sem que lhes fossem assegurados a aprendizagem em cada etapa escolar (Marcílio, 2016).

Na Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (Manaus, 2014), há orientação para os professores sobre os procedimentos das práticas de ensino, a partir de pressupostos que envolviam o desenvolvimento das capacidades dos estudantes em uma lógica de conhecimento: introduzir, aprofundar e consolidar, que fazia parte do acompanhamento pedagógico do professor alfabetizador,

Esta Proposta pressupõe que o desenvolvimento das capacidades deve ser previsto dentro de uma lógica, ou seja, um determinado conhecimento ou capacidade, podendo ser introduzido em um ano e aprofundado nos anos seguintes. A consolidação também poderá ocorrer em mais de um ano escolar, uma vez que há aprendizagem que exige um tempo maior para a apropriação (Manaus, 2014, p. 9).

As ações metodológicas para o aprofundamento e a consolidação de conhecimentos /capacidades poderia ocorrer em mais de um ano escolar, em que o tempo de apropriação da aprendizagem de cada indivíduo deveria ser respeitado (Manaus, 2014). Ao mesmo tempo, é importante compreender que o Ensino Fundamental não pode ser considerado como um processo com duas partes distintas: Anos Iniciais e Anos Finais.

Ademais, o currículo escolar deve trazer em seu bojo uma parte comum, obrigatória ao aprendizado na educação básica e, outra diversificada, que corresponde à realidade local, econômica e sociocultural dos estudantes (Resolução 07/2010, Artigo 10, Parágrafos 1º, 2º e 3º). Dessa forma, caberia ao profissional docente analisar, de modo pedagógico, o conhecimento de cada estudante em relação aos conteúdos propostos no currículo, não deixando de realizar atividades pedagógicas que atendessem a habilidade da leitura e produção da escrita, também se tornava necessário, o alinhamento da alfabetização e do letramento com os conteúdos de ensino nos diferentes componentes curriculares.

Conforme o documento intitulado *Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (2012)*, os termos: introduzir, aprofundar e consolidar; eram referências de “uma escala contínua de desenvolvimento” (p. 21) e, tinha como objetivo indicar “a progressão esperada durante o desenvolvimento da criança no Ciclo de Alfabetização” (p. 22).

A escala contínua de desenvolvimento, também serviria ao professor informações para o acompanhamento do processo avaliativo e contínuo dos estudantes nos três anos do Ciclo de Alfabetização (Brasil, 2012c). Assim, conforme o documento, os termos referentes à escala contínua de desenvolvimento representavam

I (Introduzir) = mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados.

A (Ampliar) = mobilizar as crianças para expandir esta relação.

C (Consolidar) = mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem (Brasil, 2012c, p. 22)

A escala contínua de desenvolvimento (I, A, C) subsidiou os processos sistemáticos de aprendizagem dos estudantes quanto aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, aos quais estavam organizados por Área de Conhecimento, sendo elas: Componente Curricular Língua Portuguesa, Área Matemática, Área de Ciências Humanas, Área de Ciências da Natureza e Área de Linguagem- Componentes Curriculares Arte e Educação Física. Cada Área

de Conhecimento apresentava os Eixos Estruturantes e, respectivamente, os Objetivos de Aprendizagem (Brasil, 2012c) (Anexos J e K).

Por meio da Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico, o docente preparava seu planejamento, conforme os eixos estruturantes informados no documento e, as respectivas escalas contínuas de desenvolvimento. Assim, havia uma estrutura a ser seguida a partir do documento curricular, para as ações didáticas do professor alfabetizador. Além disso, o documento também apresentava orientações didáticas com sugestões metodológicas para cada ano de ensino do Bloco Pedagógico, que serviam para mediar a elaboração do planejamento (Anexos L e M).

A Resolução 033/CME/2013 fixou nas normativas do Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), o uso de fichas de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos diferentes componentes de curriculares, no Artigo 6º, Parágrafo 2º, Inciso I, alínea a,

Art. 6º. O processo de avaliação da aprendizagem será de forma diagnóstica, contínua, de caráter processual, formativa, participativa e cumulativa, observando o processo de desenvolvimento do aluno nos aspectos social, psicomotor e cognitivo.

§1º No processo de ensino aprendizagem o professor deverá estabelecer estratégias pedagógicas que possibilitem a garantia da aprendizagem e a recuperação das dificuldades do estudante.

§ 2º Para o acompanhamento e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem o professor utilizará os seguintes instrumentos:

I – fichas;

II - ficha de acompanhamento (para cada ano); (Manaus, 2014, Resolução nº 033/CME/2013).

Desse modo, os Objetivos de Aprendizagem, referentes a cada Eixo Estruturante e Componente Curricular, estavam dispostos em fichas avaliativas que deveriam ser preenchidas pelos professores com o registro do desenvolvimento da aprendizagem/capacidades para cada ano de ensino (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental) em que, sistematicamente, era possível visualizar e analisar o desempenho de cada estudante e, as habilidades trabalhadas ou não pelos professores, a partir dos seus registros.

O resultado da ficha, também tinha como objetivo contribuir com a elaboração dos planos de aula e, conseqüentemente, com a promoção de atividades pedagógicas com uso de metodologias diferenciadas para atender as diferentes dificuldades dos estudantes, pois, o registro da escala contínua de desenvolvimento (I, A, C), permitia o planejamento processual das atividades para o ensino no Ciclo de Alfabetização (Brasil, 2014). Os instrumentos e as formas que correspondiam aos processos avaliativos dos estudantes caberiam ao trabalho docente e às diferentes formas didáticas e metodológicas de ensino (Anexo N).

A Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (2014), orientava aos professores a prática do ensino em uma perspectiva interdisciplinar¹⁷ e transdisciplinar¹⁸ do conhecimento, para que fosse possível fazer com que o processo pedagógico do ensino e da aprendizagem se inter-relacionar-se com as realidades do contexto social dos alunos, por meio dos componentes curriculares. Conforme o documento, ele foi elaborado a partir das teorias do conhecimento disponíveis sobre a educação da criança, fundamentando-se nas teorias sociointeracionista e de inteligências múltiplas,

Com base nas teorias do conhecimento disponíveis sobre a educação da criança, (Rosseau, Pestalozzi, Vigotsky, Piaget, Wallon, Howard Gardner, Freinet, Emília Ferrero, Perrenoud e outros), esta proposta curricular fundamenta-se nas teorias sociointeracionista e de inteligências múltiplas, para promover a integração entre os aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais da criança, estimulando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, permitindo que a criança construa significações e formule cada vez mais complexas ações de agir e pensar . Por isso, esta proposta foi elaborada para ser realizada de maneira reflexiva e crítica, integrando a teoria e a prática, o fazer e o pensar (Manaus, 2014, p. 23).

A fundamentação teórica proposta no documento reforçou a crítica sobre o ensino compartimentalizado, fragmentado e artificial, promovido no regime seriado, pois, em uma proposta de Bloco Pedagógico, com progressão continuada da aprendizagem, os diversos saberes do contexto social dos estudantes deveriam ter relevância nas diferentes áreas do conhecimento. O trabalho pedagógico implicava, conforme o documento, em uma metodologia reflexiva sobre a ação docente, na qual envolvesse um fazer didático baseado na “AÇÃO - REFLEXÃO - AÇÃO” (Manaus, 2014, p. 23). Em que o professor seria o mediador entre o processo de construção do objeto de conhecimento e a criança.

O fazer pedagógico pautado na “AÇÃO - REFLEXÃO - AÇÃO” (Manaus, 2014, p. 23), concebia a atuação do professor como mediador entre o objeto de conhecimento e a criança. Assim, o planejamento deveria considerar o efetivo acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, ao invés de se tornar um documento meramente burocrático (Manaus, 2014), partindo assim, dos resultados de avaliações diagnósticas formativas¹⁹, realizadas pelo

¹⁷ Conforme Boavida e Amado (2008, p. 122), “a interdisciplinaridade consiste na «convergência» de diversas disciplinas ou especialidades sobre um tema”. Como reforço sobre o termo, Nicolescu (1999, p. 16) colabora com o entendimento de que “[...] a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar.”

¹⁸ Nicolescu (1999, p. 16, grifos do autor) enfatiza que “A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo **entre** as disciplinas, **através** das diferentes disciplinas e **além** de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.”

¹⁹ **A avaliação formativa:** é exercida com o objetivo de verificar, durante todo o processo ensino e aprendizagem, se o aluno domina os conteúdos necessários à nova etapa da aprendizagem. Ela é aplicada diariamente na sala de aula, busca detectar dificuldades passíveis de aparecer durante a aprendizagem a fim de corrigi-las rapidamente. Todavia, seu foco está no processo de ensino-aprendizagem. Por meio dessa modalidade de

professor, para que houvesse reflexão pedagógica nas ações didáticas, em prol da aprendizagem, a partir das dificuldades dos alunos.

O planejamento, como reflexão-ação-reflexão, deverá partir de uma avaliação diagnóstica, inserido numa concepção formativa. É um momento para se encontrar novas maneiras de promover a aprendizagem e uma ferramenta para o conhecimento e a reflexão da realidade da unidade escolar, de suas potencialidades, de seus acertos e erros, de suas necessidades e a partir dele buscar alternativas, tomar decisões, revisar as ações e solucionar os problemas. O ato de planejar viabiliza a organização do tempo pedagógico e assegura o alcance dos objetivos do Bloco Pedagógico, como forma de atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes ou de um determinado grupo de estudantes. Deve, ainda, garantir a otimização do uso dos diversos espaços escolares, ousando outras formas de fazer/viver a alfabetização (Manaus, 2014, p. 16).

Conforme DCN's (2010), Resolução nº 033/CME/2013 e a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (2014), o planejamento docente tinha como ênfase a promoção do ensino voltado para a leitura, a escrita, o cálculo e também para o desenvolvimento das diversas formas de expressão (música, literatura, artes) Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, Ciência, História e Geografia. E para dar conta dos diferentes componentes curriculares, a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (2014) enfatizava sobre o ensino em uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, como abordagens importantes para a organização do espaço e do tempo escolar. Viñao (1995), colabora ao afirmar que o tempo escolar não é neutro ou esvaziado de ensino, ele representa uma “sequência, curso ou sucessão contínua de momentos em que se distribuem processos e ações educativas, trabalhos escolares; um tempo que reflete determinados pressupostos psicopedagógicos” (p. 72).

Doravante, a reforma educacional, mediada pelos documentos citados no decorrer da narrativa, enfatizavam um ensino voltado às ações didáticas, em que o aprendizado da língua escrita e o seu pleno uso em processo de desenvolvimento, deveriam abranger o contexto mais amplo de participação social e cultural das crianças. Soares (2017a, p. 150) afirmava que “[...] não basta simplesmente ‘saber ler e escrever’: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio da tecnologia. ”

Conforme a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (2014, p. 29) “O trabalho pedagógico, no Bloco, é organizado em torno dos três eixos acima citados (Alfabetização, Letramento e Ludicidade), considerados indissociáveis e intercomplementares”. O documento

avaliação, informações sobre o desenvolvimento do aluno são fornecidas ao professor, permitindo que a prática docente se ajuste às necessidades discentes durante o processo (Manaus, 2014, p. 46, grifos do autor).

ênfatisa sobre a importância em alfabetizar letrando, haja vista que, são processos distintos, mas interdependentes na formação do sujeito em uma sociedade democrática.

Os termos alfabetização e letramento se diferem em seus conceitos, mas são interdependentes, como defendem as autoras Magda Soares (2009; 2017a, 2017b; 2020), Angela Kleiman (1995; 2005) e Leda Tfouni (2002), que foram recepcionadas em diferentes documentos formativos para os professores alfabetizadores no país. Assim, citamos alguns referenciais nacionais: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Pró- Letramento (2005), Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (2012), Programa Nacional do Livro Didático, dentre outras diretrizes que formalizaram o processo de ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita (Valente; Miki, 2023).

Logo, os termos alfabetização e letramento foram as bases recorrentes das pesquisas científicas e dos moldes de organização da implantação de políticas públicas para a formação docente e de atendimento aos estudantes do ensino básico brasileiro. Magda Soares (2004, p. 6) ênfatisou que nos países desenvolvidos a prática de leitura e escrita assume a natureza de problema, mesmo com a população alfabetizada. Enquanto no Brasil, o movimento é inverso:

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização (Soares, 2004, p. 7).

A autora aborda sobre os conceitos de alfabetização e letramento, que no Brasil ainda não se apresentavam bem definidos, na época, por se ‘mesclarem” e se tornarem “confusos” frente às diferentes fontes de análise como censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica. Deve-se reconhecer que os termos se diferem de métodos, pois os métodos partem de diferentes concepções epistemológicas (Valente; Miki, 2023).

Soares (2017a) reforça em seus estudos que a alfabetização tem várias facetas por se apresentar complexa e faz parte “[...] do estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências ” (p. 27).

Ao pontuar a faceta linguística da língua escrita, sobre o termo alfabetização, Soares (2017b, 2020) nos informa que se trata da representação visual da cadeia sonora da fala. Sendo oportuno a habilidade da “tecnologia da escrita”, em conjunto com o aprendizado da representação do sistema alfabético, ortográfico e psicomotores na utilização dos instrumentos de escrita (lápiz, borracha...) e também, aos modos de escrever e ler conferidas ao estudante

que lhe auxiliarão no processo de aprendizagem do código escrito (2020, p. 27).

Para além da aquisição das habilidades citadas é importante compreender que dado aprendido não se estabelece isolado das ações socioculturais vivenciadas pelos aprendizes, como reforça Kleiman (2005, p. 5) “Quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade. ”

Quanto a Ludicidade, a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (2014) enfatizava que:

A ludicidade é característica do mundo da criança e pode favorecer muito a aprendizagem. Os jogos e brincadeiras são importantes também no ambiente escolar por que: A criança que joga acaba desenvolvendo suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais (PIAGET, 1972, p. 156). O objetivo de atividades diversificadas é correlacionar o lúdico, a brincadeira de infância, com recursos capazes de contribuir para o desenvolvimento das funções cognitivas da criança (Manaus, 2014, p. 33).

A Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (2014), orientava o trabalho docente para a inserção das brincadeiras e dos jogos pedagógicos na didática dos professores, como recurso para contribuir com as funções cognitivas no processo da alfabetização. Na formação continuada do PNAIC, conforme caderno formativo nº 4, *A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização* (2015), orientava para que a ludicidade fizesse parte das práticas de ensino, com intencionalidade na aprendizagem,

No PNAIC 2013 e 2014, o material da formação contempla a discussão sobre o uso de jogos na prática pedagógica do Ciclo de Alfabetização e apresenta vários relatos de experiências de professores que usaram jogos em suas rotinas de trabalho. Além dos relatos, no caso de Língua Portuguesa, o material da formação contemplou uma caixa de “Jogos de alfabetização”, que foi distribuída para as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil, e, na área de Matemática, o material envolveu um encarte com alguns jogos que poderiam ser trabalhados em sala de aula (Brasil, 2015, p. 58).

O uso da ludicidade no espaço de sala de aula deveria considerar a natureza dos aspectos socioculturais das crianças, ao mesmo tempo, era importante considerar a ação didática de forma planejada, em que as escolhas das atividades lúdicas deveriam ter objetivos claros, sobre os conhecimentos que poderiam ser construídos, quando a atividade pedagógica fosse utilizada junto às crianças. Conforme fragmento mencionado acima, as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas receberam caixas de jogos para a alfabetização (Anexo P).

Viana e Santos (2015, p. 19) reforçam que “Não há receita ou magia. O que há são as situações da vida docente que geram, por si mesmas, as oportunidades para a organização de trabalho pedagógico em torno de um planejamento intencionalmente estruturado para que se garantam os direitos de aprendizagem das crianças de modo que sejam alfabetizadas na idade

certa [...]”, o planejamento dos professores é um artefato da cultura escolar que, os auxiliam na rotina das atividades docentes e, como artefato histórico, apresentam a forma de como o exercício do ensino e da aprendizagem ocorreram em determinada época.

Ademais, a proposta curricular orientava para a possibilidade em se trabalhar com sequência didática, que conforme Zabala (1998, p. 18, grifos do autor), “*um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos*”. De acordo com o autor, se torna imprescindível também, identificar previamente, o nível de conhecimento dos estudantes sobre a temática a ser trabalhada em uma ação pedagógica que envolve a sequência didática, pois, outras situações de ordem dos conhecimentos dos estudantes poderiam surgir. No entanto, a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (2014) orientava que,

As sequências didáticas são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida [...]. Uma abordagem interdisciplinar no tratamento da diversidade de temáticas relacionadas às diversas áreas do saber constitui, portanto, algo de extrema relevância e tal concepção propicia a concordância de que o tempo escolar não deve ser dividido por áreas de conhecimento [...]. Assim, além dessa busca pela interdisciplinaridade, outro aspecto relevante se coloca ao se ter a criança como foco do trabalho pedagógico. Isso implica conhecê-la também no que se refere às etapas ou níveis de desenvolvimento relativos ao objeto ou objetos de conhecimento que estão sendo foco da atenção pedagógica em um dado momento, de forma que os objetivos e/ou finalidades pretendidos ou relacionados à mesma possam ser alcançados (Manaus, 2014, p. 19).

Por meio da sequência didática, conforme as orientações na Proposta Pedagógica (2014), se tornava possível a flexibilidade nas atividades pedagógicas, ao passo que, o docente teria a possibilidade de organizar o tempo de aprendizado dos alunos, articulando o objeto de estudo nos diferentes componentes curriculares (Manaus, 2014).

Outra modalidade apresentada para a organização do trabalho docente no Bloco Pedagógico, conforme a proposta curricular (2014), era o Projeto de Trabalho, em que se caracterizava em um planejamento com objetivos claros, com a participação dos estudantes e com avaliação no final, para verificar se objetivos foram alcançados (Manaus, 2014). Logo, o documento enfatizava que “a pedagogia de projetos se apresenta como aliada no processo de reorganização dos tempos e dos espaços nos Blocos Pedagógicos, quando possibilita a participação, a construção e o planejamento coletivo, envolvendo todos em temas de interesse comum” (Manaus, 2014, p. 20).

Hernández e Ventura (2017) destacam que a ação pedagógica, em Projetos de Trabalho, deve partir de temáticas apresentadas pelos estudantes. Logo, não são previamente decididas

pelo educador, ou do que está pré inscrito em um livro e, sim, a partir das argumentações de cada aluno, na possibilidade de relacionar a temática ao contexto dentro e fora da escola.

Definitivamente, a organização dos Projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. Esta seria a ideia fundamental dos Projetos. É necessário destacar o fato de que as diferentes fases e atividades que se devam desenvolver num Projeto ajudam os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exige do professorado responder aos desafios que estabelece uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos escolares (Hernández e Ventura, p. 61-62).

As organizações técnicas nos documentos pesquisados chegam a aprisionar o processo pedagógico, não aprofundam a formação do professor e nem produzem resultados positivos em relação ao aprendizado do estudante. Nesse fim, Bloch (2001, p. 63) acentua: “O homem passa seu tempo a montar mecanismos dos quais permanece em seguida prisioneiro mais ou menos voluntário”. As sugestões apresentadas em um currículo escolar, não neutralizam a ação docente em decidir como fazer uso do artefato nas atividades didáticas. Como enfatiza Arroyo (2011) o currículo é um território de luta, um terreno disputado e contestado, ao mesmo tempo, os professores necessitam estar engajados para realizar o trabalho junto aos sujeitos em formação.

Apple (1999) afirma que o professor filtra o conhecimento que disponibilizará ao aluno, logo, quão se torna importante seu processo de formação, para tomar consciência da sua responsabilidade. Por outro lado, “não podemos nos iludir que a educação caminhe desvinculada dos interesses econômicos e políticos; porém precisamos desenvolvê-la com consciência de suas implicações para a vida de todo o cidadão” (Ranghetti; Gesser, 2011, [n.p.]).

Com a obrigatoriedade da criança de seis anos no Ensino Fundamental e sua plena continuidade da aprendizagem na passagem dos três primeiros anos (Resolução nº 07/10 CNE/CEB), a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (Manaus, 2014), durante sete anos, estabeleceu fundamentos para o ensino e aprendizagem aos estudantes manauaras, orientando ao primeiro ano letivo, que os conteúdos de ensino fossem trabalhados pelo professor na perspectiva metodológica e planejada de introduzir os conhecimentos/capacidades propostas nos componentes curriculares obrigatórios para o Ensino Fundamental. Na passagem para o segundo ano, os conhecimentos seriam aprofundados e, ao chegar no terceiro ano, estes deveriam ser consolidados.

As políticas educacionais formuladas para a combater o alto índice de analfabetismo no país e o acesso das crianças de seis a dez anos na escola, como foi destacado após os resultados do censo de 2010 (IBGE/2011), demonstraram-se urgentes para os resultados e ao mesmo tempo, sem vistas declaradas de uma base epistemológica que sustentasse o processo. O censo de 2011 apontou que havia problemas com a educação no país e, isso se deu de forma diferenciada em cada região do país (Marcílio, 2016). Sobretudo, o governo reduziu o problema da alfabetização no interior da sala de aula, quando declarou que precisava saber o que acontecia nesse espaço. Acreditando que por meio de aplicação de avaliações em larga escala, conseguiria encontrar a (s) causa (s) do (s) problema (s).

Ao mesmo tempo em que procedeu com a aplicabilidade das avaliações ANA e Provinha Brasil, realizava formações com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; logo, o governo esperava que alcançaria resultados de imediato, sem considerar o impacto a médio e longo prazo que as formações continuadas poderiam trazer aos contextos escolares e, evidentemente, nas avaliações. Ao mesmo tempo, o MEC, não assumiu que as prerrogativas formativas e os documentos oficiais do PNAIC, se tratava do currículo nacional para a alfabetização (Moraes, 2014).

Em Manaus o referencial curricular para atender os três primeiros anos do Ensino Fundamental, denominado de Proposta Pedagógica dos Anos Iniciais - Bloco Pedagógico, foi promulgado em 2014 e visava atender a continuidade dos processos formativos do PNAIC que iniciaram em 2013 (Manaus, 2014).

Vale ressaltar que, em 2010, houve a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que emanou a organização do Ensino Fundamental em nove anos, onde a criança de seis anos, foi inclusa nessa etapa de ensino (Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 e Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005), precisando de um currículo que não fosse o mesmo da última etapa da Educação Infantil e, que refletisse a continuidade aos anos posteriores do Ensino Fundamental (Brasil, 2016). Um currículo que permitisse a continuidade da alfabetização, do letramento e da Matemática em um Bloco Pedagógico, com progressão na aprendizagem. Logo, necessitaria de um currículo que atendesse a parte comum e diversificada (DCN's, 2010), uma política de formação continuada, de valorização profissional e efetivação pública no cargo de professor, para que houvesse a continuidade dos processos formativos das crianças. A política educacional de alfabetização para esse currículo foi criada, em nível nacional, porém tal reforma curricular não alcançou resultados que pudessem se configurar como exitosos, junto à SEMED/Manaus, frente às contradições inerentes à implementação da política de alfabetização, apontadas nessa seção.

4 PROCESSOS TRANSITÓRIOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: DA PROPOSTA PEDAGÓGICA (BLOCO PEDAGÓGICO) PARA O NOVO CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL (2017-2021)

Nesta seção iremos discutir sobre as ações políticas e pedagógicas que nortearam a alfabetização em Manaus, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, Referencial Curricular Amazonense para o Ensino Fundamental (RCA-EF) Resolução nº 098/2019-CEE/AM, aprovada em 16/10/2019 e o Novo Currículo Escolar Municipal (NCEM) Resolução nº 0179/CME/2020, aprovado em 03/12/2020. A política de alfabetização do bloco pedagógico não se sustentou com a homologação da BNCC, que estabeleceu um novo parâmetro de tempo destinado à alfabetização das crianças. Logo, os demais currículos no país precisam adequar suas estruturas administrativas, pedagógicas, gestão de tempo e práticas de ensino, para atender uma base curricular nacional.

Novos processos formativos foram colocados frente ao trabalho docente na alfabetização, que com novo grupo político no poder federal em 2019, no governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, houve outra propositura política para a alfabetização, fundamentada nas ciências cognitivas para a aquisição da leitura e da escrita, emanadas dos princípios e objetivos do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, conhecida como Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019). Conforme este documento, no Artigo 4º, inciso II, dentre os objetivos da PNA/2019, esteve o de contribuir com o alcance das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, essa era uma das prerrogativas para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem da alfabetização, da literacia e da numeracia nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2019).

O Novo Currículo Escolar Municipal, no que se refere à alfabetização, versava sobre as prerrogativas descritas na BNCC/2017, RCA/2019 e PNA/2019, que estabeleceu para a alfabetização uma política diferenciada da anterior, com a redução do tempo e do espaço para ao aprendizado escolar, propondo, conforme os documentos, a Ciência Cognitiva da Leitura, assegurada em evidências, imbuída no paradigma fonológico, como a solução dos males da alfabetização no Brasil.

4.1 Base Nacional Comum Curricular: alinhamento do currículo escolar ao Sistema Nacional de Educação

Com o apoio do Estado Federal para uma política mais abrangente e centralizada de currículo, nas proposituras de um alinhamento do sistema nacional de educação (Saviani, 2010,

2016), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi promulgada por meio da Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. A BNCC/2017 foi sancionada após o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que ascendeu um cenário de movimentações de diferentes setores e órgãos ligados à educação para a elaboração de uma base curricular de abrangência nacional.

Conforme Paraíso (2023), mesmo com a promulgação da BNCC/2017, as DCN's, ainda prevalecem como documento complementar que emanam as diretrizes da organização do ensino brasileiro. No entanto, a pesquisadora ressalta que as DCN's, por sua natureza fundamentada no cumprimento das determinações da Constituição Federal/1988 (que prevê conteúdos mínimos para o ensino) e da LDB/96 (que estabelece uma base nacional comum, com a complementação de outra diversificada), são o suficiente para orientar a elaboração dos currículos e planejamentos escolares.

A pesquisadora ainda reforça que as DCN's, tinham como objetivo promover a equidade da aprendizagem, que além de dar cumprimento às determinações da CF/88 e da LDB/96, buscavam garantir o ensino de conteúdos básicos aos estudantes, considerando os diversos contextos em que as diretrizes, como normativas obrigatórias, estivessem inseridas. Em contrapartida, nos momentos de elaboração de políticas de currículo nacional culminam críticas e embates vivenciados na criação, pois, se percebe que há uma sobreposição e privilégios dado aos especialistas que desvalorizam os conhecimentos vivenciados nas comunidades escolares,

Todos esses documentos condicionam políticas de currículo. É por isso que nos dois momentos em que se foi elaborar currículo nacional no Brasil houve muito debate e críticas. Além de interrogações sobre qual a necessidade de um documento de currículo nacional, por já existirem as DCNs e porque as escolas já possuem seus currículos, há críticas à metodologia de elaboração desses documentos que privilegiam especialistas e subalternizam os diálogos com as comunidades escolares (Paraíso, 2023, p. 137).

Saviani (2016) também menciona a importância da aprovação das DCN's, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que a partir do inciso IV do Artigo 9º da LDB/96, específica à União a atribuição em estabelecer diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, bem como a responsabilidade em regular os currículos e os conteúdos mínimos, para assegurar a formação básica comum. Ao mesmo tempo, o autor levanta o seguinte questionamento, que também emergiu diante desta pesquisa: “se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à ‘base nacional comum curricular’?” (Saviani, 2016, p. 75).

O autor sustenta a tese da organização da educação nacional, a partir dos resultados do ensino, por meio da centralização nas avaliações em larga escala, a serem padronizadas mediante a testes globais, onde uma “base comum nacional curricular” (p. 75), torna-se um parâmetro para a padronização das avaliações. E ainda assevera uma equiparação a modelos de outros países, com destaque para os Estados Unidos. Apple (2005) ainda reforça que o currículo de uma nação “nunca é um conjunto neutro de conhecimentos” (p. 59), ele é parte da seletividade de alguém ou de um grupo que visa um conhecimento legítimo, logo, “é produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (ibidem).

Os movimentos para a elaboração de um currículo nacional iniciaram no governo da Presidenta Dilma Rousseff, em que as discussões sobre a necessidade ou não de elaboração de uma base curricular nacional deram-se a partir do Plano Nacional de Educação - 2014 a 2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e, deu outras providências para a organização do sistema de ensino no Brasil, com o objetivo do alcance das metas educacionais descritas no documento.

Torna-se oportuno salientar que o início da formulação da BNCC foi marcado por instabilidade política no Brasil com o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff (governo de 2011 a 2016), movida por um processo de impeachment, considerado hoje como um golpe parlamentar. Com a destituição da presidenta, houve modificações tanto na equipe que trabalhou no documento, quanto no que resultou na terceira versão, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que apresenta grandes diferenças da 1ª e 2ª versões, principalmente no que concerne às concepções (Lima; Ribeiro, 2021), (Cássio; Catelli Jr, 2019).

Morais (2022) sustenta que a mesma elite que participou do “falso impeachment” (p. 05), instituíram sem debate a BNCC, ocasionando um “enorme retrocesso, no campo da alfabetização e da educação brasileira em geral” (ibidem) e, denuncia que a versão final da BNCC foi instituída sem um amplo debate “sério e democrático” (ibidem), na esteira do golpe parlamentar de 2016. A promulgação da BNCC/2017 foi um dos marcos do governo de Michel Temer, vice-presidente de Dilma Rousseff, que assumiu o Poder Executivo no período de 2016 a 2018 (Paraíso, 2023); (Morais, 2022); (Muylaert *et al.*, 2023).

No PNE (2014-2024) torna-se possível analisar as metas e, respectivamente, as diretrizes e estratégias estabelecidas para o alcance de objetivos propostos para a educação no país, bem como, a pretensão em se estabelecer um currículo de base nacional como podemos analisar na passagem do documento,

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Estratégias:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, p. 51; 61).

Para que houvesse a uniformidade no ensino do país, o Artigo 7º, da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, tratou de reiterar o que estava estabelecido na CF/98 e na LDB/96 sobre o princípio da cooperação federativa entre os sistemas de ensino (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012), (Saviani, 2010, 2016), com o objetivo do alcance das metas estabelecidas no PNE (2014-2024), “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (Brasil, 2014). Portanto, a formalização de pactos interfederativos se mostrou necessária para que houvesse um currículo escolar que atendesse às diretrizes educacionais de modo uniforme nas diferentes regiões brasileiras.

As discussões preliminares sobre a BNCC na rede pública de ensino de Manaus iniciaram em 2015, nas unidades escolares, conforme Boletim Eletrônico da SEMED/Manaus, datado em 27/11/2015: *Educadores param um dia de aula para discutir o texto preliminar da BNCC* (Anexo O).

Os mais de 12 mil educadores de 501 escolas da Secretaria Municipal de Educação (Semed), fazem, na próxima segunda-feira, 30, uma forte mobilização para avaliar e discutir o texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse dia, as aulas vão ser paralisadas para que os profissionais possam apresentar suas contribuições na construção do documento que servirá de referência norteadora para as ações educacionais em todas as cidades brasileiras. A mobilização será realizada durante toda [sic] o dia, nos três períodos (matutino, vespertino e noturno), envolvendo os educadores do Ensino Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental de toda a rede municipal. A proposta curricular busca a padronização de, pelo menos, 60% do currículo da educação básica, além de assegurar que todo estudante brasileiro tenha o direito à aprendizagem de conhecimentos fundamentais, com equidade em todo o sistema educacional, independente da esfera de ensino. A BNCC será uma ferramenta que vai contribuir e orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares. A proposta é dividida em quatro áreas de conhecimento como linguagem, matemática, ciências humanas e ciências naturais. E em cada uma delas existem eixos de aprendizagem. As proposições e sugestões podem ser feitas até o dia 15 de

dezembro no portal do Ministério da Educação (MEC), por meio do link basenacionalcomum.mec.gov.br, onde o documento preliminar está disponível para consulta pública. “A expectativa é que até o primeiro semestre de 2016 sejam compiladas as sugestões de todos os estados brasileiros e a partir daí seja criado um padrão educacional no país, com 60% do conteúdo atendendo à proposta nacional e 40% às especificidades de cada região”, informou Roseane Xavier, integrante da Comissão Estadual de Mobilização da Base Nacional do Currículo Comum (Manaus, 2015, p. 3-4).

Conforme o Boletim Eletrônico da SEMED/Manaus (2015), houve a intencionalidade de padronização do currículo escolar em 60% para o município, bem como foi proposto para a Educação Básica em todo o território nacional, a partir das contribuições dos profissionais da educação em uma plataforma eletrônica do MEC. Também, esperou-se que 40% representasse a parte diversificada dos conteúdos de caráter regional.

Outro dado importante da mensagem no Boletim Eletrônico era a ideia de equidade dos conhecimentos a serem contemplados pela BNCC/2017, que permitiria aos estudantes um aprendizado uniforme, ao qual podemos considerar centralizado; como sinteticamente, afirma Silva (1999, p. 14) sobre “o quê?” Deveria ser ideal para aprender por meio do currículo.

Com a promulgação da BNCC em 2017, passou-se a considerá-la como o documento normativo para a educação nacional, sendo assim,

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes 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 (Brasil, 2017b, p. 8).

Desse modo, a BNCC/2017 se tornou determinação nacional para as ações das políticas públicas da educação básica, pois, a partir do seu alinhamento aos currículos subnacionais, os projetos políticos pedagógicos das instituições escolares se integrariam à política nacional. Dentre os projetos nacionais, considera-se: os tempos e espaços educativos, a formação de professores (Resolução CNE/CP nº 2, 2012/2019), a matriz de referência para as avaliações em larga escala, a elaboração dos conteúdos educacionais por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a infraestrutura de gestão e administrativa que envolve o desenvolvimento pleno da educação no país (Fritsch; Leite; Lima, 2021).

Nesta perspectiva, o que caberia à alfabetização das crianças que, obrigatoriamente, deveriam ser matriculadas no Ensino Fundamental, com seis anos de idade? Pois, a meta 2 do PNE (2014-2024), anteriormente mencionada, reforçou aos entes federados sobre o cumprimento da universalização dessa etapa de ensino para a faixa etária de seis a quatorze

anos de idade. Reforçamos na seção 2 deste trabalho, que o IBGE/2011, havia sinalizado no levantamento censitário que no período de 2000 a 2010, o acesso e permanência na escola das crianças de seis a quatorze anos, não havia se universalizado no Brasil e que deveria ser promovido programas educacionais que atendessem a alfabetização.

Ao que antecedeu a BNCC/2017, o PNAIC foi uma grande ação da política educacional para a formação dos professores alfabetizadores, com a distribuição de materiais (caixas de jogos para a alfabetização e livros didáticos e paradidáticos) distribuídos pelo país, que mobilizaram os entes federados na construção dos seus currículos, tendo como referencial os cadernos formativos apresentados pelo pacto, no período de 2012 a 2017 (Anexo P).

Na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou e a implantação da BNCC, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Artigo 11, mencionou sobre a articulação que esta etapa de ensino, necessariamente deveria promover, a partir das experiências vividas pelas crianças na Educação Infantil, “prevendo progressiva sistematização dessas experiências quanto ao desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo, novas formas de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos [...] atitude ativa na construção de conhecimentos” (Brasil, 2017a, p. 8).

Ao que consta no documento anteriormente citado, nos Artigos que o seguem, respectivamente, 13 e 14, deveriam ser elaborados currículos ou propostas pedagógicas que promovessem “um percurso contínuo de aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental” (Brasil, 2017a, p. 8) e o estabelecimento de competências, organizadas em Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humana e Ensino Religioso. O Artigo 12, da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, expressa que,

Art. 12. Para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017).

Torna-se possível deduzir por meio do documento supracitado, que não há nenhuma menção direcionada a qualquer concepção epistemológica ou metodológica, que oriente o trabalho docente quanto à alfabetização. No entanto, no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, que abrange os estudantes de seis a sete anos de idade, o foco das ações didáticas e metodológicas a serem aplicadas pelos professores, implicaria em práticas de ensino para alfabetizar as crianças. Diante do proposto, subjetivamente, questionamos a tangência para a

neutralidade epistemológica, metodológica e/ou didática, no que concerne à alfabetização, na BNCC (2017), para o ensino da leitura e da escrita dos estudantes do 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Hobsbawm (2013, p. 29) colabora em afirmar que “quando o passado social acelera ou transforma a sociedade para além de um certo ponto, o passado deve cessar de ser o padrão do presente, e pode, no máximo, tornar-se modelo para o mesmo”. Ao refletirmos sobre as mudanças nas idealizações formativas de um povo por meio da educação, a de se pensar na “perigosíssima investida ideológica” (Apple, 2005, p. 61), formulada pelo poder governante de um país que se investe de uma “máscara para inovação” (Hobsbawm, 2013, p. 30), não repetindo, de modo nítido, ações anteriormente vivenciadas, sobretudo, de certa forma funcionará diferente (Hobsbawm, 2013), (Apple, 2005).

Na 3ª versão (final) da BNCC, lançada em 2017, como o documento normativo e oficial, estabeleceu-se um novo parâmetro de tempo destinado à alfabetização das crianças, até o 2º ano do Ensino Fundamental, enfatizando que a ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deve ocorrer por meio da apropriação do sistema de escrita alfabética, para o desenvolvimento de outras habilidades em leitura e de escrita que envolvem as práticas diversificadas de letramento (Brasil, 2017b). O documento (BNCC/2017), esclarece que o processo de alfabetização,

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras de imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2017b, p. 89-90, grifo nosso).

Para além da redução do tempo escolar dos estudantes em processo de alfabetização, em dois anos escolares sequenciais, a BNCC orienta que o processo de aquisição da língua escrita se dá por meio da consciência fonológica, na relação som-letra. Esse processo colocou o método sintético como basilar para a alfabetização. Magda Soares (2017b) conceitua consciência fonológica como “[...] o desenvolvimento da habilidade de dissociar a cadeia sonora da fala de seu conteúdo semântico, e de compreensão da possibilidade de segmentação

da palavra falada em constituintes sonoros” (p. 167). Logo, não podemos considerar como um ato mecânico ao processo em que se dá a relação da escrita com a leitura, pois,

Em primeiro lugar, a língua escrita não é uma mera representação da língua oral. Além de apenas em poucos casos haver total correspondência entre fonemas e grafemas, de modo que a língua escrita: não é, de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais (Soares, 2017a, p. 18, grifo do autor).

A língua escrita é uma atividade complexa que exige habilidade e sensibilidade auditiva em relação à estrutura sonora e a correspondente representação gráfica, cujo processo não tem tempo determinado. Desse modo, “a alfabetização não é a aprendizagem de um *código*, mas a aprendizagem de um *sistema de representação*, em signos (grafemas) *representam*, não codificam, os sons da fala (os fonemas)” (Soares, 2017a, p. 11, grifos do autor).

Soares (2017b) ainda reforça que a alfabetização é um processo multifacetado, que apresenta três facetas de inserção no mundo da escrita: linguística, interativa e sociocultural da língua escrita., aos quais precisam ser considerados e articulados no processo de alfabetização. Desse modo, ao retratar a alfabetização como um processo mecânico do ato de decodificar e codificar o sistema de escrita alfabética, a autora recorda sobre os resultados fracassados da alfabetização nos anos 80, quando havia o regime de reprovação na 1ª série, em que a criança repetia três vezes a mesma série até ser capaz de decodificar (ler) e codificar (escrever) palavras, sendo assim considerada como alfabetizada (Soares, 2017a).

Conforme Paraíso (2023), a decisão da alfabetização plena até o 2º ano do Ensino Fundamental, na BNCC, contraria o PNE/2014-2024, que estabelecia na meta 5, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2014, p. 58). Sobretudo, aos estudantes do 3º ano, a BNCC/2017 enfatiza que as crianças cheguem neste ano escolar com a alfabetização consolidada, para o avanço no processo de aprendizagem “em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano” (Brasil, 2017b, p. 93).

Os documentos apresentam “indícios” (Ginzburg, 1989) de que houve ruptura no tempo e espaço para a alfabetização, por meio das políticas públicas educacionais, logo, torna-se oportuno considerar o aspecto no qual se estrutura o currículo escolar como artefato de poder: um controlador histórico, social e cultural da educação e, como ressalta Arroyo (2011, p. 17): “Difícil avançar em indagações e em movimentos e corridas quando as pistas, os percursos, os ritmos, os tempos estão estabelecidos”. Assim, a BNCC/2017 trouxe inúmeros desafios que

foram lançados para gestores escolares, profissionais da educação, pesquisadores e para comunidade em geral, ao passo que as mudanças impactaram na reorganização do ensino e nas concepções de aprendizagem.

4.1.1 As implicações políticas para a elaboração dos currículos escolares: BNCC, RCA e NCEM

Nesse espaço, destacamos as principais formulações que articularam no NCEM/2021, sobre as abordagens que fundamentam os processos de ensino para a alfabetização dos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da educação pública da cidade de Manaus. Os textos que compõem a política educacional para a alfabetização da SEMED/Manaus, estão mencionados no NCEM/2021, em certas passagens, descritos conforme a BNCC/2017 e a Política Nacional de Alfabetização/2019.

Portanto, para o conceito da Alfabetização, o NCEM/2021, enfatiza que o termo difere de letramento, neste, alfabetização e letramento devem existir nas ações didáticas de sala de aula, sem que haja sobreposição pedagógica de um e/ou outro, no ato do ensino.

Alfabetização é diferente de letramento, mas ambos devem coexistir no contexto da sala de aula sem jamais um sobrepor ao outro. Tendo por fundamento as contribuições da ciência cognitiva, a alfabetização compreende o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético (Manaus, 2021, p. 286).

A implementação da BNCC/2017 conduzida pela Resolução CNE/CP nº 02/2017, mobilizou a reconstrução dos currículos e documentos normativos escolares em todo o país, conforme o Artigo 15º da Resolução, “as instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC”. No Parágrafo Único do mesmo Artigo, determinou-se: “a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano de 2020” (Brasil, 2017, p. 11).

Para o processo de implementação acontecer de modo unificado foi promulgada a Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018, que instituiu o ProBNCC (Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular), que estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para mobilizar os entes federados na construção dos currículos escolares alinhados a BNCC, conforme se apresenta no Artigo 1º,

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e

implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios (Brasil, 2018, [n.p.]).

Por meio da articulação do ProBNCC, houve a organização de comissões em cada Unidade da Federação, com o intuito de mobilizar a implantação da BNCC/2017 nos currículos escolares. A comissão que esteve à frente no Amazonas foi divulgada no Diário Oficial do Amazonas nº 33.707, de 21 de fevereiro de 2018, Resenha GS nº 124, de 20 de fevereiro de 2018 - Portaria GS nº 242/2018.

Por meio do documento, torna-se possível visualizar membros de diferentes segmentos educacionais compondo a comissão, tais como: Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC/AM), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Amazonas (UNDIME/AM), Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/AM), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado do Amazonas e Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas (SINTEAM). As atribuições dos representantes, conforme a Portaria da Comissão Estadual, seriam,

Representar e envolver os mais diversos atores da comunidade escolar e da sociedade civil no processo de implementação da BNCC/AM. Discutir as ações e planejar a mobilização das escolas de Educação Básica das redes de ensino do estado do Amazonas, no processo de implementação da BNCC/AM. Participar da Elaboração da Proposta Curricular do Amazonas em Regime de Colaboração com os Municípios (Amazonas, 2018, p. 7).

A Portaria GS nº 242/2018 também ressaltou sobre a participação de outros membros que estiveram em posicionamento de Comitê Executivo (Presidentes da UNDIME/AM; CEE/AM e UNCME/AM), Grupos de Trabalho para implementação da BNCC (SEDUC/AM e UNDIME/AM) e Grupo de Estudo da BNCC (especialistas por disciplinas e professores representantes da Rede Estadual e Municipal de ensino), este último grupo seria responsável pelas “macrodiretrizes [sic] pedagógicas e analisar os comentários e as sugestões das Consultas Públicas” (Parágrafo Único; Amazonas, 2018, p. 7).

Torna-se necessário, então, refletir sobre a ordem postulada na elaboração dos documentos curriculares até a sua promulgação como base curricular comum, de caráter nacional, para transformar e/ou fazer existir currículos escolares regionais que apresentassem a parte diversificada e, conseqüentemente, pudessem configurar os currículos municipais, para atender, enfim, a formação social, política, histórica das comunidades escolares. Pois, conclui-

se em uma configuração complexa às idealizações de “projetos de sociedade” (Arroyo, 2011), p. 38), que são desenhados para o país.

Um currículo comum não traz as marcas da diversidade, dos diferentes contextos aos quais envolvem raça, etnia, gênero e lugar, havendo assim dicotomia entre o comum e o diversificado. Este, “é o outro, os outros, não universal” (Arroyo, 2011, p. 77). Conseqüentemente, todos os saberes, valores, culturas, conhecimentos ficam em segundo plano, optativo à escola, permanecendo, secundarizados (Arroyo, 2017).

E na esteira do alinhamento dos entes federados à BNCC/2017, tornar-se-ia necessária a assinatura do Termo de Adesão, anexo à Portaria GS nº 242/2018. O município de Manaus participou junto à Secretaria do Estado do Amazonas, também por meio de Termo de Adesão, que foi assinado em 19 de maio de 2018, conforme ao que descreve a Resolução nº 001/CME/2020, aprovada em 13 de fevereiro de 2020, que homologa o RCA como base para o realinhamento dos documentos escolares, “considerando o Termo de Adesão para a elaboração do Referencial Curricular Amazonense em Regime de Colaboração com o Estado do Amazonas, subscrito em 19 de maio de 2018 pelo Município [sic] de Manaus, firmado pelo chefe do poder executivo e pela secretária de educação;” (Manaus, 2020, p 40).

Desse modo, a BNCC/2017 se tornou o documento oficial e normativo que responde à pergunta “O que ensinar?” (Paraíso, 2023, p. 8); (Silva, 1999) no país a partir de 2017. Junto a ela, tem-se o RCA, com a parte diversificada. Assim, estabeleceram-se os conhecimentos, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento e acompanhamento de todos os envolvidos com o ensino básico. A partir da BNCC/2017, o Estado do Amazonas, por meio da Secretaria Estadual de Educação, deu início a formulação do Referencial Curricular Amazonense (RCA), em 2018,

Nos primeiros meses de 2018, iniciam-se os trabalhos de implementação da BNCC por meio da construção dos Currículos de cada Estado, a partir do regime de colaboração que estabelece relações cooperativas entre os entes Federados por meio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sem que haja hierarquia ou competição no sentido de construir uma educação que atenda aos interesses da sociedade atual [...] Para essa ação institui-se o ProBNCC (Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular), cuja tarefa é o alinhamento de ações em torno da construção dos currículos de cada Estado e município em suas redes de ensino e conseqüentemente das escolas públicas e privadas (Amazonas, 2019, p. 15).

A implementação nos currículos escolares dos municípios iniciou após a promulgação da Resolução nº 098/2019, do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), aprovada em 16/10/2019. No Artigo 5º, há o reforço que RCA é um documento de caráter

obrigatório para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades de ensino do Estado do Amazonas, que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental,

Art. 5º O Referencial Curricular Amazonense define-se pelos aspectos legais e normativos e apresenta caráter obrigatório para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental, e assegura os direitos e objetivos de aprendizagem nessas etapas, em cada ano de estudo, nas redes públicas e privadas, considerando os contextos sociais, econômicos e culturais de cada região do Estado (Amazonas, 2019, p. 2).

A força de Lei da BNCC, substanciou a homologação do RCA, para que os documentos das demais instituições públicas e privadas do âmbito regional do Amazonas estivessem alinhadas ao RCA, como menciona o Artigo 3º, da Resolução nº 098/2019-CEE/AM,

Art 3º O Referencial Curricular Amazonense, elaborado em regime de colaboração no território estadual, deve constituir-se em documento orientador para o processo de Implementação da BNCC, bem como na elaboração ou adequação dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades educacionais que compõem o Sistema de Ensino do Estado do Amazonas sabendo-se que se trata de um documento único para todas as escolas, no âmbito territorial do Estado (Amazonas, 2019, p. 1).

O documento (Resolução nº 098/2019-CEE/AM) fundamentou pontos para o processo de transição entre as etapas de ensino. O Artigo 9º, mencionou sobre a transição da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que deveria apresentar garantia de um desenvolvimento contínuo “com as funções indispensáveis e indissociáveis de educar, cuidar e brincar em um processo de interação” (Amazonas, 2019, p. 3-4). Ao passo que, em Parágrafo Único, que deu sequência ao Artigo supracitado, a proposição de estratégias para que não houvesse rupturas na aprendizagem dos estudantes, deveriam ser asseguradas pelas unidades escolares, privadas ou públicas.

Parágrafo único. para segurar o disposto no caput deste artigo, as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, públicas e privadas devem propor estratégias que contribuam para o desenvolvimento das aprendizagens de forma progressiva, para evitar rupturas no processo de aprendizagem dos estudantes, bem como a forma de proceder a avaliação entre as etapas da Educação Básica (Amazonas, 2019, p. 4).

Conforme Artigo 23 da Resolução nº 098/2019-CEE/AM, os direitos e objetivos de aprendizagem deveriam ser assegurados independente da estrutura curricular organizada nas instituições escolares para atender as diferentes áreas de conhecimento, como descreve o documento no Artigo 25

I: Linguagens:

- a. Componente curricular de Língua Portuguesa;
- b. Comprovante curricular de Língua Inglesa;

- c. Componente curricular de Educação Física;
- d. Componente curricular de Arte.

II- Matemática;

III- Ciências da Natureza;

- a. Componente curricular de Ciências.

IV: Ciências Humanas e Ensino Religioso.

- a. Componente curricular de Geografia;
- b. Comprovante curricular de História;
- c. Ensino Religioso. (Grifos do autor)

As áreas de conhecimento são contempladas pelos direitos e objetivos de aprendizagem, que conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a BNCC/2017, no Parágrafo Único, do Artigo 3º, os objetivos de aprendizagem são equivalentes à expressão “competências e habilidades”, presente no PNE 2014-2024.

Para tanto, questionamos: em que consiste a BNCC, no que tange às competências e habilidades que devem ser promovidas no processo de ensino para a qualidade e equidade da educação no país? A BNCC (2017, p. 8) definiu competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Cássio; Catelli Jr (2019) reforçam que a terceira e última versão da BNCC foi implementada no governo de Michel Temer, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, fundamentando sua organização em torno da pedagogia das competências, que esteve incorporada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), dos anos 1990. Conforme Goulart (2019), os PCN's visaram no processo de ensino, a preparação de indivíduos com capacidades para desempenhar atividades flexíveis, em que pudessem utilizar o cognitivo e o socioafetivo de forma satisfatória, frente às mudanças com os processos de globalização.

Para Philippe Perrenoud (1999), sociólogo, referência no campo da Educação, com pesquisas em torno das competências dos estudantes, em sua obra *Construir as competências desde a escola* (1999), ressalta que

As competências estão no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais. [...] Por que será que vemos atualmente o que Romainville (1996) chama de uma ‘irresistível ascensão’ da noção de competência em educação escolar? Talvez, globalmente, porque as ameaças de desordem e desorganização estão tornando-se cada vez mais vivas nas épocas de mudança e crise (Perrenoud, 1999, versão on-line).

Será que houve um pré-anúncio de desordem estrutural na sociedade na qual houve/há a necessidade de retomar a ordem? Mas, a ordem deverá ser retomada por quem? Ou melhor dizendo, para quem? Por meio somente da escola? Logo, Arroyo (2011) afirma que o currículo

não é só território de disputa intraescola, intracurriculares, mas também de disputas externas, pois, há outro que é:

indicador de centralidade política do currículo está na ênfase nas políticas de avaliações do que ensinamos. Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região (Arroyo, 2011, p. 13).

A BNCC/2017 também é a norteadora das matrizes de avaliação em larga escala no país. Na década de 90, com os PCN's houve uma preocupação em formar indivíduos capacitados, para o processo de globalização e, também, flexíveis ao mundo do trabalho (Cássio; Catelli Jr, 2019); (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Para a BNCC (2017), além dessas preocupações, há ainda o alinhamento da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), como podemos verificar na passagem

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a 'educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza' (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2018, p. 8).

Conforme Libâneo; Oliveira; Toschi (2012) os acontecimentos do mundo afetam a educação de diversas maneiras e, isso faz com que haja uma valorização para a educação em relação à formação humana, pois há a necessidade de se formar cidadãos com novas habilidades cognitivas e com competências sociais e pessoais, flexíveis e polivalentes ao mercado de trabalho. Sobretudo, há a necessidade de fazer com que a escola seja compatível com as finalidades e interesses do mercado capitalista, onde as práticas escolares praticadas pelos professores mudam para atender o avanço da tecnologia e da globalização. Bloch (2001, p. 136-137) enfatiza que

[...] os documentos tendem a impor sua nomenclatura [...] as mudanças das coisas estão longe de acarretar sempre mudanças paralelas em seus nomes. Este é o procedimento natural do caráter tradicionalista inerente a toda linguagem, assim como a pobreza de inventividade da qual sofre a maioria dos homens [...]. Eles não experimentam a necessidade de mudar o rótulo, porque a mudança do conteúdo lhes escapa.

Para a reelaboração dos documentos escolares a partir das colocações da Resolução nº 098/2019-CEE/AM, o Artigo 26, determinou a data de até o dia 30 de junho de 2020, que todas as unidades públicas e privadas do âmbito do sistema educacional do Estado do Amazonas, deveriam protocolar no Conselho Estadual de Educação, os documentos político-pedagógicos

e de estrutura curricular adequados ao regimento do Referencial Curricular Amazonense (Amazonas, 2019). Portanto, houve em média 240 dias, para que houvesse a reunião de integrantes da comunidade escolar, para discutir e elaborar, de modo democrático, os documentos políticos e pedagógicos que passariam a mobilizar as práticas educativas de todos os envolvidos com a educação pública e privada, a partir do ano de 2021.

Art. 26 A partir da publicação desta Resolução ficam as mantenedoras obrigadas a adequar sua documentação: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Matriz Curricular, Proposta Curricular, ao Referencial Curricular Amazonense, tendo o prazo de até 30 de junho de 2020 para protocolar no Conselho Estadual de Educação, visando sua regularização para o ano letivo de 2021.

Art. 27 A implantação do novo currículo deve ser feita de maneira simultânea na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Parágrafo Único: Os Projetos Político-Pedagógicos das instituições devem ser elaborados com a participação coletiva da comunidade escolar, por meio do diálogo, transparência, respeito e coerência, considerando os princípios da gestão democrática, pois o processo para a formação de cidadãos críticos e democráticos requer observância dos princípios de expressão, as diversas formas de aprender, ensinar, pesquisar, e outros aspectos que considerem as múltiplas concepções pedagógicas e o pluralismo de ideias (Amazonas, 2019, p. 15).

A SEMED/Manaus mobilizou em reunião no período de 22 a 24 de janeiro de 2020, no auditório da Universidade Paulista (Unip), localizada no Bairro Flores, na área Centro-Sul de Manaus, a Jornada Pedagógica com os assessores pedagógicos para que estivessem junto aos professores nas unidades escolares promovendo o processo de implementação e divulgação da BNCC e do RCA, conforme Boletim Eletrônico do dia 22/01/2020 (Anexo Q). De acordo com o documento, o encontro teve como objetivo “oportunizar aos assessores conhecimentos sobre o processo de implementação do RCA e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Rede Municipal de Ensino, contextualizando diferentes vivências” (Marinho, 2020, p. 4). O Boletim Eletrônico (2020) destacou que a secretária²⁰ de educação da SEMED/Manaus, ressaltou que os assessores pedagógicos estariam nas 499 escolas apresentando o RCA e indicando a forma de trabalho na rede de ensino de Manaus.

Hoje nós estamos aqui para motivar e conscientizar os assessores da responsabilidade que eles têm em fomentar no chão das escolas o apoio pedagógico aos professores a partir da nossa realidade, no princípio da BNCC e o RCA, do qual nós participamos da elaboração, e principalmente, construir o nosso referencial a partir das nossas realidades, experiências revolucionárias e vitoriosas dos nossos educadores, que

²⁰ A Sr^a Kátia Helena Serafina Schweickardt tem Doutorado em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006-2010), esteve no cargo de Secretária Municipal de Educação de Manaus, no período de 2015 a 2020, na gestão do executivo municipal do Sr. Artur Virgílio Neto. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/curriculos-2024/katia-helena-serafina-cruz-schweickardt-secretaria-de-educacao-basica.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

desenvolvem um trabalho maravilhoso nas nossas 499 unidades de ensino, comentou a secretária (Marinho, 2020, p. 4).

Pelo relato da secretária de educação é possível depreender que os assessores pedagógicos estariam nas escolas promovendo orientação aos professores sobre a implementação da BNCC e do RCA no currículo escolar; logo, por meio do documento, inferimos que houve um momento de estudo sobre o RCA junto aos assessores pedagógicos para que posteriormente, ocorresse o encontro com os profissionais da educação nas unidades de ensino para discutirem as novas proposituras para o ensino,

No primeiro momento do encontro, todos os assessores participaram de uma palestra sobre o tema da Jornada, no auditório da Unip, onde falaram sobre o assunto. Posteriormente, os participantes são divididos por sala, na qual todas têm um tema diferente, como: “Educação Infantil: a criança é o verdadeiro currículo”, “Ensino por habilidades e competências”, “Educação Integral”, “Metodologias Ativas”, “Engajamento familiar no processo de desenvolvimento humano” e “Competências e Tecnologias”. Nos três dias de estudo [sic] os educadores participarão do estudo em todas as salas (Marinho, 2020, p. 4).

Conforme Julia (2001) as normativas e as práticas escolares implementadas levam em conta os profissionais, professores, que “são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação” (p. 11). O documento visava a implementação de novas perspectivas para o ensino e o aprendizado, conforme as prerrogativas da BNCC/2017 e do RCA/2019, no Estado do Amazonas para o ano letivo de 2021. Desse modo, havia a necessidade em fazer com que houvesse a difusão dos materiais aos profissionais da educação, a normatividade deles frente a construção de um novo currículo para a rede municipal de ensino de Manaus.

O referencial Curricular Amazonense foi noticiado pela imprensa regional, no início do ano letivo de 2020, no jornal A Crítica (06/02/2020). A folha C4, do Caderno Cidades integralmente foi utilizada para divulgar que o ano letivo iniciaria diferente, com a seguinte informação: *Volta às aulas com novidades: Ano letivo 2020 inicia hoje na rede estadual do Amazonas, que aplicará a nova Base Nacional Comum Curricular*, como podemos observar na Figura 2:

Figura 2 - Jornal À Crítica como meio de divulgação da mudança curricular para o ensino no Amazonas, a partir dos documentos referenciais: Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Amazonense

EDUCAÇÃO

Ano letivo 2020 inicia hoje na rede estadual do Amazonas, que aplicará a nova Base Nacional Comum Curricular

Volta às aulas com novidades

KAROL ROCHA
cidades@acritica.com

A partir deste ano, as diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começarão a fazer parte das estratégias pedagógicas nas escolas estaduais do Amazonas. O ano letivo começou hoje, com aproximadamente 440 mil estudantes matriculados em 599 unidades de ensino do Estado.

As mudanças nas práticas pedagógicas e metodológicas estão sendo discutidas desde o ano passado entre Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Seduc), gestores e professores. No entanto, foram reforçadas durante os três dias de Jornada Pedagógica 2020 que encerrou ontem, no Centro de Convenções do Amazonas Vasco Vasquez, Zona Centro-Sul de Manaus.

"Este é o momento em que nós nos reunimos para tematizar aquilo que é mais fundamental no ano letivo de 2020, que neste caso é a BNCC e também o Referencial Curricular Amazonense



Gilson Mello - 06/out/2017

Diário Digital nas escolas municipais

As aulas na rede pública municipal iniciaram ontem, em todas as 500 escolas de Manaus. Até o momento, conforme a Secretaria Municipal de Educação (Semed), o ano letivo inicia com 238.186 alunos matriculados. Outras 10.568 matrículas ainda não foram confirmadas pelos responsáveis.

O maior número de alunos matriculados na rede municipal são do Ensino Fundamental 1, que corresponde do 1º ao 5º ano, com 120.788 crianças. Das mais de 60 mil vagas disponíveis para novos alunos, 42.559 foram preenchidas.

Em termos de metodologia, a Semed afirmou que algumas ações implantadas nos anos

Aulas na rede pública estadual iniciam hoje em 599 escolas, sendo que 300 delas foram revitalizadas, com investimento de mais de R\$ 70 milhões feito ao longo de 2019

Nova base prevê maior articulação entre as diferentes áreas do conhecimento dentro e fora da tradicional sala de aula

Conteúdo interdisciplinar e regional

Fonte: Jornal A Crítica, Manaus/Amazonas, ano LXX, n. 24.756, 6 fev. 2020. Caderno Cidades, p. C4.

Na Figura 2, podemos inferir que o jornal, como influente instrumento de força para agir na história (Barros, 2023), fez alusão a reformulação dos currículos escolares, ao excitar que haveria novidades para o ensino com a implantação da BNCC/2017 e implementação do RCA/2019, nos documentos vinculados ao ensino dos municípios amazonenses. Conforme parte do texto presente no periódico, houve o reforço das mudanças que foram instituídas nos espaços escolares, como podemos analisar na passagem seguinte:

O RCA foi criado com base nas normativas da BNCC e começará, neste ano, a ser integrado nas escolas. O documento servirá como norte para que as instituições de ensino municipais, estaduais e privadas se adequem às mudanças e desenvolvam as suas especificidades, mudanças de estrutura curricular e projetos pedagógicos. A estratégia trata-se de um novo currículo para as escolas do Amazonas. NOVA ESTRATÉGIA A BNCC é um documento que determina as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC também determina que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos, independentemente de onde as crianças, os adolescentes e os jovens moram ou estudam. CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR E REGIONAL A BNCC pretende unificar conteúdos básicos, que devem ser ensinados em todo o País e que correspondem ao currículo obrigatório de todas as escolas. Além dos componentes básicos e comuns em todo o Brasil, a estratégia pretende que os ensinamentos tradicionais e regionais continuem sendo passados aos alunos,

correspondendo à parte diversificada do currículo escolar feito de maneira conjunta entre a equipe escolar (Rocha, 2020, p C4).

A notícia veiculada no jornal divulgou sobre uma nova estratégia de ensino e aprendizagem de habilidades e competências essenciais para os estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, alinhados à BNCC, como fundamento nacional. Quanto aos aspectos regionais, configurou o Referencial Curricular Amazonense, pois o periódico reforçou a informação sobre os conteúdos correspondentes à parte diversificada do currículo, relacionada às características regionais com preservação do ensino tradicional.

Outro periódico que corroborou com a propagação de uma nova conjuntura para a educação nacional, em âmbito regional, foi o Diário do Amazonas. Vale ressaltar que não se tratou especificamente da reforma do Novo Currículo Escolar Municipal (SEMED/Manaus), pois a SEDUC/AM já sinalizava um trabalho de implementação do Referencial Curricular Amazonense, enquanto a SEMED/Manaus ainda fazia uso da Proposta Curricular do Ensino Fundamental.

Figura 3 - Jornal Diário do Amazonas realiza divulgação da mudança curricular para o ensino no Amazonas, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

<p>Terça-feira, 4 de fevereiro de 2020 visite D24am.com</p>	<p>Diário do Amazonas 13</p>	
<p>Jornada Pedagógica tem início nas escolas estaduais do Amazonas</p>	<p style="text-align: right; font-size: small;">Divulgação/Seduc</p> 	<p>Amazonas, por meio da análise de indicadores educacionais, valores e cultura das escolas. A Escola Estadual Leonilla Marinho, na zona centro-sul de Manaus, tem 38 professores e dois pedagogos, além dos servidores administrativos. Assim como as demais escolas da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, os profissionais estiveram reunidos para discutir o calendário escolar, feiras e festas que já fazem parte dos costumes e cultura da escola, e o plano escolar.</p>

Fonte: Diário do Amazonas, Manaus/Amazonas, ano 33, n. 13.187, 4 fev. 2020. Caderno Cidades, p. 13.

O documento divulgou o início do ano letivo de 2020, noticiando o encontro dos profissionais da educação do Estado do Amazonas, em relação ao momento de estudo, reflexão e planejamento sobre as ações didáticas para o ano escolar, que antecede às atividades educativas com os estudantes conhecido como Jornada Pedagógica. De acordo com o documento, a temática de estudo dos profissionais foi a BNCC,

Jornada Pedagógica tem início nas escolas estaduais do Amazonas: O ano letivo nas escolas da rede pública estadual inicia na quinta-feira (6), e as práticas pedagógicas e metodologias já estão sendo planejadas na Jornada Pedagógica, que teve início nesta segunda-feira (3). Os encontros acontecem ainda nesta terça-feira (4), nas próprias escolas, e serão encerrados na quarta-feira (5), em uma cerimônia no Centro de Jornada Pedagógica tem início nas escolas estaduais do Amazonas Convenções do Amazonas Vasco Vasques . Durante este período, todas as unidades de Ensino da rede estadual receberão atividades de integração e estudos voltadas aos professores e demais profissionais da Educação. A iniciativa, que terá como tema a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visa fortalecer o processo educativo do Amazonas, por meio da análise de indicadores educacionais, valores e cultura das escolas. A Escola Estadual Leonilla Marinho, na zona centro-sul de Manaus, tem 38 professores e dois pedagogos, além dos servidores administrativos. Assim como as demais escolas da Secretaria de Estado de Educação e Desporto, os profissionais estiveram reunidos para discutir o calendário escolar, feiras e festas que já fazem parte dos costumes e cultura da escola, e o plano escolar (Diário do Amazonas, Manaus/Amazonas, ano 33, n. 13.187, 4 fev. 2020. Caderno Cidades, p. 13).

Na passagem é possível destacar que a atividade ocorreu anterior à pandemia. O momento foi propício para a discussão sobre as atividades organizadas pelos professores a partir das manifestações culturais que emergem na escola, tendo o calendário letivo como base. Conforme Arroyo (2011), os profissionais da educação inventam outros tratos pedagógicos para abrir “espaços-tempos nas áreas, no currículo e na diversidade de temas” (p. 318), possibilidades para trabalhar com os educandos temáticas e saberes que propiciem as vivências no tempo, ao passo que os professores percebem que o tempo de viver dos estudantes não coincidem com os tempos escolares.

Os periódicos por terem como uma de suas características o “largo alcance” (Barros, 2019), possibilitando a divulgação dos movimentos que configuram as mudanças no ensino, a partir de referenciais curriculares, nos permite observar e entender a razão social de uma matriz curricular nacional. Apple (2005) afirma que um currículo nacional pode ser visto como um instrumento de prestação de contas, para os pais avaliarem as escolas, a partir de parâmetros e critérios que se desvinculam de uma coesão social e cultural. Para o autor, os critérios aparecerão como objetivos a serem alcançados e, devido às diferenças socioculturais, haverá “um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca foram antes” (p. 75).

Michael Apple (2005), ainda alerta que um currículo e uma pedagogia democráticos devem iniciar pelo reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula e as relações de poder estabelecidas entre os estudantes. Ele ainda destaca que um currículo nacional imposto a uma sociedade está relacionado ao modo como o domínio e a subordinação são produzidos e alterados nesta sociedade, ao passo que “sempre existe, pois, uma *política* do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno

daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e dos outros” (p. 60, grifo do autor).

As agravantes sociais surgiram no mesmo ano de 2020 e se prolongaram para o ano de 2021, em que foi marcado pela emergência à saúde pública mundial, com a propagação viral causada pelo SARS-Cov-2, conhecido por Coronavírus-19. Um vírus de alta transmissividade, em que não havia controle ou proteção medicinal que evitasse a manifestação, portanto, o distanciamento social era a única forma orientada pelos representantes da saúde mundial, para impedir a contaminação em massa. Frente a isso, aos órgãos públicos houve a necessidade de reinventar formas para que ações políticas continuassem, em uma perspectiva de retorno à vida normal, em coletividade, logo após a turbulência mortal que foi ocasionada pelo vírus.

Desse modo, os prazos de entrega dos documentos educacionais, conforme as normatividades da BNCC/2017 e do RCA/2019 ao Conselho Estadual de Educação (CEE) que esteve datado até dia 30 de junho de 2020, conforme o Artigo 26, da Resolução nº 098/2019-CEE/AM, foi alterado pela Resolução nº 35/2020-CEE, de 30 de abril de 2020, no Artigo 2º, que estabeleceu nova contagem do período a partir do dia 01 de julho de 2020, prorrogando para 120 dias o prazo para a entrega dos documentos normativos,

Art. 2º ESTABELEECER O PRAZO DE 120 (CENTO E VINTE) DIAS, a contar de 01 de julho de 2020, como prazo máximo para as escolas apresentarem a documentação com as devidas adequações em seu Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, em conformidade ao que a Resolução nº 098/2019 - CEE/AM estabelece.

Em consequência do caos, ainda manifestado de modo descontrolado pelo vírus Coronavírus-19, principalmente em Manaus com elevado número de pessoas contaminadas e consequentemente de óbitos, houve novo prazo estipulado com a Resolução 155, de 29 de outubro de 2020, com prorrogação do prazo para 31/12/2021. Desse modo, a homologação do RCA/2019, pela SEMED/Manaus, deu-se em 13 de fevereiro de 2020, por meio da Resolução 001/CME/2020, dando assim, o início da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e documentos escolares das instituições públicas e privadas da cidade de Manaus.

4.1.2 Currículo Escolar Municipal: breves considerações da organização e divulgação em tempos de pandemia

Com o RCA/2019, promulgado pela Secretaria Estadual de Educação do Amazonas, coube à SEMED/Manaus, mediar ações para a elaboração do currículo escolar para nortear as atividades escolares das escolas públicas. Libâneo; Oliveira e Toschi (2012) discutem que a

responsabilidade administrativa sobre o Ensino Fundamental repassada aos municípios somente foi legitimada com a CF/88, como um processo de descentralização política na perspectiva do “espírito de colaboração” (p. 162). Conforme a explicação de Silva; Sampaio; Santos (2022),

A aprovação da BNCC desencadeou o trilhar de outro caminho que veio a se desenvolver nas esferas estaduais, em sentido complementar. Estamos a falar dos processos de elaboração de documentos curriculares subnacionais alinhados à BNCC, sob o discurso de adaptar a própria Base à realidade e às especificidades educacionais locais (p. 2).

Essas articulações entre os currículos estaduais e municipais se apresentam em vistas de fazer com que os referências curriculares dos municípios fossem vinculados às características regionais, considerando aos aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais. Esse pressuposto está representado no Artigo 26 da LDB/96, contemplado também nas DCN's (2010), na seção intitulada: *BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA: COMPLEMENTARIEDADE*, Lei nº 13.005/2014 e com a promulgação da BNCC/2017 (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017).

A SEMED/Manaus, com a Resolução 001/CME/2020, aderiu ao RCA/2019, em regime de colaboração, com a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, por meio do Termo de Adesão, ora informado anteriormente. No Artigo 2º, da Resolução anteriormente citada, assim, houve a exigência de que “A partir da publicação desta Resolução ficam as mantenedoras obrigadas a adequar sua documentação: Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Matriz Curricular e Proposta Curricular, ao Referencial Curricular Amazonense, até dia 30 de junho de 2020” (Manaus, 2020, p. 41).

Não obstante, em virtude do momento extremo de guarda pela vida com o afastamento social, por conta do Coronavírus-19 em Manaus, prorrogaram-se os prazos para entrega dos documentos normativos vinculados ao RCA/2019, ao Conselho Municipal de Educação, com Resolução n. 007/CME/2020, aprovada em 28.05.2020. De acordo com o documento,

Art. 1º prorrogar, em até 180 (cento e oitenta) dias, o prazo estabelecido no art. 2º da Resolução n. 001/CME/2020, que trata da homologação do Referencial Curricular Amazonense (RCA), a partir da decretação pelas autoridades de saúde competentes, do fim do Estado de Emergência em Saúde Pública de Interesse Nacional (ESPIN) (Manaus, 2020, p. 24).

No entendimento do Artigo supracitado, o Conselho Municipal de Educação menciona sobre a contagem de um novo prazo para a entrega dos documentos reformulados, ao qual seria após a notificação das autoridades da saúde pública sobre o fim da crise sanitária. No entanto,

a SEMED/Manaus, havia iniciado os movimentos de reformulação dos documentos normativos e curriculares, após Resolução nº 098/2019-CEE/AM.

O Novo Currículo Escolar Municipal (NCEM) foi implementado com Resolução nº 0179/CME/2020 e, conforme as páginas introdutórias do documento, trouxe em seu bojo as fundamentações pautadas pela Constituição Federal/1988, LDB/96, PNE/2014, BNCC/2017, RCA e da Proposta Curricular vigente (Manaus, 2014). Para a formulação do NCEM, houve o estabelecimento de três pilares que serviram como princípios para a sua formalização,

A Educação Integral apresentada como 1º pilar, contribui para a equidade, respeito, diversidade e inclusão como eixos fundamentais na formação integral do sujeito. O 2º pilar diz respeito às Aprendizagens e Desenvolvimento, garantindo o direito de todos os estudantes, sem distinção, ao desenvolvimento das habilidades e domínio de competências adequadas às transformações sociais. A partir dessas temáticas estabeleceu-se 03 pilares que serviram de princípios basilares para o Currículo e para a educação no município de Manaus. Por fim, porém não menos importante, o 3º pilar que trata dos Processos de Ensino, abordando o desenvolvimento profissional com base na concepção de Educação Integral, democrática, inovadora e transformadora. (Manaus, 2021, p. 5).

Para a construção do novo referencial curricular municipal houve o envolvimento de 120 profissionais da educação da SEMED/Manaus, que formaram comissões representadas na Portaria nº 0711/2020-SEMED/GS, de 18 de novembro de 2020. Conforme este documento houve uma equipe de gestão que coordenou o andamento dos trabalhos dos demais profissionais organizados em grupos denominados de Grupos de Trabalho (GTs) (Anexo R).

O texto de apresentação do currículo traz a informação que devido à pandemia, a reformulação do currículo ocorreu mediante reuniões em formato remoto, ou seja, utilizaram suportes eletrônicos e aplicativos digitais para realizarem os encontros e as mediações de reformulação do currículo escolar.

Torna-se importante destacar o empenho dos profissionais da educação que participaram desse processo de reformulação, convidados para o processo sem se desligar dos afazeres já existentes no cotidiano escolar. Todo o trabalho foi desenvolvido de forma remota, devido ao surgimento da pandemia da COVID-19. Foram inúmeras reuniões online, grupos de mensagens, e-mails e lives. Tudo para que o Currículo Escolar Municipal fosse produzido com a qualidade necessária (Manaus, 2021, p. 6).

Na Portaria nº 0711/2020-SEMED/GS, de 18 de novembro de 2020, tornou-se possível verificar os participantes que estiveram envolvidos no processo de elaboração. No que tange a alfabetização, no inciso IV, que visa estabelecer os Grupos de Trabalho compostos por servidores. Nove pessoas estiveram envolvidas ao “GT de Alfabetização (1º ao 3º ano)” (Manaus, 2020, p. 10-11).

O GT de Alfabetização, de acordo com o documento, foi composto por dois servidores da Escola Municipal Genilda Martins (DDZ Leste II), quatro da Divisão de Ensino Fundamental- DEF (setor responsável pelas ações políticas, pedagógicas e de currículo escolar); um da Divisão de Avaliação e Monitoramento - DAM (setor que coordena o sistema de avaliação do desempenho escolar), um da Divisão de Apoio a Gestão Escolar-DAGE (setor que acompanha as atividades administrativas e pedagógicas executadas no sistema de ensino municipal) e um da Gerência de Formação Continuada - GFC (setor que realiza as formações dos professores da rede municipal de ensino).

Não tivemos acesso às Atas dos encontros do GT da Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), para que nos fosse possível contribuir com o rigor científico da pesquisa no que tange aos aspectos discutidos, refletidos e formalizados, que compuseram a reformulação do currículo escolar para a alfabetização. No entanto, isso nos permite refletir sobre o que Miki (2016, p. 24) colabora em afirmar que “o silêncio das fontes também se constitui em matéria de análise, pois tanto o silêncio quanto a ausência não são considerados naturais e representam um resultado da correlação de forças nas sociedades e testemunham os espaços de se fazer história.”

Sobretudo, investimos de outros documentos para revelar a narrativa da história, que conforme Miki (2016) e Kuhlmann; Fernandes (2004) é da perícia do historiador, descobrir as documentações disponíveis e trabalhar as fontes, imprimindo-lhes o valor probatório necessário, assim, “o historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira” (Julia, 2001, p. 17).

Em um dos documentos compartilhados pela SEMED/Manaus para a pesquisa, há uma ata de reunião em formato powerpoint (Anexo U), datado em 08.07.2020. Nele é possível verificar que o GT de Alfabetização articulou a construção do currículo escolar junto aos especialistas das áreas curriculares de Língua Portuguesa, História, Ensino Religioso e Geografia. Conforme o documento, o objetivo da reunião era apresentar os modelos dos quadros curriculares do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental aos especialistas dos GT's, para que houvesse alinhamento do Currículo Escolar Municipal junto aos demais componentes curriculares.

O documento apresenta como ponto de pauta: apresentação dos quadros; momento para contribuições e encaminhamentos (Manaus, 2020). A organização proposta pelo GT da Alfabetização nesta reunião, representa a atual estrutura do currículo escolar municipal para a alfabetização, após aprovação do Conselho Municipal, por meio da Resolução nº 0179/CME/2020, aprovada em 03/12/2020. Outra informação tratada na respectiva reunião

com os especialistas foi o modelo de planejamento das aulas, que se adaptaria à estrutura do currículo apresentado.

Conforme Paraíso (2023) e Arroyo (2011) todo currículo oficial é um documento formalizado, seja de forma democrática ou em gabinetes fechados, por grupos específicos que exercem poder, pois traz o selo da oficialidade do Estado, buscando uma estrutura ordenada e padronizada. A apresentação da organização da estrutura curricular que foi apresentada em reunião, informou como estaria organizado o documento curricular oficial, a distribuição de informações sobre os componentes curriculares e, também, abordou sobre um novo formato de planejamento de aula, para as classes de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).

Isso demonstra que para atender às novas normativas oficiais contidas no currículo escolar do município, também houve a reformulação de documentos que fazem parte da cultura escolar (Julia, 2001); dentre eles o planejamento das aulas, pois, por meio deste documento, tornou-se possível conhecer as manifestações políticas, as teorias de ensino, as práticas sociais, culturais e escolares de determinado tempo histórico da educação (Julia, 2001).

As imagens 2 e 3, também são documentos que foram disponibilizadas para a pesquisa, eles apresentam o formato de um calendário com as ações planejadas para a reformulação e divulgação do currículo escolar no ano de 2020.

Figura 4 - Calendário de reformulação do Currículo Escolar Municipal - Manaus, mês de agosto/2020

agosto							2020
REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL							
Domingo	Segunda	Terça-feira	Quarta	Quinta-feira	Sexta	Sábado	
26	27	28	29	30	31	1	
				Reunião com os Coordenadores dos GTs para alinhamento das últimas ações.			
2	3	4	5	6	7	8	
				Alimentação do DRIVE, pelos Coordenadores dos GTs, com os textos produzidos.			
9	10	11	12	13	14	15	
		Reunião com a Equipe de Revisores de Conteúdos.	Início dos trabalhos dos revisores de conteúdo.		Alimentação do DRIVE, pelos Coordenadores dos GTs, com os textos produzidos.		
16	17	18	19	20	21	22	
		Reunião com os técnicos do CME que farão a revisão documental.	Início do trabalho dos técnicos do CME na revisão documental.		Alimentação do DRIVE, pelos Coordenadores dos GTs, com os textos produzidos.		
23	24	25	26	27	28	29	
					Alimentação do DRIVE, pelos Coordenadores dos GTs, com os textos produzidos.		
30	31	01	02	03	04	05	
	Entrega da dos textos finais da 1ª versão. Envio pelo DRIVE.						

Fonte: SEMED/Manaus, 2020

A Figura 4, elucidada um calendário referente ao mês de agosto de 2020. O que podemos observar a partir dele? De acordo com os registros no calendário, pode-se inferir preliminarmente, que para a formulação da primeira versão do NCEM/2021, no mês de agosto,

houve uma movimentação para ajustes finais do Currículo Escolar pelos GT's, trabalho de revisores, e análise dos técnicos do Conselho Municipal de Educação. Às Sextas-feiras estavam reservadas para o registro de informações nos documentos, realizado pelos coordenadores de cada GT.

A Figura 5, nos apresenta a organização política da SEMED/Manaus em relação aos ajustes e, tão logo, a divulgação Novo Currículo Escolar Municipal para rede de ensino, tendo o mês de setembro de 2020 como referência.

Figura 5 - Calendário de reformulação do Currículo Escolar Municipal - Manaus, mês de setembro/2020

setembro							2020
Reformulação do Currículo Escolar Municipal							
Domingo	Segunda	Terça-feira	Quarta	Quinta-feira	Sexta	Sábado	
30	31	1	2	3	4	5	
		Início dos ajustes e correções após feedback dos revisores e técnicos.					
6	7	8	9	10	11	12	
	FERIADO				Término dos ajustes e correções após feedback dos revisores e técnicos.		
13	14	15	16	17	18	19	
			Webinar: Educação Infantil e o Currículo Escolar Municipal	Webinar: Anos Iniciais e o Currículo Escolar Municipal	Webinar: Alfabetização e o Currículo Escolar Municipal		
20	21	22	23	24	25	26	
	Webinar: Língua Portuguesa e o Currículo Escolar Municipal	Webinar: Língua Inglesa e o Currículo Escolar Municipal	Webinar: Educação Física e o Currículo Escolar Municipal	Webinar: Artes e o Currículo Escolar Municipal	Webinar: Matemática e o Currículo Escolar Municipal		
27	28	29	30	01	02	03	
	Webinar: Ciências e o Currículo Escolar Municipal	Webinar: Ensino Religioso e o Currículo Escolar Municipal	Webinar: História e o Currículo Escolar Municipal	Webinar: Geografia e o Currículo Escolar Municipal	Webinar: O Currículo Escolar Municipal		

Fonte: SEMED/Manaus, 2020

Conforme a Figura 5, no mês de setembro de 2020, os GT's estiveram trabalhando na finalização do novo referencial curricular. Após a revisão técnica, a SEMED/Manaus organizou a divulgação do documento por meio de Webinar²¹, na segunda quinzena de setembro e nos primeiros dias de outubro, na perspectiva de atender diariamente, os profissionais da educação de cada componente curricular.

Em 03 de dezembro de 2020, houve a homologação da Resolução nº 0179/CME/2020, que dispõe sobre a implementação do CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL nas unidades

²¹ Um webinar (ou ainda *Webinar*, que em inglês é abreviação de "*web-based seminar*", ou "seminário através da web") é uma webconferência ou videoconferência com intuito educacional, no qual a comunicação é de apenas uma via, ou seja, somente o palestrante se expressa e as outras assistem (semelhante a vídeo-aulas), onde a interação dos participantes é limitada ao chat Q&A, de modo que eles podem conversar entre si ou enviar perguntas ao palestrante. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Webin%C3%A1rio>. Acesso em: 15 de out. de 2023.

de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e suas modalidades, na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus.

Art. 2º O Currículo Escolar Municipal SEMED/Manaus para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, será implementado a partir do ano de 2021 e passa a constituir-se no documento básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das unidades de ensino da rede pública municipal. Parágrafo único. O Currículo Escolar Municipal, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular Amazonense (RCA), complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora a proposta de educação integral, visando a equidade e o desenvolvimento humano (Manaus, 2021, p. 34, grifos do autor).

Conforme o documento supracitado, o Currículo Escolar Municipal seria posto em prática no ano de 2021. O Boletim Eletrônico divulgado em 19.05.2021 confirma o fato, ao trazer como tema: *Novo currículo é apresentado à rede municipal de ensino*. Nele há a informação de que o novo currículo foi disponibilizado em 19/05, para rede pública de ensino, após revisão linguística e diagramação, conforme a atual identidade visual da prefeitura e os pilares da gestão do prefeito David Almeida²² (Ericles, 2021) (Anexo S).

De acordo com o Secretário de Educação, o Sr. Pauderney Avelino (Ericles, 2021, p. 2), “O currículo vem ao encontro desse trabalho que está sendo realizado pela nossa equipe de profissionais, que traz o mundo para as nossas escolas. É um trabalho de excelência e esse documento norteia as novas experiências, afirmou o secretário”.

No mesmo Boletim consta a opinião do subsecretário de Educação, Carlos Guedelha, afirmando que o novo currículo traria impactos para os alunos e professores da rede de ensino municipal, “O currículo tem duas características peculiares: o primeiro, busca mostrar o mundo como ele é hoje, para que a educação aconteça dentro desse contexto; o segundo, é que apesar dessa configuração global, nós temos também o aspecto local nesse currículo”, destacou (Ibidem).

²² O Sr. David Antônio Abisai Pereira de Almeida, tornou-se prefeito da cidade de Manaus, por meio de sufrágio universal nas eleições de 2º turno no ano de 2020. Iniciou carreira como deputado estadual, em três mandatos consecutivos (2006, 2010 e 2014). “Em dezembro de 2016 foi eleito presidente da **Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas** para o biênio 2017/2018. Em 2017 Almeida foi **governador** interino do Amazonas após a cassação de **José Melo de Oliveira** e seu vice pelo **Tribunal Superior Eleitoral**. Ele ficou por 149 dias como chefe do executivo estadual. Nas **eleições de 2018**, Almeida foi candidato ao **Governo do Estado do Amazonas**, ficando em terceiro lugar. Em 2020 foi candidato à prefeitura de Manaus pela primeira vez e foi eleito com 51,27% dos votos (466 970 votos) no segundo turno”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/David_Almeida. Acesso em: 15 jan. 2024. Grifos do autor. O adversário de Sr. David Antônio Abisai Pereira de Almeida, no 2º turno das eleições de 2020, foi o Sr. Amazonino Armando Mendes (1939-2023), que ocupou o cargo de Chefe do Executivo Municipal de Manaus e Estadual do Amazonas por períodos intercalados que abrangeram o final do século XX e o início do século XXI. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Amazonino_Mendes. Acesso em: 15 jan. 2024.

Os representantes da SEMED/Manaus, ao abordarem de forma geral sobre a formalização do Novo Currículo Escolar para o município, retratam a potencialidade do conhecimento de mundo, ao qual deve chegar nas escolas, como se dada situação estivesse distante da realidade local. Para tanto, nos questionamos: - Qual seria o conhecimento do mundo, pensado pelos secretários da educação pública de Manaus, ao qual chegaria à escola com o novo currículo?

Paraíso (2023, p. 21) colabora em afirmar que “é necessário ocuparmos-nos da tradição para lidar com os dilemas do nosso tempo. Aprender com a tradição para, então, educar as novas gerações [...]”, a autora reforça sobre a herança do trabalho docente que é o de educar as novas gerações, a partir das tradições. Mesmo negando-as ou estando contrário a estas, ao final é sobre as tradições que os professores se ocupam, pois, “mesmo quando nos desdobramos para inventar o novo, para fabricar o que ainda não existe, é dessa tradição que estamos tratando” (p. 22).

No período de lançamento do currículo escolar, a saúde pública mundial ainda estava desestabilizada devido ao agravamento da Covid-19. A capital do Amazonas ainda buscava se recuperar do intenso agravamento sofrido com o elevado número de óbitos e doentes sequelados pelo vírus, para então retomar às diversas atividades sociais e culturais.

As instituições escolares reinventaram a dinâmica do ensino com aulas no formato remoto, que para Saviani e Galvão (2021, p. 38),

O advento da pandemia do novo coronavírus provocou a necessidade de fechamento das escolas, o que levou ao “ensino” remoto em substituição às aulas presenciais. A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita.

No formato remoto, os estudantes não frequentavam as instituições de ensino, no entanto, acompanhavam as aulas por meio dos canais de TV aberta: TV Encontro das Águas (canais: 2.2; 2.3; 2.4 e 2.5) e também, com o uso de plataformas *on-line*, disponibilizadas nos informativos divulgados nas redes de ensino Estadual e Municipal: www.educacao.am.gov.br; www.avaseduc.am.gov.br/app/login; www.sabermas.am.gov.br. Os sistemas de ensino Estadual e Municipal realizavam o acompanhamento das ações educativas por meio das instituições escolares, junto aos professores e estes juntos aos estudantes recorrendo aos momentos síncronos e assíncronos (Silva; Silva, 2021), (Negrão *et al.*, 2022).

No entanto, havia a possibilidade do retorno das atividades escolares em formato híbrido no dia 18 de maio, que foi adiada para o dia 31 do mesmo mês, pelo fato de os professores não estarem vacinados contra a Covid-19, como esteve vinculado no Jornal A crítica em 14 de maio de 2021,

A Secretaria Municipal de Educação (Semed) adiou o retorno das aulas no formato híbrido da rede municipal de ensino, que estava previsto para o dia 18 de maio. A secretaria afirmou que segue todas as recomendações dos órgãos de saúde e disse que manter a segurança, nesse momento de pandemia, dos servidores, alunos, pais ou responsáveis é prioridade. Por isso, a volta deve acontecer no próximo dia 31/05, quando, segundo a Semed, todos os servidores estiverem vacinados contra Covid. A Semed reitera que o Prefeito de Manaus, David Almeida, e o secretário Municipal de Educação, Pauderney Avelino, foram até Brasília dialogar com o ministro da Saúde, Marcelo Queiroga, a respeito das vacinas contra a Covid-19 para os profissionais da educação. Além disso, a Justiça Federal concedeu decisão favorável à prefeitura na última quarta-feira, 12/5, para que seja antecipada a vacinação da categoria com o envio de 40 mil doses de forma imediata. Mesmo com a decisão judicial favorável não há tempo hábil para que todos os professores estejam vacinados dia 31, visto que as vacinas são aplicadas em duas doses, com intervalo mínimo de 14 dias no caso da Coronavac, a que tem menor tempo entre a primeira e a segunda dose (SEMED adia retorno para 31 de maio. A crítica, Manaus, n 25.186, 14 de maio de 2021. Caderno: Cidades, p. A 8).

Conforme apresentado na notícia do jornal, havia um anseio pelos representantes do município para o retorno às atividades escolares. Todavia, ao mesmo tempo em que os representantes políticos buscavam junto ao Executivo Federal; priorizar a educação no município para a vacinação dos professores, o Chefe do Executivo Federal mencionava jargões: “13 de maio de 2021 ‘Eu tomei lá atrás [hidroxicloroquina] e me dei bem. ’ Presidente Jair Bolsonaro. Fonte: Aos Fatos”; “14 de maio de 2021 ‘É o tempo todo o pessoal enchendo: cadê a vacina? ’ Presidente Jair Bolsonaro. Fonte: Estadão” (Barreto Jr, 2022, p. 356-358).

Mantendo uma postura antidiplomática e de desdenha em relação à situação de precariedade da saúde pública no mundo, o Presidente do Brasil, Sr. Jair Messias Bolsonaro, desvalorizou os resultados e avanços científicos suscitados por pesquisadores da saúde, para evitar a contaminação em massa e o agravamento do número de óbitos no país. O negacionismo generalizado da existência e potência mortal do vírus causador da pandemia, SARS-Cov-2, pelo Chefe do Executivo Federal durante o período do seu regime governamental, fragilizou ainda mais os sistemas sociais, econômicos e políticos no país.

A educação esteve na esteira das fragilidades de âmbito social, pois os professores precisaram se adaptar às tecnologias digitais para desempenharem o ofício. Contudo as dificuldades estavam para além da vulnerabilidade da formação, pois as medidas de prevenção emitidas pelos Órgãos de Saúde, com a orientação para ficar em casa, levou os docentes a se responsabilizar quanto ao acesso aos estudantes por meio de *softwares* e/ou aplicativos digitais

que permitissem um acompanhamento pseudo eficiente. Conforme Negrão *et al.* (2022, p. 5) “As dificuldades enfrentadas no ERE estão longe de depender apenas da ‘boa vontade’ dos docentes, pelo contrário, envolvem questões educacionais, políticas, sociais, culturais e geográficas.”²³

Em uma temporalidade sombria vivenciada pela saúde pública mundial, o modelo de aula remota ficou conhecido na SEMED/Manaus como teletrabalho²⁴, pois foi a forma utilizada para a continuidade das atividades escolares e, conseqüentemente, da propagação do novo currículo escolar, com o intuito de não haver perdas ao calendário letivo de 2020 e 2021. Assim, a SEMED/Manaus junto com a Seduc/Am, na veiculação de aulas com o Projeto Aula em Casa.

O Boletim Eletrônico do dia 01 de julho de 2020 trouxe o tema: “*Aula em Casa*” completa três meses com atividades voltadas a mais de 240 mil alunos da rede municipal. O documento traz informações sobre as formas como a SEMED/Manaus possibilitou aos estudantes e aos profissionais da educação municipal o cumprimento dos calendários letivos no ano de 2020 (Anexo T),

Mais de 240 mil alunos da rede municipal de ensino completam, nesta quarta-feira, 1º/7, três meses de aulas não presenciais, por meio do projeto “Aula em Casa”, com atividades transmitidas pela internet e TV aberta, além de envio de materiais impressos a quem não tem acesso. O objetivo da Prefeitura de Manaus é dar continuidade ao fluxo de aprendizagem dos estudantes, sem expor ao risco de contágio ao novo coronavírus, causador da Covid-19. A medida, que é resultado de uma parceria entre as secretarias municipal de Educação (Semed) e de Estado de Educação e Desporto (Seduc), faz parte das ações do município voltadas para o combate ao novo coronavírus. Após a confirmação do primeiro caso de Covid-19, na capital amazonense, em 13 de março, o prefeito de Manaus, Arthur Virgílio Neto, como forma de prevenção, antecipou o recesso escolar da rede municipal e, em seguida, suspendeu as aulas presenciais. Ao fim do recesso, os alunos e docentes retornaram às atividades; os primeiros com os conteúdos a distância do “Aula em Casa” e os segundos em regime de teletrabalho, em acompanhamento e suporte aos estudantes e familiares. O projeto teve o engajamento de 60% dos alunos e 97% dos professores. “São três meses de uma estratégia arrojada, que a prefeitura assumiu para levar o mínimo de assistência educacional os nossos alunos, obrigados a parar de frequentar as escolas por conta da pandemia. Toda essa ação só foi possível pela confiança do prefeito Arthur no nosso trabalho, durante todos esses anos, da dedicação dos professores e de já trabalharmos de forma organizada, com uma gestão compartilhada e integrada na Semed”, destacou a secretária municipal de Educação, Kátia Schweickardt. Enquanto a rede estadual já contava com atividades gravadas para as

²³ Negrão *et al.* (2022, p. 3) caracteriza o ERE (Ensino Remoto Emergencial) a partir dos estudos de Alves (2020), como sendo: “Portanto, o ERE caracteriza-se por um conjunto de ‘[...] atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento imposto pela pandemia’ (ALVES, 2020, p. 358).”

²⁴ De acordo com a alínea I, do Artigo 1º do Decreto nº 4.779, de 16 de março de 2020, o teletrabalho se caracteriza como: “I – o teletrabalho, para efeitos deste Decreto, consistirá no exercício remoto de suas atividades laborais durante o horário de funcionamento do órgão ou entidade, devendo o agente público afastado manter-se disponível ao acesso via internet, telefone e demais mecanismos de comunicação disponíveis.” MANAUS. Decreto nº 4.779, de 16 de março de 2020, DISPÕE sobre o regime temporário de teletrabalho aos agentes públicos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos no âmbito da Administração Pública Municipal, e dá outras providências. **DOM**. Edição 4799, p. 2, 2020.

turmas do 6º ao 9º ano, a Semed entrou na parceria com a produção “do zero” de material para as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; assim como as atividades para a educação infantil, por meio do programa “Eba! Vamos Brincar!”. O processo inicial, entre a definição dos conteúdos e gravação das aulas, durou pouco mais de duas semanas. “A Seduc contava com 13 anos de experiência, enquanto nós tivemos que rapidamente nos organizar para produzir aulas para os anos iniciais. Convidamos professores, que se dispuseram a estar conosco, a criar, organizar e usar toda a criatividade para poder oferecer aulas, via TV e internet. Por isso, gostaríamos de agradecer ao trabalho de cada educador, que enfrentou esse desafio. Sem experiência, fomos usando criatividade, trabalho e boa vontade de desenvolver todo esse processo. E o resultado são três meses de muito sucesso”, disse a subsecretária de Gestão Educacional da Semed, Euzeni Araújo.

Aulas Os conteúdos programados foram selecionados com base na proposta pedagógica da Semed, de acordo com cada modalidade de ensino. Todas as aulas estão disponíveis no YouTube, no canal “Aula em Casa no Amazonas”, e também na TV aberta, no canal 2.5 ou 32.5, da TV Encontro das Águas. As gravações e transmissões das aulas acontecem no Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam), da SeducAM, no bairro Japiim, zona Sul da cidade. “Está sendo um imenso desafio gravar as aulas, mas estou adorando essa novidade, que também é um grande aprendizado, onde preciso me reinventar todos os dias. O “Aula em Casa” me condicionou a estudar cada vez mais, para elaborar aulas mais interessantes, utilizando a metodologia e estratégias mais prazerosas com o objetivo de envolver todos os alunos nesse processo de ensino-aprendizagem”, disse a professora Edila Leal, que leciona na escola municipal Osvaldo Sobreira, no bairro da União, zona Centro-Sul. Além da professora Edila, outros 50 educadores da rede municipal elaboram e gravam os conteúdos, que são validados pela equipe pedagógica do Cemeam. E os outros mais de 12 mil educadores da Semed acompanham e auxiliam os alunos diariamente por meio de aplicativos de conversa. É o caso da professora Alessandra de Carvalho Melo, do 1º ano, da escola Professor Heleno Nogueira dos Santos, no bairro Colônia Terra Nova, zona Norte. “Gosto de acompanhar de perto o progresso de cada um, por isso os vídeos para mim são a forma mais eficaz de estar próximo dos meus alunos. Nosso processo de aprendizagem junto é muito bom. Com eles, também aprendo muito e a tecnologia permitiu isso, neste momento de distanciamento”, comentou Alessandra. O projeto também é visto de forma positiva pelos pais ou responsáveis pelos alunos da rede. “Nesses três meses do “Aula em Casa”, pude observar que o desenvolvimento dos meus filhos não caiu. Eles conseguem acompanhar bem os conteúdos. Quando não entendem a aula pela TV, a professora ajuda e isso tem sido fundamental. Ela explica tudo por vídeo ou por grupo de conversa”, afirmou a mãe dos alunos, Deisy e Denilson de Souza, da escola municipal Tancredo Neves, Kelly Cristina Magalhães de Oliveira.

Conteúdo complementares O “Aula em Casa” oferece ainda materiais de apoio para os alunos da educação especial, com a plataforma digital Saber+, e atividades do projeto “English For Kids”, entre outras atividades para pais, responsáveis, alunos e professores, como conversas temáticas, por meio do “Papo Reto” e “Diálogos Formativos”, programas semanais e que contam com a participação de profissionais da educação e também da saúde.

Material impresso O principal foco da Semed é não deixar nenhum aluno atrasado nos conteúdos, por isso as Divisões Distritais Zonais (DDZs) criaram estratégias para atender os alunos sem acesso à TV ou à internet. “Diretores e professores elaboram um material impresso, que é entregue aos alunos que não conseguem acompanhar o “Aula em Casa”. Todas as atividades são elaboradas a partir do conteúdo exibido na TV e nas plataformas digitais e entregues pelos próprios educadores aos estudantes”, disse a chefe do Departamento Geral dos Distritos (DEGD), Selma Trindade.

‘Tele Resgate’ Outra estratégia é o “Tele Resgate”, realizado pelo Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico Cemasp), para identificar os estudantes que não acompanham o projeto “Aula em Casa”. De abril até junho, mais de 6,4 mil alunos já foram resgatados. “Os professores identificam os alunos infrequentes e, se mesmo após o contato com a família, para entender os motivos da não participação no ‘Aula

em Casa’, o aluno permanecer ausente, aí o Cemasp é acionado para fazer o resgate por meio de ações educativas, que são realizadas atualmente por ligações e chamadas de vídeos”, explicou Juciana Vieira da Cruz, coordenadora dos Cemasps (Marinho, 2020, p. 3-6).

Diante do exposto no Boletim Eletrônico, a SEMED/Manaus, além da veiculação das aulas por meio das tecnologias de comunicação (TV e internet), movimentou-se, também, para a entrega de materiais impressos e busca de estudantes que não estavam acompanhando as aulas. Críticas sobre os procedimentos tomados pelas políticas públicas no campo da educação em relação à não suspensão do calendário escolar em tempo de pandemia foram levantadas por Saviani e Galvão (2021) e Franco e outros (2020). Os autores destacaram a ideia de retorno às aulas somente quando houvesse o fim da crise sanitária vivenciada no país, e como sugestão para esse retorno a aplicação de dois calendários letivos em um ano.

Além disso, houve o trabalho excessivo, desgastante, desafiador no que tange a carência de domínio dos professores quanto ao uso de equipamentos tecnológicos, bem como a aquisição de aparelhos, aplicativos e o acesso a internet como recursos para o fazer pedagógico e, ainda, o custo elevado de aquisição, manutenção e o uso desses recursos na vida dos professores, estudantes e familiares em tempo de isolamento social (Costa, 2021), (Negrão *et al.* 2022), (Areias; Jesus, 2022), (Camargo, 2021). Camargo (2021, p. 181), também colabora com essa reflexão,

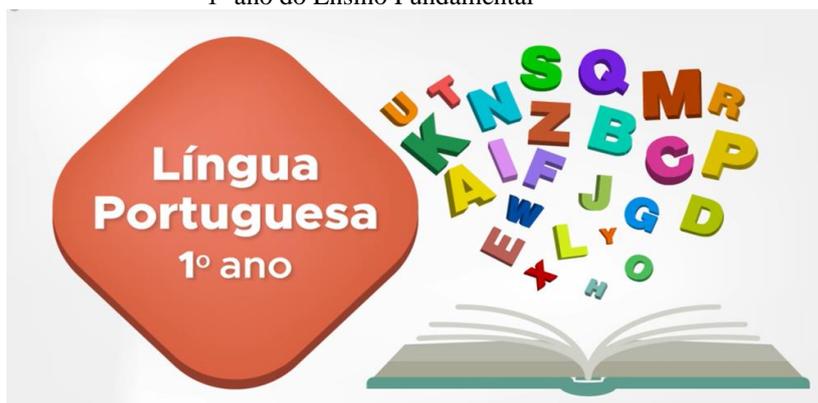
Minha maior inquietude e indignação era justamente o fato de a rede municipal insistir em fazer de uma situação de excepcionalidade, uma situação de normalidade, cobrando inúmeras evidências passíveis de muitas dúvidas, como mapas de diagnóstico de leitura e de escrita das crianças, exigindo que os professores se virassem nos trinta (grifos do autor) para que os pais interagissem virtualmente com eles, devolutivas de tarefas, prints de que assistiram e encaminharam para os grupos das famílias no WhatsApp as aulas do projeto Aula em casa, controle excessivo dos conteúdos previstos para os anos iniciais, dentre tantas outras evidências de que estavam trabalhando e que a experiência de trabalho remoto da SEMED estava sendo exitosa. Cabe salientar que o projeto Aula em casa consiste na transmissão de vídeo aulas por meio de TV aberta e internet de forma a dar continuidade às atividades letivas.

Não obstante, todas as angústias e aflições subjetivas, sociais, econômicas e culturais vivenciada no período pandêmico, no que se refere à educação, demonstram o quanto ela não evoluiu no país, bem como ficou evidente as desigualdades sociais que há décadas são desconsideradas, principalmente em contexto regional, aos quais não avançaram em resultados significativos no que diz respeito aos aspectos de direitos sociais. Logo, as considerações de Silva e Silva (2021, p. 32) trazem robustez a esses dilemas enfrentados no país historicamente, ao afirmarem que,

A injustiça e a desigualdade social são características sociopolíticas marcantes no país e um dos reflexos desses fatores é a crise histórica no campo educacional. A educação brasileira enfrenta essa crise desde o Brasil-Colônia e a pandemia agravou ainda mais esse fenômeno. O ensino remoto no Amazonas, como alternativa para que a transmissão dos conteúdos educacionais continuasse foi medida importante, no entanto precisa ser aprimorado para não ser excludente e arbitrário ao desconsiderar o atual contexto socioeconômico, sanitário e em especial as demandas das pessoas envolvidas no processo.

Nas Figuras 6, 7, 8 e 9 apresentamos os formatos dos projetos televisivos e midiáticos de veiculação de aulas disponibilizadas à rede básica de ensino no período da pandemia, em que o isolamento e afastamento social foi necessário à saúde pública. Houve a veiculação de dois programas, em tempos diferentes. Desse modo, as imagens contribuem para compreendermos as mudanças ocorridas no processo de ensino, em que os currículos se caracterizam como reestruturação educacional organizada e planejada de modo racional em épocas de rápida mudança e instabilidade (Goodson, 2018).

Figura 6 - Projeto Aula em Casa - Chamada de abertura da aula do componente curricular de Língua Portuguesa - 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Disponível em:

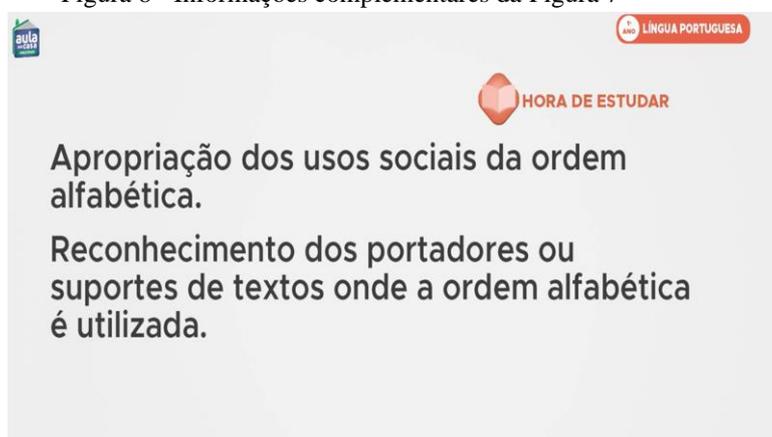
https://www.youtube.com/watch?v=QA3HqQqnf3c&list=PLyefH3jArbStfJI8pnDqyba_TAbkeZHn. Acesso em: 12 fev de 2024.

A Figura 6 representa a chamada para o componente curricular de Língua Portuguesa e o ano escolar ao qual seria destinada a aula, o público-alvo da atividade eram as crianças de seis anos do Ensino Fundamental. As imagens 7 e 8 abaixo, apresentavam a continuidade das informações sobre as aulas que estiveram programadas em formato assíncrono.

Figura 7 - Projeto Aula em Casa - Chamada de abertura da aula de Língua Portuguesa - 1º ano do Ensino Fundamental - Eixo Temático e Conteúdo Curricular programado



Figura 8 - Informações complementares da Figura 7



Fonte: Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=QA3HqQqnf3c&list=PLyefH3jArbStfJI8pnDqyba_TABkeZHn. Acesso em: 12 fev de 2024.

As Figuras 7 e 8 configuram informações curriculares que compuseram a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico que esteve vigente no período de transmissão das atividades no formato de acompanhamento escolar remoto durante o ano de 2020 e 1º semestre de 2021. No segundo semestre de 2021, com a nova gestão no poder municipal, do Prefeito David Antônio Abisai Pereira de Almeida houve a veiculação do Projeto Aprender Além da Escola, que subsidiou as aulas em formato assíncrono e híbrido. A Figura 9 apresenta as mudanças no formato de chamada aos estudantes e aos profissionais de educação.

Figura 9 - Projeto Aprender Além da Escola - Chamada de abertura do projeto



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e-qLAGxHlu0>. Acesso em: 12 fev. 2024

A Figura 9 representa a abertura da aula do novo projeto que substituiu o projeto Aula em Casa. O projeto Aprender Além da Escola propôs para o sistema educacional municipal a promoção de aulas vinculadas ao Novo Currículo Escolar Municipal, no segundo semestre de 2021 e no primeiro semestre de 2022, tempo em que o poder municipal esteve organizando o retorno às aulas em formato híbrido.

Figura 10 - Projeto Aprender Além da Escola - Chamada de abertura da aula do componente curricular de Língua Portuguesa e o objeto de conhecimento - 2º ano do Ensino Fundamental



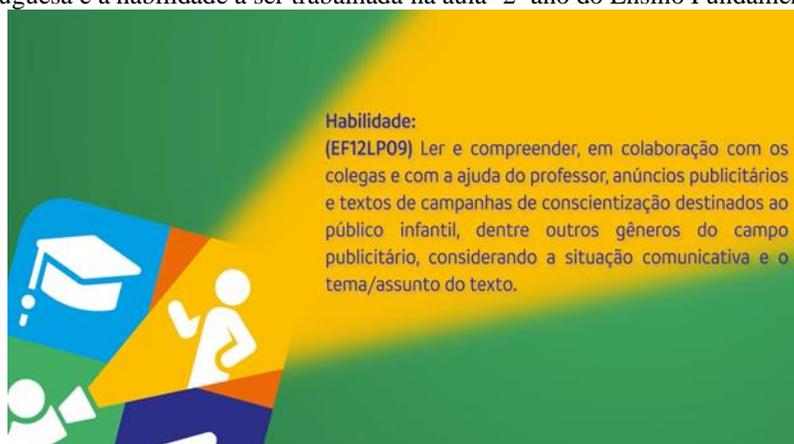
Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e-qLAGxHlu0>. Acesso em: 12 fev. 2024

Diferente da abertura do Aula em Casa, o Projeto Aprender Além da Escola, de acordo com a Figura 10, chamava a atenção para o ano de ensino. Assim, a aula foi produzida para atender o público-alvo do 2º ano do Ensino Fundamental, o componente curricular de Língua

Portuguesa e o objeto de conhecimento, compreensão em leitura, para ser acompanhado pelos estudantes e profissionais do ensino da rede pública.

A Figura 11 representa o formato da chamada para o conteúdo da aula que foi veiculada para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Figura 11 - Projeto Aprender Além da Escola - Chamada de abertura da aula do componente curricular de Língua Portuguesa e a habilidade a ser trabalhada na aula- 2º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e-qLAGxHlu0>.
Acesso em: 12 fev. 2024

Na programação, conforme a Figura 11, foi apresentado ao público a habilidade que seria desenvolvida pelo professor apresentador do componente curricular. As informações teóricas, didáticas e metodológicas divulgadas pelo projeto estavam alinhadas ao Novo Currículo Escolar Municipal e consequentemente, ao RCA/2019 e a BNCC/2017. Logo, podemos considerar, preliminarmente, que os projetos subsidiaram fundamentalmente os conhecimentos e os valores formativos que emanaram dos currículos em período de pandemia.

Conforme o texto de apresentação do novo Currículo Escolar Municipal, em que menciona o envolvimento de 120 pessoas em sua construção, acreditamos no fato de que o documento deveria ter passado por uma mobilização mais abrangente, que abarcasse em grande número aqueles e aquelas que fariam uso deste artefato histórico nas salas de aula. Uma coleta que registrasse as impressões, opiniões, sugestões, críticas, posicionamentos sobre o que se propusera ao trabalho dos profissionais da educação seria válido em um processo de transição entre documentos, fase tão importante e que define as temáticas sobre “o que ensinar?” (Paraíso, 2023, p. 8).

De acordo com Arroyo (2011) e Apple (2005) o currículo é um documento de poder, desse modo, centraliza-se nas bases políticas de tomada de decisões sobre a formação de uma sociedade, onde não apenas os docentes veem suas culturas e identidades afetadas, mas os

estudantes também. Portanto, há muita vida fora da escola e dentro dela que ocasionam disputas sobre a função da escola e o papel desempenhado pelos seus profissionais.

Tudo isso nos revelou que a formação a partir da escola é importante para a sociedade e, em especial, para aqueles que fazem parte dela. Arroyo (2011, p. 12) sintetiza ao afirmar que “o fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos.”

4.1.3 As implicações sociais sobre a promulgação do currículo municipal para a alfabetização

A BNCC/2017 e o Decreto nº 9.765 trouxeram outros propósitos para o ensino da alfabetização no país, e contribuíram para que as mudanças no processo de progressão da aprendizagem fossem reconfiguradas, com a interrupção de três anos, para dois anos. Em suma, a passagem contínua de um ano letivo para outro passou a oportunizar somente os estudantes do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental.

Ao avançar para o 3º ano do Ensino Fundamental os estudantes deveriam estar alfabetizados, haja vista que, a política educacional para atender essa etapa se organizara para a continuidade do processo de alfabetização, “os conhecimentos e a análise linguística e multisemiótica avançaram [...] como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras [...]” (BNCC/2017, p. 93). Nesse sentido, a BNCC/2017 formulou princípios para a alfabetização na perspectiva de “reconhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética” (p. 90) e do letramento,

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 envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 59).

O processo contínuo de aprendizagem para as crianças da alfabetização do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental, parte de uma perspectiva progressiva do conhecimento, em que deve haver a consolidação de aprendizagens anteriores e ampliação das práticas de linguagem à medida em que é ampliada a autonomia intelectual (Brasil, 2017). Conforme a BNCC/2017,

A BNCC do **Ensino Fundamental – Anos Iniciais**, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária **articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil**. Tal articulação precisa prever tanto a **progressiva sistematização** dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de **novas formas de relação** com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em

uma atitude ativa na construção de conhecimentos (Brasil, 2017, p. 57-58, grifos do autor).

Sobretudo, a Política Nacional de Alfabetização, promulgada pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, trouxe como base a alfabetização enquanto resultado de evidências científicas, considerando a ciência cognitiva da leitura as contribuições da neurociência como o aprofundamento da alfabetização, pois se ocupa com os processos que envolvem a aprendizagem a partir do ensino explícito, nas habilidades de leitura e de escrita (BRASIL, 2019). As evidências da ciência cognitiva da leitura, de acordo com Maluf (2013, p. 12) revela “a complexidade das operações mentais que o aprendiz deve executar para aprender a ler e mostram que algumas estratégias de aprendizagem são mais bem adaptadas do que outras à sua organização cerebral e às suas condições culturais de crescimento e desenvolvimento”.

A psicologia e a neurociência trouxeram estudos para compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento da linguagem escrita. Enquanto objeto de implicações educacionais, fomentou um outro olhar para o processo formativo dos professores alfabetizadores, que estiveram alinhados há mais de 40 anos aos pressupostos epistemológicos que defendem a concepção da leitura e da escrita articuladas com as práticas sociais, seja nas formações iniciais e/ou continuadas, nos livros didáticos e nos processos avaliativos em larga escala (Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF - edição especial, 2019). A PNA/2019, em regime de colaboração, instituiu em todo o território nacional as proposições nas quais sustentava o combate ao analfabetismo por meio do método sintético (instrução fônica sistemática).

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Várias reações contrárias sobre a formalização do currículo da alfabetização, a partir das perspectivas propostas na PNA, foram levantadas no município e no país. Entre as desconexões com as pesquisas no Brasil, está o fato de a PNA conjugar com pesquisas baseadas em evidências científicas, em que a ciência cognitiva da leitura é formulada a partir dos estudos da mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva, que não compactua com a ampla formação do curso de pedagogia, programas estaduais e municipais de formação de professores, bem como nos resultados das produções acadêmicas sobre alfabetização no país (Camargo, 2021).

No Brasil, a Associação Brasileira de Alfabetização se manifestou por meio da produção de um dossiê científico denominado de *Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores*. O documento apresenta mais de vinte estudos contendo análises e discussões sobre a Política Nacional da Alfabetização, implementada no país em 2019. Conforme os autores, foi promulgada sem diálogo, sem debate e sem respostas para a principal pergunta que os inquietou: quais foram as robustas evidências científicas que fundamentaram a elaboração da Política Nacional de Alfabetização promulgada em 2019?

Essa pergunta foi levantada a partir do Caderno da PNA/2019 que acompanhou o Decreto n. 9.765/2019, com informações e orientações, apontando a eficácia da alfabetização postulada no respectivo documento. Ao passo que, conforme o documento, foi formulado com base em experiências exitosas de pesquisas científicas brasileiras e estrangeiras que melhoraram a aprendizagem em Língua Portuguesa (Brasil, 2019b).

O Caderno da PNA/2019 trouxe informações divididas em 5 seções: 1. Contextualização, 2. Alfabetização, literacia e numeracia, 3. Política Nacional de Alfabetização, 4. Referências, 5. Íntegra do Decreto n 9.765/2019. As informações apresentadas no documento trouxeram apontamentos que tangenciam como devem ser “os bons currículos e as boas práticas de alfabetização” (p. 32) a serem realizadas nos espaços escolares amparada pelo método sintético, trazendo a instrução fônica, como uma “política de alfabetização eficaz” (Brasil, 2019b, [n.p.])²⁵. O documento/monumento (Le Goff, 2013) reacendeu no país, a discussão da querela do antigo/moderno,

Para que haja conflito entre moderno e antigos é preciso, contudo, que esta aceleração permita um conflito de gerações. [...] A oposição antigo/moderno, que é um dos conflitos através dos quais as sociedades vivem as suas relações contraditórias com o passado, ou agude-se sempre que se trata de lutar contra um passado recente, um presente sentido como passado, ou quando a querela dos antigos e modernos assume as proporções de um ajuste de contas entre pais e filhos (Le Goff, 2013, p. 188).

Le Goff (2013) ressalta sobre as conflituosas relações entre o antigo/moderno; presente/passado, vivenciadas pela sociedade. Os métodos para a alfabetização no Brasil também estiveram em discussão no século XX, onde o debate se concentrou na querela de métodos de ensino para a alfabetização no país, em que se discutia sobre o melhor método para ensinar impostos de cima para baixo. Na resistência, os professores os “driblavam” (Marcílio, 2016, p. 376), e mantinham os seus “métodos obsoletos de ensino” (ibidem). Carvalho (2012,

²⁵ Nota do Ministro da Educação Sr. Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, no Caderno da Política Nacional de Alfabetização, 2019b.

p. 24) colabora conosco na compreensão sobre os métodos sintéticos, especificamente sobre o sistema fônico,

Ao aplicar métodos fônicos, o professor dirige a atenção da criança para a dimensão sonora da língua, isto é, para o fato de que as palavras, além de terem um ou mais significados, são formadas por sons, denominados fonemas. Fonemas são unidades mínimas de sons da fala, representados na escrita pelas letras do alfabeto. A ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codificá-los, na escrita.

A PNA/2019 trouxe em seus fundamentos as concepções que norteiam a alfabetização na abordagem apresentada por Carvalho (2012). Conforme o caderno da PNA/2019, diferentes especialistas do campo da pesquisa em psicologia e da neurociência participaram como colaboradores da construção do documento e, este se transformou em um aparato de concepções retrógradas. Le Goff (2013) também corrobora ao afirmar que há um paradoxo do moderno, pois quando ele se depara com o abismo do presente: “volta-se para o passado” (p. 190).

Desse modo, para o Ensino Fundamental, o documento da PNA/2019 reforçou o que trouxe a BNCC/2017: “o processo básico de alfabetização pode dar-se em dois anos (no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental)” (p. 32) e apresentou componentes essenciais para a alfabetização,

[...] revela cinco componentes essenciais para a alfabetização, a saber: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos. Pesquisas mais recentes, no entanto, recomendam a inserção de outro componente, a produção de escrita, e assim se obtêm os seis componentes propostos pela PNA, nos quais se devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseada em evidências (Brasil, 2019b, p. 32).

Se houve pesquisas robustas que se apresentaram enquanto evidências revolucionárias para a história da alfabetização no país, ao que parece se deteve ao que foi construído no caderno promulgado pela PNA/2019. Camargo (2021, p. 89), sobre essa temática, corrobora ao afirmar que,

A ênfase dada ao termo evidências como se fosse uma verdade científica, traduz-se em um discurso antidemocrático e pseudocientífico, ao desconsiderar as pesquisas sobre alfabetização produzidas com base nas políticas do MEC das últimas décadas e ao ignorar a impossibilidade do método experimental de responder todas as questões que acontecem no campo educacional (Frade; Maciel; Micarello; Moraes; Mortatti, 2019).

Frade (2019) nos alerta que devemos evitar de construir perspectivas parciais (individual ou universais) sobre como o ser humano aprende, “deixando mais opaca a discussão dos métodos pedagógicos e do próprio conceito de alfabetização, que aparece associado a outras habilidades - a depender do que uma sociedade espera, a cada momento histórico” (p. 15). Em

vista disso, a promulgação do documento pelo Ministério da Educação, junto ao Poder Executivo, deteve-se de um posicionamento antidemocrático, que não considerou os princípios educacionais promulgados pela CF/88 (Artigo 206º, incisos II e III) e, conseqüentemente, da LDB (Artigo 3º, incisos II e III), ao ato da liberdade de ensinar, da divulgação do pensamento, da arte, do saber, do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Haja vista que se usou da prerrogativa da adesão interfederativa (regime de colaboração) ao promulgar um Decreto Federal para que a adequassem nos currículos escolares, aproveitando o período de reformulação curricular no país, com os movimentos de aprovação da BNCC/2017.

Conforme Bortot e Souza (2023) os governos presidenciais de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2018-2022) buscaram contrastar as políticas educacionais que os antecederam, com reformas que buscassem homogeneizar os processos, com apoio da sociedade empresarial, de cunho ideológico e religioso. Com isso, ainda havia a ânsia em metodizar a alfabetização com o intuito de neutralizá-la por meio do fazer docente pragmático e apostilado, em que as boas práticas de alfabetização se dariam somente as que estivessem com as marcas de evidências que, conseqüentemente, diminuíssem a formação docente e a aprendizagem com criticidade.

Micarello (2019), em contraposição a PNA/2019, defende que no país, há muitas evidências científicas produzidas tendo como base as políticas públicas, promovidas com recursos públicos. Por isso, necessariamente precisam ser objeto de análise dos agentes formuladores de políticas, pois elas evidenciam as causas dos problemas relacionados à aquisição da leitura e da escrita que tangenciam a realidade brasileira.

No ato pedagógico, há vários fatores que se tornam variáveis frente à alfabetização, que envolvem expectativas sociais, como: o contato dos sujeitos com a língua escrita, o modo como os professores mobilizam os saberes dos estudantes ou os ampliam, o tempo para o aprendizado com atividades interativas, com contínua participação dos envolvidos, a atenção dada aos questionamentos dos alunos, os materiais disponíveis, dentre outros (Frade, 2019). Ou seja, na construção dos resultados da alfabetização, há vários fatores que acompanham as ações dos professores. Assim, não há material previamente definido que mudará o contexto educativo da sala de aula.

A implementação do Currículo Escolar da SEMED/Manaus aconteceu com a Resolução nº 179/CME/2020, em 03/12/2020, conforme o Parágrafo Único, Artigo 2º, do Currículo Escolar Municipal, que tem seus fundamentos na BNCC e no RCA, complementados e ampliados pelas DCN's e os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Art. 2º O Currículo Escolar Municipal SEMED/Manaus para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, será implementado a partir do ano de 2021 e passa a constituir-se no documento básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das unidades de ensino da rede pública municipal. Parágrafo único. O Currículo Escolar Municipal, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular Amazonense (RCA), complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora a proposta de educação integral, visando a equidade e o desenvolvimento (Resolução nº 179/CME/2020, em 03/12/2020).

Na seção destinada à alfabetização o NCEM/2021 menciona que o documento também traz o Decreto nº 9.765 de 11/04/ 2019, que sancionou a Política Nacional de Alfabetização, como fundamentação legal.

O Currículo Escolar Municipal de Alfabetização do 1º ao 3º ano do Anos Iniciais do ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, está alinhado aos documentos normativos e marcos legais do Ministério da Educação. Sendo estes documentos: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, Plano Nacional de Educação - PNE - Decênio: 2014-2024, Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2017, Decreto nº 9.765 de 11/04/ 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização - Brasília: MEC, SEALF, 2019. Os documentos citados buscam assegurar a educação como um direito de todos, conforme art. 205 da Constituição Federal (Manaus, 2021, p. 282-283).

Ora, por que o NCEM/2021, no que se refere à alfabetização foi articulado na propositura de atender às determinações da PNA/2019? Qual foi a intenção em fazer com que houvesse uma mudança tão abrupta no fazer pedagógico dos professores alfabetizadores? E por que não considerou o que foi articulado com o RCA/2019, que traz em seu bojo a parte diversificada do currículo, com a alfabetização na perspectiva de letramento?

Conforme Camargo (2021), a intenção do alinhamento do currículo escolar com a política da PNA estava articulada com as propostas neoliberalistas e mercantilistas no país, em que a SEMED/Manaus, tendo a PNA/2019 como um documento que oficializa uma, “pseudociência” (Camargo, p. 89), corresponderia aos pacotes educativos (Morais, 2019, 2020), ofertados por prestadoras de serviços, que engessam o trabalho docente com formações e apostilados intitulados como a única proposta a ser aplicada no ensino para alfabetizar (Camargo, 2021), (Morais, 2019, 2020), (Micarello, 2019) e (Cássio, 2019).

Nos estudos de Camargo (2021), torna-se possível analisar os movimentos de professores e discentes da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, junto a outros representantes da sociedade civil: grupos e fóruns de pesquisas, Sindicato dos professores - SINTEAM, membros da Associação Brasileira de Alfabetização e professores da SEMED/Manaus, mobilizando ações de enfrentamento às medidas tomadas pela SEMED/Manaus quanto à reformulação do currículo escolar municipal pautada no paradigma

do sistema fonológico, sem amplo debate social, em pleno período de pandemia, com os professores alfabetizadores sem participar do processo por se encontrarem em meio às múltiplas atividades do teletrabalho.

Outro ponto também discutido pelo movimento de luta foi a tentativa da SEMED/Manaus, em pleno afastamento social da pandemia, impor uma Minuta de Lei, denominada de Política Municipal de Alfabetização, que conforme Camargo (2021) abriam espaços para empresas mercantilistas atuarem na educação de Manaus, propondo estratégias formativas de ensino atreladas a pacotes educativos para atender a alfabetização no município que coaduna com as definições da PNA/2019.

O movimento PMA em debate encaminhou um ofício de nº 01/2021, em 16 setembro de 2021, para o Presidente do Conselho Municipal de Educação, o Sr. Tiago Lima e Silva, para revisar, especificamente o item 04 - Alfabetização, páginas 282 a 297 do Currículo Escolar Municipal, aprovado pela Resolução nº. 179/2020, de 03/12/2020, esclarecendo no pedido, o escasso tempo. Não houve nenhum debate sobre a minuta de Lei, colocada para ser apreciada pelos profissionais da educação, e também sobre a reformulação do currículo escolar com a adesão de um paradigma de ensino, proposto pela PNA/2019, que não estava alinhado aos documentos oficiais vigentes, dentre eles: PNE, DCN's e BNCC (Anexo V).

Ao Tiago Lima e Silva

Presidente do Conselho Municipal de Educação de Manaus.

Excelentíssimo Senhor, Servimo-nos do presente para solicitar a revisão do item específico sobre alfabetização, item 04- Alfabetização, páginas 282 a 297 do Currículo Escolar Municipal, aprovado pela Resolução nº. 179/2020 deste egrégio Conselho. O pedido se justifica e fundamenta conforme exposições a seguir.

No mês de junho de 2020, em um contexto grave de pandemia, a SEMED/Manaus colocou uma minuta propondo a política municipal de alfabetização em apreciação, sem a oportunidade, pelo curto espaço de tempo (de 01 a 05 de junho de 2020), de ser debatida com os/as professores/as. Estávamos em plena crise sanitária e com um crescente número de mortes na cidade de Manaus. Uma minuta alinhada à Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Governo Federal, que representa um golpe na democracia e na ciência produzida no Brasil nos últimos quarenta anos sobre alfabetização, provocando uma grave ruptura com as políticas públicas já implementadas, inclusive pela SEMED, por adotar um único caminho metodológico e teórico, ancorado na ciência cognitiva da leitura, destoando dos instrumentos normativos vigentes, que englobam um conjunto de Leis, Decretos, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares específicas das etapas e modalidades da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, documento orientador e obrigatório das propostas curriculares das redes e sistemas de ensino municipal. Neste cenário, foi organizado o movimento chamado Política Municipal de Alfabetização em Debate (PMA em debate) composto por um coletivo de professores/as da Educação Infantil, Anos iniciais e pedagogos/as da SEMED, pesquisadores/as, professores/as da Faculdade de Educação da UFAM, Fóruns Estaduais, SINTEAM e Associação Brasileira de Alfabetização para analisar a minuta, deliberando a construção de uma carta aberta que foi encaminhada para a SEMED (anexa a esse documento) com argumentos teóricos e legais a serem considerados, bem como a solicitação de audiências públicas em um contexto pós pandemia de modo a respeitar

os princípios constitucionais, democráticos e plurais. A ação do movimento impediu que a minuta fosse institucionalizada, resultando em uma resposta da SEMED materializada em um parecer técnico enviado ao PMA em debate. No parecer (segue anexo), a SEMED compromete-se a respeitar o processo democrático, colocando o documento que estava em fase preliminar de elaboração para ser discutido com a ampla participação dos setores da sociedade. Embora a minuta não tenha sido institucionalizada naquele momento, não observamos a realização de maiores debates com a Rede, tampouco a realização de audiências públicas conforme assumido no parecer técnico encaminhado em resposta ao PMA. Entretanto, observamos que a SEMED inseriu uma nova versão da referida minuta no documento do Currículo Escolar Municipal, o que demonstra pouco apreço aos processos democráticos que tanto cultivamos como princípio da educação brasileira. O item específico sobre alfabetização está marcado por contradições e fragilidades teóricas e conceituais sobre alfabetização, que não serão possíveis de serem pontualmente analisadas nesse documento, mas destacamos o arcabouço legal apresentado na apresentação do documento (p.05), explicitando a Constituição 316 da República Federativa do Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Amazonense e proposta curricular vigente. Afirma que tudo que foi construído nos últimos anos, incluindo os referenciais teóricos estão refletidos no novo currículo. Observa-se que na apresentação do currículo não há referência à Política Nacional de Alfabetização, no entanto, na página 282, onde inicia-se o currículo de alfabetização, ao explicitarem o fundamento legal, fazem referência ao Decreto nº. 9.765 de 11 de abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização. Apesar de fazerem referência à BNCC, e ao Referencial Curricular Amazonense que foi homologado por este egrégio Conselho por meio da Resolução n. 01/2020, portanto se tornou norma no Sistema Municipal de Ensino de Manaus e base para a elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos, priorizam suas orientações coadunadas exclusivamente com a PNA, inclusive destacando os seis pilares essenciais para a alfabetização presentes na política em questão, trazendo o conceito de evidências científicas proclamado na PNA e desconstruído pelo coletivo que concentra os mais importantes grupos de pesquisa no Brasil, reunidos na Associação Brasileira de Alfabetização. Vemos que há uma contradição entre as normativas vigentes, sendo que os aspectos alusivos à alfabetização precisam de alinhamentos. Na perspectiva do Currículo Municipal aprovado, explicitam o conceito rudimentar de alfabetização a partir de um único campo do conhecimento com base na ciência cognitiva da leitura, trazendo o conceito de literacia que não tem base científica, mas que no currículo é definido de forma completamente distorcida, estabelecendo sua diferença com o termo letramento. Informamos que tal conceito é apenas usado nos países lusófonos e como apresentado no caderno da PNA, com o objetivo de alinhar as pesquisas nacionais aos termos utilizados no exterior. No caso, com as universidades portuguesas responsáveis pela formação dos programas Tempo de Aprender e ABC. Além disso, indicam que o diagnóstico será feito a partir de um paradigma fonológico com foco na leitura desconhecido pelos/as alfabetizadores/as da rede municipal e contrário historicamente aos estágios de desenvolvimento da escrita, a partir do paradigma construtivista, fundamentado na teoria da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro, paradigma esse presente em políticas passadas de 317 formação de professores/as, conforme explicitado no PNAIC, cuja SEMED fez adesão, realizado no período de 2013 a 2018. Ao privilegiar um único paradigma que propõe o método fônico, a SEMED fere a Constituição Federal de 1988, mais especificamente, o artigo 206, que estabelece os princípios em que o ensino será ministrado, dentre os quais: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções. Infringe ainda, o Plano Nacional de Educação- PNE com vigência de 2014 a 2024, instituído pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que dentre as estratégias, destaca o fomento para o desenvolvimento e divulgação de tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurando a diversidade de métodos e práticas pedagógicas inovadoras que garantam o acesso dos/as pequenos/as à cultura escrita. Portanto, a nova proposta de alfabetização ignora o percurso histórico da própria SEMED, construído nos últimos anos, bem como os fundamentos teórico metodológicos amplamente discutidos e estudados nos seus programas de formação,

inclusive exposto em seus documentos curriculares. Diante do exposto solicitamos a revisão do referido currículo, especificamente ao que se refere ao item sobre alfabetização (a partir da página 282) para que haja audiências públicas para ampliar o debate sobre essa questão, com a contribuição dos/as professores/as alfabetizadores/as da SEMED-Manaus, e para que se considerem outras perspectivas teórico- metodológicas, necessárias à garantia do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, como definido em nossas normativas maiores.

Cordialmente,

Movimento PMA em debate (Camargo, 2021, p. 314-317).

Apresentar o documento na íntegra colabora com o reconhecimento dos embates sociais e políticos vivenciados frente às mudanças que estavam previstas para a educação em determinada época. O mesmo foi assinado por Rosangela Torres, participante do movimento PMA em debate; de acordo com Camargo (2021), o Conselho Municipal de Educação garantiu participação de integrantes do movimento no momento em que a minuta da política fosse objeto de apreciação dos conselheiros. No entanto, a pesquisadora não descreveu sobre as decisões finais. E quanto ao currículo escolar municipal? Este o discutiremos no percorrer desta seção.

4.2 Permanências e mudanças nos Currículos Escolares: da Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico ao novo Currículo Escolar Municipal

O currículo escolar como artefato cultural dos espaços escolares e, assim como também, objeto de disputas sociais, carrega em seu bojo a não neutralidade dos conhecimentos que estão ligados intimamente à política da cultura. Logo, são colocados para normatizar os fazeres educativos dos professores e para legitimar a formação sócio-histórica de uma sociedade (Apple, 2005), (Ranghetti; Gesser, 2011), (Goodson, 2018, 2019, 2020), (Paraíso, 2023).

Diante das perspectivas de uma política do conhecimento oficial (Apple, 2005), torna-se oportuno destacar as mudanças e/ou permanências das ações projetadas nas relações sociais, culturais e políticas de dominação-subordinação, demarcadas nos currículos escolares (Arroyo, 2011).

Tomaremos como análise a política de conhecimento oficial para a alfabetização, que conduziu por sete anos (2014-2020) a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e o Novo Currículo Escolar Municipal (2021-atual). Os documentos apresentam preceitos do ordenamento político e educacional que configuraram, em menos de uma década, transitórias mudanças nos aspectos políticos, históricos, sociais e culturais dos espaços escolares em Manaus.

4.2.1 Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico: aspectos teóricos metodológicos e a organização da estrutura curricular

A Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico esteve organizada a partir das prerrogativas dos cadernos formativos do PNAIC, que foi uma política nacional abrangente na formação de professores, com a distribuição de materiais (livros, caixas de jogos) e se fundamentou na epistemologia das inteligências múltiplas e nas teorias sociointeracionistas da aprendizagem (Manaus, 2014). Havia uma metodologia de trabalho organizada na dinâmica da “AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO e esteve baseada no movimento da CURIOSIDADE-BUSCA-DESCOBERTA” (Manaus, 2014, p. 23).

A concepção de criança, conforme a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (2014), esteve fundamentada em um sujeito de natureza singular, detentora de direito nos aspectos histórico, social e cultural. O professor seria o mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, em que o pensar e o fazer pedagógico na alfabetização, deveria levá-la a compreender sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo, físico, social e psicomotor. Portanto, compreender as diferentes etapas de desenvolvimento da criança, dos seis a oito anos de idade, constituiu a organização do tempo e espaço escolar como estratégia pedagógica para a sistematização da concepção; “ensinar-aprender e avaliar” (Manaus, 2014, p. 25).

Desse modo, a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (2014) esteve amparada no “princípio da continuidade” (Brasil, 2010, Artigo 27, § 1º), em que a criança de seis a oito anos de idade, inserida no Bloco Pedagógico, não teria sua passagem interrompida. No entanto, foi pertinente que não houvesse descompromisso com o aprendizado dos estudantes, fazendo com que o princípio da continuidade, configurasse em uma dinâmica de aprovação automática, em que de um ano letivo ao outro, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes não fossem superadas (Brasil, 2010).

O tempo e o espaço escolar para a alfabetização estiveram organizados em uma propositura pedagógica sistemática e flexível para o processo de ensino e do aprendizado nos diferentes componentes curriculares, propostos em uma escala contínua de desenvolvimento para o Ciclo da Alfabetização. Assim, conforme, a Proposta Curricular para o Bloco Pedagógico (2014),

Esta Proposta pressupõe que o desenvolvimento das capacidades deve ser previsto dentro de uma lógica, ou seja, um determinado conhecimento ou capacidade, podendo ser introduzido em um ano e aprofundado nos anos seguintes. A consolidação também poderá ocorrer em mais de um ano escolar, uma vez que há aprendizagem que exige um tempo maior para a apropriação (Manaus, 2014, p. 9).

Desse modo, a escala contínua de desenvolvimento das capacidades esteve definida da seguinte forma no documento:

Introduzir - representado pela letra I, indicará que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada;
 Aprofundar - representada pela letra A, indicará que a ação educativa deve garantir o aprofundamento;
 Consolidar - representada pela letra C, indicará que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado (Manaus, 2014, p. 10).

A ação-reflexão-ação do trabalho docente deveria ser organizada por meio do planejamento, de forma processual. O planejamento, ferramenta importante no trabalho docente e acompanhamento pedagógico, teria as intervenções didáticas junto aos estudantes que apresentassem dificuldades na aprendizagem. O ato de planejar “É uma tarefa docente que inclui a previsão das atividades didáticas em face aos objetivos propostos, assim como a revisão e a adequação do processo de ensino” (Manaus, 2014, p. 16). A Figura 12 apresenta como estava organizado o Bloco Pedagógico do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, como uma proposta de continuidade da aprendizagem dos estudantes.

Figura 12 - Organização dos anos Iniciais do Ensino Fundamental SEMED/Manaus: 1º ao 3º ano Bloco Pedagógico – ano escolar e faixa etária

ANOS INICIAIS				
BLOCO PEDAGÓGICO				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
6 ANOS	7 ANOS	8 ANOS	9 ANOS	10 ANOS

Fonte: Proposta Pedagógica Anos Iniciais: Bloco Pedagógico (Manaus, 2014, p. 11)

Desse modo, os estudantes seguiam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental em uma lógica de continuidade, em que as escalas de desenvolvimento da aprendizagem era fator de análise pelos professores nos diferentes anos escolares do Bloco Pedagógico, para que as intervenções propostas em planejamento, atendessem as dificuldades dos discentes nos diferentes componentes curriculares.

Para tanto, havia na Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico a orientação para o trabalho docente em uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento, em que a sequência didática auxiliaria na dinâmica pedagógica. Desse modo, a sequência didática assim representava ao trabalho docente,

As sequências didáticas são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. Permite, por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero, ou ainda, que se escolha uma brincadeira e se aprenda a sua origem e como se brinca; ou também que organizem atividades de arte para conhecer mais as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música, etc.; ou que se estudem conteúdo das várias áreas do conhecimento do Ensino Fundamental, de forma interdisciplinar (Manaus, 2014, p. 19).

O tempo e o espaço tomados como pontos importantes na proposta da alfabetização em Bloco Pedagógico, evidenciavam um processo pedagógico de observação, intervenção e avaliação constante, sendo assim, fatores indispensáveis na prática docente. Ressalta-se que alinhados a essa prática, o progresso dos estudantes nas diferentes áreas do conhecimento, também deveria promover o avanço cognitivo da leitura e da escrita por meio de ações didáticas e metodológicas interdisciplinares.

A alfabetização, o letramento e a ludicidade eram os eixos “indissociáveis” (Manaus, 2014, p. 29) do trabalho didático no Bloco Pedagógico, pois, conforme a proposta curricular,

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus, ao organizar os anos iniciais do Ensino Fundamental (especificamente o 1º, 2º e 3º ano), sobre os eixos da Alfabetização, do Letramento e da Ludicidade, cumpre o que estabelecem os documentos oficiais do Governo Federal a respeito da educação no nosso País, estando, portanto, em firme consonância com eles.[...] O trabalho pedagógico, no Bloco, é organizado em torno dos três eixos acima citados (Alfabetização, Letramento e Ludicidade), considerados indissociáveis e intercomplementares. A fim de subsidiar os professores em sua prática pedagógica, voltada para a formação do aluno leitor, [...] (Manaus, 2014, p. 29).

A epistemologia que fundamentou os eixos alfabetização, letramento e ludicidade nos documentos oficiais, didáticos e pedagógicos estavam atrelados a pesquisadores como Magda Soares, Luiz Carlos Cagliari, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e outros que subsidiaram a formação teórica dos professores na vigência da Proposta Curricular para o Bloco Pedagógico.

A estrutura da divisão por área de conhecimento apresentada no currículo do Bloco Pedagógico do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental esteve organizada por eixo na perspectiva de atender às capacidades e/ou direitos de aprendizagem, por meio dos conteúdos e/ou conceitos orientados nas matrizes curriculares, com observância aos critérios da escala de desenvolvimento da aprendizagem organizados em regime bimestral, para cada ano de ensino, como pode ser observado no Anexo Z.

Logo, a Proposta Pedagógica Anos Iniciais - Bloco Pedagógico, enfatizou sua organização da seguinte forma:

Este documento organiza-se em eixos, capacidades, conteúdos/conceitos, orientações didáticas, que orientarão os planejamentos pedagógicos nas unidades escolares, bem como a seleção e a estruturação dos conhecimentos, as metodologias e também a avaliação, levando em consideração as capacidades do estudante, destacando o que deve ser introduzido, aprofundado e consolidado a cada ano do Bloco Pedagógico. As disciplinas possuem eixos que ajudam a organizar as capacidades trabalhadas. Os conteúdos são ligados às capacidades de modo que o seu trabalho sistemático favorece o desenvolvimento do educando na direção apontada pela Proposta Curricular (Manaus, 2014, p. 10).

O Quadro 22 nos auxilia a compreender a estrutura para cada área de conhecimento que esteve como conteúdo de ensino na Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (Anexo L).

Quadro 22 - Organização da estrutura por área de conhecimento para o Bloco Pedagógico (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental)

Língua Portuguesa			
Eixos: Leitura; Oralidade; Produção de textos; Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Capacidades/ Direitos de aprendizagem	Conteúdos/ Conceitos	Abordagem por bimestre (1º, 2º 3º e 4º bimestre)
			1º, 2º e 3º ano
			(I) Introduzir (A) Aprofundar (C) Consolidar
Matemática			
Eixos: Números e operações; Espaço e forma; Grandezas e medidas; Tratamento da informação	Capacidades/ Direitos de aprendizagem	Conteúdos/ Conceitos	Abordagem por bimestre (1º, 2º 3º e 4º bimestre)
			1º, 2º e 3º ano
			(I) Introduzir (A) Aprofundar (C) Consolidar
Ciências Naturais			
Eixos: Ambiente e vida;	Capacidades/ Direitos de aprendizagem	Conteúdos/ Conceitos	Abordagem por bimestre (1º, 2º 3º e 4º bimestre)
			1º, 2º e 3º ano
			(I) Introduzir (A) Aprofundar

Ser humano e saúde; Tecnologia e sociedade			(C) Consolidar
História			
Eixos: Autoidentidade o aluno e suas relações sociais; Modo de vida na zona urbana e rural Temporalidade histórica Especificidades amazônicas.	Capacidades/ Direitos de aprendizagem	Conteúdos/ Conceitos	Abordagem por bimestre (1º, 2º 3º e 4º bimestre)
			1º, 2º e 3º ano
			(I) Introduzir (A) Aprofundar (C) Consolidar
Educação Física			
Eixos: Psicomotricidade; Sociomotricidade; Atividades rítmicas e expressivas; Jogos e ginásticas	Capacidades/ Direitos de aprendizagem	Conteúdos/ Conceitos	Abordagem por bimestre (1º, 2º 3º e 4º bimestre)
			1º, 2º e 3º ano
			(I) Introduzir (A) Aprofundar (C) Consolidar
Ensino Religioso			
Eixos: Alteridade; Culturas e tradições religiosas; ver, ouvir, entender para respeitar; Falando sobre o transcendente;	Capacidades/ Direitos de aprendizagem	Conteúdos/ Conceitos	Abordagem por bimestre (1º, 2º 3º e 4º bimestre)
			1º, 2º e 3º ano
			(I) Introduzir (A) Aprofundar (C) Consolidar
Arte			
Eixos:	Capacidades/ Direitos de aprendizagem	Conteúdos/ Conceitos	Abordagem por bimestre (1º, 2º 3º e 4º bimestre)
			1º, 2º e 3º ano

Contextualização Apreciação produção;			(I) Introduzir (A) Aprofundar (C) Consolidar
---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do documento Proposta Pedagógica Anos Iniciais - Bloco Pedagógico da SEMED/Manaus (2014).

Para verificar a aprendizagem dos estudantes, os processos avaliativos ocorriam no decorrer de cada bimestre, em que cada ano escolar do Bloco Pedagógico e os instrumentos avaliativos planejados pelos professores poderiam ser aplicados de diferentes formas, com o intuito de verificar o progresso dos estudantes nos diferentes componentes curriculares, assim como também, a concepção da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. Conforme a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico, os registros e/ou as formas avaliativas poderiam ocorrer das seguintes formas,

7.4.1 Observação

Por meio da observação, os docentes podem conhecer melhor os estudantes, analisar seu desempenho nas atividades em sala de aula e compreender seus avanços e dificuldades. A observação exige do docente:

- Eleger o objeto de identificação (um aluno, uma dupla ou um grupo);
- Elaborar objetivos claros (descobrir dúvida e avanços);
- Identificar contextos e momentos específicos (durante a aula, no recreio, no ambiente escolar);
- Estabelecer forma [sic] de registros apropriados (vídeos, anotações).

7.4.2 Registro/Fichas:

Contribui para que os dados significativos da prática de trabalho não se percam, permitindo aos educadores perceberem e analisarem as ações e os acontecimentos no âmbito escolar. Alguns recursos podem ser utilizados, são eles:

- Caderno de anotações (registros de aulas expositivas, projetos, debates, relatos, acontecimentos significativos do cotidiano escolar);
- Arquivo de atividades (coleta de exercícios e produção dos alunos, datada e com algumas observações rápidas do professor. Esse arquivo serve como referência [sic] histórica do desenvolvimento do grupo).

7.4.3 Debate

Permite, nas situações de interação, trocar ideias com pessoas, compreender as ideias do outro, relacioná-las e ampliar conhecimentos sobre o tema ou assuntos discutidos. Favorável para que os grupos incorporem conhecimentos, exige que se expressem com suas próprias palavras, exemplifiquem e estabeleçam relações com outros conhecimentos.

7.4.4 Autoavaliação

É uma atividade de reflexão fundamental na aprendizagem que visa levantar:

- O caminho percorrido pelo aluno para as suas respostas e resultados;
- As evidências de que conseguiu aprender;
- As evidências das dificuldades que ainda enfrentam e, com base nelas o conhecimento das superações que precisam ser conquistadas.

7.4.5 Trabalho em grupo

Estimula os alunos à cooperação e à realização de ações conjuntas, propiciam um espaço para compartilhar, confrontar e negociar ideias.

É necessário considerar as condições de produção que se darão: o tempo de realização, o nível de envolvimento e de compromisso dos alunos, os tipos de orientações dadas, as fontes de informação e recursos materiais utilizados.

7.4.6 Seminário

É a exposição oral que permite a comunicação das informações pesquisadas de forma eficaz, utilizando material de apoio adequado. Contribui para a aprendizagem tanto do ouvinte quanto do expositor, pois exige desta pesquisa, planejamento e organização das informações, além de desenvolver a capacidade de se expressar em público.

7.4.7 Portfólio

Evidencia as qualidades do estudante, auxiliando-o a desenvolver a capacidade de refletir, de registrar seus esforços, seus progressos, o nível de raciocínio lógico atingido, seu desempenho na disciplina ensinando-o a ser organizado.

7.4.8 Prova

- Dissertativa: avalia a capacidade de analisar um problema central, abstrair fatos, formular ideias e redigi-las. Permite que o aluno exponha seus pensamentos, mostrando habilidades, organização, interpretação e expressão.
- De consulta: quando bem elaborada, pode permitir que o aluno demonstre não apenas seu conhecimento sobre o conteúdo, mas ainda, a sua capacidade de pesquisa de buscar a resposta correta e relevante;
- Objetiva: caracteriza-se uma série de perguntas diretas para respostas curtas, com apenas uma solução possível ou proposição verdadeira ou falsa.
- Oral: momento em que o aluno expõe individualmente seus pontos de vista do conteúdo ou resolve problemas em contato direto com o professor. Bastante útil para desenvolver a oralidade e a habilidade de argumentação (Manaus, 2014, p. 51-52).

Em conformidade com Dias (2019), o processo avaliativo está relacionado com os objetivos educacionais. Assim, a Proposta Pedagógica deu sugestões sobre as diferentes formas avaliativas. Isso permitiu aos professores refletirem sobre sua aplicabilidade e intencionalidade, haja vista que, é um processo que emite resultados sobre os objetivos/capacidades de conhecimentos alcançados pelos estudantes.

As avaliações externas também eram instrumentos os quais deveriam ser objetos de estudo dos professores e da equipe escolar, em uma visão de análise do desempenho dos estudantes e, na necessidade de melhoria dos resultados, promoverem intervenções pedagógicas que contribuíssem com as defasagens de aprendizagem. As avaliações externas também têm o intuito de sistematizar dados e produzir informações sobre os níveis de alfabetização e letramento dos estudantes no Ciclo de Alfabetização (Manaus, 2014).

No documento curricular, as avaliações externas são apresentadas, assim como também, a relevância delas frente aos objetivos da política nacional,

7.6 Provinha Brasil

A Provinha Brasil de Língua Portuguesa e de Matemática é um instrumento sem finalidade classificatória que permite aos professores e aos gestores obterem mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial, oferecido nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de leitura e de matemática e fornece a informação sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores da rede de ensino. Essa avaliação acontece em dois momentos do ano letivo, sendo no início do primeiro semestre e no final do segundo semestre para os alunos de 2º ano do Ensino Fundamental.

7.7 Prova Brasil

A Prova Brasil é uma avaliação em larga escala, desenvolvida pelo INEP, MEC, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo Sistema de Ensino Educacional Brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Essa avaliação ocorre de dois em dois anos para os alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública e urbana de ensino. Sua aplicação, bem como todo o processo de correção e de divulgação dos resultados é de inteira responsabilidade do MEC.

7.8 Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) Prova destinada a avaliar as crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental – ou seja, ao término do ciclo de alfabetização – das escolas públicas de todo o País, conforme portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A realização do exame objetiva aferir a qualidade, a equidade e a eficiência da alfabetização das crianças, ação conjunta entre municípios, estados, Distrito Federal e União para alfabetizar todos os alunos de até 8 anos ao final do 3º ano.

Conforme estabelecido pela portaria, a ANA será uma avaliação censitária, de larga escala, que servirá para a produção de índices do nível de alfabetização e letramento dos alunos do ciclo de alfabetização do ensino fundamental. A avaliação também deverá contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados e produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global (Manaus, 2014, p. 53-54).

As avaliações em larga escala configuraram em suas matrizes de referência, os direitos de aprendizagem e estes estiveram congruentes com a política de alfabetização do PNAIC. Em suma, não teria o MEC assumido um currículo para a alfabetização com a implementação do PNAIC? A partir desse ponto, ficamos com as palavras de Morais (2014),

Entendemos que a discussão sobre avaliação, em qualquer nível de ensino, não pode ser dissociada da discussão sobre currículo. Se os exames de avaliação em larga escala são acusados de induzir os professores a ensinarem o que será cobrado por aquelas provas, parece-nos que os acusadores se esquecem de reconhecer que tal estado de coisas, no caso brasileiro, é agravado por não termos currículos nacionais, currículos os quais orientem o ensino como um todo. Na realidade, a ausência de currículos faz com que não tenhamos norte para o ensino nem para os processos avaliativos (Morais, 2014, p. 282).

Morais (2014) enfatiza a falta de posicionamento do MEC em relação a não assumir um currículo nacional para alfabetização. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que foi instituído como “parâmetros” (p. 284), permitindo à rede pública de ensino municipal ou estadual se inspirar ou não, na construção das próprias propostas curriculares. E ainda afirma que as políticas públicas de currículo em âmbito federal, no Brasil, não são assumidas por quem as normatiza, por que são pessoas contrárias aos documentos normatizadores. Não obstante, em 2017, a BNCC foi assumida pelo governo federal da época. Com sua promulgação, os processos formais de ensino da alfabetização para a educação básica, que abrange as crianças de seis a oito anos de idade, sofreram mudanças e interrupções que impactaram novamente o trabalho docente sobre as formas de ensino dessa faixa etária.

4.2.2 Novo Currículo Escolar Municipal da Alfabetização: articulado aos fundamentos da BNCC e da PNA

Na capital do Amazonas, o Novo Currículo Escolar Municipal (2021) apresenta mais de 850 páginas, onde estão distribuídas todas as informações inerentes à educação básica municipal da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais. Tomamos para estudo a estrutura do currículo que compreende o *Ensino Fundamental - Anos Iniciais*, especificamente, a subseção 4 (quatro), *Alfabetização*, que inicia na página 282. A seção inicia com a subseção 4.1 *Objetivos da Alfabetização do 1º ao 3º ano*, em que destaca os seguintes objetivos,

Priorizar a alfabetização como foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes 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; Construir conhecimentos nos diferentes componentes curriculares, por sua inserção na cultura letrada, e de participação com maior autonomia e protagonismo na vida social; Promover a alfabetização baseada em evidências científicas; Desenvolver a alfabetização por meio de 6 (seis) pilares essenciais: consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita; Assegurar que todos os estudantes estejam alfabetizados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental; Desenvolver a alfabetização plena dos estudantes até o 3º ano do ensino fundamental (Manaus, 2021, p. 282)

Os objetivos pautados para a alfabetização, por meio do novo currículo escolar municipal, baseiam-se em promovê-la conforme o que foi promulgado nos documentos oficiais da BNCC/2017 e da PNA/2019. O processo de ensino do princípio alfabético deve ser priorizado nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com observância à cultura letrada e aos diferentes componentes curriculares (BNCC/2017).

Dentre os objetivos, há o da promoção da alfabetização baseada em evidências científicas. Não obstante, no referencial curricular, não há esclarecimentos do que (ou quais) seriam as evidências científicas a serem apropriadas ao ensino da leitura e da escrita, não deixando nítidas, aos professores alfabetizadores, as fundamentações científicas nas quais possam recorrer para a promoção das suas didáticas. Essa mesma ausência é observada na PNA/2019, que anteriormente foi discutida.

Destaca-se também nos objetivos, a priorização da alfabetização nos dois primeiros anos escolares (crianças com faixa etária de seis a sete anos de idade), e a alfabetização plena até o 3º ano do Ensino Fundamental. Paraíso (2023), Morais (2021) e Lopes (2019) declaram que houve a antecipação da alfabetização no país, a partir dos documentos oficiais, BNCC/2017 e PNA/2019, em que as crianças com sete anos de idade, ao término do 2º ano do Ensino

Fundamental, devem estar alfabetizadas, decisão que conflitua com o PNE/2014-2024, que prevê a alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Hobsbawm (2013) colabora em afirmar que:

Em história, na maioria das vezes, lidamos com sociedades e comunidades para as quais o passado é essencialmente o padrão para o presente. Teoricamente, cada geração copia e reproduz sua predecessora até onde seja possível, e se considera em falta para com ela na medida em que falha nesse intento (p. 25).

A perspectiva social e cultural em alfabetizar as crianças com sete anos de idade nos permite recordar ao que antecedeu e perpetuou nos anos 2000, com a formulação de políticas educacionais ao ensino primário, voltadas para a reprovação do aluno com sete anos de idade no regime graduado (seriado), 1ª série, vistas como “ano da alfabetização” (Soares, 2017a, p. 9), em que o aluno somente graduava caso estivesse alfabetizado. A autora enfatiza que o aluno repetia diversas vezes a mesma série, até que fosse capaz de “decodificar (ler) e codificar (escrever) palavras” p. (9).

E na conjuntura política de não reviver com tanta intensidade às crises educacionais do passado (alto índice de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão escolar), optou-se por colocar mais cedo as crianças nas escolas, como declara Paraíso (2023) sobre a última versão da BNCC/2017 “A educação infantil ganhou parâmetros de ‘direitos de aprendizagem e desenvolvimento’ para bebês e crianças com menos de seis anos. Há também uma determinação de que a alfabetização deve se iniciar na educação infantil” (p. 141).

Os marcos normativos para a reformulação do currículo escolar para a alfabetização, estão apresentados na subseção 4.2 *Fundamento legal* (NCEM/2021),

O Currículo Escolar Municipal de Alfabetização do 1º ao 3º ano do Anos Iniciais do ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, está alinhado aos documentos normativos e marcos legais do Ministério da Educação. Sendo estes documentos: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, Plano Nacional de Educação - PNE - Decênio: 2014-2024, Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2017, Decreto nº 9.765 de 11/04/ 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização - Brasília: MEC, SEALF, 2019. Os documentos citados buscam assegurar a educação como um direito de todos, conforme art. 205 da Constituição Federal (Manaus, 2021, p. 282-283).

A passagem, preliminarmente, nos aponta que os documentos ora citados, subsidiaram a construção do NCEM/2021 para a alfabetização. Sobretudo, não há menção do RCA/2019, como documento base da parte diversificada do currículo. Logo, levantamos o seguinte questionamento: Por que o Referencial Curricular Amazonense, parte diversificada que traz inferências sobre os aspectos socioculturais e regionais, não foi incluído na estrutura para o ensino do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental? E a progressão continuada da aprendizagem

para as crianças de seis a oito anos de idade, em processo da alfabetização e do letramento, proposta pelas DCN's/2010? Por que não foram utilizados na construção do documento curricular? Não é possível encontrar no documento as respostas dos questionamentos levantados. A subseção 4.2.1 *Alfabetização segundo a BNCC*, apresenta o recorte do texto sobre alfabetização, proposto pela BNCC/2017. Pontua também, que o processo de alfabetização deve ser estabelecido nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Embora, desde o nascimento e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º ano) do Ensino Fundamental que se espera que ela seja alfabetizada. Segundo a (BNCC, p.89), nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Manaus, 2021, p. 283).

Não obstante, o conceito de alfabetização no NCEM/2021 é o mesmo que está configurado pela BNCC/2017, como expressa Morais (2019a), (2019b), que a BNCC, ao fazer uso terminológicos e vagos sobre “mecânica da escrita/leitura”; “decodificar/codificar os sons da língua”, amparou-se nas concepções teóricas da relação associacionista de aprendizagem, caracterizada pelas teorias do conexionismo. Sobre o embasamento teórico-metodológico das teorias refutadas por Morais (2019a), este afirma que “a criança avançaria à medida que fosse capaz de isolar os fonemas das palavras e de associar/conectar a cada fonema o grafema correspondente. Adotando como explicação a repetição dessas associações (ou conexões) [...]” (p. 15).

Soares (2017a) colabora na compreensão desse processo em reforçar que o conceito de alfabetização deve partir de uma reflexão imediata sobre seu sentido social, pois, não se deve considerar alfabetizada uma pessoa que somente seja capaz de reconhecer símbolos visuais em símbolos sonoros. Assim como também, aquele que faz uso inadequado da escrita, apresentando erros ortográficos e/ou não consegue produzir um texto.

No documento curricular, na subseção 4.2.2 *Alfabetização, literacia, letramento e numeracia* (2021, p. 286), têm-se as prerrogativas da PNA/2019, apresentando os conceitos que denotam o tema da subseção. Os preceitos da PNA/2019, em se tratando dos resultados levantados por pesquisadores brasileiros do campo da alfabetização no Brasil, apresentam-se contraditórios frente às pesquisas amplamente divulgadas em território nacional, aos projetos

políticos de formação continuada dos professores, bem como um retrocesso ao ensino, com o “pêndulo” (Soares 2017a, p. 41), voltado para o método sintético.

No NCEM/2021, o conceito de alfabetização está condizente com a PNA/2019, e ainda afirma que “Tendo por fundamento as contribuições da ciência cognitiva, a alfabetização compreende o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (p. 286). Nesta passagem, a SEMED/Manaus assume que a alfabetização deve seguir as prerrogativas da ciência cognitiva.

a) Alfabetização

Alfabetização é diferente de letramento, mas ambos devem coexistir no contexto da sala de aula sem jamais um sobrepor ao outro. Tendo por fundamento as contribuições da ciência cognitiva, a alfabetização compreende o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.

A alfabetização baseada em evidências traz para o debate o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita e a visão da ciência, dados da realidade que não podem ser ignorados. Entre os ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita, está aquele que se convencionou chamar ciência cognitiva da leitura (SNOWLING; HULME, 2013; ADAMS, 1990; DEHAENE, 2011). Basear a alfabetização em evidências científicas, tendo por base dados da realidade, não é impor um método, mas propor programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização que levem em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas.

Fazendo uso da passagem da PNA/2019, a SEMED/Manaus também toma as evidências científicas como fator de base para a eficácia do ensino da alfabetização. No entanto, ao mencionar que não impõe um método, conforme a passagem acima, assume a ciência cognitiva, que traz o paradigma fonológico, que parte do método sintético, com teorias e metodologias. Por ora, enfatiza sobre a oferta de “programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização que levem em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas” (p. 286). Provavelmente, será nesta oferta de programas e pacotes educativos de alfabetização que as pesquisas científicas se farão presentes (Morais, 2019b, 2020).

Sobre o termo literacia, o CME/2021 esclarece a passagem conforme a PNA/2019,

b) Literacia

A literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. As habilidades adquiridas antes da alfabetização e desenvolvidas e consolidadas depois dela, permitem o alcance de níveis mais avançados de literacia.

O termo literacia foi adotado pela PNA/2019, por opção, pois conforme o documento, “a opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (Brasil, 2019, p. 21). De acordo com Bloch (2001, p. 30) “estimar que a nomenclatura dos documentos possa bastar completamente para fixar a

nossa seria o mesmo, em suma, que admitir que eles nos trazem a análise toda pronta”. Buscamos em Soares (2004), os estudos sobre o surgimento do termo literacia, que já foi foco de suas análises quando o mesmo surgiu no exterior (Estados Unidos, França e Portugal), no final do século XX,

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, na França e nos Estados Unidos, para limitar a análise a esses dois países, os problemas de illetrisme, de literacy/illiteracy surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita. [...]. Assim, é em meados dos anos 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation (Soares, 2004, p. 6, grifos do autor).

Logo, podemos inferir do texto que não se trata de uma terminologia que difere especificamente do envolvimento do sujeito nas diferentes práticas sociais, nas quais refletem nas facetas do aprendizado complexo e multifacetado da alfabetização: linguística, interativa e sociocultural, como processos interdependentes (Soares, 2017b). Com isso, o documento do NCEM/2021, ainda explana sobre o termo literacia, a partir das concepções escolares e os pontuando nas práticas sociais,

No que diz respeito aos estudantes do 1º ao 3º ano cabe a compreensão de literacia básica e intermediária. Da pré-escola ao fim do 1º ano do ensino fundamental está a literacia básica, que inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização (literacia emergente), como o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização, isto é, a aquisição das habilidades de leitura (decodificação) e de escrita (codificação). Ao consolidar as habilidades básicas no 1º ano, o estudante tem melhores condições de avançar para conhecimentos mais complexos. Visando a progressão da aprendizagem do estudante, do 2º ao 5º ano do ensino fundamental está a literacia intermediária que abrange habilidades mais avançadas, como a fluência em leitura oral, que é necessária para a compreensão de textos. A **literacia emergente**, que constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes do processo de alfabetização. De acordo com a (PNA, p.22), na literacia emergente incluem-se experiências e conhecimentos sobre a leitura e a escrita adquiridos de maneira lúdica e adequada à idade da criança, de modo formal ou informal, antes de aprender a ler e a escrever. A **literacia familiar** diz respeito às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam a família, como por exemplo, a leitura partilhada de histórias, ou leitura em voz alta feita pelo adulto para a criança, a conversa com a criança, a narração de histórias, o manuseio de lápis e giz para as primeiras tentativas de escrita, o contato com livros ilustrados, a modelagem da linguagem oral, o desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo em situações cotidianas e nas brincadeiras, os jogos com letras e palavras, além de muitas outras que se podem fazer em casa ou fora dela, na comunidade e em bibliotecas.

Segundo o National early literacy panel (2009) é importante desenvolver certos conhecimentos e habilidades de leitura e escrita desde a pré-escola, pois favorece não só o processo de alfabetização formal do estudante, mas toda a sua vida escolar.

Principalmente àquelas crianças que não tiveram em casa um ambiente rico (Manaus, 2021, p. 288).

Como o texto acima é um fragmento da PNA/2019, torna-se oportuno compreender a crítica colocada por Bunzen (2019, p. 49, grifos do autor), sobre o termo literacia em uma perspectiva linear, momentânea, por fase, caracterizada no documento como “uma visão **equivocada, disciplinar e escolarizada** dos processos de aprendizagem das práticas sociais, dos gêneros e dos usos da leitura”, pois são pensadas como se a aprendizagem da alfabetização e as práticas sociais ocorresse em momentos estanques e de modo linear. Quanto ao termo letramento, o NCEM/2021,

c) Letramento

A partir do entendimento de que alfabetização se distingue de letramento é preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento. Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, mas não estão sendo alfabetizadas. (SOARES, 2004). Magda Soares 2004 enfatiza que há um certo equívoco em pensar que o simples convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a criança se alfabetiza.

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade.

A alfabetização concebida como a aquisição do sistema convencional de escrita e leitura e o letramento entendido como desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita são processos interdependentes.

O letramento desenvolve-se por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Há necessidade de conciliar alfabetização e letramento sem perder, porém, a especificidade de cada um, sem um sobrepor-se ao outro, caso contrário correremos o risco dos estudantes estarem sendo, de certa forma, letrados, mas não serem alfabetizados (p. 288).

Frente ao exposto, no NCEM/2021, torna-se oportuno esclarecer que Soares (2017b), chamou a atenção para a *desinvenção* da alfabetização, quando se derivou da concepção construtivista a falsa inferência de não utilizar nenhum método de alfabetização, para aprendizagem específica da leitura e da escrita. Fato que conforme Soares (2017b), não aconteceu somente no Brasil, mas em vários países, no início dos anos 2000.

Conforme a autora, houve “a autonomização do processo de alfabetização, em relação ao processo de letramento” (p. 41), também denominado na área da educação pela metáfora da “curvatura da vara”, ou a do “pêndulo”, como foi chamado pelos americanos. De acordo com Soares (2017b), o fato infere-se de

[...] uma concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido *para e por meio de* textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema- grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorria de forma natural de interação com a língua escrita. É essa concepção é esse princípio que fundamenta a *whole language*, nos Estados Unidos, e o chamado *construtivismo*, no Brasil (Soares, 2017b, p. 41)

Em contrapartida, Soares (2017b) assevera que a aprendizagem da língua escrita embora seja um fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida como um todo, porque “essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever” (p. 36, grifo do autor). Desse modo, “[...] embora as facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita devam ser desenvolvidas simultaneamente, cada uma delas demanda ações pedagógicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias específicos em que cada uma delas se fundamenta” (Ibidem). Em uma das ações do Movimento PMA em debate, Camargo (2021, p. 213-214) em conversa com Maria do Rosário Mortatti, sobre os termos confusos de letramento e literacia presentes no currículo escolar municipal, Maria Mortatti respondeu:

[...] a palavra literacia está a serviço de um embuste, um termo usado pelos portugueses, responsáveis pelos programas de formação de alfabetizadores implementados pela PNA e como indicado no caderno da política, usado para alinhar nossas políticas às políticas internacionais. Portanto, o conceito apresentado no currículo de alfabetização municipal reproduz essa armadilha preparada na PNA, apresentando os conceitos de literacia e letramento como sendo coisas diferentes. O argumento em questão apresentado por Mortatti é necessário ser explicitado, pois foi uma resposta aos questionamentos dos professores do movimento PMA em debate que alegaram não compreender essa distinção, como também a associação no currículo de alfabetização da BNCC e PNA (Camargo, p 213-214).

Compreender os termos apresentados no NCEM/2021 foi desafiador frente aos estudos que os caracterizam em suas particularidades, e questionamos o porquê do uso de todos neste documento curricular; ao passo que, ter se utilizado de dois documentos com concepções e perspectivas diferentes (BNCC e PNA), isso não contribuiu para justificar a lógica de organização da alfabetização para atender as crianças de seis a oito de idade.

Na sequência do documento, a subseção 4.3, apresenta os *Pilares essenciais para Alfabetização* (Manaus, 2021, p. 290); a partir desta seção, torna-se possível compreender que houve mudança de paradigma para as ações pedagógicas do professor em relação ao ensino da alfabetização no município de Manaus. Nela são apresentados os conceitos dos pilares essenciais que sustentam a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento do vocabulário e produção escrita:

4.3.1 Consciência fonêmica

É o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade de manipulá-las intencionalmente. Para desenvolver a consciência fonêmica, é necessário um ensino intencional e sistematizado, que pode ser acompanhado de atividades lúdicas, com o apoio de objetos e melodias. A consciência fonêmica conduz à compreensão de que uma palavra falada é composta de uma sequência de fonemas. Isso será crucial para compreender o princípio alfabético, que consiste no conhecimento de que os fonemas se relacionam com grafemas ou, dito de outro modo, de que as letras representam os sons da fala (NATIONAL READING PANEL, 2000; GOMBERT, 2003; ADAMS *et al.*, 2005).

4.3.2 Instrução Fônica Sistemática

Leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas). “Fônica” é a tradução do termo inglês *phonics*, criado para designar o conhecimento simplificado de fonologia e fonética usado para ensinar a ler e a escrever. Não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino. Ela é apenas um componente que permite compreender o princípio alfabético, ou seja, a sistemática e as relações previsíveis entre grafemas e fonemas (BRASIL, 2003, 2007; ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011; CHALL, 1967). O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica) (CARDOSO MARTINS; CORRÊA, 2008). Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons. Portanto, a instrução fônica sistemática e explícita melhora significativamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a fluência em leitura oral (MULDER *et al.*, 2017; CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005).

4.3.4 O desenvolvimento do vocabulário

Tem por objeto tanto o vocabulário receptivo e expressivo, quanto o vocabulário de leitura. Os leitores iniciantes empregam seu vocabulário oral para entender as palavras presentes nos textos escritos. Um vocabulário pobre constitui um obstáculo para a compreensão de textos. Por isso é recomendável que, antes mesmo de ingressar no ensino fundamental, a criança seja exposta a um vocabulário mais amplo do que aquele do seu dia a dia. Pode-se desenvolver o vocabulário indiretamente, por meio de práticas de linguagem oral ou de leitura em voz alta, feita por um mediador ou pela própria criança; ou diretamente, por meio de práticas intencionais de ensino, tanto de palavras individuais, quanto de estratégias de aprendizagem de palavras. Um amplo vocabulário, aliado à capacidade de reconhecer automaticamente palavras, é a base para uma boa compreensão de textos.

4.3.5 Compreensão de textos

É o propósito da leitura. Trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido mediante o emprego de estratégias de compreensão. Além do domínio dessas estratégias, também é importante que o aluno, à medida que avança na vida escolar, aprenda o vocabulário específico necessário para compreender textos cada vez mais complexos. A compreensão não resulta da decodificação. São processos independentes. Por isso é possível compreender sem ler, como também é possível ler sem compreender. A capacidade de decodificação, no entanto, é determinante para a aquisição de fluência em leitura e para a ampliação do vocabulário, fatores que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da compreensão (MORAIS, 2013).

4.3.6 Produção escrita

Diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se avança na literacia. Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. Para crianças mais velhas, a escrita ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais. Conforme Silva (2013), Zesiger (1995) e Ajuriaguerra *et al.* (1979), a produção de escrita abrange diferentes níveis: nível da letra, nível da palavra, nível da frase, nível do texto (Manaus, 2021, p. 290-292).

Destacamos de modo geral os preceitos sobre os pilares essenciais da alfabetização, mencionados no NCEM/2021, para depreender que eles constituíram as prerrogativas da

PNA/2019. Desse modo, para entender sobre sua natureza, buscamos neste documento informações sobre os seis componentes essenciais para a alfabetização,

Mas, para que haja êxito nesse processo, é indispensável um ensino conforme as evidências científicas mais atuais. Uma consulta aos diversos relatórios e documentos de políticas públicas voltadas à alfabetização, como o National Reading Panel e o Educação de Qualidade Começando pelo Começo, do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, revela cinco componentes essenciais para a alfabetização, a saber: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos. Pesquisas mais recentes, no entanto, recomendam a inserção de outro componente, a produção de escrita, e assim se obtêm os seis componentes propostos pela PNA, nos quais se devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseada em evidências (PNA b, 2019, p. 32).

Conforme as informações prestadas na PNA/2019, os pilares essenciais partiram de “[...] diversos relatórios e documentos de políticas públicas voltadas para a alfabetização” (p. 32). No entanto, menciona somente dois, National Reading Panel (NRP) e o Educação de Qualidade Começando pelo Começo do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, ambos elaborados nos anos 2000 e 2006, respectivamente. O governo presidencial do Sr. Jair Bolsonaro idealizou uma política de alfabetização para o país, a partir dos resultados da pesquisa levantada por grupos políticos que idealizam um ensino hegemônico no Brasil. Uma das ideias formuladas é que os “seis componentes essenciais [...] devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseada em evidências” (PNA b, 2019, p. 32).

Morais (2020) menciona que a partir de estudos sobre os relatórios e da PNA/2019 reacendeu-se a discussão sobre os movimentos políticos na busca por padronização no ensino brasileiro, a partir de um controle a ser embutido em documentos oficiais no campo da educação, para a formação da sociedade,

Se três décadas antes as querelas sobre melhores métodos de alfabetização, pautadas por argumentos científicos, já tinham se instituído no mundo anglo-saxão (Chall, 1967), o relatório do NRP, de 2000, aqui focado, veio trazer mais combustível à disputa entre grupos que atuam no campo da alfabetização e que continuam lutando por hegemonia, tanto no plano acadêmico como no que diz respeito a políticas educacionais e seus efeitos [...] No ano de 2019, o cenário brasileiro mudou. A Política Nacional e Alfabetização imposta pelo Ministério da Educação por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, propõe-se a aderir explicitamente a prescrições feitas pelo NRP, de maneira que o financiamento de todas as políticas públicas de alfabetização (formação inicial e continuada de alfabetizadores, produção de materiais didáticos avaliações externas) deveria se moldar ao que resultou como programa legitimado pelo relatório do NRP (Morais, 2020, p. 211; 215).

No NCEM/2021, os componentes essenciais da alfabetização, propostos na PNA/2019, são os pilares essenciais que sustentam as fases da alfabetização, formuladas no documento. Assim, buscamos compreender sobre a essencialidade do conjunto dos pilares que sustentam

as fases da alfabetização no NCEM/2021. Encontramos na página 286, uma breve passagem sobre o assunto. De acordo com o referencial curricular escolar de Manaus, “os seis pilares devem nortear o fazer do professor alfabetizador articulados com as demais áreas e componentes curriculares” (Manaus, 2021, p. 286).

Ao que nos foi possível compreender, os pilares serviriam as ações didáticas da alfabetização, articuladas com os demais componentes curriculares que fazem parte da grade curricular de conteúdos/objetos de conhecimentos propostos para a alfabetização. Nesse sentido, podemos inferir que os pilares sustentam a aprendizagem sistemática em fases para a aquisição da leitura e da escrita, conforme o exposto no currículo escolar, “tais pilares conduzem a criança por quatro fases de leitura e escrita: fase pré-alfabética, fase alfabética parcial, fase alfabética completa, fase alfabética consolidada” (Manaus, 2021, p. 286).

Encontramos orientações sobre cada fase da leitura e da escrita na subseção seguinte 4.4 *Fases de desenvolvimento da leitura e escrita* (p. 292). Nesta seção, torna-se possível analisar o que cada fase representa diante da ciência cognitiva da leitura e da neurociência postuladas nos documentos oficiais (PNA/2019; NCEM/2021),

4.4.1 Fase pré-alfabética

A Fase pré-alfabética refere-se ao período mais inicial no desenvolvimento da leitura, quando as crianças não têm muitos conhecimentos sobre letras e consciência fonêmica e por isso elas são incapazes de formar conexões alfabéticas para ler palavras. Sua capacidade de identificar palavras é guiada por pistas visuais ou contextuais, o que torna esta fase muito limitada e instável. Essas crianças falham muito na leitura, porque as pistas visuais ou contextuais não são suficientes para armazenar corretamente as grafias de palavras na memória (Ehri, 1998a, 2005b, 2014). As escritas dessas crianças não necessariamente incluem letras; podem ser apenas desenhos, podem utilizar letras inventadas ou algumas letras que conhecem, como as letras do próprio nome, mas sem prestar atenção nos sons das palavras para escolher quais letras fazer uso.

Fase pré-alfabética: a pessoa emprega predominantemente a estratégia de predição, usando de início pistas visuais, sem recorrer às relações entre letras e sons; lê palavras familiares por reconhecimento de cores e formas salientes em um rótulo, mas é incapaz de identificar diferenças nas letras; pode ainda conseguir escrever algumas palavras de memória. Uso de conexões visuais, não alfabéticas.

CARACTERÍSTICAS DA FASE PRÉ-ALFABÉTICA

Podem ou não conhecer as letras;

Não fazem conexões Grafema/Fonema entre grafias e pronúncias;

Memória de palavras automatizadas: instável, erros semânticos, leitura do ambiente;

Não conseguem fazer analogia;

Escrevem palavras não foneticamente.

4.4.2 Fase alfabética parcial

A fase alfabética parcial emerge quando as crianças aprendem os nomes ou sons das letras e adquirem algum nível de consciência fonêmica. É nesta fase que as crianças começam a utilizar pistas fonológicas para ler e escrever palavras. O conhecimento ainda que limitado é utilizado para realizar conexões parciais entre as letras nas grafias e sons na pronúncia e são usadas para armazenar as palavras na memória, ler e escrever palavras. Possuem algum nível de consciência fonêmica, essa habilidade contribui para que elas possam processar os sons individuais dentro de palavras,

processam somente os começos e finais das palavras, e muitas vezes elas não prestam atenção nos sons no meio das palavras.

Estas crianças também podem se beneficiar do nome das letras para lembrar de como representar os sons das palavras, por exemplo, BB pode representar a palavra “bebê”, ou TLFN, pode representar “telefone”. Assim, as crianças nessa fase tipicamente escrevem palavras inteiras usando uma ou duas letras, como BA ou AA para “bala” ou “boneca”. Escritas corretas são muito difíceis para as crianças na fase alfabética parcial, porque lhes falta conhecimento do sistema alfabético. Fase alfabética parcial: a pessoa faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras. Uso parcial de conexões letra-som.

CARACTERÍSTICAS DA FASE ALFABÉTICA PARCIAL

Conhecem a maioria das formas e nomes das letras: conhecimento incompleto de conexões Grafema/Fonema;

Conexões Grafema/Fonema parciais são formadas;

Memória de palavras automatizadas: Confusão entre palavras com grafias semelhantes;

Analogia é impedida pela memória parcial de grafias das palavras;

Escritas inventadas parcialmente fonéticas: memória fraca para grafias corretas.

Exemplo de Escrita na Fase Alfabética Parcial

LATA LATA
GOK BOCA
FD FADA
SA SAPO
PA PERA

4.4.3 Fase alfabética completa

4.4.3 A fase alfabética completa emerge quando as crianças conseguem formar conexões completas entre grafemas e fonemas para ler palavras por memória. Adquirem estratégia de decodificação que facilita essa aprendizagem, permite que as crianças possam ler palavras de forma autônoma assim aprendendo cada vez mais sobre as ortografias das palavras. Conhecem a maioria das correspondências letra-som e utilizam isso para decodificar palavras e escrever todos os sons envolvidos em uma palavra. Embora as escritas de crianças na fase alfabética sejam mais completas, elas podem estar incorretas muitas vezes pela ausência de conhecimentos ortográficos mais específicos. Palavras irregulares são frequentemente mais difíceis para as crianças nesta fase do que palavras regulares. Assim, por exemplo, as crianças nessa fase podem escrever “leiti”, para “leite”, ou “cazamentu” para “casamento”, porque ainda não conhecem as regras ortográficas. Na fase alfabética completa, depois de conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, a criança passa a ler e a escrever palavras com autonomia. Uso completo de conexões grafema-fonema.

Ainda não domina as normas ortográficas da língua. Escreve como fala.

Exemplos.: CAMELO _____ KAMELU

TOMATE _____ TUMATI

CARACTERÍSTICAS DA FASE ALFABÉTICA COMPLETA

Conhecem a maioria das conexões Grafema/Fonema do sistema de escrita;

Conexões Grafema/Fonema completas são formadas;

Memória de palavras automatizadas: precisa, automática, unitizada, crescente, limitada principalmente para palavras mais curtas;

Algum uso de analogias, mas limitado pelo pouco vocabulário de palavras automatizadas;

Escritas inventadas são foneticamente precisas nas conexões grafema/Fonema; aumento da memória para grafias corretas.

4.4.4 Fase alfabética consolidada

A fase alfabética consolidada emerge quando palavras e pedaços de palavras são acumulados na memória e podem ser todos como unidades inteiras favorecendo o uso de unidades grandes para a leitura e a escrita. Os alunos adquirem um vocabulário de palavras escritas maior durante a fase alfabética completa. As conexões ligando às pronúncias são formadas de conjuntos de grafemas-fonemas que se tornaram consolidados em unidades de escrita-som maiores, como as sílabas e os morfemas e

isso possibilita que as crianças, nesta fase, se beneficiem de unidades ortográficas maiores do que as correspondências grafema fonema. Na escrita essas crianças já dominam muitas regras ortográficas e podem se beneficiar dos conhecimentos de unidades maiores para escrever palavras irregulares derivadas de outras palavras que elas já conhecem, como para escrever casada, caso, casamento, lembrando-se do padrão ortográfico “casa” (Ehri, 1997, 2005^a, 2005b). Fase alfabética consolidada: nesta fase de consolidação contínua ocorre o processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite à pessoa ler com mais velocidade, precisão e fluência, e escrever com correção ortográfica. Uso de conexões multi-letras para sílabas, afixos. Exemplos: -MENTE, -IN, PEDR-, ÃO-; “IN – FELIZ – MENTE”.

CARACTERÍSTICAS DA FASE ALFABÉTICA CONSOLIDADA

Conhecem unidades de escrita Grafossilábicas;

Conexões Grafossilábicas predominam;

Memória de palavras automatizadas: precisa, automática, unitizada, expande rapidamente; palavras polissílabas são facilmente arrendadas;

Melhoram o uso de analogias com o acúmulo de palavras automatizadas;

Unidades Grafossilábicas e grafema/Fonema são usadas para escritas inventadas; memória proficiente para grafias corretas (Manaus, 2021, p. 293-295).

Pode-se compreender que as orientações acima estabelecidas sugerem ao professor informações sobre as fases da aprendizagem em leitura e escrita, para o acompanhamento junto aos alfabetizandos. Em contrapartida, parafraseia, em grande parte, informações e/ou não há indicação teórica ou metodológica para possível aprofundamento sobre as temáticas propostas.

Outro destaque orientado, não tão simples de compreender, frente a uma atual perspectiva avaliativa sobre o que esperar sobre os resultados do acompanhamento da alfabetização a partir da ciência cognitiva da leitura, é o quadro apresentado na subseção 4.4 *Fases de desenvolvimento da leitura e escrita (2021)*, que apresenta a característica principal sobre cada fase do desenvolvimento da leitura e da escrita, apresentado na Figura 13:

Figura 13 - Resumo das fases de desenvolvimento da leitura e da escrita

FASE	CARACTERÍSTICA PRINCIPAL
Fase 1: Pré-alfabética	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de conexões visuais, não alfabéticas
Fase 2: Alfabética Parcial	<ul style="list-style-type: none"> • Uso parcial de conexões letra-som
Fase 3: Alfabética Completa	<ul style="list-style-type: none"> • Uso completo de conexões grafema-fonema
Fase 4: Alfabética Consolidada	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de conexões multi-letras para sílabas, afixos. • Exemplos: -MENTE, -IN, PEDR-, ÃO-; “IN – FELIZ – MENTE”

Fonte: Currículo Escolar Municipal, 2021, p. 292

A Figura 13 representa uma síntese sobre as fases da leitura e da escrita que não contribui com o complexo trabalho avaliativo/diagnóstico que o professor deve realizar para atender os estudantes com dificuldades de compreensão da língua escrita. Haja vista que, devido a complexidade da alfabetização e com orientações limitadas que partem da perspectiva da

ciência cognitiva da leitura e da neurociência, podem induzir a erros, dúvidas e, conseqüentemente, metodologias que não contribuem com o avanço do estudante.

Na subseção 4.3.6 *Produção escrita* (Manaus, 2021, p. 292), há um quadro denominado: *Foco Pilares Essenciais da Alfabetização por Fase*, que demonstra o alinhamento e as marcas que posicionam o conhecimento dos estudantes em relação à leitura e à escrita, a partir dos pilares e das fases da alfabetização, Figura 14.

Figura 14 - Foco dos pilares essenciais da alfabetização por fase

FOCO DOS PILARES ESSENCIAIS DA ALFABETIZAÇÃO POR FASE				
Pilares	Fase Pré-alfabética	Fase Alfabética Parcial	Fase Alfabética Completa	Fase Alfabética Consolidada
Consciência Fonêmica	X	X		
Instrução Fônica Sistemática	X	X	X	
Fluência em Leitura Oral			X	X
Compreensão de Textos				X
Desenvolvimento de Vocabulário	X	X	X	X
Produção de Escrita	X	X	X	X

Fonte: Currículo Escolar Municipal (Manaus, 2021, p. 292)

Por meio do quadro representado na Figura 14, torna-se possível analisar a singularidade de cada pilar, respectivamente, a cada fase da alfabetização. O respectivo quadro serve ao acompanhamento pedagógico do professor em relação à alfabetização dos estudantes. Logo, insere-se em um contexto que confere ao professor a responsabilidade sobre os objetivos e metas para alcançar no processo da alfabetização.

Sobretudo, não há no NCEM/2021 informações científicas com embasamento metodológico, que assegure a forma de como está estruturado o quadro (cada pilar essencial corresponde a cada fase da alfabetização). Bloch (2001, p. 136) contribui em afirmar que “estimar que a nomenclatura dos documentos possa bastar completamente para fixar a nossa seria o mesmo, em suma, que admitir que nos fornecem a análise toda pronta”. Na busca por orientações a respeito das fases da alfabetização, encontramos as pesquisas da psicóloga Linnea Ehri. Nos atentamos a certas similaridades nos termos utilizados nas pesquisas dela com a de Emília Ferreiro, ao qual devemos ficar em alerta, pois os paradigmas defendidos pelas pesquisadoras são diferentes.

As fases da alfabetização consideradas no quadro da Figura 14 são fundamentadas na teoria das fases e desenvolvimento da leitura, pressupostos teórico-metodológicos de Linnea Ehri, paradigma fonológico, embasados pela Ciência Cognitiva da Leitura. Conforme a pesquisadora (2013, p 59), a teoria das fases de desenvolvimento da leitura:

[...] identificam os avanços significativos que ocorrem quando as crianças aprendem a ler palavras por reconhecimento automatizado. Os nomes das fases refletem o tipo de conhecimento alfabético que predomina nas conexões letra-som formadas para armazenar palavras na memória.

A teoria de Emília Ferreiro (1985; 1990; 2017) fundamenta-se na psicogênese do desenvolvimento da língua escrita, paradigma construtivista, representada pelos níveis de evolução cognoscente do aprendiz (garatuja, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético). Conforme esta autora:

É evidente que a conceitualização da atividade que chamamos ler é muito mais complexa do que a que chamamos escrever. A atividade de escrever tem um resultado observável: uma superfície na qual se escreve é transformada por causa dessa atividade; as marcas que disso resultam são permanentes, exceto se uma outra ação as destrua. Ao contrário, a atividade de ler não dá resultado: ler não introduz nenhuma modificação ao objeto que acaba de ser lido (Ferreiro, 1990, [on line]).

A análise de Ferreiro (1990) explicita que as produções escritas deixadas pelas crianças possibilitam, ao campo da educação, realizar um acompanhamento sobre o desenvolvimento dos níveis das hipóteses construídas pelas mesmas, em relação à natureza da escrita. Magda Soares (2017b) aborda que no Brasil e em outros países, a teoria dos níveis da escrita, defendida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, foi a que mais se difundiu entre pesquisadores e por professores, porque facilmente se tornou possível analisar os níveis de evolução da escrita das crianças, com base na “psicogênese da língua escrita”, do que nos níveis de leitura, pois na escrita as crianças deixam as suas marcas, e na leitura, não.

Os estudos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, dentre outros pesquisadores que propagaram as contribuições científicas, considerando as marcas da escrita deixadas pelas crianças como objeto de análise dos professores, sobre a aquisição da leitura e da escrita dos estudantes, foram relevantes nas sondagens bimestrais da SEMED/Manaus (Camargo, 2021).

O paradigma construtivista foi base para a formação de professores no campo da alfabetização e do letramento, bem como serviu de fundamentação teórica para a elaboração de documentos oficiais educacionais implementados no país (a exemplo das avaliações em larga escala), e inspirou os processos formativos de professores alfabetizadores, fazendo-se presentes

na Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano), da SEMED/Manaus, durante sete anos de vigência: 2014 a 2020 (Camargo, 2021).

Ao analisarmos o quadro do foco dos pilares essenciais da alfabetização, por fase na Figura 13, compreendemos que a consciência fonêmica deve ser o foco da alfabetização até o estudante avançar da fase pré-alfabética para a fase alfabética parcial. Ao chegar nessa fase, ele teria concebido o sistema de escrita alfabética de forma parcial.

O quadro dos pilares essenciais da alfabetização nos aponta que a fase alfabética parcial é o objetivo final do estudante em relação à consciência fonêmica, do sistema de escrita alfabética. Logo, questionamos: seria na fase alfabética parcial que o estudante teria completado a memorização do princípio alfabético? E as relações mais complexas da leitura: grafema-fonema e, conseqüentemente, a representação escrita: fonema-grafema?

Há um outro desafio que se inicia em relação à compreensão da relação fonema-grafema e vice-versa; é quando o objeto envolve as regularidades da língua escrita, que dependendo do contexto linguístico e sociocultural do discente, há influência na representação da escrita correta da palavra.

Para Linnea Ehri (2013, p. 59), “Os nomes das fases refletem o tipo de conhecimento alfabético que predomina nas conexões letra-som formadas para armazenar palavras na memória. A transição de uma fase para a seguinte é gradual”. De acordo com a pesquisadora, a capacidade manifestada pelo aprendiz em relação ao princípio alfabético pode variar a qualquer tempo, pois depende do desempenho que ele mantém em relação ao conhecimento do alfabeto.

Magda Soares (2017b) contribui com a seguinte afirmação sobre as implicações da alfabetização, que desde os anos de 1970 estão em volta das pesquisas científicas e que colabora com esse estudo,

A dificuldade que a criança enfrenta na aprendizagem da língua escrita, diferentemente da facilidade com que aprende a língua oral, se explica fundamentalmente porque, embora ambas as modalidades se identifiquem como atividades linguísticas, a escrita exige consciência da atividade, o que não ocorre com a fala (Soares, 2017b, p. 168, grifo do autor).

Vale ressaltar que no português brasileiro, sobre a linguagem escrita, há uma relação harmoniosa e consistente na correspondência fonema-grafema, conhecida como relações regulares biunívocas/ortografias transparentes (cada fonema é representado por apenas uma letra, cada letra representa um fonema). Por outro lado, tem-se também, as relações fonema-grafema regidas por regras, relações regulares contextuais (alguns fonemas são representados por mais de uma letra, dependendo do contexto linguístico) e ainda, correspondências

irregulares: um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas, não havendo regra para estabelecer a representação ortográfica correta (Soares 2017a, 2017b, 2020).

Diante da complexidade da concepção da linguagem escrita em relação ao fonema apresentado pelos estudos de Magda Soares, recuperamos no NCEM/2021, o que está proposto para a análise do docente sobre a fase alfabética parcial, com o intuito de encontrarmos a resposta do questionamento anteriormente levantado.

Fase alfabética parcial [...] Estas crianças também podem se beneficiar do nome das letras para lembrar de como representar os sons das palavras, por exemplo, BB pode representar a palavra “bebê”, ou TLFN, pode representar “telefone”. Assim, as crianças nessa fase tipicamente escrevem palavras inteiras usando uma ou duas letras, como BA ou AA para “bala” ou “boneca”. Escritas corretas são muito difíceis para as crianças na fase alfabética parcial, porque lhes falta conhecimento do sistema alfabético. Fase alfabética parcial: a pessoa faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras. Uso parcial de conexões letra-som (Manaus, 2021, p. 290).

O texto não deixa dúvidas de que o estudante na fase alfabética parcial, necessariamente, precisa de ajuda explícita para progredir de modo cognitivo sobre as variações da língua, enquanto objeto de produção da escrita. Conseqüentemente, precisa de mais contato com a leitura de diferentes suportes textuais e práticas de escrita para eliminar as dificuldades. No entanto, o quadro aponta a intervenção pedagógica da consciência fonêmica até a fase alfabética parcial e deixa a cargo do pilar “instrução fônica sistemática” (p. 290), como uma ação de continuidade sobre o ensino explícito da relação fonema-grafema.

Conforme nosso entendimento sobre o quadro representado na Figura 13, o avanço linear da fase alfabética completa para a consolidada terá apoio do pilar fluência em leitura oral, que inicia na fase alfabética completa. De acordo com o paradigma de Linnea Ehri (2013, p. 59).

A transição de uma fase para a seguinte é gradual. A qualquer momento, a criança pode usar mais do que um tipo de conexão, embora geralmente um tipo específico predomine em cada fase. É importante observar que o desenvolvimento é governado pelo conhecimento alfabético que a criança possui, e pela utilização que ela faz dele, e não por sua idade ou escolaridade.

A autora reforça que o avanço gradual da aprendizagem da leitura ocorre à medida que o aprendiz vai adquirindo o conhecimento do alfabeto. Desse modo, observamos no quadro dos pilares essenciais, que a instrução fônica sistemática acompanha as três primeiras fases da alfabetização: pré-alfabética, alfabética parcial e alfabética completa.

Na perspectiva de compreender sobre o pilar da instrução fônica sistemática, no currículo escolar, encontramos informações sobre a temática na subseção 4.3.2 *Instrução*

Fônica Sistemática. Assim, compreendemos por meio da passagem abaixo, que o ensino explícito dos fonemas que compõem o princípio alfabético e suas relações previsíveis devem fazer parte da ação pedagógica do professor,

Não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino. Ela é apenas um componente que permite compreender o princípio alfabético, ou seja, a sistemática e as relações previsíveis entre grafemas e fonemas (BRASIL, 2003, 2007; ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011; CHALL, 1967) (Manaus, 2021, p. 290, grifos nosso).

O texto alerta sobre a não confusão do pilar da instrução fônica como um método de ensino. Ora, no dicionário,²⁶ a palavra instrução, refere-se a ensino. Preliminarmente, substituindo um termo pelo outro, tem-se: ensino fônico, “[..] essa moeda corrente do vocabulário é facilmente intercambiável” (Bloch, 2001, p. 138). Desse modo, insere-se na ação didática do método sintético. Sobre o método sintético, faremos uso da “retrovisão” (Hobsbawm, 2013, p. 323), ao trazermos a contribuição de Marcílio (2016, p. 374-375) quando nos recorda sobre esse método na história da alfabetização no país,

o velho método alfabético, que começa com as letras em vários formatos, passa para as sílabas, em seguida, às palavras, e, finalmente, às frases. Houve avanços dentro desse método: o sistema fônico, cuja unidade central é o fonema, sons e letras associados, partindo das vogais para combiná-las com as consoantes até formar as palavras; e o método silábico, cuja unidade inicial é a sílaba. Esse método prioriza a repetição e memorização para a montagem e decifração do código escrito [...] A alfabetização por aí seguia um processo de facilitar a aquisição dos códigos e de sua composição.

Marcílio (2016) ao fazer uma reflexão sobre a história da alfabetização no Brasil destaca a implementação de métodos sintéticos e analíticos no país no início do século XX. E ao ser implementada no currículo escolar municipal, por aderir a PNA/2019, reacendeu o debate que gira em torno de uma questão: “qual seria a melhor maneira, a mais eficiente e com resultados concretos, de alfabetizar as crianças?” (Marcílio, 2016).

Em continuidade às orientações sobre a instrução fônica sistemática no NCEM/2021, há uma orientação breve sobre como o professor deve organizar o fazer pedagógico a partir do pilar: instrução fônica sistemática,

O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica) (CARDOSO MARTINS; CORRÊA, 2008). Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que

²⁶ Dicionário Aurélio [on-line]: <https://www.dicio.com.br/instrucao/>. Acesso em: 12 mar. 2024.
No dicionário Michaelis, o termo instrução faz referência a “transferência de conhecimentos”.
Michaelis [on-line]: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=w4a00>. Acesso em 12 mar. 2024.

aprendem sobre as letras e os sons. Portanto, a instrução fônica sistemática e explícita melhora significativamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a fluência em leitura oral (MULDER et al., 2017; CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005) (Manaus, 2021, p. 290).

A breve descrição sobre o que deve ser feito em relação a instrução fônica sistemática, como se apresenta na passagem acima, de modo nítido, estabelece no currículo escolar o fazer didático do professor no sistema fônico de ensino, para promover o avanço do estudante nas três primeiras fases da leitura: fase pré-alfabética, fase alfabética parcial e fase alfabética consolidada. Em conjunto com a instrução fônica, tem-se também, o desenvolvimento do vocabulário e a produção da escrita, haja visto que, torna-se necessário avaliar o aprendizado da relação fonema-grafema de uma palavra.

Outro questionamento que fazemos é sobre a compreensão de textos, considerado como um pilar importante na “alfabetização por fase” (NCEM/2021, p.292-295), por que somente pode ser instigada na fase alfabética consolidada? Morais (2019b, p. 69) afirma que há um problema grave no ensino brasileiro, sobre orientações didáticas no campo da teoria da psicologia cognitiva, que não potencializa o uso de textos com a linguística e com a língua materna,

Um problema grave é que muitos estudiosos do campo da psicologia cognitiva ainda continuam falando de “textos”, de maneira genérica e aligeirada, como se os escritos com os quais nos comunicamos fossem “somatórios de palavras e frases”, transcritos da modalidade oral para a modalidade escrita da língua. Com essa lente estreita, não dialogam com as disciplinas linguísticas e com a didática da língua materna que nos têm ensinado, desde o milênio anterior, o muito que podemos avançar, se concebemos que o que lemos e escrevemos no mundo são “gêneros textuais” e que sua apropriação tem a ver com oportunidades socioculturais específicas (de familiarizar-se com gêneros escritos reais) e não apenas com a “fluência de leitura em voz alta”, com o “desenvolvimento do vocabulário” ou com o “conhecimento de mundo”.

Partindo da afirmação de Morais (2019b) compreendemos que o pilar *compreensão de textos* deveria caminhar com todos os demais, ao passo que *compreender um texto*, parte da compreensão da palavra, e essa deve ser estabelecida a partir do contexto sociocultural dos estudantes, assim, rica de significados (Ehri, 2013), (Soares, 2017a, 2020), (Morais, 2019b, 2020). Ao mesmo tempo, os aprendizes se mantêm em contato com os demais componentes curriculares, que são carregados de diferentes gêneros, como estão propostos pela BNCC/2017.

Desse modo, deve-se refletir sobre a alfabetização, na perspectiva interdisciplinar, com os demais componentes curriculares. Compreender textos é essencial aos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, pois, com a leitura mediada/instigada pelo professor junto aos discentes, também se consolida a compreensão. Outro fator relevante é a participação dos

sujeitos em uma sociedade letrada. Portanto, postergar um ensino voltado para a compreensão leitora nos espaços em sala de aula é uma negligência ao direito de aprender.

Morais (2019b) afirma que a PNA/2019, que se faz presente no artefato escolar de alfabetização do município de Manaus, tem uma visão simplista sobre o pilar compreensão de textos, ao considerá-la como prioridade somente após a “decodificação” e o aprendizado da “leitura fluente” de palavras soltas (p. 68). Para o pesquisador, há uma desconsideração quanto à leitura de textos lidos pelo professor que, posteriormente, mantém um diálogo com os estudantes sobre o texto lido, ao passo que essa ação didática é eminente ao trabalho docente para instigar o desenvolvimento estratégico das crianças para a compreensão leitora.

Na seção 4.5 *Maneiras de ler palavras* (NCEM/2021), tem-se orientações sobre como o professor deve avaliar o avanço dos estudantes na concepção da leitura.

À medida que os estudantes avançam nas fases de desenvolvimento da leitura, podemos observar que os mesmos apresentam 4 maneiras distintas de ler as palavras: predição, analogia, decodificação e reconhecimento automático. Nesse sentido, consideramos importante que os educadores observem a leitura dos estudantes e progressivamente avancem com as atividades que deem sequência aos avanços referentes à leitura.

O fragmento supracitado orienta ao professor que proporcione atividades nas quais possam colaborar com o avanço da leitura de cada estudante, após a observação sobre em que fase da leitura o discente se encontra. Abaixo apresentamos as características de cada categoria do modo como se lê palavras,

Predição: é a maneira mais simples de ler palavras. Tenta-se “adivinhar” a palavra escrita por meio do contexto (por exemplo, cores, formas, imagens) ou pela presença de alguns elementos conhecidos, como as letras iniciais. É utilizando essa estratégia que crianças muito pequenas são capazes de “ler” nomes de produtos, marcas ou empresas em rótulos, outdoors e placas. Leitores proficientes também podem usar a predição para descobrir uma palavra incompleta: por exemplo, na frase “no hospital há muitos médicos e en...”, o contexto pode levar à suposição de que se trata de “enfermeiros” ou de “enfermos”.

Analogia: é uma maneira um pouco mais precisa de ler palavras. Envolve o reconhecimento de palavras por meio da associação com partes (rimas, por exemplo) de outras palavras familiares. A criança que aprende a ler “gato” pode, por analogia, ler as palavras “rato”, “mato” e “pato”.

Decodificação: é a maneira mais precisa de ler palavras e leva à automatização. É também a melhor estratégia para ler palavras novas e permite a leitura autônoma de palavras desconhecidas. Envolve o conhecimento das relações grafema-fonema para identificar o fonema correspondente a cada grafema, aglutinando-os em pronúncias que formam palavras reconhecíveis. Contudo, quando a correspondência entre grafemas e fonemas em uma palavra não é biunívoca, o leitor iniciante poderá ter dificuldade para extrair a pronúncia correta.

Reconhecimento automático: depois que uma palavra é lida várias vezes, armazenase na memória e passa a ser reconhecida imediatamente, sem a necessidade de estratégias intermediárias como a predição, a analogia e a decodificação. É a maneira mais eficiente e menos custosa para a memória, permitindo que o leitor leia com

rapidez e prosódia, faça inferências e compreenda frases e textos (Manaus, 2021, p. 296).

As orientações acima propostas no NCEM/2021 apontam que a maneira de ler palavras dá-se de maneiras distintas e precisam do apoio do professor com atividades diversificadas para aprimorarem o ato. A pesquisadora Linnea Ehri (2013), responsável pelos estudos aos quais representam os conceitos mencionados na PNA/2019 e, conseqüentemente, no NCEM/2021, fundamentou sua pesquisa aos falantes da língua inglesa, cujo desafio consistiu em compreender como as pessoas aprendiam a ler e a entender textos com precisão e agilidade, ressaltando que por meio da leitura as pessoas se apropriaram de ideias novas.

Quando as pessoas leem um texto, suas mentes se enchem de ideias. A rota para estas ideias se dá através das palavras escritas individuais. Estudos sobre o movimento dos olhos durante a leitura mostram que, quando os leitores leem um texto, seus olhos recaem em praticamente todas as palavras (Rayner; Pollatsek, 1989). As palavras são unidades muito confiáveis para os olhos dos leitores processarem, porque são sempre escritas da mesma forma. Em contraste, as correspondências letra-som podem variar, especialmente em inglês. [...] A chave para entender como a habilidade de leitura se desenvolve consiste em compreender como os leitores iniciantes aprendem a reconhecer palavras escritas automaticamente e com precisão (Ehri, 1980, 1992, 1998, 2005a; 2005b) (Ehri, 2013, p. 50).

Para Goulart (2019), em uma análise crítica a PNA/2019, de onde foram extraídas as passagens dos textos, há uma falsa ideia de que o estudante só aprende se o professor ensinar, “como se o movimento de conhecer fosse automático e progressivo” (p. 92). Há uma grande complexidade que envolve a capacidade do ato de ler, que os pesquisadores do campo das Ciências Cognitivas e da Neurociência colaboram em afirmar que,

O conjunto de capacidades mais ou menos gerais que intervêm na leitura é muito variado: inclui atenção, memória de trabalho, conhecimento lexical e da gramática da língua, conhecimento semântico e enciclopédico, raciocínio, capacidades de análise e de síntese, tudo o que também é mobilizado no processamento da informação veiculada pela fala (Morais; Leite; Kolinsky, 2013, p. 19).

Magda Soares (2017b) na perspectiva de alfabetizar letrando, contribui ao informar que a natureza real do ato de ler e escrever, devem ser desenvolvidos de forma inteira, apesar das facetas que representam e da complexa interação com as práticas sociais, que exigem simultaneidade e diferentes competências. Em suma, as crianças são sujeitos históricos, que sempre estão envolvidas em diferentes práticas sociais impregnadas de valores, conhecimentos e sentimentos que tornam os processos de aprendizagem pouco previsíveis (Goulart, 2019).

Sobre o processo da escrita, o NCEM/2021 esclarece que a produção acontece à medida que o estudante progride com a alfabetização e “se avança na literacia” (p. 297). As informações para orientar os profissionais da educação sobre esse processo, também se alinham às

perspectivas da PNA/2019 e encontram-se na seção 4.6 *Níveis da produção escrita* do NCEM/2021, na qual compartilhamos abaixo:

Por fim, a produção de escrita diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se avança na literacia. Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. Para crianças mais velhas, a escrita ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais.

Conforme Silva (2013), Zesiger (1995) e Ajuriaguerra *et al.* (1979), a produção de escrita abrange diferentes níveis:

Nível da letra: caligrafia; envolve a planificação, a programação e a execução de movimentos da escrita.

Nível da palavra: ortografia; envolve operações mentais que permitem saber, por exemplo, que /mãw/ se escreve “mão” (e não “maum”).

Nível da frase: consciência sintática; envolve a ordem das palavras, as combinações entre as palavras e a pontuação.

Nível do texto: escrever e redigir; refere-se à organização do discurso e envolve processos que não são específicos da língua escrita, como a memória episódica (memória de fatos vivenciados por uma pessoa), o processo sintático e semântico (Manaus, 2021, p. 296-297).

A produção da escrita dos estudantes em fase de alfabetização é outro fator de grande complexidade já discutido anteriormente; não é um ato que deve ser instigado de forma isolada do processo de ensino da leitura e do significado da palavra. Desse modo, são ações interdependentes. Para Soares (2017b), frente às suas pesquisas sobre métodos de alfabetização, uma definição compõe um de seus legados aos professores: a alfabetização é um processo multifacetado e complexo (Soares, 1986, 2004, 2000, 2017a, 2017b, 2020); por isso as ações didáticas nas classes de alfabetização devem compreender diferentes métodos, conforme a pesquisadora,

Parte-se do pressuposto de que a questão dos métodos de ensino da língua escrita tem sua origem na tendência histórica, que chega à atualidade, de equivocadamente fragmentar o processo: os métodos ou focalizam uma só faceta, ou sequenciam as facetas, como se devessem ser desenvolvidas separadamente, e uma após a outra [...] em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contexto de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências (Soares, 2017b, p. 35, grifos do autor).

A alfabetização enquanto processo de aprendizagem e de ensino deve ser reconstituída como um todo; portanto, as ações didáticas que envolvem o desenvolvimento da leitura e da escrita, são inseparáveis. Para isso, torna-se fundamental o professor em contínua formação, para o aprimoramento de conhecimentos teóricos e metodológicos, aos quais possa decidir sobre o melhor ato pedagógico para a formação dos discentes. Assim, há diferentes paradigmas

que norteiam o fazer pedagógico nesse processo, cujo objetivo é a “criança alfabetizada” (Soares, 2017b, p. 33).

Para que os professores planejem todo o processo da alfabetização, ora apresentado anteriormente, há no currículo escolar os conteúdos de ensino os quais devem fazer parte da dinâmica da alfabetização. Na seção 5, com início na página 297, dá-se início: *A organização dos componentes curriculares do 1º ano*, e seguem os demais anos de ensino. Ressaltamos que complementamos neste trabalho até o 3º ano do Ensino Fundamental, que compreendem a alfabetização, conforme o NCEM/2021.

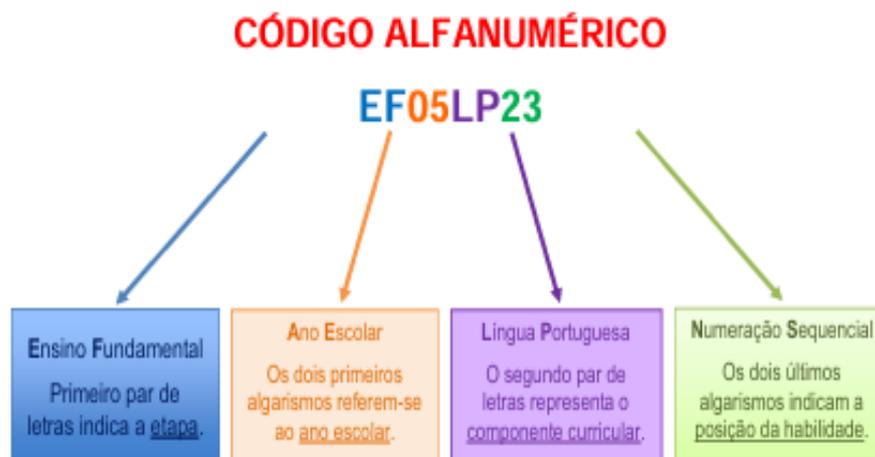
O NCEM/2021, informa que os estudantes ao longo do Ensino Fundamental vão se apropriando da organização dos conhecimentos à medida que avançam na perspectiva de aprofundamento e ampliação cognitiva.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. [...] cada componente curricular está dividido em unidades temáticas, e essas apresentam vários objetos de conhecimento, compreendidos anteriormente como conteúdo, conceitos e processos e, para cada um desses objetos são oferecidas diversas habilidades, que deverão ser desenvolvidas de forma sequenciada [sic] e progressiva, durante a vida escolar de cada estudante (Manaus, 2021, p. 198-199, grifos do autor).

Para o NCEM/2021, o termo objeto de conhecimento, substituiu os termos “conteúdo, conceito e processos” (NCEM/2021, p 199), aos quais estavam designados para as disciplinas que preenchiam os anteriores currículos escolares. Le Goff (2013, p. 189), ressalta que “definindo o moderno como um presente, chega-se a fazer dele um futuro passado”. Os objetos de conhecimento/ conteúdo dos componentes curriculares/disciplinas, ganham força nos atuais currículos por se firmarem enquanto objetivos a serem atingidos em relação ao conhecimento formal.

Apresentamos a forma como NCEM/2021, estabeleceu a informação sobre os códigos alfanuméricos, conforme apresentado na Figura 15:

Figura 15- Representação da identificação do código alfanumérico, conforme NCEM/2021



Fonte: SEMED/Manaus, p. 199

Além dessa organização, o documento explicita que houve acréscimos, à medida em que os objetos de conhecimento atendessem os aspectos regional e local, como esclarece a passagem a seguir:

A Comissão Pró-BNCC, que elaborou o RCA, percebeu após estudo e análise da BNCC, a necessidade de criar habilidades, visando atender especificidades da região. Seguindo a mesma organização, propôs o acréscimo de mais dois algarismos, utilizando a sigla AM para representar a habilidade elaborada pelo Estado. Não obstante, a Comissão de reformulação do Currículo da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus, também analisou ambos os documentos e entendeu que ainda existiam lacunas quanto às habilidades no que tange ao contexto local e, também fez acréscimo, colocando a sigla **MAO** para essas inserções. Abaixo estão os exemplos para cada uma dessas situações:

Exemplo:

EF02AR01**AM** – Habilidade elaborada pela Comissão Pró-BNCC

EF02MA02**MAO** – Habilidade elaborada pela Comissão de reformulação do Currículo da Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Manaus (Manaus, 2021, p. 199).

Em sequência, apresentamos os quadros que expressam as proposituras do ensino para as crianças de seis a oito anos de idade, inseridas no Ensino Fundamental de nove anos, na perspectiva de um currículo nacional/regional/local (BNCC, 2017), (RCA,2019), (NCEM, 2021). As informações foram coletadas do Novo Currículo Escolar Municipal. As habilidades estão representadas por meio de códigos alfanuméricos porque assim se apresentam no NCEM/2021, com exceção do componente curricular da Língua Inglesa, que confere na íntegra as informações vinculadas ao RCA/2019.

O Quadro 23 apresenta o componente curricular de Língua Portuguesa, no NCEM/2021, que foi estruturado em práticas de linguagem/ unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento a ser ensinado aos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 23 - Componente curricular de Língua Portuguesa - 1º ano do Ensino Fundamental

1º ano		
Língua Portuguesa		
Todos os campos de atuação		
Práticas de Linguagem	Habilidades	Objeto de conhecimento
Leitura/Escuta (compartilhada/autônoma)	(EF01LP01)	Protocolos de leitura
	(EF12LP01)	Decodificação/Fluência em leitura
	(EF12LP02)	Formação de Leitor
	(EF15LP01)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos
	(EF15LP02) (EF15LP03) (EF15LP04)	Estratégia de leitura
Produção de Textos (Escrita compartilhada e autônoma)	(EF15LP05)	Planejamento do texto
	(EF15LP06)	Revisão de textos
	(EF15LP07)	Edição de textos
	(EF15LP08)	Utilização da Tecnologia Digital
Oralidade	(EF15LP09)	Oralidade pública/intercâmbio conversacional em sala de aula.
	(EF15LP10)	Escuta Atenta
	(EF15LP11)	Característica da conversação espontânea.
	(EF15LP12)	Aspecto não linguístico (paralinguístico) no ato da fala
	(EF15LP13)	Relato oral/registo formal e informal
Escrita (compartilhada /autônoma)	(EF01LP02)	Correspondência fonema-grafema
	(EF01LP03)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita
	(EF12LP03)	Construção do sistema alfabético. Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão.
	(EF01LP10) (EF01LP04)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil
Análise Linguística/ Semiótica(Alfabetização)	(EF01LP05)	Construção do sistema alfabético
	(EF01LP06) (EF01LP07) (EF01LP08) (EF01LP09)	Construção do sistema alfabético e da ortografia

	(EF01LP11)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação
	(EF01LP12)	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas
	(EF01LP13)	Construção do sistema alfabético.
	(EF01LP14)	Pontuação (ponto final, interrogação e exclamação)
	(EF01LP15)	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação
CAMPO DA VIDA COTIDIANA		
Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional		
Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.		
Leitura/Escuta (compartilhada/autônoma)	(EF12LP04) (EF01LP16)	Compreensão em leitura
	(EF15LP14)	Leitura de imagens em narrativas visuais
Oralidade	(EF01LP19)	Produção de texto oral
Escrita (compartilhada /autônoma)	(EF12LP05) (EF01LP17) (EF01LP18)	Escrita autônoma e Compartilhada
	(EF12LP06)	Escrita compartilhada
Análise Linguística/ Semiótica(Alfabetização)	(EF01LP20) (EF12LP07)	Forma de composição do texto
CAMPO DA VIDA PÚBLICA		
Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.		
Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.		
Leitura/Escuta (compartilhada/autônoma)	(EF12LP08) (EF12LP09) (EF12LP10)	Compreensão em leitura
Oralidade	(EF12LP13)	Produção de texto oral
Escrita (compartilhada /autônoma)	(EF01LP21) (EF12LP11) (EF12LP12)	Escrita compartilhada
Análise Linguística/ Semiótica(Alfabetização)	(EF12LP14) (EF12LP15)	Forma de composição do texto.

	(EF12LP16)	
--	------------	--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da Semed/Manaus, 2021.

O Quadro 24, aborda a proposta curricular do componente de Matemática, que está organizado em unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento e dos pilares de alfabetização a ser ensinado aos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 24 - Componente curricular de Matemática - 1º ano do Ensino Fundamental

1º ano			
Componente Curricular: Matemática			
Unidades Temáticas	Habilidades	Objeto de Conhecimento	Pilares de Alfabetização
Números	(EF01MA01)	Contagem de rotina Contagem ascendente e descendente Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações	Consciência fonêmica Instrução fônica sistemática Fluência em leitura oral Educação matemática e a compreensão de textos Produção escrita Desenvolvimento de vocabulário
	(EF01MA02) (EF01MA03)	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação.	
	(EF01MA04) (EF01MA05)	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) Reta numérica	
Álgebra	(EF01MA09)	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou 310 padrões em sequências	
	(EF01MA10)	Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo)	
Geometria	(EF01MA11) (EF01MA12)	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado.	
	(EF01MA13)	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico	
	(EF01MA14)	Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais	
Grandezas e Medidas	(EF01MA15)	Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais	

	(EF01MA16) (EF01MA17) (EF01MA18)	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário	
	(EF01MA19)	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas	
Probabilidade e estatística	(EF01MA20)	Noção de acaso	
	(EF01MA21)	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples	
	(EF01MA22)	Coleta e organização de informações Registros pessoais para comunicação de informações coletadas	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

O Quadro 25, representa a proposta curricular do componente de Língua Inglesa, essa foi articulada ao RCA/2019, apresentando unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento como proposta de ensino em língua estrangeira aos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 25 - Componente curricular de Língua Inglesa - 1º ano do Ensino Fundamental

1º ano		
Componente Curricular:Língua Inglesa		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objeto de Conhecimento
Iniciação a Leitura	(EF01LI09AM) Realizar predições embasadas em estímulos visuais a fim de compreender o assunto do texto/aula, criando conclusões com base em suas interpretações	Compreensão em leitura. Elementos textuais não verbais: mímicas, fotos, pinturas, desenhos, esquemas dentre outros
	(EF01LI10AM) Demonstrar curiosidade e interesse pela história contada interagindo com a narrativa. Partilha de leitura, com mediação do professor (EF01LI11AM) Envolver-se em atividade lúdicas que auxiliem na prática de letramento	Partilha de leitura, com mediação do professor
Interação Discursiva	(EF01LI01AM) Fazer uso dos conhecimentos linguísticos adquiridos para falar de suas preferências.	Construção de laços afetivos.
	(EF01LI04AM) Interagir com os colegas e demais membros do convívio social para produzir textos orais.	Construção de laços afetivos e convívio social
Produção Oral	(EF01LI02AM) Fazer uso dos conhecimentos linguísticos adquiridos para falar de suas preferências.	Construção da identidade e laços afetivos

	(EF01LI03AM) Envolver-se em atividades lúdicas para utilizar, em diferentes contextos, o repertório linguístico apreendido.	Construção de laços afetivos e convívio social.
	(EF01LI06AM) Conhecer e acompanhar histórias infantis dos povos falantes de língua inglesa com auxílio de livros sem palavras utilizando imagens, sons e movimentos físicos. (EF01LI07AM) Cantar músicas do cancionário tradicional de cultura de língua inglesa	Produção de textos orais individuais e coletivos com a mediação do professor
Compreensão Oral	(EF01LI05AM) Apoiar-se em recursos não verbais para interpretar e obedecer a comandos do professor em sala.	Estratégias de compreensão oral
	(EF01LI08AM) Reconhecer e responder as instruções indicativas de movimentos corporais para o desenvolvimento de noções de espaço, equilíbrio, concentração, funções e habilidades corporais	Funções e usos da língua inglesa para o desenvolvimento da coordenação motora e alguns movimentos corporais.
Estudo do Léxico	(EF01LI12AM) Construir repertório lexical relativo a temas que fazem parte da rotina dos estudantes. Construção de Repertório Lexical. (EF01LI13AM) Construir repertório relativo ao uso da língua inglesa em sala de aula	Construção de Repertório Lexical.
Comunicação Intercultural	(EF01LI14AM) Conhecer brincadeiras ao redor do mundo, de crianças falantes de Língua Inglesa para ampliar o conhecimento de si e do mundo, expandindo suas experiências culturais.	Brincadeiras de crianças falantes da língua materna e língua inglesa

Fonte: Elaboração própria, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

O Quadro 26, aborda a proposta curricular do componente de Geografia, que está organizado em unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento e dos pilares de alfabetização para o ensino dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 26 - Componente curricular de Geografia - 1º ano do Ensino Fundamental

1º ano			
Componente Curricular: Geografia			
Unidade Temática	Habilidade	Objeto de Conhecimento	Pilares de Alfabetização
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF01GE01) (EF01GE02)	O mundo de vida das crianças em diferentes lugares.	Consciência fonêmica Instrução fônica sistemática Fluência em leitura oral
	(EF01GE03) (EF01GE04)	Situações de convívio em diferentes lugares.	
Conexões e escalas	(EF01GE05)	Ciclos naturais e a vida cotidiana	Educação matemática e a compreensão de textos
Mundo do Trabalho	(EF01GE06) (EF01GE07)	Diferentes tipos de trabalho existentes no seu dia a dia	Produção escrita

Forma de representação e pensamento espacial	(EF01GE08) (EF01GE09)	Pontos de referência	Desenvolvimento de vocabulário
Natureza ambientes e qualidade de vida	(EF01GE10) (EF01GE11)	Condições de vida nos lugares de vivência	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

O Quadro 27, apresenta uma estrutura semelhante a anterior, no entanto, com abordagem curricular para o componente de História, organizado em unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento e dos pilares de alfabetização ao 1º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 27 - Componente curricular de História - 1º ano do Ensino Fundamental

1º ano			
Componente Curricular: História			
Unidade Temática	Habilidade	Objeto de Conhecimento	Pilares de Alfabetização
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	(EF01HI01)	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)	Consciência fonêmica
	(EF01HI02) (EF01HI03)	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade	Instrução fônica sistemática Fluência em leitura oral
	(EF01HI04)	A escola e a diversidade do grupo social envolvido	Educação matemática e a compreensão de textos
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	(EF01HI05) (EF01HI06) (EF01HI07)	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial.	Produção escrita
	(EF01HI08)	A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade.	Desenvolvimento de vocabulário

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

O Quadro 28, trata da organização para o ensino do componente curricular de Ciências, abordando as unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento e os pilares de alfabetização para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 28 - Componente curricular de Ciências - 1º ano do Ensino Fundamental

1º ano
Componente Curricular: Ciências

Unidade Temática	Habilidades	Objeto de Conhecimento	Pilares de Alfabetização
Matéria e Energia	(EF01CI01)	Características dos materiais	Consciência fonêmica
Vida e Evolução	(EF01CI02) (EF01CI03) (EF01CI04)	Corpo humano Respeito à diversidade	Instrução fônica sistemática Fluência em leitura oral
Terra e Universo	(EF01CI05) (EF01CI06)	Escalas de tempo	Educação matemática e a compreensão de textos
Evolução e Diversidade de vida	(EF01CI07AM) Identificar a manifestação de vida dos seres, diferenciando estes dos elementos presentes tanto no ambiente natural quanto no ambiente construído presente em seu cotidiano.	Composição da paisagem natural e paisagem modificada	Produção escrita Desenvolvimento de vocabulário

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

O Quadro 29, estabelece a organização para o ensino do componente curricular de Ensino Religioso: as unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento e os pilares de alfabetização para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 29 - Componente curricular de Ensino Religioso - 1º ano do Ensino Fundamental

1º ano			
Componente Curricular: Ensino Religioso			
Unidades Temáticas	Habilidade	Objeto de conhecimento	Pilares de alfabetização
Identities e alteridades	(EF01ER01) (EF01ER02)	O eu, o outro e o nós	Consciência fonêmica
Manifestações religiosas	(EF01ER03) (EF01ER04)	Imanência e transcendência	Instrução fônica sistemática Fluência em leitura oral
	(EF01ER05) (EF01ER06)	Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	Educação matemática e a compreensão de textos Produção escrita Desenvolvimento de vocabulário

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

No Quadro 30, descrevemos as abordagens para o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental, como está apresentado no NCEM/2021.

Quadro 30 - Componente curricular de Língua Portuguesa- 2º ano do Ensino Fundamental

2º ano		
Componente curricular: Língua Portuguesa		
Todos os campos de atuação		
Práticas de Linguagens	Habilidade	Objeto de Conhecimento
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF12LP01)	Construção do sistema alfabético e da ortografia Decodificação/Fluência de leitura
	(EF12LP02)	Formação de leitor
	(EF15LP01)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos
	(EF15LP02) (EF15LP03)	Estratégia de leitura
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	(EF15LP05)	Planejamento de texto
	(EF15LP06)	Revisão de textos
	(EF15LP07)	Edição de textos
	(EF15LP08)	Utilização de tecnologia digital
Oralidade	(EF15LP09)	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula
	(EF15LP10)	Escuta atenta
	(EF15LP11)	Características da conversação espontânea
	(EF15LP12)	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala
	(EF15LP13)	Relato oral/Registro formal e informal
Escrita (compartilhada e autônoma)	EF12LP03)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão
	(EF02LP01)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	(EF02LP02)	Construção do sistema alfabético.
	(EF02LP03) (EF02LP04) (EF02LP05)	Construção do sistema alfabético e da ortografia
	(EF02LP06)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil
	(EF02LP07)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação
	(EF02LP08)	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas

	(EF02LP09)	Pontuação
	(EF02LP10)	Sinonímia e antonímia/ Morfologia/Pontuação
	(EF02LP11)	Morfologia
Campo da vida cotidiana		
Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional		
Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF12LP04) (EF02LP12)	Compreensão em leitura
Oralidade	(EF15LP14)	Leitura de imagens em narrativas visuais
	(EF12LP06) (EF02LP15)	Produção de texto oral
Escrita (compartilhada e autônoma)	(EF12LP05)	Escrita compartilhada
	(EF02LP13) (EF02LP14)	Escrita autônoma e compartilhada
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	(EF12LP07) (EF02LP16) (EF02LP17)	Forma de composição do texto
Campo artístico- literário		
Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas		
Alguns gêneros textuais deste campo: Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF12LP18)	Apreciação estética/Estilo
	(EF02LP26)	Formação do leitor literário
	(EF15LP15)	Formação do leitor literário
	(EF15LP16) EF15LP17)	Leitura colaborativa e autônoma
	(EF15LP18)	Apreciação estética/Estilo
Oralidade	(EF15LP19)	Contagem de histórias lidos pelo professor.
Escrita (compartilhada e autônoma)	(EF02LP27)	Escrita autônoma e compartilhada
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	(EF12LP19)	Formas de composição de textos poéticos
	(EF02LP28)	Formas de composição de narrativas
	(EF02LP29)	Formas de composição de textos poéticos visuais

Campo das práticas de estudo e pesquisa		
Compreende habilidades que desenvolvem a compreensão do mundo científico e da realidade social através de procedimentos que aprimoram a leitura/escuta e a produção de textos pertencentes a este campo.		
Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF12LP17)	Compreensão em leitura
	EF02LP20)	Imagens analíticas em textos
	(EF02LP21)	Pesquisa
Oralidade	(EF02LP24)	Planejamento de texto oral Exposição oral.
Escrita (compartilhada e autônoma)	(EF02LP22)	Produção de textos
	(EF02LP23)	Escrita autônoma
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	(EF02LP25)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita
Campo da vida pública		
Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.		
Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF12LP08) (EF12LP10) (EF12LP09)	Compreensão em leitura
Oralidade	(EF12LP13) (EF02LP19)	Produção de texto oral
Escrita (compartilhada e autônoma)	(EF12LP11) (EF12LP12) (EF02LP18)	Escrita compartilhada
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	(EF12LP14) (EF12LP15) (EF12LP16)	Forma de composição dos textos

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

No Quadro 31, apresentamos a organização no NCEM/2021, da proposta curricular do componente de Matemática, que está organizado em unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento e dos pilares de alfabetização, para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 31 - Componente curricular de Matemática- 2º ano do Ensino Fundamental

2º ano			
Componente Curricular de Matemática			
Unidades Temáticas	Habilidades	Objeto de Conhecimento	Pilares de Alfabetização
Números	(EF02MA01) (EF02MA02) (EF02MA03)	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero)	Consciência fonêmica Instrução fônica sistemática
	(EF02MA04)	Composição e decomposição de números naturais (até 1000)	
	(EF02MA05)	Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração	
	(EF02MA06)	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	
	(EF02MA07)	Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação)	
	(EF02MA08)	Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte	
Álgebra	(EF02MA09)	Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas	Fluência em leitura oral
	(EF02MA10)	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência	Educação matemática e a compreensão de textos
	(EF02MA11)	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência	
Geometria	(EF02MA12)	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido.	Produção escrita
	(EF02MA13)	Esboço de roteiros e de plantas simples	Desenvolvimento de vocabulário
	(EF02MA14)	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento e características	
	(EF02MA15)	Figuras geométricas planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo): reconhecimento e características	
Grandezas e Medidas	(EF02MA16)	Medida de comprimento: unidades não padronizadas e padronizadas (metro, centímetro e milímetro)	

	(EF02MA17)	Medida de capacidade e de massa: unidades de medida não convencionais e convencionais (litro, mililitro, cm ³ , grama e quilograma)	
	(EF02MA18) (EF02MA19)	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas	
	(EF02MA20)	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores	
Probabilidade e Estatística	(EF02MA21)	Análise da ideia de aleatório em situações do cotidiano	
	(EF02MA22) (EF02MA23)	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

O Quadro 32, apresenta a proposta curricular do componente de Língua Inglesa para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, que conforme apresentado para o 1º ano do Ensino Fundamental, as unidades temáticas, as habilidades e os objetos de conhecimento, também foram articulados ao RCA/2019.

Quadro 32 - Componente curricular da Língua Inglesa - 2º ano do Ensino Fundamental

2º ano		
Componente Curricular: Língua Inglesa		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objeto de Conhecimento
Interação Discursiva	(EF02LI01AM) Envolver-se em atividades lúdicas para utilizar, em diferentes contextos, o repertório linguístico aprendido.	Construção de laços afetivos e convívio social
	(EF02LI06AM) Interagir em situações de uso real da língua em sala de aula.	Rotinas de sala de aula
Produção Oral	(EF02LI02AM) Recontar histórias com auxílio de imagens, sons e movimentos físicos	Produção de textos orais com a mediação do professor
	(EF02LI03AM) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. Trocar informações em grupo por meio de apresentações, saudações, comandos em sala.	Construção de laços afetivos e convívio social. Uso da língua em simulações de situações reais
	(EF02LI04AM) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar sobre sentimentos	Produção de expressões com mediação do professor
	(EF02LI05AM) Fazer uso dos conhecimentos linguísticos adquiridos para falar de sua família.	Construção da identidade e laços afetivos

Compreensão textual	(EF02LI07AM) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.	Estratégias de Compreensão textual
Interpretação textual	(EF02LI08AM) Ler e interpretar textos não verbais e multimodais para desenvolver a capacidade leitora.	Compreensão em leitura formação do aluno leitor
Iniciação a leitura	(EF02LI09AM) Explorar glossário visual impresso ou construído a partir de histórias trabalhadas.	Construção de repertório lexical e autonomia leitora
Iniciação a Escrita	(EF02LI10AM) Conhecer as letras do alfabeto para construção de vocabulário em língua inglesa.	Produção de textos escritos
Construção de vocabulário	(EF02LI11AM) Conhecer e explorar com o auxílio do professor ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.	Letramento digital
Gramática	(EF02LI12AM) Indicar o lugar de objetos.	Preposições
Vocabulário	(EF02LI13AM) Construir repertório lexical sobre os temas abordados em sala de aula	Repertório Lexical
Comunicação Intercultural	(EF02LI14AM) Conhecer celebrações e festividades de povos falantes de língua inglesa para ampliar o conhecimento do mundo, expandindo suas experiências culturais.	Celebrações e festividades: Feriados, festas e celebrações de alguns países falantes de língua inglesa.
	(EF02LI15AM) Conhecer costumes familiares locais e de povos falantes da língua inglesa	Diversidade Cultural- Formação da família em vários contextos; Comemorações em famílias;

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

O Quadro 33, apresenta as unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento e dos pilares de alfabetização, para o ensino do componente curricular de Geografia, para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 33 - Componente curricular de Geografia 2º ano do Ensino Fundamental

2º ano			
Componente Curricular:Geografia			
Unidade Temática	Habilidade	Objeto de Conhecimento	Pilares de Alfabetização
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF02GE01) (EF02GE02)	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	Consciência fonêmica Instrução fônica sistemática Fluência em leitura oral
	(EF02GE03)	Riscos e cuidados nos meios de transporte e de comunicação	
Conexões e escalas	(EF02GE04)	Experiências da comunidade no tempo e no espaço	
	(EF02GE05)	Mudanças e permanências	

Mundo do trabalho	(EF02GE06) (EF02GE07)	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes	Produção escrita Desenvolvimento de vocabulário
Formas de representação e pensamento espacial	(EF02GE08) (EF02GE09) (EF02GE10)	Localização, orientação e representação espacial	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF02GE11)	Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

No Quadro 34, representamos as unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento e dos pilares de alfabetização, do componente curricular de História, para o 2º ano do Ensino Fundamental, conforme as informações estabelecidas no NCEM/2021.

Quadro 34 - Componente curricular de História - 2º ano do Ensino Fundamental

2º ano			
Componente Curricular: História			
Unidade Temática	Habilidade	Objeto de Conhecimento	Pilares de Alfabetização
A comunidade e seus registros	(EF02HI01) (EF02HI02) (EF02HI03)	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas	Consciência fonêmica Instrução fônica sistemática Fluência em leitura oral Educação matemática e a compreensão de textos Produção escrita Desenvolvimento de vocabulário
	(EF02HI04)	A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço	
	(EF02HI05)	Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)	
	(EF02HI06) (EF02HI07)	O tempo como medida	
As formas de registrar as experiências da comunidade	(EF02HI08) (EF02HI09)	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais	
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	(EF02HI10) (EF02HI11)	A sobrevivência e a relação com a natureza	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

No Quadro 35, registramos a organização para o ensino do componente curricular de Ciências, nele há as informações sobre as unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento e os pilares de alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 35 - Componente curricular de Ciências - 2º ano do Ensino Fundamental

2º ano			
Componente Curricular: Ciências			
Unidade Temática	Habilidades	Objeto de Conhecimento	Pilares de Alfabetização
Matéria e Energia	(EF02CI01) (EF02CI02) (EF02CI03)	Propriedades e usos dos materiais	Consciência fonêmica Instrução fônica sistemática Fluência em leitura oral Educação matemática e a compreensão de textos Produção escrita Desenvolvimento de vocabulário
		Prevenção de acidentes domésticos	
Vida e Evolução	(EF02CI04) (EF02CI05) (EF02CI06)	Seres vivos no ambiente	
		Plantas	
Terra e Universo	(EF02CI07) (EF02CI08)	Movimento aparente do Sol no céu	
		O Sol como fonte de luz e calor	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

O Quadro 36, tem-se a organização das unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento e os pilares de alfabetização para o o componente curricular de Ensino Religioso, voltado para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 36 - Componente curricular de Ensino Religioso- 2º ano do Ensino Fundamental

2º ano			
Componente Curricular: Ensino Religioso			
Unidades Temáticas	Habilidade	Objeto de conhecimento	Pilares de alfabetização
Identidades e alteridades	(EF02ER01) (EF02ER02)	O eu, a família e o ambiente de convivência	Consciência fonêmica Instrução fônica sistemática Fluência em leitura oral Educação matemática e a compreensão de textos Produção escrita
		Memórias e símbolos	
Manifestações religiosas	(EF02ER03) (EF02ER04)	Símbolos religiosos	
		(EF02ER05)	

			Desenvolvimento de vocabulário
--	--	--	--------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

Para o componente curricular de Educação Física do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, utilizamos o Quadro 37, por apresentar equiparação na proposta de ensino: unidades temáticas, habilidades, objetos de conhecimento e os pilares de alfabetização (CEM/2021). Sobretudo, no CEM/2021, a estrutura do respectivo componente curricular, apresenta-se organizada de modo separado para cada ano escolar (1º e 2º ano do Ensino Fundamental), e com orientações didáticas e pedagógicas para a promoção de atividades para cada ano de ensino.

Quadro 37 - Componente curricular de Educação Física - 1º e 2º ano do Ensino Fundamental

1º e 2º ano			
Componente Curricular: Educação Física			
Unidades Temáticas	Habilidades	Objeto de Conhecimento	Pilares de Alfabetização
Brincadeiras e jogos	(EF12EF01) (EF12EF02) (EF12EF03) (EF12EF04)	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Consciência fonêmica Instrução fônica sistemática Fluência em leitura oral Educação matemática e a compreensão de textos Produção escrita Desenvolvimento de vocabulário
	Esportes	(EF12EF05)	
(EF12EF06)		Esportes de precisão	
Ginásticas	(EF12EF07) (EF12EF08) (EF12EF09) (EF12EF10)	Ginástica geral	
Dança	(EF12EF11) (EF12EF12)	Danças do contexto comunitário e regional	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

No Quadro 38, registramos o componente curricular de Língua Portuguesa, para o 3º ano do Ensino Fundamental, conforme informações do NCEM/2021.

Quadro 38 - Componente curricular de Língua Portuguesa- 3º ano do Ensino Fundamental

3º ano
Componente curricular: Língua Portuguesa
Todos os campos de atuação

Práticas de Linguagens	Habilidade	Objeto de Conhecimento
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF15LP01)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos
	(EF15LP02) (EF15LP03) (EF15LP04)	Estratégia de leitura
	(EF35LP01)	Decodificação/ Fluência de leitura
	(EF35LP02)	Formação de leitor
	(EF35LP03)	Compreensão
	(EF35LP04) (EF35LP05) (EF35LP06)	Estratégia de leitura
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	(EF15LP05)	Planejamento de texto
	(EF15LP06)	Revisão de textos
	(EF15LP07)	Edição de textos
	(EF15LP08)	Utilização de tecnologia digital
	(EF35LP07)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita
	(EF35LP08)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão
Oralidade	(EF35LP09)	Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação
	(EF15LP09)	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula
	(EF15LP10)	Escuta atenta
	(EF15LP11)	Características da conversação espontânea
	(EF15LP12)	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala
	(EF15LP13)	Relato oral/Registro formal e informal
	(EF35LP10)	Forma de composição de gêneros orais
(EF35LP11)	Variação linguística	
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	(EF03LP01) (EF03LP02) (EF03LP03)	Construção do sistema alfabético e da ortografia
	(EF03LP04)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação

	(EF03LP05)	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas
	(EF03LP06)	Construção do sistema alfabético
	(EF03LP07)	Pontuação
	(EF03LP08) (EF03LP10) (EF35LP14)	Morfologia
	EF03LP09)	Morfossintaxe
	(EF35LP12) (EF35LP13)	Construção do sistema alfabético e da ortografia
Campo da vida cotidiana		
Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional		
Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF15LP14)	Leitura de imagens em narrativas visuais
	(EF03LP11) (EF03LP12)	Compreensão em leitura
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	(EF03LP13)	Escrita colaborativa
Escrita (compartilhada e autônoma)	(EF03LP14)	Escrita colaborativa
Oralidade	(EF03LP15)	Produção de texto oral
Análise linguística/ semiótica (Alfabetização)	(EF03LP16) (EF03LP17)	Forma de composição do texto
Campo artístico- literário		
Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas		
Alguns gêneros textuais deste campo: Contos contemporâneos - minicontos(de amor, de humor, de suspense, de terror)- crônicas líricas - humorísticas - críticas - romances canônicos - narrativas de enigma - narrativas de aventura - romances juvenis- biografias romanceadas - novelas - causos - contos (de esperteza, de animais, de amor, de encantamento)- fábulas contemporâneas - crônicas visuais - narrativas (de ficção científica, de suspense).		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF15LP15)	Formação do leitor literário
	(EF15LP16)	Leitura colaborativa e autônoma
	EF15LP17) (EF35LP23)	Apreciação estética/Estilo
	(EF35LP22) (EF15LP18)	Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica

	(EF35LP21)	Formação do leitor literário
	(EF35LP24)	Textos dramáticos
Oralidade	(EF15LP19)	Contagem de histórias
	(EF03LP27)	Performances orais
	(EF35LP28)	Declamação
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	(EF35LP25)	Escrita autônoma e compartilhada
	(EF35LP26)	Escrita autônoma e compartilhada
	(EF35LP27)	Escrita autônoma
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	(EF35LP29)	Formas de composição de narrativas
	(EF35LP30)	Discurso direto e indireto
	(EF35LP31)	Formas de composição de textos poéticos
Campo das práticas de estudo e pesquisa		
Compreende habilidades que desenvolvem a compreensão do mundo científico e da realidade social através de procedimentos que aprimoram a leitura/escuta e a produção de textos pertencentes a este campo.		
Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia, entre outros		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF03LP24)	Compreensão em leitura
	(EF35LP17)	Pesquisa
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	(EF03LP25)	Produção de textos
Oralidade	(EF35LP18)	Escuta de textos orais
	(EF35LP19)	Compreensão de textos orais
	(EF35LP20)	Planejamento de texto oral Exposição oral
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	(EF03LP26)	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita
Campo da vida pública		
Compreende habilidades que desenvolvem a compreensão do mundo científico e da realidade social através de procedimentos que aprimoram a leitura/escuta e a produção de textos pertencentes a este campo.		
Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.		
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	(EF03LP18) (EF03LP19)	Compreensão em leitura

Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	(EF03LP20) (EF03LP21)	Escrita colaborativa
27	(EF35LP15)	Escrita colaborativa
Oralidade	(EF03LP22)	Planejamento e produção de texto
Análise linguística/semiótica (Alfabetização)	(EF03LP23) (EF35LP16)	Forma de composição dos textos

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

No Quadro 39, destacamos as unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento e dos pilares de alfabetização, proposto no referencial curricular do componente de Matemática para os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 39 - Componente curricular de Matemática - 3º ano do Ensino Fundamental

3º ano			
Componente Curricular de Matemática			
Unidades Temáticas	Habilidades	Objeto de Conhecimento	Pilares de alfabetização
Números	(EF03MA01)	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens	Consciência fonêmica
	(EF03MA02)	Composição e decomposição de números naturais	Instrução fônica sistemática
	(EF03MA03)	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação Reta numérica	
	(EF03MA04)	Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação Reta numérica	Fluência em leitura oral
	(EF03MA05)	Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração	Educação matemática e a compreensão de textos
	(EF03MA06)	Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades	
	(EF03MA07) (EF03MA08)	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, repartição em partes iguais e medida.	Produção escrita
	(EF03MA09)	Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte	Desenvolvimento de vocabulário

²⁷ Não há informação no Novo Currículo Escolar Municipal/2021.

Álgebra	(EF03MA10)	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas
	(EF03MA11)	Relação de igualdade
Geometria	(EF03MA12)	Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência
	(EF03MA13) (EF03MA14)	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera): reconhecimento, análise de características e planificações
	(EF03MA15)	Figuras geométricas planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características
	(EF03MA16)	Congruência de figuras geométricas planas
Grandezas e Medidas	(EF03MA17) (EF03MA18)	Significado de medida e de unidade de medida
	(EF03MA19)	Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações
	(EF03MA20)	Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações
	(EF03MA21)	Comparação de áreas por superposição
	(EF03MA22) (EF03MA23) (EF03MA24)	Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas
Probabilidade e Estatística	(EF03MA25)	Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral
	(EF03MA26) (EF03MA27)	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras
	(EF03MA28)	Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

No Quadro 40, representamos a proposta curricular do componente de Língua Inglesa para os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, que conforme apresentado para o 1º e 2º

ano do Ensino Fundamental, as unidades temáticas, as habilidades e os objetos de conhecimento foram articulados ao RCA/2019.

Quadro 40 - Componente curricular de Língua Inglesa - 3º ano do Ensino Fundamental

3º ano		
Componente Curricular:Língua Inglesa		
Unidades Temáticas	Habilidades	Objeto de Conhecimento
Interação Discursiva	(EF03LI01AM) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizara [sic] língua inglesa. Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre as profissões, clima e meios de transporte	Construção de laços afetivos e convívio social. Uso da língua em simulações de situações reais.
Compreensão Oral	(EF03LI02AM) Interagir respeitosamente com o professor e colegas respondendo a comandos diários em sala de aula.	Comandos em Sala.
	(EF03LI05AM) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (Classroom language)
Produção Oral	(EF02LI02AM) Recontar histórias com auxílio de imagens, sons e movimentos físicos	Produção de textos orais com a mediação do professor
	(EF03LI03AM) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações de lugares e ambientes da casa e cidade.	Produção de textos orais, com a mediação do professor.
	(EF03LI04AM) Explicar regras e funcionamento de jogos.	Linguagem de jogos diversos
Estratégias de Leitura	(EF03LI06AM) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.	Hipóteses sobre a finalidade de um texto
Atitudes de Disposição [Sic] Favoráveis do Leitor	((EF03LI07AM) Interessar- se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.	Partilha de leitura, com mediação do professor.
Práticas de Escrita	((EF03LI08AM) Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogs, agendas fotolegendas, entre outros), sobre sua cidade, casa, comunidade e contexto escolar.	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor.
Produção Textual	(EF03LI09AM) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.	Uso da tecnologia digital

Gramática	(EF03LI10AM) Indicar existência de situações, pessoas e objetos.	There To be
Vocabulário	(EF03LI11AM) Construir repertório lexical.	Repertório Lexical
	(EF03LI12AM) Nomear as letras do alfabeto em língua inglesa	Alfabeto
Língua inglesa no Mundo	(EF03LI13AM) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.	Presença da língua no cotidiano
Comunicação Intercultural	(EF03LI14AM) Conhecer hábitos alimentares de diferentes culturas e povos falantes da língua inglesa.	Alimentação e hábitos alimentares

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

No Quadro 41, apresentamos as unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento e dos pilares de alfabetização, para o ensino do componente curricular de Geografia, para o 3º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 41- Componente curricular de Geografia - 3º ano do Ensino Fundamental

3º ano			
Componente Curricular:Geografia			
Unidades Temáticas	Habilidade	Objeto de Conhecimento	Pilares de Alfabetização
O sujeito e seu lugar no mundo	(EF03GE01) (EF03GE02) (EF03GE03)	A cidade e o campo: aproximações e diferenças	Consciência fonêmica Instrução fônica sistemática Fluência em leitura oral Educação matemática e a compreensão de textos Produção escrita Desenvolvimento de vocabulário
Conexões e escalas	(EF03GE04)	Paisagens naturais e antrópicas em transformação	
Mundo do trabalho	(EF03GE05)	Matéria-prima e indústria	
Formas de representação e pensamento espacial	(EF03GE06) (EF03GE07)	Representações cartográficas	
Natureza, ambientes e qualidade de vida	(EF03GE08)	Produção, circulação e consumo	
	(EF03GE09) (EF03GE10) (EF03GE11)	Impactos das atividades humanas	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

No Quadro 42, mostramos as unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento e dos pilares de alfabetização, do componente curricular de História, para o 3º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 42 - Componente curricular de História - 3º ano do Ensino Fundamental

3º ano			
Componente Curricular: História			
Unidade Temática	Habilidade	Objeto de Conhecimento	Pilares de Alfabetização
As Pessoas e os Grupos que compõem a Cidade e o Município.	(EF03HI01) (EF03HI02) (EF03HI03)	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	Consciência fonêmica Instrução fônica sistemática
	(EF03HI04)	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.	
O Lugar em que vivi.	(EF03HI05) (EF03HI06)	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	Fluência em leitura oral Educação matemática e a compreensão de textos Produção escrita Desenvolvimento de vocabulário
	(EF03HI07)	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população	
	(EF03HI08)	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças	
A Noção de Espaço Público e Privado	(EF03HI09) (EF03HI10)	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental	
	(EF03HI11)	²⁸	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

No Quadro 43, a organização curricular representa o componente curricular de Ciências, para o 3º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 43 - Componente curricular de Ciências - 3º ano do Ensino Fundamental

3º ano
Componente Curricular: Ciências

²⁸ Não há informação no Novo Currículo Escolar Municipal/2021.

Unidade Temática	Habilidades	Objeto de Conhecimento	Pilares de Alfabetização
Matéria e Energia	(EF03CI01) (EF03CI02) (EF03CI03)	Produção de som Efeitos da luz nos materiais Saúde auditiva e visual	Consciência fonêmica
Vida e Evolução	(EF03CI04) (EF03CI05) (EF03CI06)	Características e desenvolvimento dos animais	Instrução fônica sistemática Fluência em leitura oral
Terra e Universo	(EF03CI07) (EF03CI08) (EF03CI09) (EF03CI10)	Características da Terra Observação do céu Usos do solo	Educação matemática e a compreensão de textos Produção escrita Desenvolvimento de vocabulário

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

O Quadro 44, estabelece a organização do componente curricular de Ensino Religioso: as unidades temáticas, habilidades e objeto de conhecimento e os pilares de alfabetização para o 3º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 44 - Componente curricular de Ensino Religioso - 3º ano do Ensino Fundamental

3º ano			
Componente Curricular: Ensino Religioso			
Unidades Temáticas	Habilidade	Objeto de conhecimento	Pilares de alfabetização
Identities e alteridades	(EF03ER01) (EF03ER02)	Espaços e territórios religiosos	Consciência fonêmica
Manifestações religiosas	(EF03ER03) (EF03ER04)	Práticas celebrativas	Instrução fônica sistemática Fluência em leitura oral Educação matemática e a compreensão de textos Produção escrita Desenvolvimento de vocabulário

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

Para o componente curricular de Arte do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, utilizamos o Quadro 45, pois a estrutura: unidades temáticas, habilidades, objetos de conhecimento e os pilares de alfabetização elucidam as mesmas correspondências em relação a estrutura proposta para os anos escolares da alfabetização. No entanto, no NCEM/2021 a estrutura está organizada separadamente para cada ano de ensino (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental), com orientações didáticas e pedagógicas.

Quadro 45 - Organização do componente curricular de Arte - 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental

1º, 2º e 3º ano			
Componente Curricular: Arte			
Unidades Temáticas	Habilidades	Objeto de Conhecimento	Pilares de Alfabetização
Artes Visuais	(EF15AR01)	Contextos e Práticas	Consciência fonêmica Instrução fônica sistemática Fluência em leitura oral Educação matemática e a compreensão de textos Produção escrita Desenvolvimento de vocabulário
	(EF15AR02)	Elementos da Linguagem	
	(EF15AR03)	Matrizes Estéticas e Culturais	
	(EF15AR04)	Materialidades	
	(EF15AR05) (EF15AR06)	Processos de Criação	
	(EF15AR07)	Sistemas de Linguagem	
Dança	(EF15AR08)	Contextos e prática	
	(EF15AR09) (EF15AR10)	Elementos da linguagem	
	(EF15AR11) (EF15AR12)	Processos de criação	
Música	(EF15AR13)	Contexto e Prática	
	(EF15AR14)	Elementos da linguagem	
	(EF15AR15)	Materialidades	
	(EF15AR16)	Notação e Registro Musical	
	(EF15AR17)	Processos de criação	
Teatro	(EF15AR18)	Contextos e Práticas	
	(EF15AR19)	Elementos da Linguagem	
	(EF15AR20) (EF15AR21) (EF15AR22)	Processos de criação	
Artes integradas	(EF15AR23)	Processos de criação	
	(EF15AR24)	Matrizes estéticas culturais	
	(EF15AR25)	Patrimônio Cultural	
	(EF15AR26)	Arte e Tecnologia	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do Currículo Escolar Municipal da SEMED/ Manaus, 2021.

No que tange o acompanhamento do desempenho dos estudantes no progresso da aprendizagem, a partir do proposto no NCEM/2021, há a seção 4 *A avaliação da aprendizagem*, que traz informações sobre o acompanhamento dos professores em relação aos resultados dos estudantes. O documento apresenta um quadro que informa sobre as principais avaliações que podem ser realizadas pelos docentes, conforme a Figura 16.

Figura 16 - Quadro elucidativo dos principais tipos de avaliações, conforme o NCEM/2021

MODALIDADE	FUNÇÃO	PROPÓSITO	ÉPOCA
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de pré requisitos para novas aprendizagens. Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, buscando identificar suas causas.	Início do ano ou semestres letivos. Início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	Constatar se os objetivos foram alcançados. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem.	Durante o ano letivo, ao longo do processo de ensino e aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos estudantes, de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final do ano, semestre letivo ou ao final de uma unidade de ensino.

Fonte: NCEM/2021, p. 202.

O documento orienta também para que os profissionais façam uso de diferentes formas de avaliação nas quais possam contribuir com as ações didáticas, tendo como objetivo a aprendizagem dos estudantes, “o professor deve utilizar-se das mais variadas formas de avaliar em sala de aula” (Manaus, 2021, p. 201).

A avaliação como um dos “dispositivos da cultura escolar” (Julia, 2001, p. 11) é de inteira responsabilidade do professor da turma ou do componente curricular, e não deve se limitar ao uso de instrumentos ou procedimentos, como menciona Villas Boas (2019); logo, faz parte da rotina escolar e, os seus resultados combinados a outros “expressam o que cada estudante aprendeu no período” (p. 19).

Desse modo, para além das específicas modalidades de avaliações mencionadas na Figura 15, torna-se oportuno ao trabalho docente a prática de diferentes formas pedagógicas as quais levem o professor a avaliar e acompanhar o quanto o estudante progrediu na aprendizagem.

4.2.3 Os processos de transição no currículo escolar municipal: da Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental

Desde que as Leis federais nº 11.114/2005 e 11.274/2006 estabeleceram o lugar que deve ser ocupado pela criança de seis anos na educação básica, anos 2000; vem se criando mecanismos legais que afunilam conceitos e respectivamente, o aprendizado contínuo, mediante políticas públicas de inclusão (DCN's/2010). Com isso, os objetivos sociais são projetados por políticas de currículo, traduzindo fortes características que embasam a identidade do professor e dos conhecimentos que devem ser trabalhados pela escola (Goodson, 2018).

Uma temática que não se discutia no currículo anterior (Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico) era o processo de transição escolar entre as duas etapas de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental. O NCEM/2021 apresenta seções que fundamentam essa questão em diferentes partes do documento. Dentre eles, há a seção 13.4, que informa sobre a importância do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, denominada de *Transição da Pré-escola para os anos iniciais do Ensino Fundamental - rupturas entre etapas da Educação Básica* (Manaus, 2021, p.172).

O texto enfatiza sobre a necessária reflexão dos profissionais da educação quanto às experiências vivenciadas na Educação Infantil, as quais devem ser priorizadas na chegada da criança no Ensino Fundamental. Esse aspecto é muito importante frente aos desafios enfrentados por elas no processo de transição, pois as crianças experienciam sentimentos tensos com a mudança (Azevedo, 2020).

Além disso, há outros aspectos que impactam na transição e precisam ser considerados, citamos: a singularidade da criança, a fase do desenvolvimento infantil que envolve experiências socioemocionais, simbólicas, psicomotoras, psicolinguísticas, de interações sociais e cognitivas que fazem parte da infância. Para contribuir com o processo de transição entre as duas etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no NCEM/2021, há algumas orientações pedagógicas, a saber,

- a) Planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando elas ingressam na instituição, considerando a necessária adaptação delas e de seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, visando o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição;
- b) Priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição;
- c) Planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seus processos de aprendizagem; d) Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registros – portfólio de turmas, relatórios de

avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e do desenvolvimento das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) ainda trouxe a determinação de estabelecer essas estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Nessa direção, esse documento apresenta as sínteses das aprendizagens esperadas em cada de experiências para que as crianças tenham condições favoráveis ao ingressar no Ensino Fundamental (Manaus, 2021, p. 172-173).

As sugestões ora mencionadas foram formuladas para atender um processo reflexivo sobre a necessária atenção pedagógica dos profissionais do Ensino Fundamental, objetivando a construção de laços afetivos com a chegada da criança de seis anos em dada etapa de ensino; o intuito é que haja uma transição sem rupturas do aprendizado construído na Educação Infantil. Desse modo, o documento enfatiza que,

Na transição para o ensino fundamental é importante que os profissionais, nossos colegas educadores, que atuam nas diferentes etapas, se encontrem e discutam sobre os documentos de registros, as formas de organizá-los e como podem obter uma continuidade, mesmo que esses profissionais atuem em diferentes instituições (Manaus, 2021, p. 172).

Na sequência no NCEM/2021, a partir da página 211, há outra seção com o tema: *Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais (2021)*, o texto reforça brevemente sobre a legislação que atende a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI's) e a BNCC/2017. Reflete também, sobre os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças adquiridos na Educação Infantil, aos quais devem contribuir com o acolhimento e diagnóstico do professor do 1º ano do Ensino Fundamental ao “balizar o olhar sobre as aprendizagens das crianças oriundas da Educação Infantil” (Manaus, 2021, p. 212). Abaixo, apresentamos as sínteses propostas no NCEM/2021:

1. Respeitar e expressar sentimentos e emoções;
2. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros;
3. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro;
4. Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis;
5. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, de alimentação, de vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo;
6. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio;
7. Coordenar suas habilidades manuais;
8. Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios;
9. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida;
10. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas;
11. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação;

12. Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva;
13. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais;
14. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal;
15. Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relação entre eles;
16. Interagir com o meio ambiente e com os fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles;
17. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro, fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências;
18. Utilizar unidades de medida (dia e noite, dias, semanas, meses, anos) e noções de tempo (presente, passado, futuro, antes, agora e depois) para responder a necessidades e questões do cotidiano;
19. Identificar e registrar quantidade por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.) (Manaus, 2021, p. 212-213).

As informações acima citadas fazem parte do perfil que a criança de seis anos deve apresentar ao chegar no 1º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, objetos das ações pedagógicas do professor, aos que ainda não foram consolidados pela criança (NCEM/2021). No percorrer do 1º ano do Ensino Fundamental, os estudantes devem ser levados a construir os conhecimentos a partir dos objetos anteriormente apresentados neste trabalho, ao passo que, ao finalizar o ano letivo, além das capacidades acima citadas, como menciona o NCEM/2021, a criança também deve apresentar proficiência em leitura,

Ao final do 1º ano destacamos que esse estudante conheça [sic] o ponto de partida da proficiência leitora. A criança deve ser capaz de ler mesmo com dificuldades: palavras simples (c/v), lista de palavras ou textos curtos, de escrever palavras simples, de copiar corretamente textos conhecido de memória, tais como parlendas, quadrinhas, listas etc, de reconhecer a função social de textos do cotidiano como: cartazes, convites, avisos e documentos em geral.

PERFIL DE SAÍDA 1º ANO:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);

Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); conhecer o alfabeto;

Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;

Dominar as relações entre grafemas e fonemas;

Saber decodificar palavras e textos escritos;

Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;

Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (Manaus, 2021, p. 314-315).

Os conhecimentos supracitados são considerados no NCEM/2021, como perfil para continuidade do processo de alfabetização do 1º para o 2º ano do Ensino Fundamental, sem interrupção. A SEMED/Manaus, por meio do seu currículo oficial, orienta que os estudantes, ao percorrer o 2º ano do Ensino Fundamental, também possam aprimorar os conhecimentos

ainda não consolidados no 1º ano; sobretudo há a expectativa de que os discentes ampliem ainda mais o aprendizado da leitura e da escrita.

As expectativas de aprendizagem para o 2º ano começam a partir dos conhecimentos adquiridos no 1º ano. O aluno deve reconhecer que o sistema não se pauta pela relação um a um (um fonema/uma letra), que há letras representando mais de um fonema e há fonemas representando mais de uma letra. Nesse sentido, é consolidada a relação entre letras e sons, tornando possível o seu crescimento enquanto leitor. Esse será o desafio ao longo do curso.

Ao final do 2º ano, deve-se obter o domínio do conjunto de regras relacionada [sic] à regularidade ortográfica das palavras, que ocorre pela intensificação de suas experiências, deve ser capaz de ler com autonomia textos sobre assuntos de seu conhecimento com vocabulário simples, que dizem respeito ao chamado patrimônio cultural da infância (contos de fada, contos maravilhosos, contos de assombração), aos textos de tradição oral, como: cantigas e canções. Deve conhecer a função de textos escritos que circulam no cotidiano, observando algumas especificidades como: quem escreve, a quem é destinado o texto e qual a intencionalidade do mesmo (Manaus, 2021, p. 337).

Há uma preocupação excessiva sobre o cognoscente infantil, no que tange a aquisição da leitura e da escrita atribuída aos estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de que ao final desse processo, não interrompido, seja concluído com os discentes alfabetizados. Perdeu-se a proposta de alfabetização, ludicidade e letramento como eixos indissociáveis e intercomplementares que emanou das DCN's/2010 e, complementou a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico. Em suma, eram práticas pedagógicas necessárias para potencializar o desenvolvimento dos conhecimentos psíquicos, físicos e sociais das crianças nessa faixa etária (Pesqueira, 2021).

Além das habilidades supracitadas, ao chegar no 3º ano do Ensino Fundamental a alfabetização e os conhecimentos inerentes ao ano de ensino devem ser consolidados para avançar ao 4º ano escolar. De acordo com o NCEM/2021, espera-se que o discente no percorrer do 3º ano do Ensino Fundamental, demonstre perfis de entrada e de saída com competência em:

ENTRADA

O estudante do 3º ano é capaz de:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);

Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); conhecer o alfabeto;

Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;

Dominar as relações entre grafemas e fonemas;

Saber decodificar palavras e textos escritos;

Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;

Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez (Manaus, 2021, p. 360-361, grifos do autor).

Quanto ao perfil de saída, conforme o NCEM/2021, deve:

SAÍDA

O estudante do 3º ano será capaz de:

Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).

Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.

Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.

Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.

Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer)

Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.

Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.

Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre as profissões, clima e meios de transporte.

Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.

Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.

Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.

Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4, 5 e 10) com os significados de adição de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculo e registros.

Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa e de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.

Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.

Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).

Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.

Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vidarural/vida/urbana) [sic], desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.

Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.

Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.

Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo.

Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.

Comparar impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas.

Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.

Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.

Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas (Manaus, 2021, p. 360-362, grifos do autor).

O anseio da SEMED/Manaus é que essas competências possam ser articuladas com todos os componentes curriculares nos três primeiros anos de ensino. Diferentemente da Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico, em que o progresso da aprendizagem era destacado no intrabloco, mediado pelas escalas de desenvolvimento da aprendizagem (introduzir, aprofundar e consolidar).

Na seção 1.1 do NCEM/2021 trata da *Organização do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais* (2021, p. 185), em que afirma esta etapa de ensino, em conformidade com as DCN's/2010 (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), para o atendimento aos estudantes “entre 6 e 14 anos” (p. 185). Havendo assim, a necessidade “[...] de elaborar currículos para essa etapa de escolarização que superem as rupturas que ocorre [sic] não somente de uma etapa a outra da Educação Básica, mas também das duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais” (p. 186).

A seção também apontou o posicionamento da SEMED/Manaus, com a continuidade do Bloco Pedagógico do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, mantendo, assim, conforme o NCEM/2021, as prerrogativas dos documentos oficiais (Resolução CNE/CEB nº 7/2010; PNE/2014 - meta nº 5), em manter os três primeiros anos como um Bloco Pedagógico

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus atendendo às determinações do Ministério da Educação (MEC) que, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 07 de 14 dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu artigo 30, § 1º, mantém a organização definida na Proposta Pedagógica de 2014, na qual os três primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais compõem o Bloco Pedagógico (Manaus, 2021, p. 186, grifos do autor).

Sobretudo, a seção ainda reforça o que condiciona a BNCC/2017, sobre o foco da alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental,

Respeitando a reorganização do tempo e do espaço escolar, a fim de que se possa obter um processo de alfabetização de qualidade, bem como, reafirmar o cumprimento da Meta nº 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) que é alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, mas atendendo o que preceitua a BNCC: 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 (Manaus, 2021, p. 186, grifos do autor).

Quanto ao 3º ano do Ensino Fundamental, ainda estabelece a alfabetização plena dos estudantes,

No **terceiro ano**, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização plena, onde os estudantes consigam:

Ler com fluência;

Produzir e interpretar textos;

Realizar inferência local a partir do contexto e das “pistas” oferecidas pelo texto desvendando a informação que não está explícita;

Fazer inferência global em um texto. Isso é possível pela articulação do contexto, de fatos, de indícios, de pistas que podem estar explícitas ou implícitas no texto, de forma a construir o sentido geral;

Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;

Escrever com correspondência sonora alfabética e com ortografia regular;

Produzir um texto coerente, articulando as partes do texto sem provocar problemas de compreensão. O aluno organiza o conteúdo temático e articula as partes do texto utilizando recursos coesivos, mesmo que de linguagem oral, como “e daí, aí”;

Segmentar adequadamente o texto;

Pontuar o texto adequadamente (mesmo que com algumas falhas (Manaus, 2021, p. 186, grifos nosso).

Na mesma seção 1.1, há o quadro que enfatiza a permanência da organização de ensino nos três primeiros anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, correspondendo o ano de ensino e a faixa etária, conforme a Figura 17:

Figura 17 - Organização do Ensino Fundamental Anos Iniciais - ano escolar e faixa etária

ANOS INICIAIS				
BLOCO PEDAGÓGICO				
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
6 ANOS	7 ANOS	8 ANOS	9 ANOS	10 ANOS

Fonte: Currículo Escolar Municipal de Manaus, 2021, p. 187.

O quadro apresenta uma organização de ensino que atende às prerrogativas das DCN's, em relação ao ano escolar e respectiva faixa etária. No entanto, ao tratarmos sobre processo de ensino e acompanhamento da aprendizagem, pode-se considerar que houve mudanças. A

estrutura curricular do NCEM/2021, para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, atende a BNCC/2017 e a PNA/2019. Essa promulgou que os processos de ensino e aprendizagem devem atender a Ciência Cognitiva da leitura e a neurociência, tendo como base para o ensino da alfabetização o método sintético. Aquela deixa claro que a alfabetização deve ser foco das ações pedagógicas no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com a mecânica da leitura de decodificar/codificar a língua escrita.

As bases conceituais seguem os paradigmas, bem como a organização dos objetos de conhecimento (antigo termo conteúdo) e habilidades (antigo termo capacidades), propostos nos documentos supracitados na formulação do NCEM/2021, para a alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Além disso, a BNCC/2017, ao tratar do espaço e tempo para a alfabetização, não atendeu ao que estabelecia o PNE/2014, pois reduziu o tempo para dois anos (Paraíso, 2023); (Morais, 2019b, 2020), promovendo assim, uma interrupção no processo do Bloco Pedagógico, fixada pelas DCN's/ 2010.

Desse modo, se há uma meta a alcançar com a alfabetização consolidada até o 3º ano do Ensino Fundamental é porque perdura a década do PNE/2014, que finaliza em 2024. Mas, observam-se as mudanças impostas nos documentos educacionais que se antecipam e, sobrepõem-se às legislações anteriormente formuladas, no anseio do estabelecimento de outra conjuntura social, sem amplo debate, sendo assim, antidemocrático.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido ao longo deste trabalho, que visou compreender a organização político-pedagógica da SEMED/Manaus no processo de transição entre a Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e o Novo Currículo Escolar Municipal, no período compreendido dos anos 2000 a 2021, os documentos/monumentos (Le Goff, 2013) foram fontes importantes para elucidar a organização política-pedagógica da SEMED/Manaus no processo de transição entre os documentos curriculares.

A história como problema nos permitiu alcançar os objetivos propostos que se materializam de modo instigante no percorrer do processo, possibilitando um olhar ampliado sobre a análise dos materiais encontrados, conduzindo a pesquisa a um recuo maior no tempo para revelar outros condicionantes de um passado como uma estrutura em progresso. Contrariando, assim, o pressuposto de que os dados sobre o passado são rígidos e as fontes são inócuas, e unicamente verdadeiras (Bloch, 2001).

As fontes, ao serem problematizadas, possibilitaram uma retrovisão (Hobsbawm, 2013), um retorno mais profundo na história da educação, permitindo compreender sobre a atual organização política e pedagógica que mobiliza a inserção da criança de seis de idade no Ensino Fundamental e a lógica da alfabetização aos sete anos de idade, em que o currículo escolar, moldado por diretrizes, normativas e documentos oficiais, torna-se o artefato escolar de potencial poder político e institucional que molda a sociedade, como projeto de nação.

Além disso, o currículo escolar é a base para a promoção de outras políticas que circundam os processos de ensino e da aprendizagem dentro e fora das instituições escolares: política de formação para professores, Programa Nacional do Livro Didático, controle de resultados do aprendizado em larga escala (Sistema de Avaliação da Educação Básica - Provinha Brasil e ANA), estrutura e organização do ensino, a gerência do tempo e espaço para o ensino e o aprendizado e formulação/reformulação de documentos que fazem parte da cultura escolar, que engessam o fazer pedagógico para a perpetuação do poder.

Na seção 1, discutimos o recente ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental no país, no período de 2000 a 2010. O intuito político foi de erradicar o analfabetismo colocando a criança mais cedo na escola, imputando aos pais e responsáveis a matrícula obrigatória por meio da legislação. Até o ano de 2005, a criança de seis anos, nos documentos públicos do Governo Federal, em relação ao seu lugar no sistema de ensino, ora

poderia estar na Educação Infantil, ora no Ensino Primário. Logo, ficou a cargo da conveniência das instituições públicas e privadas o acesso da criança à educação.

Em Manaus e no Amazonas houve projetos e legislações que marcaram historicamente a iniciativa das secretarias de educação o para atendimento das crianças de seis anos: a SEDUC/Am, projetou o Ciclo Inicial do Ensino Fundamental (CIEF): Escola Bem Cedinho, e a SEMED/Manaus, o Projeto Ciclo Básico. Os resultados dos projetos fizeram com que as secretarias de educação ampliassem a organização do ensino nos moldes dos projetos, em uma perspectiva de eliminar o regime seriado e implantar o Ciclo de Formação Humana. Se torna oportuno, frente aos estudos da história da educação, a coleta de mais informações sobre os projetos, aos quais essa pesquisa não alcançou, para instigar a pesquisa sobre a organização política, social e histórica, que implicaram nos processos formativos das crianças amazônidas, nos anos 2000.

Na segunda seção, trouxemos a narrativa das mudanças educacionais, no período de 2010 a 2017, ocasionadas pelo Governo Federal, que fixou as Diretrizes Educacionais Nacionais em 2010, para ajustar o sistema de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Quanto ao Ensino Fundamental, o fixou em nove anos, com a divisão em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). Especificamente, às crianças que completariam seis anos de idade até 31 de março, passaram a compor os Anos Iniciais.

Nos três primeiros anos 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, houve uma proposta de ensino para a aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo e das demais áreas de conhecimento a ser vivenciada sem interrupção, na perspectiva interdisciplinar, da Alfabetização, do Letramento e da Matemática. Nesse processo, a criança seguia no intrabloco, em que o foco do trabalho docente era na progressão da aprendizagem, baseada nas escalas de proficiência (introduzir, aprofundar e consolidar) o aprendizado dos estudantes, por meio de fichas avaliativas. A expectativa era que o estudante finalizasse o 3º ano do Ensino Fundamental, lendo, escrevendo e resolvendo cálculos de matemática.

Para isso, necessitou-se constituir currículos que amparassem as prerrogativas emanadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais/2010. Em 2012, o Governo Federal condicionou os entes federativos ao PNAIC, com o programa nacional de formação continuada para os professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, o uso dos cadernos formativos do PNAIC, que contribuíram para a construção do currículo escolar de Manaus, lançado em 2014, denominado de Proposta Pedagógica do Bloco Pedagógico - 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

O PNAIC foi uma extensa ação das políticas educacionais, de formação continuada para os professores que iniciou em 2013 com ampliação dos estudos para os professores em 2014, 2016 e 2017, e distribuição de materiais pedagógicos (livros e jogos educativos) nas instituições escolares, para complementar o trabalho docente. Junto a ela foi implementada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que, conforme o Ministro da Educação da época, o Sr. Aloizio Mercadante, tinha como objetivo avaliar o impacto do PNAIC nas redes públicas de ensino, e desvendar o que acontecia nas salas de aula do país. A ANA foi aplicada de modo censitário nos anos de 2013, 2014 e 2016, os resultados repercutiram pelo país, e serviram como justificativa de mudanças para a alfabetização no Brasil.

Na seção 3, discutimos a organização do Ensino Fundamental, a partir de 2017 até 2021, com a implementação da BNCC/2017, que trouxe mudanças no processo contínuo da aprendizagem das crianças de seis anos, inseridas nos Anos Iniciais. Esse referencial curricular, trouxe em seu bojo a interrupção do Bloco Pedagógico de três anos sancionado pelas DCN's. Desse modo, a alfabetização passou a ter dois anos ininterruptos (1º e 2º ano do Ensino Fundamental), com base de ensino na mecânica da relação letra-som e o instigar pedagógico da consciência fonológica, associada às práticas de ensino na perspectiva do letramento.

A BNCC/2017 não é currículo! Ela se traduz em um documento de caráter obrigatório e normativo para a formulação de currículos dos sistemas de ensino no país. Para isso, houve um movimento articulado com agentes da esfera nacional, regional e local, que sistematizaram a elaboração e implementação de Referenciais Curriculares Regionais, para alinhá-los à BNCC, com orientações para o ensino de base comum e a parte diversificada. No Amazonas, foi promulgado o Referencial Curricular Amazonense, em 2019, e a partir desses documentos, deveria haver a reformulação dos currículos municipais.

Com a entrada do Sr. Jair Messias Bolsonaro na presidência do país, em 2019, foi lançada a Política Nacional da Alfabetização/2019, que trouxe como eixos, para eliminar o analfabetismo absoluto e funcional do Brasil, a Ciência Cognitiva da Leitura e a Neurociência, baseada em evidências científicas de psicólogos e neurologistas estrangeiros e nacionais, que estudam os processos da mente e da memorização, tangenciando como prática exitosa do ensino explícito, o paradigma fonológico, que integra o grupo dos métodos sintéticos. A Associação Brasileira de Alfabetização, em 2019, por meio de um dossiê teórico-metodológico, desmistificou vários pontos apresentados na Política Nacional de Alfabetização, que tratou com desrespeito todo o processo histórico, científico e metodológico produzido por pesquisadores brasileiros, incentivados pelo próprio MEC por meio de investimentos, que apontam os reais problemas da educação brasileira.

Assim, considerada de cunho antidemocrático, a imposição da política para a alfabetização não considerou os princípios educacionais promulgados pela CF/88 (Artigo 206 incisos II e III), e conseqüentemente da LDB (Artigo 3º, incisos II e III), ao ato da liberdade de ensinar, da divulgação do pensamento, da arte, do saber, do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, presentes em ambos os documentos. A instituição dessa política levantou diversas discussões pelo país, inclusive em Manaus, com o Movimento PMA em debate, organizado por vários membros da sociedade civil, haja vista que, foi implementada no Novo Currículo Escolar Municipal em 2021, junto com a BNCC, trazendo concepções confusas, contraditórias e com rasa fundamentação teórico-metodológica, como foi discutido e apresentado no decorrer deste trabalho.

Conforme os documentos apresentados na pesquisa, todo o processo de construção do currículo escolar municipal de Manaus foi articulado no período da pandemia da Covid-19, em menos de doze meses, contando com cento e vinte agentes da secretaria municipal, coordenada por uma equipe de gestão. Para a alfabetização foram destinados nove desses agentes, que apresentaram para a rede de ensino, como ora foi abordado, a alfabetização em uma sistemática de acompanhamento baseado nas prerrogativas fundamentadas na PNA/2019, e tendo como estrutura curricular a mesma formulada na BNCC/2017.

Portanto, os resultados da pesquisa nos possibilitaram compreender que o currículo escolar é um artefato histórico e faz parte da cultura escolar. Desse modo, emana poder de controle sobre a formação de uma sociedade e impacta nos processos históricos e socioculturais quando determina o que deve ser ensinado. Diante dos variados momentos de poder institucionalizados no país, vivenciamos a reformulação desses documentos que insistem em não dialogar com aqueles e aquelas que são colocados para fazer o uso desse artefato nos espaços escolares e que, ao mesmo tempo, são cobrados por seus resultados.

FONTES

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. BUNZEN Clecio. Diversos jogos no ciclo de alfabetização: usos e funções. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **A Organização do Trabalho Escolar e os Recursos Didáticos na Alfabetização**. Caderno 4. Brasília, 2015.

AMAZONAS, Resenha GS nº 124, de 20 de fevereiro de 2018. Portaria GS nº 242/2018. Constitui Comissão Estadual para implementar a Base Nacional Comum Curricular no Estado do Amazonas - BNCC/AM, e para elaborar a Proposta Curricular do Amazonas em Regime de Colaboração com os Municípios e dá providências correlatas. **DOEAM**, nº 33.707, 21 fev 2018, p. 7.

AMAZONAS. Com Pacto pela Alfabetização, Seduc em parceria com Ufam capacita 1,5 mil professores no Amazonas. 2015. Disponível em: www.educacao.am.gov.br/com-pacto-pela-alfabetizacao-seduc-em-parceria-com-ufam-capacita-15-mil-professores-no-amazonas/. Acesso em: 04 set. 2023.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Iniciais**, 2019.

AMAZONAS. **Resolução nº 035, de 30 de abril de 2020**. Ementa: Prorrogação do prazo estabelecido na Resolução nº 098/2019 - CEE/AM. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Disponível em: [NORMATIVAS – Conselho Estadual de Educação do Amazonas \(cee.am.gov.br\)](http://www.cee.am.gov.br/normativas). Acesso em: 26 nov. 2023.

AMAZONAS. **Resolução nº 098/2019 – CEE/AM**, aprovada em 16/10/2019. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Amazonense, obrigatório nas instituições de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Amazonas. Disponível em: [Resolucao-098-2019-CEE-AM-Institui-E-Orienta-A-Implementacao-Do-Referencial-Curricular-Amazonense.Pdf](http://www.manaus.am.gov.br/Resolucao-098-2019-CEE-AM-Institui-E-Orienta-A-Implementacao-Do-Referencial-Curricular-Amazonense.Pdf) (Manaus.Am.Gov.Br). Acesso em: 12 nov. 2023.

AMAZONAS. **Resolução nº 155, de 29 de outubro de 2020**. Ementa: Prorrogação do prazo estabelecido no art. 2º da Resolução nº 035/2020-CEE/AM. Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Disponível em: [NORMATIVAS – Conselho Estadual de Educação do Amazonas \(cee.am.gov.br\)](http://www.cee.am.gov.br/normativas). Acesso em: 26 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 jan 2020.

BRASIL. BRASIL. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – **Documento orientador das ações de formação em 2015**. Disponível em:

<https://www.pnaic.fe.unicamp.br/pf-pnaic/pub/cm-compartilhados/documentos/pnaic-doc.orientador2015.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9. 765 de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. DOU. Edição Extra, Brasília, DF, 2019a.

BRASIL. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental. 2012c. Disponível em: [**index.php \(mec.gov.br\)**](http://index.php(mec.gov.br)). Acesso em: 24 jan. 2024.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2004.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. Disponível em: [**ensfundnovean.pdf \(mec.gov.br\)**](http://ensfundnovean.pdf(mec.gov.br)). Acesso em: 02 fev.2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 120, de 19 de março de 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n120_resultados_preliminares_ANA_2013.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei_11.114-2005?OpenDocument. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Relatório 2013-2014. Volume 1: da concepção à realização, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Governo investe R\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18216-governo-investe-r-27-bilhoes-para-alfabetizar-criancas-ate-oito-anos>. Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Explicativa: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA/2013). Brasília: DF, jul. 2013. 20 p. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **DOU** de 05/07/2012, nº 129, Seção 1, pág. 22, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispões sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade**: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de Alfabetização. Caderno 01. SEB. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – **Documento orientador das ações de formação em 2016**. Disponível em: **Documento Orientador PNAIC EM AÇÃO 2016 (mec.gov.br)**>acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: Documento orientador das ações de formação em 2014. Disponível em: documento_orientador_2014.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 09 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Fica homologado o Parecer CNE/CP no 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na sessão pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto e Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, nº 244, 21 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. **Portaria normativa nº 10, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: [PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL No- 20, DE 24 DE ABRIL DE 2007 \(mec.gov.br\)](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf). Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[L10172 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/leis/l10172)>. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017a**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 03, de 03 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. CNE/CEB. **DOU** de 08 de agosto de 2005. Seção 1, p. 27, 2005.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em; [Resoluções CEB 2010 - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 09 ago. 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000: educação: resultados da amostra**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2000. p. 1-232.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Sociais Municipais**: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2011. Disponível em: [IBGE | Biblioteca | Detalhes | Indicadores sociais municipais : uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. -](#). Acesso em: 16 nov. 2023.

IBGE. Censo 2010- Amazonas. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/resultados/tabelas_pdf/total_populacao_amazonas.pdf. Acesso em: 16 fev. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Relatório 2013-2014**. Volume 1: da concepção à realização, 2015a. Disponível em: Relatório 2013-2014 – Volume 1 – Da concepção à realização — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em: 23 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Relatório 2013-2014**. Volume 2: análise dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2015b. Disponível em: Relatório ANA 2013-2014 – Análise dos resultados — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em: 24 set. 2023.

JORNADA pedagógica tem início nas escolas estaduais do Amazonas. Diário do Amazonas, Manaus/Amazonas, ano 33, n. 13.187, 4 fev. 2020. **Caderno Cidades**, p. 13.

MANAUS. **Parecer nº 007/CME/2010, de 30/09/2010**. Redimensionamento da Proposta Curricular de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental - Plano de Implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Conselho Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2013/03/Parecer-n.-007-CME-2010.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

MANAUS. **Parecer nº 005/CME/2004**. Proposta de Formação Humana. Conselho Municipal de Educação. 2004. Disponível em: INTERESSADO: Escola Jardim da Infância (manaus.am.gov.br). Acesso em: 13 set. 2023.

MANAUS. **Parecer nº 008/CME/2009**. Pedido de Aprovação da Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos. Prefeitura Municipal de Manaus. Conselho Municipal de Educação, 2009. Disponível em: INTERESSADO: Escola Jardim da Infância (manaus.am.gov.br). Acesso em: 13 set. 2023.

MANAUS. **Parecer nº 029/CME/2013**, aprovado em 18/12/2013. Proposta de Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos com um Bloco Pedagógico nos Três Anos Iniciais. Conselho Municipal de Educação, 2013. Disponível em: INTERESSADO: Escola Jardim da Infância (manaus.am.gov.br). Acesso em: 14 jun. 2023.

MANAUS. **PNAIC já formou mais de 5,5 mil professores para a alfabetização na idade certa**. 2015. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/pnaic-ja-formou-mais-de-55-mil-professores-para-a-alfabetizacao-na-idade-certa/>. Acesso em: 08 maio 2023.

MANAUS. **Portaria nº 0711/2020 - SEMED/GS**. Dispõe sobre a criação da Comissão do Currículo Escolar Municipal - Semed/Manaus, compreendendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e suas especificidades, visando atender as Unidades De Ensino Da Rede Pública Municipal, composta pela Equipe de Gestão, que coordenará os trabalhos e os Grupos de Trabalho, que atuarão na reformulação do documento. DOM, edição: 4969, 18 nov. 2020.

MANAUS. **Prefeitura lança pacto pela alfabetização na idade certa**. 2013a. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/noticias/manaus/prefeitura-lanca-pacto-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/> Acesso em: 26 abril 2023.

MANAUS. **Professores da rede municipal de ensino recebem certificação do Pnaic**. 2016. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/professores-da-rede-municipal-de-ensino-recebem-certificacao-do-pnaic/>. Acesso em: 09 maio 2023.

MANAUS. **Resolução n. 007/CME/2020**, aprovada em 28.05.2020. Prorroga o prazo estabelecido na Resolução n. 01/CME/2020. DOM, edição:4858, 09 jun. 2020.

MANAUS. **Resolução nº 001/CME/2020**, aprovada em 15/02/2020. Homologa o Referencial Curricular Amazonense, base para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas e privadas que integram o Sistema Municipal de Ensino de Manaus. **DOM**. Edição 4785, de 20 fev 2020.

MANAUS. **Resolução nº 004/CME/2004**. Institui as Diretrizes para a Proposta de Ciclos de Formação Humana nas Escolas Municipais de Manaus. Disponível em: Resolução-004-CME-2004.pdf (manaus.am.gov.br). Acesso em: 13 set. 2023.

MANAUS. **Resolução nº 0179/CME/2020**, aprovada em 03/12/2020. Dispõe sobre a implementação do CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL nas unidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e suas modalidades, na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus. **DOM**, edição: 4969, 18 nov 2020.

MANAUS. Resolução nº 179/CME/2020, de 03 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a implementação do CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL nas unidades de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e suas modalidades, na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus Conselho Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**: Edição 5006, Manaus/Am, p. 33, 12 jan.2021.

MANAUS. Resolução nº 284/CME/2021, aprovada em 27 de dezembro de 2021. Fixa normas para a organização no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, nas Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus. Manaus/Am. **Diário Oficial do Município**: Edição 5757, Manaus/Am, p. 31, 27 dez. 2021.

MANAUS. Resolução nº 32/CME/2013, de 18 de dezembro de 2013. Aprova a Proposta de Estrutura Curricular do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos com um bloco pedagógico nos três Anos Iniciais. **Diário Oficial do Município**: Edição 3.323, Manaus/Am, p. 8, 03 jan.2014.

MANAUS. **Resolução nº 33/CME/2013**, de 18 de dezembro de 2013. Fixa normas para operacionalização do Bloco Pedagógico do Ensino Fundamental -1º ao 3º ano, nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Manaus de Ensino. **Diário Oficial do Município**: Edição 3323, Manaus/Am, p 8, 03 fev. 2014.

MANAUS. Resolução nº 41/CME/2013, de 18 de dezembro de 2013. Aprova a Proposta Curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano, com Bloco Pedagógico nos três anos iniciais. **Diário Oficial do Município**: Edição: 3.349, Manaus/Am, p. 8, 10 fev, 2014.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Novo Currículo Escolar Municipal**. Currículo Escolar. SEMED/Manaus, 2020.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Anos Iniciais do Bloco Pedagógico**. Currículo Escolar. SEMED/Manaus, 2014.

MANAUS. **Semed vai aplicar o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**. 2013b. Disponível em: <https://semmed.manaus.am.gov.br/semmed-vai-aplicar-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/> . Acesso em: 10 abril 2023.

MARINHO, Érica. **Aula em Casa completa três meses com atividades voltadas a mais de 240 mil alunos da rede municipal**. SEMED/Manaus - Boletim Eletrônico 01.07.2020.

Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/aula-em-casa-completa-tres-meses-com-atividades-voltadas-a-mais-de-240-mil-alunos-da-rede-municipal/>. Acesso em: 10 maio 2023.

ROCHA, Karol. Volta às aulas com novidades: Ano letivo 2020 inicia hoje na rede estadual do Amazonas, que aplicará a nova Base Nacional Comum Curricular. **A crítica**, Manaus, ano LXX, n. 24.756, 6 fev. 2020. Caderno Cidades, p. C4.

UNESCO. CONSED. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília. Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em: <Educação para todos: o compromisso de Dakar - UNESCO Digital Library>. Acesso em: 14 out. 2023.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. ESTRELA, Sineide Cerqueira. A concepção de Alfabetização e Letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos. **Revista Diálogo Educ.** Curitiba, v. 21, n.69, p.846-873, abr./jun. 2021.
- APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, A. F. M. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Batista. 7ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. Porto Editora Ltda, Porto, Portugal, 1999.
- AREAIS, Hemelly da Silva. JESUS, Marcos Marinho Santiago de. O ensino remoto no Amazonas: desafios durante a pandemia covid 2019. 2022. **Amazon live journal**. Disponível em: www.amazonlivejournal.com . Acesso em: 15 mar. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 68, dez., 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zfs5WRfd4HQBmZdst6NyV6D/?format=pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel González. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p. 131 – 164.
- AZEVEDO, Graciana Vieira de. **Transição Escolar**. Curitiba: Appris, 2020.
- BARROS, João D' Assunção. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- BARRETO JR, Walter. **Bolsonaro e seus seguidores: o horror em 3.560 frases**. São Paulo: Geração Editorial, 2022.
- BARROS, João D' Assunção. (org). **A Historiografia como fonte histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.
- BORTOT, Camila Maria; SOUZA, Kelícia Rezende. Currículo e Alfabetização: contradições da legislação em tempos neoconservadores. 2023. **Revista Amazônida**. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/11799/9055>. Acesso em: 09 set. 2023.
- BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-posições**, Campinas, v. 21, nº 3. P. 193-218, set/dez. 2010.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história**, ou, O ofício de historiador. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na política nacional de alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, jul./dez. 2019.

Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BURKE, Peter. **A Nova História, seu passado e seu futuro**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. Disponível em: https://etnohistoria.fflch.usp.br/sites/etnohistoria.fflch.usp.br/files/Burke_Nova_Historia.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAMARGO, Raiolanda Magalhães Pereira de. **O Desmonte da Política de Formação de Alfabetizadores da SEMED/Manaus**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. Manaus/Am, p. 326. 2021.

CARVALHO, Marlene. Métodos sintéticos: da soletração à consciência fonológica. *In: Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática*. 12^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2012. CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CÁSSIO, Fernando. CATELLI JR, Roberto (orgs). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE_WEB-1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

COSTA, Diogo Nogueira da. **O trabalho docente no projeto Aula em Casa**. TCC de Graduação. Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade Federal do Amazonas. 2021.

DIAS, Elisângela T. Gomes. A prova a serviço da aprendizagem. *In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas*. (orgs). **Conversa sobre avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

DOMINIQUE, Julia. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá, PR. n. 1, jan/jun. 2001.

DUTRA, Márcia Guedes Egas. **A organização do Ensino em Ciclos na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino de Manaus (2004-2008): diretrizes e proposta pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. 2013.

EHRI, Linnea. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário, *In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia* (orgs). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

EHRI, Linnea. Aprendendo a ler palavras: teoria, descobertas e questões. 2005. **Taylor & Francis Online**. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1207/s1532799xssr0902_4?needAccess=true. Acesso em: 12 dez. 2023.

FALCÃO, Nádia Maciel; CALDAS, Edla Cristina Rodrigues. Diálogos sobre a escolha profissional no Ensino Médio. *In: GARCIA, Fabiane Maia* (Orgs.) **A Educação na Amazônia e outras realidades: um debate possível**. Curitiba: CRV, 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cad. Pesquisa**. [online]. 1985, n.52, pp.7-17. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n52/n52a01.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

FERREIRO, Emília. A escrita...antes das letras. In: Sinclair, Hermine. **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990. Disponível em: pt.scribd.com/document/475286742/A-escrita-antes-das-letras-E-Ferreiro-pdf?doc_id=475286742&order=6226226. Acesso em: 29 nov. 2023.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Cortez Editora, 2017.

FRANCO, Adriana de Fátima (orgs). **Ponderações sobre o ensino escolar em tempos de quarentena: carta às professoras e professores brasileiros**. 2020. Disponível em: <http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4050229.pdf>. Acesso em: 21 set. 2023.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveria os problemas da alfabetização? **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 09 ago. 2023.

FRITSCH, Rosangela; LEITE, Carlinda; LIMA, Ruy D'Oliveira. Políticas Curriculares e suas articulações na perspectiva de uma educação democrática. 2021. **Scielo Preprints**. Disponível em: [CURRICULUM POLICIES AND THEIR ARTICULATIONS IN A DEMOCRATIC EDUCATION APPROACH](https://scielo.org/preprint/CURRICULUM-POLICIES-AND-THEIR-ARTICULATIONS-IN-A-DEMOCRATIC-EDUCATION-APPROACH) | SciELO Preprints. Acesso em: 16 nov 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOODSON, Ivor Frederick. **Aprendizagem, currículo e política de vida: Obras selecionadas de Ivor F. Goodson**. Tradução: Daniela Barbosa Henrique. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

GOULART, Débora Cristina. **A sociologia da BNCC: nem estudos, nem práticas**. In: **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE_WEB-1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5º ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOBBSAWN, Eric J. **Sobre história**. Tradução: Cid Knipel Moreira. Companhia das Letras, 2013.

KLEIMAN, Angela Bustos (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.

KUHLMANN Jr., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LE GOFF, Jacques **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão. 7 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LEITE, Larissa Jussara da Silva; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A Reforma do Ensino Médio e Profissional e sua repercussão na Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas: 1990 a 2007. In: MOURÃO, Arminda Rachel Botelho (Org.). **A Educação Profissional na Região Norte**: reflexões e críticas. Manaus: Edua, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maiza de Souza; OLIVEIRA, Selma Suely Baçal de. Implantar, descentralizar e implementar: o percurso da Política de Formação Continuada Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) no contexto amazônico. In: CAVALCANTI, B. P. B. C. (Orgs.). **Educação em foco**: reflexões no contexto amazônico. Curitiba: CRV, 2021.

LIMA, Jaqueline Rabelo de; RIBEIRO Luís Távora Furtado. Documentos Curriculares: enfrentamento e disputas possíveis a partir da BNCC. [S.l.]: Scielo Preprints, 2021. Disponível em: [Visão dos DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS: POSSÍVEIS CONFRONTOS E DISPUTAS A PARTIR DO BNCC \(scielo.org\)](#). Acesso em: 20 nov 2022.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Considerações sobre a política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 09 ago. 2023.

LUCA, Tânia Regina de. **Práticas de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2020.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MATOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e Sindicatos no Brasil**. Editora Expressão Popular Ltda., 2009. Disponível em:

<https://estudossindicais.files.wordpress.com/2016/11/trabalhadores-e-sindicatos-no-brasil-marcelo-badaro-mattos.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2024.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1 ed. – São Paulo: Edições 70, 2021.

MARCÍLIO, Maria Luísa. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. **Aspectos da educação infantil no estado do Amazonas: o curso infantil Froebel no Instituto Benjamin Constant outros jardins de infância (1897-1933)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco. São Paulo, 2014.

MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro; MARIUZZO, Andrea; ARAÚJO, Wagner Paiva. Dimensions Interdisciplinaires em sciences de l'éducation et en Histoire de l'éducation. **La Recherche Em Education**, n° 27, p. 11-23, 2023.

MICARELLO, Hilda. Alfabetização e Evidências. 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 09 ago. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. Precisamos de boas políticas públicas de avaliação da alfabetização: análise das razões de tal necessidade e de fatores que impedem que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: O que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Editora UNESP, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Autêntica Editora, 2019a.

MORAIS, Artur Gomes de. **Análise crítica da PNA** (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019. 2019b. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/10/EDUCACAO-E-A-BASE-WEB-1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. Relatório do “National Reading Panel” dos Estados Unidos (2000). 2020. **Revista Brasileira de Estudos e Pesquisas: Em aberto**. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4494/3829>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. 2020. **Debates em Educação**. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16>. Acesso em: 08 dez. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Número 16 (Edição Especial), 2022.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário, *In*: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (orgs). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MOREIRA, Darlinda; BARROS, Daniela. **Orientações práticas para a comunicação síncrona e assíncrona em contextos educativos digitais**. 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9661>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MUYLAERT, Naira; SEQUEIRA, Deisilucy de Aragão F.; LAGE, Alda Siqueira; SOUZA, Tatiane Rodrigues. BNCC: Coalizões em Disputa na Formulação da Política Curricular Nacional. **Revista e-Curriculum**. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e51258>. Acesso em: 15 nov 2023.

NEGRÃO, Felipe da Costa; MORHY, Priscila Eduarda Dessimoni; ANDRADE, Alexandra Nascimento de; REIS, Darianny Araújo dos. O ensino remoto emergencial em tempos de pandemia no Amazonas. **Revista REAMEC**. Disponível em: <https://doi.org/10.26571/reamec.v10i1.13035>. Acesso em: 24 nov. 2023.

OLIVEIRA, Rose Meire da Silva. O que muda na avaliação na escola em ciclos? *In*: Villas Boas, Benigna de Freitas. **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

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

PERÉZ, Carmem Lúcia Vidal Alfabetização: um conceito em movimento. *In*: GARCIA. R. L. (org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo.: Cortez, 2008.

PESQUEIRA, Adna Nascimento. **A transição da criança da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental: desafios e perspectivas**. TCC de Graduação. Licenciatura Plena em Pedagogia. Universidade do Estado do Amazonas. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5090801/mod_resource/content/1/PERRENOUD_Construir%20as%20compet%C3%82ncias%20desde%20a%20escola.pdf. Acesso em: 18 nov 2023.

RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER, Verônica. **Currículo Escolar: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v 15, nº 44, maio/ago, 2010. Disponível em: SciELO - Brasil - Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Acesso em: 20 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**. Ano 3, número 4, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Acesso em: 13 dez 2023.

SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade** #67. Janeiro de 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Camila Ferreira da; SILVA, Iolete Ribeiro da. O projeto ‘Aula em Casa’ e a educação remota durante a pandemia do COVID-19: análise da experiência do estado do Amazonas. **Revista Educar Mais**. 2021, vol. 5, nº 1, p. 25-34. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2220>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SILVA, Camila Ferreira da; SAMPAIO, Cecília Acácia da Silva; SANTOS, Victória Soares do. Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil: Construção do documento e suas implicações. **Cadernos Cajuína: Revista Interdisciplinar**, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.52641/cadcaj.v7i3.62>. Acesso em 16 set 2023.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 2004. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 mar. 2023.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017a.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017b.

SOARES, Magda Becker. **Alfaetrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002. UNESCO. Alfabetização como liberdade. Brasília: MEC, 2003.

VALENTE, Paula Rejane de Araújo; MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. Alfabetização, Letramento e Literacia: Perspectivas teóricas e metodológicas da leitura e da escrita. Congresso Brasileiro de Alfabetização. Congresso Brasileiro de Alfabetização, 2023. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/schedConf/presentations?searchField=3&searchMatch=contains&search=Paula%20Rejane%20de%20Ara%20C3%BAjo%20Valente&track=160. Acesso em: 25 fev. 2024.

VASCONCELOS, Darianny Araújo dos Reis. **A diversidade Cultural na Proposta Pedagógica de Organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Formação Humana da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Amazonas. 2009.

VIANA, Carlos Roberto; SANTOS, Luciane Mulazani dos. A integração de saberes nos processos de alfabetização de crianças. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Integrando Saberes**. Caderno 10. Brasília: MEC, SEB, 2015.

VILLAS BOAS, Benigna. Esmiuçando a avaliação formativa. *In*: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. (orgs). **Conversa sobre avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2019.
VIÑAO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Set-Dez, 1995.

XIMENES, Maria Augusta da Silva. **O Ciclo Inicial do Ensino Fundamental: uma experiência do Sistema Estadual de Ensino em Manaus (2001-2003)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas. Amazonas, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A – PRÉ-ANÁLISE DOS JORNAIS QUE CIRCULAM NO AMAZONAS
COMO FONTE DE PESQUISA, A PARTIR DOS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E
EXCLUSÃO DA PESQUISADORA**

Nome do jornal/ Periodicidade	Forma: impressa e/ou digital	Abrangência	Crítérios de inclusão ou exclusão
Diário do Amazonas ²⁹ (versão ampliada) Início da circulação: 15 de março de 1985.	Formato impresso e digital	Circulação no Estado do Amazonas.	Inclusão: Versão eletrônica, conforme material impresso. Divulgação diária. Atuação 39 anos. Versa sobre diversos temas, dentre eles, a educação. Traz versão resumida, para atender população de menor renda: Jornal Dez Minutos. Valor R\$ 0,50. Com atuação de 16 anos.
A Crítica ³⁰ Iniciou circulação em 19 de abril de 1949.	Formato impresso e digital	Circulação no Estado do Amazonas.	Inclusão: Versão eletrônica, conforme material impresso. Versa sobre educação. Divulgação diária. Atuação 75 anos.
Jornal do Commercio (Manaus) ³¹ Fundado em 02 de janeiro de 1904.	Formato impresso e digital	Circulação no Estado do Amazonas.	Exclusão: Destina-se a finalidades publicitárias de produtos disponibilizados com regularidade pela indústria, servindo para a informação dos consumidores e vendedores.
Amazonas em Tempo ³² Fundado em 1987.	Formato impresso e digital.	Circulação nacional.	Exclusão: Apresenta marcante produção multiautoral ³³ associada ao governo municipal e estadual. Atuação 36 anos. Na perspectiva da pesquisa em relação à historicidade do jornal, há poucos registros públicos disponíveis em ambiente virtual.

²⁹ Informações disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Di%C3%A1rio_do_Amazonas. Acesso em: 12 set. 2023.

³⁰ Informações disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Cr%C3%ADtica. Acesso em: 08 fev. 2024.

³¹ Informações disponíveis em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jornal_do_Commercio_\(Manaus\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jornal_do_Commercio_(Manaus)). Acesso: 08 fev. 2024.

³² Informações disponíveis em: [Amazonas Em Tempo comemora 36 anos de fundação - Portal Em Tempo](https://www.emtempo.com.br/2023/09/15/amazonas-em-tempo-comemora-36-anos-de-fundacao/). Acesso em: 15 set. 2023.

³³ Conforme Barros (2019, p. 184) na produção multiautoral de um jornal “pode-se apresentar uma certa identidade e estilo dominante ou predominar uma tendência menos ou mais bem definida de posicionamentos políticos.”

JORNAL - A CRÍTICA 2021 - TEMÁTICA: ALFABETIZAÇÃO/CURRÍCULO ESCOLAR / EDUCAÇÃO															
MÊS: JANEIRO															
01/01/2021	02/01/2021	03/01/2021	04/01/2021	05/01/2021	06/01/2021	07/01/2021	08/01/2021	09/01/2021	10/01/2021	11/01/2021	12/01/2021	13/01/2021	14/01/2021	15/01/2021	16/01/2021
01/01/2021	02/01/2021	03/01/2021	04/01/2021	05/01/2021	06/01/2021	07/01/2021	08/01/2021	09/01/2021	10/01/2021	11/01/2021	12/01/2021	13/01/2021	14/01/2021	15/01/2021	16/01/2021
MÊS: FEVEREIRO															
01/02/2021	02/02/2021	03/02/2021	04/02/2021	05/02/2021	06/02/2021	07/02/2021	08/02/2021	09/02/2021	10/02/2021	11/02/2021	12/02/2021	13/02/2021	14/02/2021	15/02/2021	16/02/2021
01/02/2021	02/02/2021	03/02/2021	04/02/2021	05/02/2021	06/02/2021	07/02/2021	08/02/2021	09/02/2021	10/02/2021	11/02/2021	12/02/2021	13/02/2021	14/02/2021	15/02/2021	16/02/2021
MÊS: MARÇO															
01/03/2021	02/03/2021	03/03/2021	04/03/2021	05/03/2021	06/03/2021	07/03/2021	08/03/2021	09/03/2021	10/03/2021	11/03/2021	12/03/2021	13/03/2021	14/03/2021	15/03/2021	16/03/2021
01/03/2021	02/03/2021	03/03/2021	04/03/2021	05/03/2021	06/03/2021	07/03/2021	08/03/2021	09/03/2021	10/03/2021	11/03/2021	12/03/2021	13/03/2021	14/03/2021	15/03/2021	16/03/2021
MÊS: ABRIL															
01/04/2021	02/04/2021	03/04/2021	04/04/2021	05/04/2021	06/04/2021	07/04/2021	08/04/2021	09/04/2021	10/04/2021	11/04/2021	12/04/2021	13/04/2021	14/04/2021	15/04/2021	16/04/2021
01/04/2021	02/04/2021	03/04/2021	04/04/2021	05/04/2021	06/04/2021	07/04/2021	08/04/2021	09/04/2021	10/04/2021	11/04/2021	12/04/2021	13/04/2021	14/04/2021	15/04/2021	16/04/2021
MÊS: MAIO															
01/05/2021	02/05/2021	03/05/2021	04/05/2021	05/05/2021	06/05/2021	07/05/2021	08/05/2021	09/05/2021	10/05/2021	11/05/2021	12/05/2021	13/05/2021	14/05/2021	15/05/2021	16/05/2021
01/05/2021	02/05/2021	03/05/2021	04/05/2021	05/05/2021	06/05/2021	07/05/2021	08/05/2021	09/05/2021	10/05/2021	11/05/2021	12/05/2021	13/05/2021	14/05/2021	15/05/2021	16/05/2021
MÊS: JUNHO															
01/06/2021	02/06/2021	03/06/2021	04/06/2021	05/06/2021	06/06/2021	07/06/2021	08/06/2021	09/06/2021	10/06/2021	11/06/2021	12/06/2021	13/06/2021	14/06/2021	15/06/2021	16/06/2021
01/06/2021	02/06/2021	03/06/2021	04/06/2021	05/06/2021	06/06/2021	07/06/2021	08/06/2021	09/06/2021	10/06/2021	11/06/2021	12/06/2021	13/06/2021	14/06/2021	15/06/2021	16/06/2021
MÊS: JULHO															
01/07/2021	02/07/2021	03/07/2021	04/07/2021	05/07/2021	06/07/2021	07/07/2021	08/07/2021	09/07/2021	10/07/2021	11/07/2021	12/07/2021	13/07/2021	14/07/2021	15/07/2021	16/07/2021
01/07/2021	02/07/2021	03/07/2021	04/07/2021	05/07/2021	06/07/2021	07/07/2021	08/07/2021	09/07/2021	10/07/2021	11/07/2021	12/07/2021	13/07/2021	14/07/2021	15/07/2021	16/07/2021
MÊS: AGOSTO															
01/08/2021	02/08/2021	03/08/2021	04/08/2021	05/08/2021	06/08/2021	07/08/2021	08/08/2021	09/08/2021	10/08/2021	11/08/2021	12/08/2021	13/08/2021	14/08/2021	15/08/2021	16/08/2021
01/08/2021	02/08/2021	03/08/2021	04/08/2021	05/08/2021	06/08/2021	07/08/2021	08/08/2021	09/08/2021	10/08/2021	11/08/2021	12/08/2021	13/08/2021	14/08/2021	15/08/2021	16/08/2021
MÊS: SETEMBRO															
01/09/2021	02/09/2021	03/09/2021	04/09/2021	05/09/2021	06/09/2021	07/09/2021	08/09/2021	09/09/2021	10/09/2021	11/09/2021	12/09/2021	13/09/2021	14/09/2021	15/09/2021	16/09/2021
01/09/2021	02/09/2021	03/09/2021	04/09/2021	05/09/2021	06/09/2021	07/09/2021	08/09/2021	09/09/2021	10/09/2021	11/09/2021	12/09/2021	13/09/2021	14/09/2021	15/09/2021	16/09/2021
MÊS: OUTUBRO															
01/10/2021	02/10/2021	03/10/2021	04/10/2021	05/10/2021	06/10/2021	07/10/2021	08/10/2021	09/10/2021	10/10/2021	11/10/2021	12/10/2021	13/10/2021	14/10/2021	15/10/2021	16/10/2021
01/10/2021	02/10/2021	03/10/2021	04/10/2021	05/10/2021	06/10/2021	07/10/2021	08/10/2021	09/10/2021	10/10/2021	11/10/2021	12/10/2021	13/10/2021	14/10/2021	15/10/2021	16/10/2021
MÊS: NOVEMBRO															
01/11/2021	02/11/2021	03/11/2021	04/11/2021	05/11/2021	06/11/2021	07/11/2021	08/11/2021	09/11/2021	10/11/2021	11/11/2021	12/11/2021	13/11/2021	14/11/2021	15/11/2021	16/11/2021
01/11/2021	02/11/2021	03/11/2021	04/11/2021	05/11/2021	06/11/2021	07/11/2021	08/11/2021	09/11/2021	10/11/2021	11/11/2021	12/11/2021	13/11/2021	14/11/2021	15/11/2021	16/11/2021
MÊS: DEZEMBRO															
01/12/2021	02/12/2021	03/12/2021	04/12/2021	05/12/2021	06/12/2021	07/12/2021	08/12/2021	09/12/2021	10/12/2021	11/12/2021	12/12/2021	13/12/2021	14/12/2021	15/12/2021	16/12/2021
01/12/2021	02/12/2021	03/12/2021	04/12/2021	05/12/2021	06/12/2021	07/12/2021	08/12/2021	09/12/2021	10/12/2021	11/12/2021	12/12/2021	13/12/2021	14/12/2021	15/12/2021	16/12/2021

JORNAL - DÁRIO DO AMAZONAS 2021 - TEMÁTICA: ALFABETIZAÇÃO/CURRÍCULO ESCOLAR / EDUCAÇÃO																
MÊS: JANEIRO																
01/01/2021	02/01/2021	03/01/2021	04/01/2021	05/01/2021	06/01/2021	07/01/2021	08/01/2021	09/01/2021	10/01/2021	11/01/2021	12/01/2021	13/01/2021	14/01/2021	15/01/2021	16/01/2021	17/01/2021
01/01/2021	02/01/2021	03/01/2021	04/01/2021	05/01/2021	06/01/2021	07/01/2021	08/01/2021	09/01/2021	10/01/2021	11/01/2021	12/01/2021	13/01/2021	14/01/2021	15/01/2021	16/01/2021	17/01/2021
MÊS: FEVEREIRO																
01/02/2021	02/02/2021	03/02/2021	04/02/2021	05/02/2021	06/02/2021	07/02/2021	08/02/2021	09/02/2021	10/02/2021	11/02/2021	12/02/2021	13/02/2021	14/02/2021	15/02/2021	16/02/2021	17/02/2021
01/02/2021	02/02/2021	03/02/2021	04/02/2021	05/02/2021	06/02/2021	07/02/2021	08/02/2021	09/02/2021	10/02/2021	11/02/2021	12/02/2021	13/02/2021	14/02/2021	15/02/2021	16/02/2021	17/02/2021
MÊS: MARÇO																
01/03/2021	02/03/2021	03/03/2021	04/03/2021	05/03/2021	06/03/2021	07/03/2021	08/03/2021	09/03/2021	10/03/2021	11/03/2021	12/03/2021	13/03/2021	14/03/2021	15/03/2021	16/03/2021	17/03/2021
01/03/2021	02/03/2021	03/03/2021	04/03/2021	05/03/2021	06/03/2021	07/03/2021	08/03/2021	09/03/2021	10/03/2021	11/03/2021	12/03/2021	13/03/2021	14/03/2021	15/03/2021	16/03/2021	17/03/2021
MÊS: ABRIL																
01/04/2021	02/04/2021	03/04/2021	04/04/2021	05/04/2021	06/04/2021	07/04/2021	08/04/2021	09/04/2021	10/04/2021	11/04/2021	12/04/2021	13/04/2021	14/04/2021	15/04/2021	16/04/2021	17/04/2021
01/04/2021	02/04/2021	03/04/2021	04/04/2021	05/04/2021	06/04/2021	07/04/2021	08/04/2021	09/04/2021	10/04/2021	11/04/2021	12/04/2021	13/04/2021	14/04/2021	15/04/2021	16/04/2021	17/04/2021
MÊS: MAIO																
01/05/2021	02/05/2021	03/05/2021	04/05/2021	05/05/2021	06/05/2021	07/05/2021	08/05/2021	09/05/2021	10/05/2021	11/05/2021	12/05/2021	13/05/2021	14/05/2021	15/05/2021	16/05/2021	17/05/2021
01/05/2021	02/05/2021	03/05/2021	04/05/2021	05/05/2021	06/05/2021	07/05/2021	08/05/2021	09/05/2021	10/05/2021	11/05/2021	12/05/2021	13/05/2021	14/05/2021	15/05/2021	16/05/2021	17/05/2021
MÊS: JUNHO																
01/06/2021	02/06/2021	03/06/2021	04/06/2021	05/06/2021	06/06/2021	07/06/2021	08/06/2021	09/06/2021	10/06/2021	11/06/2021	12/06/2021	13/06/2021	14/06/2021	15/06/2021	16/06/2021	17/06/2021
01/06/2021	02/06/2021	03/06/2021	04/06/2021	05/06/2021	06/06/2021	07/06/2021	08/06/2021	09/06/2021	10/06/2021	11/06/2021	12/06/2021	13/06/2021	14/06/2021	15/06/2021	16/06/2021	17/06/2021
MÊS: JULHO																
01/07/2021	02/07/2021	03/07/2021	04/07/2021	05/07/2021	06/07/2021	07/07/2021	08/07/2021	09/07/2021	10/07/2021	11/07/2021	12/07/2021	13/07/2021	14/07/2021	15/07/2021	16/07/2021	17/07/2021
01/07/2021	02/07/2021	03/07/2021	04/07/2021	05/07/2021	06/07/2021	07/07/2021	08/07/2021	09/07/2021	10/07/2021	11/07/2021	12/07/2021	13/07/2021	14/07/2021	15/07/2021	16/07/2021	17/07/2021
MÊS: AGOSTO																
01/08/2021	02/08/2021	03/08/2021	04/08/2021	05/08/2021	06/08/2021	07/08/2021	08/08/2021	09/08/2021	10/08/2021	11/08/2021	12/08/2021	13/08/2021	14/08/2021	15/08/2021	16/08/2021	17/08/2021
01/08/2021	02/08/2021	03/08/2021	04/08/2021	05/08/2021	06/08/2021	07/08/2021	08/08/2021	09/08/2021	10/08/2021	11/08/2021	12/08/2021	13/08/2021	14/08/2021	15/08/2021	16/08/2021	17/08/2021
MÊS: SETEMBRO																
01/09/2021	02/09/2021	03/09/2021	04/09/2021	05/09/2021	06/09/2021	07/09/2021	08/09/2021	09/09/2021	10/09/2021	11/09/2021	12/09/2021	13/09/2021	14/09/2021	15/09/2021	16/09/2021	17/09/2021
01/09/2021	02/09/2021	03/09/2021	04/09/2021	05/09/2021	06/09/2021	07/09/2021	08/09/2021	09/09/2021	10/09/2021	11/09/2021	12/09/2021	13/09/2021	14/09/2021	15/09/2021	16/09/2021	17/09/2021
MÊS: OUTUBRO																
01/10/2021	02/10/2021	03/10/2021	04/10/2021	05/10/2021	06/10/2021	07/10/2021	08/10/2021	09/10/2021	10/10/2021	11/10/2021	12/10/2021	13/10/2021	14/10/2021	15/10/2021	16/10/2021	17/10/2021
01/10/2021	02/10/2021	03/10/2021	04/10/2021	05/10/2021	06/10/2021	07/10/2021	08/10/2021	09/10/2021	10/10/2021	11/10/2021	12/10/2021	13/10/2021	14/10/2021	15/10/2021	16/10/2021	17/10/2021
MÊS: NOVEMBRO																
01/11/2021	02/11/2021	03/11/2021	04/11/2021	05/11/2021	06/11/2021	07/11/2021	08/11/2021	09/11/2021	10/11/2021	11/11/2021	12/11/2021	13/11/2021	14/11/2021	15/11/2021	16/11/2021	17/11/2021
01/11/2021	02/11/2021	03/11/2021	04/11/2021	05/11/2021	06/11/2021	07/11/2021	08/11/2021	09/11/2021	10/11/2021	11/11/2021	12/11/2021	13/11/2021	14/11/2021	15/11/2021	16/11/2021	17/11/2021
MÊS: DEZEMBRO																
01/12/2021	02/12/2021	03/12/2021	04/12/2021	05/12/2021	06/12/2021	07/12/2021	08/12/2021	09/12/2021	10/12/2021	11/12/2021	12/12/2021	13/12/2021	14/12/2021	15/12/2021	16/12/2021	17/12/2021
01/12/2021	02/12/2021	03/12/2021	04/12/2021	05/12/2021	06/12/2021	07/12/2021	08/12/2021	09/12/2021	10/12/2021	11/12/2021	12/12/2021	13/12/2021	14/12/2021	15/12/2021	16/12/2021	17/12/2021

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



Educação
SECRETARIA MUNICIPAL



Manaus
MUNICÍPIO DE MANAUS

Subsecretaria de Gestão Educacional
Educação: Compromisso de todos potencializando a formação integral do ser humano

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a consulta de dados para pesquisa “ALFABETIZAÇÃO MANAUARA: Organização Político-Pedagógica e o Novo Currículo Escolar Municipal”, conduzida pelo **Profa. Dra. PÉRSIDA DA SILVA RIBEIRO MIKI**, realizada por **PAULA REJANE DE ARAUJO VALENTE**, associado ao Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas.

A Instituição se compromete a utilizar as informações concedidas unicamente para fins acadêmicos-científicos, bem como fornecer os resultados da pesquisa a SEMED obedecendo à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

A Professora Doutora se compromete a obedecer a regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Obs. PESQUISA QUALITATIVA/MÉTODO HISTÓRICO/ANÁLISE DE DOCUMENTOS E DADOS INSTITUCIONAIS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE MANAUS (1º AO 3º EF D)

Manaus, 26 de Setembro de 2023.

<p>(Assinatura Digital) Gibélia Bezerra Pereira de Andrade Coordenadora Geral da Gestão Integrada da Educação/GIIE Portaria nº 1387/2023 – SEMED/GS</p>	<p>(Assinatura Digital) Josémar Costa e Silva Chefe da Divisão de Ensino Fundamental/DEF Portaria nº 0327/2023 – SEMED/GS</p>
<p>(Assinatura Digital) Anézio Ferreira Mar Neto Diretor do Departamento de Gestão Educacional / DEGE Portaria nº 1826/2022 – GS/SEMED</p>	<p>(Assinatura Digital) Valquíria Ferreira Mar Júnior Subsecretária de Gestão Educacional Decreto do 22 de junho de 2022</p>

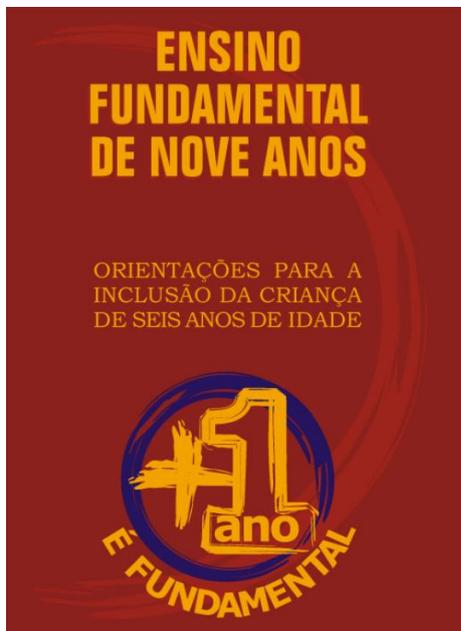


DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: VALQUÍRIA FERREIRA MAR JÚNIOR EM 25/09/2023 11:35:02
DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: GIBÉLIA BEZERRA PEREIRA DE ANDRADE EM 25/09/2023 08:28:07
DOCUMENTO ASSINADO ELETRONICAMENTE POR: MIKI E VALQUÍRIA
VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTES DOCUMENTOS EM <https://siged.manaus.am.gov.br/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 2845084

ANEXO B – IMAGEM ATUALIZADA DA PÁGINA DE BUSCA DA SEMED/MANAUS

The image is a screenshot of the SEMED/Manaus website's search interface. At the top, there is a dark blue header with the SEMED logo and the text 'Município de Manaus'. To the right of the header are several navigation links: 'Política de Cookies', 'Política de Privacidade', 'Acesso à Informação', 'Transparência', 'A SEMED', 'CONSELHOS', 'LEGISLAÇÃO', 'DIÁRIO OFICIAL', and 'PORTAL DO SERVIDOR'. Below the header is a light blue bar containing a search input field with the placeholder text 'O que você procura?' and a magnifying glass icon. To the right of the search bar are several utility icons: 'Status de Câmara Normalidade', a weather icon showing '30' and '23', 'Índice de Qualidade do Ar 22,62m', 'Transporte', and 'Câmeras'. The main content area is white and displays the search results for the query 'PNAIC'. The text reads: 'Resultado da busca por PNAIC' and 'Quantidade encontrada: 0'. At the bottom of the page, there is a footer section with the text 'Siga nossas redes sociais:' followed by icons for Instagram and Facebook. To the right of these icons is the SEMED logo and the text 'Município de Manaus'. Below this is the full address: 'Prefeitura Municipal de Manaus, Município de Manaus, CNPJ: 04.365.326.0001-73, Av. Brasil, 2971 - Compensa, Manaus-AM'. On the far left of the footer, there is a small square logo with a stylized 'M' and 'A'.

**ANEXO C – DOCUMENTO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:
ORIENTAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE**



Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. Disponível em: [ensfundnovan.pdf \(mec.gov.br\)](https://ensfundnovan.pdf(mec.gov.br)).
Acesso em: 02 fev. 2022.

ANEXO D – BOLETIM ELETRÔNICO – 08 DE NOVEMBRO DE 2012 -GOVERNO INVESTE R\$ 2,7 BILHÕES PARA ALFABETIZAR CRIANÇAS ATÉ OITO ANOS

Ministério da

Educação

Digite parte do título



Exibir #

■ **Governo investe R\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos**



Alfabetizar plenamente todas as crianças até a idade de oito anos, sem exceção, nas 27 unidades federativas. Este é o desafio do governo federal nos próximos anos. Para cumprir a meta, a presidenta da República, Dilma Rousseff, acompanhada do ministro da Educação, Aloizio Mercadante, lançou nesta quinta-feira, 8, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em cerimônia no Palácio do Planalto.

"Nós sabemos sem sombra de dúvidas que um caminho, do ponto de vista de sua perenidade, mais que outros, tem o poder de assegurar o acesso das pessoas a igualdade de oportunidades: é a educação", afirmou a presidenta. "O pacto tem o caráter da urgência das tarefas inadiáveis. Esse caráter de urgência se soma a um caráter estratégico que temos sobre uma visão de futuro para o país. Sem o pacto, não teremos igualdade efetiva no país", concluiu.

Com investimento inicial de R\$ 2,7 bilhões, o pacto é uma articulação inédita com todos os secretários estaduais de educação e, até o momento, 5.271 municípios. O pacto envolve aproximadamente 8 milhões de alunos, nos três primeiros anos do ensino fundamental, distribuídos em 400 mil turmas, de 108 mil escolas da rede pública.

O eixo principal do pacto será a oferta de cursos de formação continuada para 360 mil professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de 18 mil orientadores de estudo capacitados em 36 universidades públicas. O MEC também distribuirá mais de 60 milhões de livros didáticos, além de jogos pedagógicos. O esforço coordenado tem a finalidade de reverter o atual cenário do país, em que a média nacional de crianças não alfabetizadas até os oito anos chega a 15,2% - de acordo com dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A presidenta ainda anunciou que, para 2014, o governo federal concederá um prêmio de R\$ 500 milhões distribuídos entre professores e escolas que mostrarem mais avanços no processo de alfabetização. A comissão que avaliará professores e escolas será formada por representantes do MEC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed).

"Este é um objetivo estruturante para a educação. Eu diria que este desafio que temos pela frente é a raiz de toda a desigualdade social e regional do nosso país. É o caminho para construirmos um país mais moderno e desenvolvido, com a igualdade de oportunidades. Sem esses instrumentos essas crianças não têm condições de se desenvolver", salientou Mercadante.



Entre as ações do pacto estão previstas avaliações diagnósticas contínuas em sala de aula, conduzidas pelos professores. Também serão aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) avaliações anuais aos concluintes do segundo e terceiro anos do ensino fundamental. "Todas as crianças serão avaliadas aos sete e oito anos, para sabermos exatamente o que está acontecendo em cada sala de aula, em cada escola. Com isso, podemos apoiar e superar as dificuldades para que nenhuma criança fique para trás, naquele canto da sala", ressaltou o ministro.

Os municípios que ainda não aderiram poderão fazer o procedimento até **30 de novembro**, no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec).

Assessoria de Comunicação Social

Confira estados e número de municípios que aderiram ao pacto

Procedimentos para municípios que quiserem aderir ao pacto

Ouça o discurso do ministro Aloizio Mercadante durante cerimônia no Palácio do Planalto

Saiba o que é o pacto pela alfabetização na idade certa

Pacto pela alfabetização já é realidade em 5400 municípios

Ao completar um ano de lançamento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa já conta com a participação de 108 mil escolas públicas e 318 mil professores alfabetizadores. Lançado pela presidenta Dilma Rousseff em 8 de novembro de 2012 com investimento inicial de R\$ 2,7 bilhões, envolve educadores, universidades e secretarias de educação em todo o território nacional no compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

O principal eixo do pacto é a formação continuada de cerca de 318 mil professores alfabetizadores, em cursos presenciais com duração de dois anos. No primeiro ano de formação, a ênfase é a linguagem; no segundo, matemática. Distribuídos em 108 mil escolas públicas, já estão trabalhando em 400 mil turmas de alfabetização.

De acordo com o secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, Romeu Caputo, o Pacto é uma grande ação que envolve as administrações municipais e estaduais e o Governo Federal. "O Pacto envolve mais de 5400 municípios, todos os estados e o Governo Federal numa grande ação de formação de professores para alfabetização das crianças dos seis aos oito anos de idade. Junto a isso, há distribuição de livros, recursos didáticos e conteúdos para melhorar a aprendizagem dessas crianças", disse.

O pacto conta com a participação de 38 universidades públicas, envolvendo uma equipe de quase 600 professores formadores, responsáveis pela capacitação de 16.814 orientadores de estudo. Esses

profissionais, das redes dos estados e municípios, capacitarão os professores alfabetizadores.

Outro eixo importante é a avaliação, que permite aos educadores e gestores do Pacto analisar diferentes aspectos educacionais, como currículo, planejamento, ensino e aprendizagem. Os componentes são as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação; os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do segundo ano. Finalmente, após a conclusão do terceiro ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), com o objetivo de medir o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo.

Assessoria de Comunicação Social

Pacto pela Alfabetização passa no Senado e vai para sanção

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa seguirá para sanção presidencial, após aprovação, na terça-feira, 26, no plenário do Senado, do projeto de lei de conversão (PLV) 2/2013. O documento institui incentivos e apoio técnico e financeiro da União a estados e municípios, com o objetivo de promover a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos. O PLV 2/2013 é oriundo da Medida Provisória (MP) 586/2012.

O governo deverá investir inicialmente R\$ 3 bilhões no programa, que envolverá cerca de 8 milhões de estudantes distribuídos em 400 mil turmas de 108 mil escolas da rede pública do país. O objetivo do programa é proporcionar proficiência em língua portuguesa e em matemática a todas as crianças, ao final do terceiro ano do ensino fundamental da educação básica pública.

O pacto é um compromisso firmado entre o governo federal, estados e municípios. Até o momento, 5.392 municípios já aderiram, bem como todas as unidades da Federação. O programa será implementado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão do Ministério da Educação.

O repasse financeiro da União visa apoiar a formação continuada dos professores alfabetizadores e orientadores de estudo, que receberão bolsa para participar do curso de formação. Também está prevista a destinação de recursos financeiros para premiar profissionais da educação e escolas que tenham alcançado bons resultados.

O pacto conta com a participação de 38 universidades públicas, envolvendo uma equipe de quase 600 professores formadores, responsáveis pela capacitação de 16.814 orientadores de estudo. Esses profissionais são das redes dos estados e municípios e capacitarão os professores alfabetizadores.

Do total de orientadores de estudo, a maioria já participou da primeira ação de formação do curso ao longo do mês de março. Aproximadamente 2 mil orientadores de estudo de alguns estados, por questões logísticas e organização das universidades, vão se formar em abril.

“As principais ações do Pacto Nacional estão acontecendo. As universidades estão mobilizadas, com profissionais com ampla experiência em formação. O sentido de tudo isso é que as crianças tenham profissionais mais habilitados para fazer essa alfabetização”, salientou o secretário de educação básica do MEC, Romeu Caputo.

O secretário destacou ainda que a fase atual é de monitoramento contínuo do programa, com ajuda dos municípios. “Os municípios têm que efetivar isso lá na ponta”, afirmou Caputo.

Assessoria de Comunicação Social

Visite a página do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Ouçá o secretário Romeu Caputo sobre o Pacto



ANEXO E- PREFEITURA LANÇA PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

26/04/2023, 00:02

Prefeitura lança pacto pela alfabetização na idade certa - Prefeitura Municipal de Manaus



Política de Cookies | Política de Privacidade | Acesso à Informação | Transparência
 PREFEITURA SECRETARIAS E FUNDAÇÕES TURISMO DIÁRIO OFICIAL PORTAL DO SERVIDOR

O que você procura?

Status da Cidade
Normalidade
 30°
22°
Nível do Rio Negro
26,91m

Transporte

Câmeras

Página Inicial > Notícias > Manaus > Prefeitura lança pacto pela alfabetização na idade certa

Prefeitura lança pacto pela alfabetização na idade certa

Por Prefeitura de Manaus
17/05/2023 20h:57

O prefeito Arthur Virgílio Neto lançou, nesta sexta-feira, 17, o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC). O programa é um compromisso assumido pelos governos Federal, Estadual e Municipal que assegura que todas as crianças até 8 anos de idade estejam alfabetizadas. Para atingir a meta do letramento, o Ministério da Educação (MEC) ainda disponibilizará materiais didáticos, avaliação, formação continuada de professores alfabetizadores e controle de gestão.

"É imprescindível para educação do Município garantir que as crianças aprendam a ler escrever e tenham uma educação de qualidade nas escolas públicas de Manaus", disse Arthur Neto. "Nós aderimos o PNAIC e estamos e nos impondo uma meta menor, de alfabetizar até 6 anos de idade. Para isso, estamos trabalhando juntos com gestores e pedagogos em busca deste resultado", completou Pauderney Avelino.

Durante a solenidade, o prefeito ainda anunciou a criação do projeto Bolsa Pós-Graduação, que irá priorizar os professores da rede municipal com gratuidade em cursos de pós-graduação. "Nós iremos oferecer essa bolsa tanto para os professores concursados quanto para os RDAs. É mais um esforço que fazemos pela melhoria da qualidade do ensino na nossa cidade", afirmou.

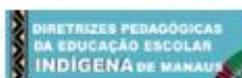
Já Pauderney Avelino anunciou a contratação de três mil monitores para as escolas. Para isso, a Prefeitura irá contratar estagiários, que serão estudantes das universidades federais e estaduais no Amazonas. Pauderney destacou que as ações que estão sendo realizadas na educação básica.

O evento aconteceu no Diamond Center, localizado na Avenida do turismo, bairro Tarumã, zona Oeste da cidade. A solenidade ainda contou com a participação de professores, gestores, alunos e autoridades ligadas à educação.

ANEXO F – SEMED VAI APLICAR PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

10/04/2023, 22:52

Semed vai aplicar o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa « SEMED



26/11/13 | 16:45

Semed vai aplicar o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa



Professores e diretores das escolas municipais se reuniram na manhã desta terça-feira, 26, no auditório Eulálio Chaves, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para conhecerem as

<https://semed.manaus.am.gov.br/semed-vai-aplicar-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>

3/4

10/04/2023, 22:52

Semed vai aplicar o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa « SEMED

ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que serão implementadas no ano letivo de 2014 na rede municipal de ensino. O Pacto é uma iniciativa do Governo Federal e tem como meta alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade.

Segundo o Secretário Pauderney Avelino o PNAIC é mais um desafio a ser vencido pela Semed. Ele disse acreditar na capacidade dos professores para cumprir mais essa meta. "O professor Ruy Aguiar, idealizador do PNAIC, esteve aqui em Manaus conosco e se disse impressionado com a qualidade dos nossos professores. Por isso eu acredito que podemos ir além e aos cinco anos já iniciar o letramento para os nossos alunos", falou.



A Subsecretária de Gestão Educacional, Ana Falcão, lembrou que o Pacto foi assinado em 2010, mas estava paralisado e que agora é hora de pagar essa dívida social. "O pacto foi assinado há três anos, mas estava hibernando. Esse encontro é uma preparação para começarmos 2014 com ações efetivas que possam não somente ensinar os alunos, mas que eles aprendam", afirmou.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Av. Mário Ypiranga Monteiro, Nº 2549

Parque 10 de Novembro

Entrada p/ Vila Amazonas - [Mapa](#)

Cep – 69050-030

Fone:(92)3632-2054

© 2012 - Secretaria Municipal de Finanças, Planejamento e Tecnologia da Informação - SEMEF

Todos os Direitos reservados.

Desenvolvido pela Subsecretaria de Tecnologia da Informação - SUBTI.

Visualizado corretamente em

[Mozilla Firefox 4](#), < [Safari 5](#),

[Internet Explorer 8](#) ou superiores.

ANEXO G – COM PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO, SEDUC EM PARCERIA COM UFAM CAPACITA 1,5 MIL PROFESSORES NO AMAZONAS

04/09/2023, 20:46 Com Pacto pela Alfabetização, Seduc em parceria com Ufam capacita 1,5 mil professores no Amazonas

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS PORTAL DO GOVERNO ÓRGÃOS E ENTIDADES ACESSIBILIDADE +A -A C

http://www.educacao.am.gov.br/com-pacto-pela-alfabetizacao-seduc-em-parceria-com-ufam-capacita-15-mil-professores-no-amazonas/

SEDUC SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO Mapa do Site

educaamazonas

AMAZONAS

INSTITUCIONAL Seduc em Números Programas e Projetos Ouvidoria Serviços Acesso à Informação Central de Atendimento Concursos Públicos

Home Notícias Destaque Atual Portal do Servidor

Com Pacto pela Alfabetização, Seduc em parceria com Ufam capacita 1,5 mil professores no Amazonas

13.04 - 11/13/2013



Com adesão do Governo do Estado, Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) já beneficiou, diretamente, 60 mil alunos da rede pública do Amazonas.

Visando intensificar as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que já capacitou 1,5 mil professores no Amazonas, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc), em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (Ufam) realizou nesta sexta-feira (11), um seminário de integração de saberes, direcionado a professores alfabetizadores que atuam em escolas públicas estaduais de Manaus.

Com o tema: "PNAIC no Amazonas: a prática docente na perspectiva interdisciplinar no ciclo da alfabetização" o seminário favoreceu a troca de experiências entre os professores que atuam no programa educacional em âmbito estadual. O evento de formação também mobilizou gestores e orientadores de estudo que conduzem as atividades do programa nas escolas da rede pública estadual.

Com o objetivo principal de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade o PNAIC foi implementado em 2013 no Brasil. No Amazonas 1,5 mil professores já foram capacitados e o pacto já beneficiou diretamente 60 mil estudantes.

De acordo com uma das coordenadoras do PNAIC na Seduc, Ana Cláudia Lima, o seminário marca o encerramento de um ciclo de trabalhos executados pelos docentes que atuam no PNAIC. "Esse é o momento de reunir e divulgar as práticas pedagógicas e projetos executados pelos professores que atuam no Pacto nas áreas de "linguagens", "alfabetização matemática" e "ciências humanas e da natureza", as vertentes trabalhadas nesses três anos de execução do PNAIC", informou Ana Cláudia.

Pesquisar

Pesquisar...

PNPC

PROGRAMA NACIONAL DE PREVENÇÃO A CORRUPÇÃO PARTICIPANTE

DPO – Proteção de Dados

DPO Encarregado de Proteção de Dados

Transparência

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA

Protocolo Virtual

PROTOCOLO VIRTUAL

Agendamento

www.educacao.am.gov.br/com-pacto-pela-alfabetizacao-seduc-em-parceria-com-ufam-capacita-15-mil-professores-no-amazonas/ 1/3

04/09/2023, 20:46

Com Pacto pela Alfabetização, Seduc em parceria com Ufam capacita 1,5 mil professores no Amazonas



Segundo a coordenadora adjunta pedagógica do Pacto na UFAM, professora Clotilde Tinóco, as ações do PNAIC contribuem de forma decisiva com a meta de assegurar às crianças a aprendizagem e o domínio da leitura e escrita no tempo correto. "A finalidade maior do programa é promover uma formação continuada para professores alfabetizadores, para que eles tenham acesso a metodologias inovadoras e não fiquem limitados a ensinar letras, sílabas e palavras, mas que possibilitem um aprendizado no qual a criança compreenda, encontre o sentido e adquira competências na leitura e escrita", explicou.

Para a professora de Elisilene Nogueira, que ministra aulas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) na escola estadual de Tempo Integral Helena Araújo, o Pacto tem cumprido com seus objetivos e contribuído para a melhoria da qualidade da educação. "Além de garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, o PNAIC tem sido um reforço também para professores, através de uma formação continuada", frisou.

No seminário, realizado no auditório Eulálio Chaves, na Ufam, foram promovidas exposições de trabalhos, mesas redondas, apresentações culturais e também relatos de experiências pedagógicas.

Pacto pela Alfabetização

O PNAIC é um compromisso assumido pelos governos Federal, Estadual e Municipal. No Amazonas é executado por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) e a Universidade Federal do Amazonas (Ufam), atuando na capacitação de professores e na disseminação de atividades diárias aos estudantes.



Ouvidoria



CENSO



Transparência

e-SIGA	
Portal de Transparência	
SEINF	
SEFAZ	
e-COMPRAS	
Diário Oficial do Estado	

Consulta de Processos



Curta Twitter

REDES SOCIAIS

ACESSIBILIDADE

04/09/2023, 20:46

Com Pacto pela Alfabetização, Seduc em parceria com Ufam capacita 1,5 mil professores no Amazonas

Institucional

A Secretária
 Quem é Quem
 Estrutura
 Escolas
 Legislação Educacional

Seduc em Números

IDEB
 SADEAM
 BALANÇO DO DEGESC – 2016

Programas e Projetos

Centros de Educação de Tempo Integral
 Centro de Mídias de Educação do Amazonas
 Tecnologias Educacionais
 Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Seduc
 Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas (Padeam)
 Especialização e Mestrado para Professores
 Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam)
 Programa de Reforço Escolar
 Programa de Regionalização da Merenda Escolar (Preme)
 Programas Pró-Engenharias e RH-TI
 Programa de Regionalização do Mobiliário Escolar (Promove)
 Sistema Escolar Integrado de Vigilância do Amazonas (Seivam)
 Sistema Eletrônico de Avaliação (Supletivo Eletrônico)
 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
 Mostras de Gestão Escolar
 Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (Sigeam)
 Certificação ISO das Escolas
 Plano de Gestão Transparente
 Centro Cultural Thiago de Melo – CCTM

Ouvidoria**Serviços**

Chamadas Públicas
 Provão Eletrônico
 Sigeam
 Matrícula
 Informações
 Consulta de Processo
 Consulta Certificado
 Publicações

Acesso à Informação**Central de Atendimento****Concurso Público**

Concurso Público – 2018
 Concurso – 2015

Portal do Servidor

Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas - SEDUC - Amazonas

Horário de atendimento: 8h às 14h

Rua Waldomiro Lualaba, 250 - Japim II - CEP: 69076-830

Copyright 2023 © Secretaria de Estado de Educação do Amazonas - Todos os direitos reservados.

ANEXO H – PNAIC JÁ FORMOU MAIS DE 5,5 MIL PROFESSORES PARA A ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

08/05/2023, 21:56

PNAIC já formou mais de 5,5 mil professores para a alfabetização na idade certa « SEMED



03/12/15 | 16:15

PNAIC já formou mais de 5,5 mil professores para a alfabetização na idade certa



Em três anos de atividades em Manaus, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), já formou, na rede municipal de ensino, aproximadamente 5,5 mil professores

<https://semed.manaus.am.gov.br/pnaic-ja-formou-mais-de-55-mil-professores-para-a-alfabetizacao-na-idade-certa/>

08/05/2023, 21:56

PNAIC já formou mais de 5,5 mil professores para a alfabetização na idade certa « SEMED

voltados para o ensino fundamental de 1º ao 3º ano. Somente este ano foram 1,5 mil professores que estarão recebendo a certificação em 2016.

Na quarta-feira, 02, durante todo o dia, eles participaram do seminário de encerramento do Ano 3 do PAINAC, no auditório da Secretaria Municipal de Educação (Semed), quando puderam socializar as experiências levadas às salas de aula nas escolas de todas as zonas da cidade. O seminário também contou com palestra do professor Doutor Domingos Anselmo Moura da Silva, que falou sobre 'A Construção do Pensamento Matemático na Escola Básica'.

O PNAIC é desenvolvido pela Semed em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e o Ministério da Educação (MEC) e tem como meta principal fazer com que todas as crianças cheguem aos oito anos de idade compreendendo o funcionamento do sistema de escrita, domínio das correspondências grafofônicas (fala e escrita), fluência de leitura e domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.



Para a secretária da Semed, Kátia Schweickardt, o trabalho desses educadores faz a diferença na formação de uma nova sociedade. Devemos trabalhar com criatividade, transformar todas as nossas limitações em potencialidades e saber que isso vai fazer uma mudança radical na vida dessas crianças e, quem sabe, essas crianças, que nós estamos tentando recolocar e alfabetizar com qualidade, venham a construir um Brasil novo nos próximos anos, porque isso precisa muito acontecer", disse.

A professora Jackeline Cardoso atua na Escola Municipal Pintor Leonardo Da Vinci, no bairro Don Pedro, zona Oeste, e destacou que o Pacto levou uma nova prática pedagógica para as salas de aula.

"É um trabalho bastante significativo, inovou as práticas em sala de aula com os alunos. Foi dada uma nova roupagem, voltada para um processo de mudança da Educação. As estratégias abordadas deixam de lado a linha mais tradicional e cresce numa perspectiva mais inovadora para que os alunos aprendam com um significado", destacou.

Texto: João Pedro Figueiredo

FOTOS: Rodemarques Abreu

Secretaria Municipal de Educação (Semed)

Assessoria de Comunicação

(92) 3632-2054

Av. Mário Ypiranga Monteiro, Nº 2549

Parque 10 de Novembro

Entrada p/ Vila Amazonas - [Mapa](#)

Cep – 69050-030

Fone:(92)3632-2054

© 2012 - Secretaria Municipal de Finanças, Planejamento e Tecnologia da Informação - SEMEF

Todos os Direitos reservados.

Desenvolvido pela Subsecretaria de Tecnologia da Informação - SUBTI.

Visualizado corretamente em

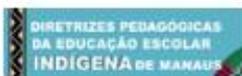
[Mozilla Firefox 4](#), < [Safari 5](#),

[Internet Explorer 8](#) ou superiores.

ANEXO I – PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO RECEBEM CERTIFICAÇÃO DO PNAIC

09/05/2023, 20:31

Professores da rede municipal de ensino recebem certificação do Pnaic « SEMED



21/06/16 | 15:11

Professores da rede municipal de ensino recebem certificação do Pnaic



Professores da rede pública municipal, que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), receberam na manhã desta terça-feira, 21, o certificado de

<https://semed.manaus.am.gov.br/professores-da-rede-municipal-de-ensino-recebem-certificacao-do-pnaic/>

3/5

09/05/2023, 20:31

Professores da rede municipal de ensino recebem certificação do Pnaic « SEMED

formação do programa. A cerimônia aconteceu no auditório Eulálio Chaves, na Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

O Pnaic é um compromisso formal assumido pelos governos federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos, ao final do 3º ano do ensino fundamental.



Foram certificados 733 professores alfabetizadores que passaram por um processo de formação de três anos, e foi realizada em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (Semed) e a Ufam.

A secretária da Semed, Kátia Schweickardt, destacou que o programa é mais uma maneira de valorizar e fortalecer os professores em busca de uma educação pública de qualidade. "Hoje, essa formação tem sido um diferencial dentro da sala de aula e isso nos anima muito. Eles receberam formação para aplicar na educação das crianças", enfatizou.

No primeiro ano do programa os professores receberam formação em língua portuguesa que, segundo a secretária, ainda é a área que mais necessita de atenção dentro do processo de alfabetização e letramento dos alunos. Já no segundo ano, eles receberam formação no ensino da matemática e no terceiro em ciências naturais e ciências humanas.



De acordo com a coordenadora do Pnaic na Semed, Maisa Araújo Amorim, até o final do mês de agosto outros 2 mil professores, que concluíram uma das três etapas do programa também serão certificados. Ainda em agosto, inicia uma nova formação do programa para professores indicados pelas escolas onde atuam.

Entre os professores certificados estava o professor João da Mata Cardoso da Silva, da Escola Municipal Professor Álvaro César de Carvalho, no bairro Tancredo Neves. Há 12 anos, é professor em turmas do 2º ao 9º ano, e acredita que esse tipo de formação traz um novo ânimo aos profissionais. "O fazer educação é diário e eu sempre digo aos meus alunos que nós nunca paramos de aprender. Esse certificado veio nos dar um ânimo a mais, para que continuemos nosso trabalho", .

Texto: Martha Bernardo

Fotos: Rodemarques Abreu

Secretaria Municipal de Educação (Semed)

Assessoria de Comunicação

(92) 3632-2054

09/05/2023, 20:31

Professores da rede municipal de ensino recebem certificação do Pnaic « SEMED

Av. Mário Ypiranga Monteiro, Nº 2549

Parque 10 de Novembro

Entrada p/ Vila Amazonas - [Mapa](#)

Cep – 69050-030

Fone:(92)3632-2054

© 2012 - Secretaria Municipal de Finanças, Planejamento e Tecnologia da Informação - SEMEF

Todos os Direitos reservados.

Desenvolvido pela Subsecretaria de Tecnologia da Informação - SUBTI.

Visualizado corretamente em

[Mozilla Firefox](#) 4, < [Safari](#) 5,

[Internet Explorer](#) 8 ou superiores.

ANEXO J - ESCALAS CONTÍNUA DE DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA – DIREITOS DE APRENDIZAGEM

EIXO ORALIDADE			
EIXO ESTRUTURANTE ORALIDADE Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C
LEGENDA: I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.			

EIXO LEITURA			
EIXO ESTRUTURANTE LEITURA Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	C
Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
LEGENDA: I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.			

EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para a tender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para a tender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I/A	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I	I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I	I/A	A/C

LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.

EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA

EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA Apropriação do sistema de escrita alfabética Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I/A	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A/C	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A/C	A/C	C

LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.

EIXO ANÁLISE LINGÜÍSTICA			
EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGÜÍSTICA Discursividade, textualidade e normatividade Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.		I	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem coesivamente o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.		I	A/C
Usar adequadamente a concordância e conhecer violação de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/XO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos.	I	I/A/C	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	I	I	A/C
Segmentar palavras em textos.	I/A	A/C	
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I/A	A/C
Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	I	I/A	A/C
Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	I	I/A	A/C
Pontuar o texto.	I	I/A	A/C

LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.

**ANEXO K – ESCALAS CONTÍNUA DE DESENVOLVIMENTO DE MATEMÁTICA
– DIREITOS DE APRENDIZAGEM**

EIXO NÚMEROS E OPERAÇÕES			
EIXO ESTRUTURANTE NÚMEROS E OPERAÇÕES Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Estabelecer relações de semelhança e de ordem, utilizando critérios pessoais, diversificados e ampliados nas interações com os pares e com o professor, para classificar, seriar e ordenar coleções, compreendendo melhor situações vivenciadas e tomar decisões.	I/A	A/C	A/C
Identificar números nos diferentes contextos e em suas diferentes funções como indicador de: posição ou de ordem, em portadores que registram a série intuitiva (1, 2, 3, 4, 5, ... - como nas páginas de um livro, no calendário; em trilhas de jogos), ou números ordinais (1º, 2º, 3º, ...); código (número de camiseta de jogadores, de carros de corrida, de telefone, placa de carro, etc.); quantidade de elementos de uma coleção discreta (cardinalidade); medida de grandezas (2 quilogramas, 3 litros, 3 dias, 2 horas, 5 reais, 50 centavos, etc.).	I/A	A/C	
Quantificar elementos de uma coleção, em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade, utilizando diferentes estratégias (correspondência termo a termo, contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos), e comunicar as quantidades, utilizando a linguagem oral, os dedos da mão ou materiais substitutivos aos da coleção.	I/A	A/C	
Representar graficamente quantidades de coleções ou de eventos utilizando registros simbólicos espontâneos (não convencionais) e notação numérica.	I/A	A/C	
Compartilhar, confrontar, validar e aprimorar os registros das suas produções, nas atividades que envolvem a quantificação numérica.	I/A	A/C	A/C
Ler e escrever os signos numéricos em diferentes portadores, apoiando-se ou não na contagem da série numérica intuitiva (1, 2, 3, 4, 5, ...; 10, 20, 30, ...; 100, 200, 300, ...) para localização do número.	I/A/C	I/A/C	I/A/C

Ampliar progressivamente o campo numérico, investigando as regularidades do sistema de numeração decimal para compreender o princípio posicional de sua organização (dez unidades agrupadas formam uma dezena, dez dezenas agrupadas formam uma centena, dez centenas agrupadas formam um mil, etc.).

Reproduzir seqüências numéricas em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado: orais (em atividades rítmicas corporais coordenando o movimento à contagem oral e realizando modificações nos gestos para destacar os números redondos - dez, vinte, trinta, etc.; ou em seqüência de dez em dez, de cem em cem) e escritas.	I/A	I/A/C	I/A/C
Elaborar, comparar, comunicar, confrontar e validar hipóteses sobre as escritas e leituras numéricas, analisando a posição e a quantidade de algarismos e estabelecendo relações entre a linguagem escrita e a oral.	I	I/A/C	C
Reconhecer regularidades do sistema, tais como: a série clássica de 0 a 9 como referência na ampliação do sistema decimal; o sucessor de um número natural terminado em 9 é sempre um número redondo; as funções do zero enquanto ausência de elementos e marcador de posição.	I	I/A/C	C
Ordenar, ler e escrever números redondos (10, 20, 30, ...; 100, 200, 300, ...; 1000, 2000, 3000, ...).	I	A/C	A/C
Quantificar coleções numerosas em contextos e materiais diversos, recorrendo aos agrupamentos de dez em dez, construindo a inclusão hierárquica ao compreender que o de está incluído no vinte, o vinte no trinta, o trinta no quarenta, etc.	I	A/C	A/C
Compreender o valor posicional dos algarismos na composição da escrita numérica, compondo e decompondo números.	I	A/C	A/C
Utilizar a calculadora, cédulas ou moedas do sistema monetário para explorar, produzir e comparar valores e escritas numéricas.	I	A	C

Elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo aditivo (adição e subtração), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais, envolvendo os seus diferentes significados.

Composição (juntar e separar).	I/A	A/C	A/C
Comparação (comparar e completar).	I	A	A/C
Transformação (acrescentar e retirar).	I/A	A/C	A/C
Construir a notação aditiva, lendo, escrevendo e interpretando situações vivenciadas; produzir diferentes composições aditivas para uma mesma soma.	I/A	A/C	C
Descobrir regularidades da estrutura aditiva que permitam o desenvolvimento de estratégias de cálculo mental.	I	A/C	A/C

Calcular adição sem agrupamento e subtração sem desagrupamento (sem reserva ou troca).

<p>Recorrendo ao apoio de diferentes materiais agrupados de dez em dez.</p> <p>Recorrendo a representações pictóricas (desenhos e imagens) dos agrupamentos.</p> <p>Recorrendo ao emprego de procedimentos próprios fazendo uso da linguagem matemática.</p> <p>Recorrendo ao uso de técnicas operatórias convencionais.</p>	I	I/A	A/C
--	---	-----	-----

Calcular adição com agrupamento e subtração com desagrupamento (com reserva ou com troca).

<p>Recorrendo ao apoio de diferentes materiais agrupados de dez em dez.</p> <p>Recorrendo a representações pictóricas (desenhos e imagens) dos agrupamentos.</p> <p>Recorrendo ao emprego de procedimentos próprios fazendo uso da linguagem matemática.</p> <p>Recorrendo ao uso de técnicas operatórias convencionais.</p>		I/A	A/C
--	--	-----	-----

Elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo multiplicativo (multiplicação e divisão), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais por meio de diferentes linguagens e explorando os diferentes significados.

Proporcionalidade na multiplicação.	I	A/C	C
Combinação na multiplicação.	I	I/A	A/C
Disposição retangular na multiplicação.	I	I/A	A/C
Medida na divisão.	I	I/A	A
Partilha na divisão.	I	I/A	A
Confrontar e diferenciar os significados da organização do registro da multiplicação quando se refere à proporcionalidade ($x2$; $x3$; $x4$; $x5$ - multiplicando constante) ou quando se refere à noção de dobro de um número ($2 \times n^o$), triplo ($3 \times n^o$) - multiplicador constante.		I	I/A/C
Produzir registros espontâneos para representar quantidades, procedimentos de cálculo, a resolução de situações-problema do campo aditivo e do multiplicativo, comunicando, compartilhando, confrontando, validando e aprimorando suas produções.	I/A	A/C	C

Construir, progressivamente, um repertório de estratégia de cálculo mental e estimativo, envolvendo dois ou mais termos.			
Produzir as diferentes composições aditivas do total dez.	I/A	A/C	C
Resolver adições pela contagem progressiva a partir do valor de uma das parcelas. $8 + 4 = 12$ - "guardo o 8 na cabeça e conto mais 4: nove, dez, onze, e doze". (Com possível apoio em 4 dedos da mão).	I/A	A/C	C
Resolver subtrações pela contagem regressiva do subtraendo a partir do minuendo. Contagem regressiva: $22 - 3 = 19$ - guardo o 22 na cabeça e tiro 3: vinte e um, vinte, dezanove. (Com possível apoio em 3 dedos da mão).	I	I/A	A/C
Realizar estimativas, aproximando os resultados para dezenas, centenas e milhar para números redondos.	I/A	A/C	C
Decompor uma das parcelas para formar dez. Exemplo: na adição $8 + 7$: oito para dez faltam dois, então, oito mais dois mais cinco são dez mais cinco que é igual a quinze; ou sete para dez faltam três, com mais cinco dos que sobram do oito, fica quinze.	I	A/C	C
Operar com base na soma de iguais. Exemplo: na adição $8 + 7$: sete mais sete são quatorze, com mais um quinze; ou: oito mais oito são dezesseis menos um quinze.	I	A/C	C
Reconhecer a decomposição de quantidades pelo valor posicional como fundamento às estratégias de cálculo.	I	A/C	C
Reconhecer frações unitárias usuais (um meio ou uma metade, um terço, um quarto) de quantidades contínuas (parte de: um chocolate, um bolo, etc.) e discretas (partes de: coleção de botões, doces, brinquedos, etc.) em situação de contexto familiar, sem recurso à representação simbólica.		I	A
Elaborar, interpretar e resolver situações-problema convencionais e não convencionais, utilizando e comunicando suas estratégias pessoais.			
Em linguagem verbal (com suporte de manipulação ou imagens).	I	A/C	
Em linguagem escrita com suporte de manipulação ou imagens).	I	A	A/C
Recomendo ao emprego de procedimentos próprios fazendo uso da linguagem matemática	I	I/A	A/C
Construir equivalências entre um real e cem centavos, explorando suas diferentes possibilidades de composições (quatro moedas de vinte e cinco centavos têm o mesmo valor de duas moedas de cinquenta centavos; dez moedas de dez centavos, que correspondem a cem centavos e são equivalentes a um real).		I/A	A/C
LEGENDA: I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.			

EIXO PENSAMENTO ALGÉBRICO			
EIXO ESTRUTURANTE PENSAMENTO ALGÉBRICO Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Compreender padrões e relações, a partir de diferentes contextos.			
Estabelecer critérios para agrupar, classificar e ordenar objetos, considerando diferentes atributos.	I	I/A	A/C
Reconhecer padrões de uma sequência para identificação dos próximos elementos, em sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples.	I	I/A	A/C
Produzir padrões em faixas decorativas, em sequências de sons e formas ou padrões numéricos simples.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.			

EIXO ESPAÇO E FORMA / GEOMETRIA			
EIXO ESTRUTURANTE ESPAÇO E FORMA/GEOMETRIA Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos e dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras, e nas diversas situações nas quais as crianças consideram necessária essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas.	I	A	C
Construir noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano			
Reconhecer seu próprio corpo como referencial de localização no espaço (em cima e embaixo, acima e abaixo, frente e atrás, direita e esquerda, ao lado, no meio, entre, perto, longe, na frente, primeiro, último, dentro e fora).	I/A	A/C	C
Identificar diferentes pontos de referências para localização de pessoas e objetos no espaço, estabelecendo relações entre eles e expressando-as através de diferentes linguagens: oralidade, gestos, desenho, maquete, mapa, croqui, escrita.	I/A	A/C	C
Observar, experimentar e representar posições de objetos em diferentes perspectivas, considerando diferentes pontos de vista e por meio de diferentes linguagens.	I	A	C
Reconhecer seu próprio corpo como referencial de deslocamento no espaço (para cima, para baixo, para frente e para atrás, para dentro e para fora, para a direita e para a esquerda, por cima, por baixo, mesmo sentido/sentido contrário, meia volta/uma volta).	I	A	C
Identificar e descrever a movimentação de objetos no espaço a partir de um referente, identificando mudanças de direção e de sentido.	I	A	C
Reconhecer formas geométricas tridimensionais e bidimensionais presentes no ambiente			
Observar, manusear, estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos – esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos –sem uso obrigatório de nomenclaturas.	I	I/A	A/C
Reconhecer corpos redondos e não redondos (poliédricos).	I	A/C	C
Planificar superfícies de figuras tridimensionais e construir formas tridimensionais a partir de superfícies planificadas.	I	I/A	A/C
Reconhecer as partes que compõem diferentes figuras tridimensionais.		I	A
Perceber semelhanças e diferenças entre diferentes prismas (cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esteras e círculos).		I	A
LEGENDA: I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.			
Construir e representar formas geométricas planas, reconhecendo e descrevendo informalmente características como número de vértices, arestas e faces.		I	A
Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes posições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação de forma oral.	I	A	C
Conhecer as transformações básicas em situações vivenciadas: rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: faixas decorativas, logomarcas, animações virtuais).	I	A	C
Antecipar resultados de composição e decomposição de figuras bidimensionais e tridimensionais (quebra cabeça, tangam, brinquedos produzidos com sucatas).	I	I/A	A
Desenhar objetos, figuras, cenas, seres, mobilizando conceitos e representações geométricas tais como: pontos, curvas, figuras geométricas, proporções, perspectiva, ampliação e redução.	I	I/A	A/C
Utilizar a régua para traçar e representar figuras geométrica e desenhos.	I	I/A	A/C
Utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise das figuras geométricas e na resolução de situações-problema em Matemática e em outras áreas do conhecimento.	I/A	A/C	C
LEGENDA: I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.			

EIXO GRANDEZAS E MEDIDAS			
EIXO ESTRUTURANTE GRANDEZAS E MEDIDAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Compreender a ideia de diversidade e de grandezas e suas respectivas medidas			
Experimentar situações cotidianas ou lúdicas, envolvendo diversos tipos de grandeza: comprimento, massa, capacidade, temperatura e tempo.	I	I/A	A/C
Construir estratégias para medir comprimento, massa, capacidade e tempo, utilizando unidades não padronizadas e seus registros; compreender o processo de medição, validando e aprimorando estratégias.	I	I/A	A/C
Reconhecer os diferentes instrumentos e unidades de medidas correspondentes.	I	I/A	A/C
Selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza (tempo, comprimento, massa capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido.	I	A	C
Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos – fita métrica, balança, recipientes de um litro, etc.	I	A/C	C
Ler resultados de medições realizadas pela utilização dos principais instrumentos de medidas: régua, fita métrica, balança, recipiente graduado.		I	I/A
Produzir registros para comunicar o resultado de uma medição.	I	A/C	C
Comparar objetos de forma direta (sem o uso de unidades de medida convencional) para identificar: comprimento (curto, comprido, mesmo comprimento); largura (largo, estreito e mesma largura); espessura (fino, grosso e mesma espessura); tamanho (grande, pequeno, mesmo tamanho, menor e maior); e, altura (alto, baixo e mesma altura).	I	A/C	C
Identificar a ordem dos eventos em programações diárias, usando palavras como antes e depois.	I/A/C		
Reconhecer a noção de intervalos de período de tempo para o uso adequado na realização de atividades diversas.	I	I/A	A/C
Construir a noção de ciclos por meio de períodos de tempo definidos através de diferentes unidades: horas, semanas, meses e ano.	I	I/A	A/C
Identificar as unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano- e utilizar calendários e agenda.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações entre as unidades de tempo – dia, semana mês, bimestre, semestre e ano.	I	A	C
Leitura de horas comparando relógios digitais e de ponteiros.	I	A/C	
Estimular medida de comprimento, massa, capacidade, temperatura e tempo.	I	A/C	
Comparar intuitivamente capacidades de recipientes de diferentes formas e tamanhos.	I	A/C	
Identificar os elementos necessários para comunicar o resultado de uma medição e produção de escritas que representem essa medição.	I	A	C
Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.	I	I/A	A/C

EIXO TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO / EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA			
EIXO ESTRUTURANTE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Reconhecer e produzir informações, em diversas situações e diferentes configurações.			
Ler, interpretar e fazer uso das informações expressas na forma de ícones, símbolos, signos, códigos.	I	A	C
Ler, interpretar e fazer uso em diversas situações e em diferentes configurações (anúncios, gráficos, tabelas, rótulos, propagandas), para a compreensão de fenômenos e práticas sociais.	I	A	C
Formular questões sobre fenômenos sociais que gerem pesquisa e observações para coletar dados quantitativos e qualitativos.	I	A	A
Coletar, organizar e construir representações próprias para comunicação de dados coletados (com ou sem uso de materiais manipuláveis ou de desenhos).	I	A/C	C
Ler e interpretar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráficos.	I/A	I/A/C	A/C
Elaborar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráfico de barras e pictóricos para comunicar a informação obtida, identificando diferentes categorias.	I/A	I/A/C	A/C
Produzir textos escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas.	I	I/A	A
Problematizar e resolver situações a partir das informações contidas em tabelas e gráficos.		I	A
Reconhecer na vivência situações determinística e probabilística (podem ou não acontecer).		I	A
Identificar maior ou menor chance de um evento ocorrer.	I	I/A	A
LEGENDA: I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.			

**ANEXO L – ESTRUTURA PEDAGÓGICA DO BLOCO PEDAGÓGICO 1º, 2º E 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL -
COMPONENTES CURRICULARES LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS NATURAIS, GEOGRAFIA,
HISTÓRIA, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO RELIGIOSO - EIXOS, CAPACIDADES/DIREITOS DE APRENDIZAGEM,
CONTEÚDOS/CONCEITOS E ABORDAGEM POR ANO LETIVO/BIMESTRE**



69

**LÍNGUA PORTUGUESA
BLOCO PEDAGÓGICO 1º, 2º E 3º ANO**

Legenda: I- Introduzir; A- aprofundar; C - Consolidar

EIXOS	Capacidades /Direitos de Aprendizagem	Conteúdos/Conceitos	Abordagem por Ano/Bimestre												
			1º. ANO				2º. ANO				3º. ANO				
			1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	
LEITURA	Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	Portadores de textos: nomeação. Processos de interpretação de textos não verbais: associação dos temas dos textos ao seu conhecimento prévio ou de mundo.	I	I	A	A	A	A	A	A	A	C	C	C	C
	Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	Processo de reconhecimento das características sonoras dos textos da tradição oral: versos, rimas, ritmos, etc.	I	I	I	A	A	A	C	C	C	C	C	C	C
	Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	Finalidades e usos sociais de textos e seus portadores. Condições de produção e leitura de textos. Portadores de textos: nomeação. Gêneros: nomeação. Elementos constitutivos da organização interna de gêneros.	I	I	A	A	A	A	A	A	C	C	C	C	C



Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	Processos de predição de informações escritas no texto pela análise de recursos não verbais, imagens, logos e títulos conhecidos, etc.	I	I	A	A	A	A	A	A	A	C	C	C	C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	Finalidades e usos sociais de textos e seus portadores. Procedimentos de leitura: recuperação de informações, de assuntos, de temas, de vocabulário, etc.	I	I	I	I	A	A	A	A	A	C	C	C	C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	Leitura de textos formais e não formais em diferentes contextos.	I	I	I	I	A	A	A	A	A	C	C	C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	Gêneros textuais diversos com abordagem de diferentes temas e assuntos.	I	I	I	I	A	A	C	C	C	C	C	C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	Gêneros textuais diversos com abordagem de diferentes temas e assuntos.	I	I	I	I	A	A	A	A	A	C	C	C	C



61

Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	Gêneros textuais diversos: levantamento de hipóteses, expressão de sentimentos, opinião e ideias.	I	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C
Realizar inferência em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	Gêneros textuais diversos: levantamento de hipóteses, expressão de sentimentos, opinião e ideias.	I	I	I	I	I	I	A	A	A	A	C	C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	Procedimento de leitura: associação, título e texto.	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C	C	C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	Procedimentos de leitura: associação, título e texto.	I	I	I	I	A	A	A	A	A	A	C	C
Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	Gêneros textuais informativos, argumentativos e dissertativos.	I	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C



62

<p>Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, com autonomia.</p>	<p>Gêneros textuais informativos, argumentativos e dissertativos.</p>	I	I	A	A	A	A	A	A	A	A	A	C	C
<p>Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.</p>	<p>Gêneros textuais diversos.</p>	I	I	A	A	A	A	A	A	C	C	C	C	C
<p>Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.</p>	<p>Gêneros textuais diversos.</p>	I	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C	C
<p>Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.</p>	<p>Textos escritos, pinturas, imagens, músicas, entre outros.</p>	I	I	I	I	I	I	A	A	C	C	C	C	C
<p>Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.</p>	<p>Textos escritos diversos, imagens, símbolos, figuras, desenhos, tom de voz, dança, pintura, música, mímica, etc.</p>	I	I	A	A	A	A	A	A	C	C	C	C	C



EIXOS	Capacidades /Direitos de Aprendizagem	Conteúdos/Conceitos	Abordagem por Ano/Bimestre											
			1º. ANO				2º. ANO				3º. ANO			
			1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B
ORALIDADE	Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	Modos de interação verbal: fala e escuta de intervenções orais. Escolha de argumentos. Turnos de fala. Relato de experiências vividas.	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C	C
	Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	Modos de interação verbal: a fala e a escuta de textos. Graus de formalidade da expressão oral.	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C	C
	Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.	Ampliação do vocabulário pelo conhecimento de palavras novas em diferentes gêneros. Identificação do modo de organização do dicionário: ordem alfabética, verbetes, sinônimos, etc.	-	-	-	-	I	I	I	I	A	A	A	A



Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	<p>Modos de interação verbal: fala e escuta de intervenções orais.</p> <p>Observação e identificação de gêneros orais.</p> <p>Debate espontâneo: escuta organizada e apresentação de argumentos.</p> <p>Reprodução via memória, um determinado texto lido pelo professor, mantendo a organização do texto-fonte.</p>	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C	C
Produzir textos e diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	<p>Modos de interação verbal: a fala e a escuta de textos.</p> <p>Graus de formalidade da expressão oral.</p> <p>Recursos paralinguísticos de sustentação da fala (gestos, tonalidade da voz, expressões faciais), de acordo com os objetivos do ato de interlocução.</p>	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C	C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos Gêneros.	<p>Observação e identificação de gêneros orais.</p> <p>Gêneros do discurso oral: características da língua falada em determinadas situações; adequação planejada da fala (situações simuladas).</p>	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C	C



65

Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	Modalidades, variedades e graus de formalismo da língua.	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C	C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a aproximação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	Comparação entre modos de falar e modos de escrever.	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	Escuta, pesquisa e reconto de textos da tradição oral.	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C	C



66

EIXOS	Capacidades /Direitos de Aprendizagem	Conteúdos/ Conceitos	Abordagem por Ano/Bimestre											
			1º. ANO				2º. ANO				3º. ANO			
			1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B
PRODUÇÃO DE TEXTOS	Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção; Organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	Produção de textos com ajuda de escriba, considerando o contexto de produção. Exemplo: planejamento de roteiros.	I	I	I/A	I/A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C
	Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção; organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	Produção de textos com autonomia, considerando o contexto de produção. Exemplo: planejamento de roteiros.	I	I	I	I	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	C
	Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	Produção de textos de diferentes gêneros: bilhete, convite, carta, histórias em quadrinhos, poema, parlendas etc.	I	I/A	I/A	I/A	A	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
	Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	Produção de textos de diferentes gêneros: bilhete, convite, carta, receita, histórias em quadrinhos, poema, parlendas etc.	I	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A/C	A/C	A/C	C
	Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	Organização do conteúdo textual, utilizando elementos coesivos: pronomes, conjunções, advérbios, locuções adverbiais etc.	I	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A/C	A/C	A/C	C



Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.	Estruturação de tópicos e parágrafos.					I	I	I	I	A	A/C	A/C	C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.	Pontuação: vírgula, dois pontos, travessão, ponto de exclamação, de interrogação, ponto final.					I	I	I	I	A	A	A/C	C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	Utilização de Vocabulário diversificado	I	I/A	I/A	I/A	A	A/C						
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	Revisão coletiva de textos; planejamento de trechos seguintes.	I	I/A	I/A	A	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C
Revisar autonomamente os textos retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	Revisão autônoma de textos; planejamento de trechos seguintes.					I	I/A	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	Revisão e reescrita de textos com diferentes versões					I	I	I	I	A	A	A	A



68

Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	Análise da adequação do texto aos interlocutores aos quais se destina.	I	I/A	I/A	I/A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	Suporte textual: tipos, formato, características, finalidade/função. Gêneros textuais:	I	I/A	I/A/C	I/A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
	Finalidades e funções dos gêneros textuais.	I	I/A	I/A/C	I/A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
	Características dos gêneros textuais (elementos comuns em todos os textos do mesmo gênero).	I	I/A	I/A/C	I/A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
	Tipos de linguagem, locutor e interlocutor;	I	I/A	I/A/C	I/A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
	Formatação de gêneros textuais diversos.	I	I/A	I/A/C	I/A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	Reconhecimento de gêneros textuais bem como seus contextos de produção.	I	I/A	I/A/C	A/C								
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	Conhecimento e uso de palavras ou expressões coesivas: antes, agora, depois, aqui, ali, porque.	I	I	I	I	A	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C



69

ANÁLISE LINGÜÍSTICA: discursividade, textualidade e normatividade	Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	Conhecimento e uso de palavras ou expressões coesivas: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.	I	I	I	I	A	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C
	Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.	Uso adequado de concordância bem como reconhecimento de violações de concordância nominal e verbal: O pessoal fez um bom trabalho; Nós fizemos um bom trabalho; A gente fez um bom trabalho (uso popular).					I	I	I	I	A	A/C	A/C	A/C
	Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	Conhecimento e reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas com vista ao domínio das regularidades ortográficas: Pata/Bata; gato/gado; Faca/Vaca.	I/A	I/A	I/A	A	A	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C
	Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.	Irregularidades ortográficas: Casa/azar; posso/poço.					I	I	I	I	A	A	A	A



70

ANÁLISE LINGÜÍSTICA: discursividade, textualidade e normatividade	Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU;G/GU; R/RR; SA/SO/SU; em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).	Conhecimento e uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU; em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).						I	I	I	I	A/C	A/C	A/C	A/C
	Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.	Uso do dicionário: função e organização.						I	I	I	I	A/C	A/C	A/C	A/C
	Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.	Uso do dicionário: pesquisa de palavras.						I	I	I	I	A/C	A/C	A/C	A/C



Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	Identificação e uso de letras maiúsculas e minúsculas em textos.	I	I	I	I	A	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C
Pontuar o texto.	Pontuação: ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, travessão.					I	I	I	I	A/C	A/C	A/C	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	Linguagem oral e escrita: bilhete, recado e correspondências.	I	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C
Segmentar palavras em textos.		I	I	I	I	A/C	A/C	A/C	A/C				



TEIXOS	Capacidades /Direitos de Aprendizagem	Conteúdos/Conceitos	Abordagem por Ano/Bimestre											
			1º. ANO				2º. ANO				3º. ANO			
			1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B
	Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção; organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	Produção de textos com ajuda de escriba, considerando o contexto de produção. Exemplo: planejamento de roteiros.	I	I	I/A	I/A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C
	Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção; organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	Produção de textos com autonomia, considerando o contexto de produção. Exemplo: planejamento de roteiros.	I	I	I	I	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	C
	Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	Produção de textos de diferentes gêneros: bilhete, convite, carta, histórias em quadrinhos, poema, parlendas etc.	I	I/A	I/A	I/A	A	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
	Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	Produção de textos de diferentes gêneros: bilhete, convite, carta, receita, histórias em quadrinhos, poema, parlendas etc.	I	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A/C	A/C	A/C	C
	Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos	Organização do conteúdo textual, utilizando elementos coesivos: pronomes, conjunções, advérbios,	I	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A/C	A/C	A/C	C



	para articular ideias e fatos.	locuções adverbiais etc.												
	Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.	Estruturação de tópicos e parágrafos.					I	I	I	I	A	A/C	A/C	C
	Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.	Pontuação: vírgula, dois pontos, travessão, ponto de exclamação, de interrogação, ponto final.					I	I	I	I	A	A	A/C	C
	Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	Utilização de vocabulário diversificado.	I	I/A	I/A	I/A	A	A/C						
	Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	Revisão coletiva de textos e planejamento de trechos seguintes.	I	I/A	I/A	A	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C	A/C
	Revisar autonomamente os textos retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	Revisão autônoma de textos e planejamento de trechos seguintes.					I	I/A	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	A/C



75

	Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	Conhecimento e uso de palavras ou expressões coesivas: antes, agora, depois, aqui, ali, porque.	I	I	I	I	A	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C
	Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	Conhecimento e uso de palavras ou expressões coesivas: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.	I	I	I	I	A	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C
	Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.	Uso adequado de concordância bem como reconhecimento de violações de concordância nominal e verbal: O pessoal fez um bom trabalho; Nós fizemos um bom trabalho; A gente fez um bom trabalho. (uso popular).					I	I	I	I	A	A/C	A/C	A/C
	Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	Conhecimento e reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas com vista ao domínio das regularidades ortográficas: Pata/Bata; gato/gado; Faca/Vaca.	I/A	I/A	I/A	A	A	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C



<p>Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.</p>	<p>Irregularidades ortográficas: Casa/azar; posso/poço.</p>					I	I	I	I		A	A	A	A
<p>Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU; em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).</p>	<p>Conhecimento e uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU; em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).</p>					I	I	I	I		A/C	A/C	A/C	A/C



II

ANÁLISE LINGUÍSTICA: discursividade, textualidade e normatividade	Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.	Uso do dicionário: função e organização.					I	I	I	I	A/C	A/C	A/C	A/C
	Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.	Uso do dicionário: pesquisa de palavras.					I	I	I	I	A/C	A/C	A/C	A/C
	Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	Identificação e uso de letras maiúsculas e minúsculas em textos.	I	I	I	I	A	A	A	A	A/C	A/C	A/C	A/C
	Pontuar o texto.	Pontuação: ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, travessão.					I	I	I	I	A/C	A/C	A/C	A/C
	Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	Linguagem oral e escrita: bilhete, recado e correspondências.	I	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C
	Segmentar palavras em textos.		I	I	I	I	A/C	A/C	A/C	A/C				

Matemática



BLOCO PEDAGÓGICO 1º, 2º E 3º ANO

Legenda: I- Introduzir; A- Aprofundar; C- Consolidar.

EIXOS	Capacidades /Direitos de Aprendizagem	Conteúdos/Conceitos	Abordagem por Ano/Bimestre												
			1º. ANO				2º. ANO				3º. ANO				
			1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	
NÚMEROS E OPERAÇÕES	- Utilizar critérios de classificação, seriação, ordenação, inclusão e conservação de quantidades.	- Comparação, seriação, inclusão e conservação de quantidades.	I				A					C			
	- Utilizar, em situações-problema, diferentes estratégias para quantificar e comunicar as quantidades de elementos de uma coleção: contagem, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos.	- Quantificações discretas: correspondência biunívoca, sequência oral numérica, zoneamento (os elementos contados e a contar) e nomeação da coleção por uma quantidade de objetos ou por figuras tomando como referência o último elemento contado.	I				A					C			
	- Relacionar a história da matemática na construção do número e sua importância no contexto social. - Associar a denominação do surgimento dos números e sua respectiva representação simbólica.	- História da matemática. - A construção do número.	I				A					C			
	- Reconhecer números naturais e decimais em diversas situações (jornais, filmes, comércio, etc.). - Identificar números nos diferentes contextos em que se encontra em suas diferentes funções: indicador da quantidade de elementos de uma coleção discreta; medida	- Números no dia a dia.	I				A					C			

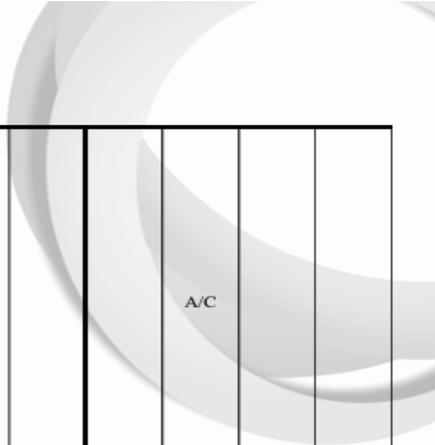


105

	de grandezas; indicador de posição e código.													
	<p>- Escrever, comparar e ordenar números naturais de qualquer grandeza.</p> <p>- Identificar posição de um objeto ou número numa série explicitando a noção de sucessor e antecessor.</p>	<p>- Sistema de Numeração Decimal: Registro, leitura e escrita numérica de quantidades até 100; contar até 100 ou mais de 2 em 2, de 3 em 3, de 5 em 5, de 10 em 10, de 25 em 25, de 50 em 50 e de 100 em 100;</p> <p>Agrupamentos e desagrupamentos até 100; valor posicional dos números; composição e decomposição de números por parcelas, fatores, ordens e classes; agrupamento na base 10;</p> <p>Número par e número ímpar; Números ordinais: função, leitura e representação; representação escrita por extenso dos numerais;</p> <p>Séries numéricas em ordem crescente e decrescente;</p> <p>O milhar, sinais convencionais para registrar adição e subtração.</p> <p>Cálculo mental em situações de atividade matemática; relações entre os números: maior que, menor que, estar entre; estimativa; dobro, triplo, quádruplo; dúzia, meia dúzia; valorização das mãos como ferramenta na realização de contagem e cálculos; situações de partilha com registro pictórico.</p>	I/A				A			A/C				



	<p>- Utilizar estratégias pessoais e técnicas convencionais para resolver situação-problema, envolvendo adição e subtração (sistematicamente); multiplicação, divisão (noções).</p>	<p>- Noções de adição: juntar e acrescentar; - Noções de subtração: tirar, comparar e completar; - Adição e subtração de dois ou mais algarismos sem recurso (empréstimo) e sem reagrupamento; - Adição e subtração de dois ou mais algarismos com recurso (empréstimo) e com reagrupamento; - As propriedades da adição e da subtração; - Noções de multiplicação: possibilidades; - Multiplicação como soma de parcelas iguais e organização retangular;</p>		I/A				I/A				A/C		
--	---	--	--	-----	--	--	--	-----	--	--	--	-----	--	--





ESPAÇO E FORMA		- Noção de divisão: ideia de repartir; - Resolução de situações-problema envolvendo adição e subtração (sistematicamente); multiplicação e divisão (noções).												
	- Reconhecer e representar o número fracionário em situações significativas e concretas.	- Frações comuns: metades, terços, quartos, quintos, sextos e oitavos, usando materiais concretos;		I				I/A					A/C	
	- Reconhecer a função da vírgula na escrita e leitura de números decimais em situações envolvendo valores monetários por meio de preços, trocos, orçamentos.	- Sistema Monetário: Troca entre valores; cálculo de preço; cálculos com valores envolvendo as quatro operações; elaboração de problemas significativos em contextos reais de situações de compra e venda.		I				I/A					A/C	
	- Descrever, interpretar, identificar e representar a movimentação de uma pessoa ou objeto no espaço e construir itinerários.	Noção de direção e sentido; percursos. Deslocamento nos espaços próximos ou em trajetórias familiares;		I				A					A	
	- Representar a posição de uma pessoa ou objeto nas diversas situações.	Descrição de uma posição por meio do uso de expressões de referência: à frente, à esquerda de, à direita de, atrás de, etc.		-				I					A	
	- Identificar pontos de referência para situar e deslocar pessoas/objetos no espaço.	Relato de orientação e deslocamento no espaço;		I				A					A	



- Representar o espaço por meio de maquetes, croquis e outras representações gráficas.	Representação de deslocamento por meio de desenhos, mapas e plantas (para o reconhecimento do espaço e localização nele);		I				A				A		
- Perceber o próprio corpo, sua forma, suas dimensões e sua relação com o espaço físico.	O espaço físico do aluno.		I/A				A				A/C		
2.6 - Identificar, descrever e comparar padrões (por exemplo: blocos lógicos) usando uma grande variedade de atributos como tamanho, forma, espessura e cor.	Dimensionamento de espaços – relação de tamanho e forma. As formas geométricas presentes no cotidiano (escola, objetos, natureza, etc). Construção e representação de formas geométricas.			I				A				A/C	
- Identificar triângulos e quadriláteros (quadrado, retângulo, trapézio, paralelogramo, losango) observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).	Semelhanças e diferenças entre as formas geométricas espaciais e planas. Formas geométricas espaciais e planas nos mais diferentes contextos. Composição e análise de figuras e sua relação com a medida de perímetro.			I				A				A	
-Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras planas (triângulo, quadrilátero e pentágono) de acordo com o número de lados.	Figuras Planas: quadrado, triângulo e retângulo. Triângulos e quadriláteros			-				I				A	
-Identificar e conceituar elementos de figuras geométricas, como faces, vértices, arestas e lados.	Caracterização dos elementos das figuras espaciais: superfícies, bases, construções, número de faces, vértices e arestas.			-				I				A	

Ciências Naturais

BLOCO PEDAGÓGICO 1º, 2º E 3º ANO

Legenda: I-Introduzir; A-Aprofundar; C-Consolidar

EIXOS	Capacidades /Direitos de Aprendizagem	Conteúdos/Conceitos	Abordagem por Ano/Bimestre													
			1º ANO				2º ANO				3º ANO					
			1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B		
AMBIENTE E VIDA	- Construir conceitos iniciais de meio ambiente.	Meio ambiente Conceito de meio ambiente. Seres vivos e não vivos. Diversidade ambiental.	I					A					C			
	- Identificar e registrar as semelhanças e diferenças entre os diversos ambientes.	Diversidade de seres vivos. A vida nos diversos ambientes. As relações existentes entre os seres vivos nos diversos ambientes.	I					A					C			
	- Reconhecer que o ambiente é composto por seres vivos e não vivos.	Seres vivos e não vivos.	I/A					A					C			
	- Relacionar a diversidade de ambientes com a diversidade de seres vivos.	- Diversidade ambiental. -Diversidade de seres vivos.	I/A					A					A/C			
	- Reconhecer as características dos seres vivos que os capacitam a viver em determinados ambientes.	Características adaptativas dos seres vivos em relação ao meio ambiente em que vivem.	I					A					A			
	- Reconhecer a importância da classificação de seres vivos e os vários modos de classificá-los.	Classificando animais Pelo lugar onde vivem – faunas típicas locais, regionais e de outras regiões da Terra; Pela obtenção de oxigênio – respiração animal; Pela maneira de conseguir alimento;	I/A					I/A					A/C			



-Usar horários, calendários e calcular o tempo decorrido em intervalos de hora para solucionar problemas do cotidiano.	O tempo: antes ou depois; ontem, hoje ou amanhã; dia ou noite; manhã, tarde ou noite; hora ou meia hora.	I					A				C			
- Estimar e medir o decorrer do tempo usando antes ou depois, ontem, hoje ou amanhã, dia ou noite, manhã, tarde ou noite, hora ou meia hora	Instrumentos de medida de tempo: rotina, relógio.					I				A				C
-Identificar instrumentos apropriados (relógios e calendários) para medir tempo (incluindo dias, semanas e meses).	Medidas de tempo: segundos, minutos, horas, dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano e década.					I				A				A
-Identificar e escrever medidas de tempo marcadas em relógios digitais e analógicos.	Tempo: hora / meia hora					I				A				C
-Identificar medidas de temperaturas em termômetros.	Medida de temperatura: termômetro									I				A

	<p>seres vivos que não produzem seu próprio alimento e precisam se alimentar de outros animais - heterótrofos; Respiração animal; Sustentação do corpo; vertebrados (peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos) e invertebrados - corpo mole, corpo duro, que voam, que nadam, que vivem na terra, dentro da terra, e na água doce ou salgada; Microorganismos - fungos e bactérias e a importância para a saúde humana.</p>													
<p>- Reconhecer a importância da interação dos seres vivos entre si na manutenção do equilíbrio ambiental.</p>	<p>Classificando vegetais: Pela obtenção de alimento; autótrofo (noções de fotossíntese); Pela presença de flores, sementes e frutos; Pela presença sementes e ausência de frutos; Pela ausência de flores, frutos e sementes.</p>	I				A				I/A/C				
<p>- Observar e comparar diferentes tipos de solos, identificando seus componentes, propriedades e importância para o meio ambiente e os seres vivos.</p>	<p>O solo Componentes do solo: areia, argila e humo; Propriedades: porosidade e permeabilidade; Interferência de fatores abióticos no solo; Presença de ar e água no solo e a importância de ambos para os seres vivos. - Interferência dos seres vivos no meio ambiente; Seres decompositores de matéria orgânica; A permeabilidade do solo e as consequências de sua alteração em ambientes naturais ou transformados pelo ser humano.</p>	I/A				A				A/C				

	<p>seres vivos que não produzem seu próprio alimento e precisam se alimentar de outros animais – heterótrofos; Respiração animal; Sustentação do corpo; vertebrados (peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos) e invertebrados – corpo mole, corpo duro, que voam, que nadam, que vivem na terra, dentro da terra, e na água doce ou salgada; Microrganismos – fungos e bactérias e a importância para a saúde humana.</p>																				
- Reconhecer a importância da interação dos seres vivos entre si na manutenção do equilíbrio ambiental.	<p>Classificando vegetais: Pela obtenção de alimento; autótrofo (noções de fotossíntese); Pela presença de flores, sementes e frutos; Pela presença sementes e ausência de frutos; Pela ausência de flores, frutos e sementes.</p>	I					A												I/AC		
- Observar e comparar diferentes tipos de solos, identificando seus componentes, propriedades e importância para o meio ambiente e os seres vivos.	<p>O solo Componentes do solo: areia, argila e humo; Propriedades: porosidade e permeabilidade; Interferência de fatores abióticos no solo; Presença de ar e água no solo e a importância de ambos para os seres vivos. - Interferência dos seres vivos no meio ambiente; Seres decompositores de matéria orgânica; A permeabilidade do solo e as consequências de sua alteração em ambientes naturais ou transformados pelo ser humano.</p>																		I/A	A	AC

- Reconhecer a importância do uso de técnicas adequadas no manejo do solo.	<p>O solo</p> <p>- Conservação do solo: irrigação, drenagem, reflorestamento, curva de nível, rotação de cultura e de pastagem, correção do solo, adubação verde e outras.</p>	I/A					I/A					A/C		
- Identificar o lixo como um dos principais agentes poluidores do solo e pesquisar qual o destino dado ao lixo produzido nas cidades.	<p>O solo e o lixo: Tipos de lixo encontrados no solo: matéria orgânica, papel, metal, plástico, vidro e outros; Os destinos do lixo: lixões, aterros sanitários, incineração, compostagem ou biodigestão, e coleta seletiva com reciclagem. As estações de tratamento do lixo; A importância de reciclar, reduzir e reutilizar o lixo; Problemas causados pelo lixo em grandes cidades.</p>	I/A					I/A					I/A		
- Perceber a distribuição de água no planeta e reconhecer a necessidade de preservação dos recursos hídricos.	<p>Água:</p> <p>Distribuição da água no planeta; Tipos de água encontrados no ambiente; A importância da água para os seres vivos.</p>	I/A					I/A					I/A		
- Conhecer as propriedades da água, as mudanças de seu estado físico no ambiente, estabelecendo a relação entre transferência de calor e a mudança de estado físico.	<p>Água:</p> <p>Propriedades e características da água - solvente universal; Características da água para consumo humano; Estados físicos da água: sólido, líquido e gasoso; Transferência de calor e mudanças de estados físicos da água; Formação de chuvas; Elementos do ambiente que interferem na sua</p>	I/A					I/A					I/A/C		
- Compreender o ciclo da água no ambiente.	<p>Água: Elementos do ambiente que interferem na sua</p>	I					I/A					I/A		

A DINÂMICA NATUREZA E A SOCIEDAD 3

	- Representação do espaço escolar: limites, formas e funções das dependências e objetos da escola;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C
	- Cargos e funções da equipe de trabalho escolar;	1	1	1	1	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C
	- Direitos e deveres na escola;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C	C
	- A preservação do patrimônio escolar.	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	C	C	C	C	C
Reconhecer os elementos que caracterizam as paisagens bem como os principais agentes transformadores destas paisagens	- Características das paisagens naturais;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	A/C	C	C
	- Características das paisagens culturais ou modificadas;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C
	- O homem como principal transformador das paisagens;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C
	- Principais agentes naturais de modelagem das paisagens: água, fogo e vento;	1	1	1	1	I/A	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C
	- Comparar algumas das diferenças e semelhanças existentes entre diferentes paisagens (vegetação, hidrografia e relevo).	1	1	1	1	I/A	I/A	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C
Observar as características do ambiente em que vive	- Conceito de meio ambiente;	1	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C
	- Ambiente preservado e ambiente degradado;	1	1	1	1	1	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C
	- Formas de poluição (água, solo, ar, visual e sonora);	1	1	1	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C	C	C
	- O ambiente em que vivo;	1	1	1	A	A	A/C	A/C	C	C	C	C	C
Reconhecer as principais características do espaço rural agrícola, florestal, indígena e urbanos.	- Características do espaço rural agrícola;	1	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C
	- Características dos espaços florestal e ribeirinho;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C
	- Espaço indígena;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C	C
	- Características do espaço urbano;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C	C

Geografia

BLOCO PEDAGÓGICO 1º, 2º E 3º ANO

Legenda: I-Introduzir; A-Aprofundar; C-Consolidar

EIXOS	Capacidades /Direitos de Aprendizagem	Conteúdos/Conceitos	Abordagem por Ano/Bimestre											
			1º ANO				2º ANO				3º ANO			
			1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B
EU E O ESPAÇO DE VIVÊNCIA E CONVIVÊNCIA	Reconhecer-se como ser único e atuante na sociedade.	- Quem sou eu;	I	I	I	I	A/C	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
		- Todo mundo tem um nome;	I	I	I	I	A/C	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
		- Os limites do meu corpo;	I	I	I	I	A/C	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
		- Quem é o outro;	I	I	I	I	A/C	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
		- Vivendo e convivendo em sociedade.	I	I	I	I	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
	Conscientizar-se das diferenças e semelhanças entre os indivíduos.	- Eu e o outro: semelhanças e diferenças;	I	I	I	I	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
		- Características físicas e sociais dos indivíduos;	I	I	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	A	C	C	C
		- Línguas, povos e costumes.	I	I	I	I	I/A	I/A	A	A/C	A/C	C	C	C
	Compreender os sentimentos envolvidos nas relações que se formam nos ambientes sociais.	- Respeito ao diferente;	I	I	I	I	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C
		- O diálogo como forma de resolução dos conflitos.	I	I	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C

A DINÂMICA NATUREZA E A SOCIEDAD 3															
	- Representação do espaço escolar: limites, formas e funções das dependências e objetos da escola;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C	
	- Cargos e funções da equipe de trabalho escolar;	1	1	1	1	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C	C	
	- Direitos e deveres na escola;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C	
	- A preservação do patrimônio escolar.	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	C	C	C	C	C	C	
Reconhecer os elementos que caracterizam as paisagens bem como os principais agentes transformadores destas paisagens	- Características das paisagens naturais;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	A/C	C	C	C	
	- Características das paisagens culturais ou modificadas;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C	
	- O homem como principal transformador das paisagens;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C	
	- Principais agentes naturais de modelagem das paisagens: água, fogo e vento;	1	1	1	1	I/A	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	
	- Comparar algumas das diferenças e semelhanças existentes entre diferentes paisagens (vegetação, hidrografia e relevo).	1	1	1	1	I/A	I/A	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	
Observar as características do ambiente em que vive	- Conceito de meio ambiente;	1	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C	C	
	- Ambiente preservado e ambiente degradado;	1	1	1	1	1	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C	
	- Formas de poluição (água, solo, ar, visual e sonora);	1	1	1	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C	C	C	C	
	- O ambiente em que vivo;	1	1	1	A	A	A/C	A/C	C	C	C	C	C	C	
Reconhecer as principais características do espaço rural agrícola, florestal, indígena e urbanos.	- Características do espaço rural agrícola;	1	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	
	- Características dos espaços florestal e ribeirinho;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C	
	- Espaço indígena;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C	
	- Características do espaço urbano;	1	1	1	1	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C	

O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO.	Compreender o sistema de orientação e nordestamento.	- Compreender como se orientar por meio da observação do Sol;	I	I	I	I	I/A	I/A	/A/C	A/C	A/C	C	C	C	
		- Compreender como se nordear por meio do uso da bússola;	I	I	I	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C
		- A importância dos meios de orientação e nordestamento para a sociedade que vivemos.	I	I	I	I	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C
	Reconhecer o sistema de endereços urbano, rural, ribeirinho e florestal.	- Endereço da minha casa (país, estado, município, bairro, rua e número);	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C	C	C
		- Complemento dos endereços;	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C	C	C
		- Código de endereçamento postal CEP;	I	I	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
		- Endereço de moradores ribeirinhos;	I	I	I	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C	C
		- Endereço de povos indígenas.	I	I	I	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C	C
	Diferenciar os principais meios de transporte bem como as suas potencialidades e limitações.	- A importância dos meios de transporte para a sociedade em que vivemos;	I	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
		- Os meios de transporte terrestres, aquáticos e aéreos;	I	I	I/A	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C	C
		- Os automóveis e a poluição ambiental;	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C	C	C
		- O convívio entre homens, animais e veículos nas vias de circulação;	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C	C	C
		- O tempo de percurso e os meios de transporte;	I	I	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	A/C	C	C	C	C
		- Direitos e deveres no trânsito.	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C	C	C

Compreender a importância das tecnologias de telecomunicação para a sociedade em que vivemos	- Os principais meios de telecomunicação e sua importância para a comunicação dos seres humanos;	I	I	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C	C
	- A televisão como meio de entretenimento e informação;	I	I	I/A	I/A	I/A	A/C	A/C	C	C	C	C	C
	- Possibilidade de conhecimento de outras partes do mundo por meio das tecnologias de telecomunicação.	I	I	I	I	I/	A	A/C	A/C	C	C	C	C

Legenda: I- Introduzir; A-aprofundar; C-Consolidar

O ALUNO E SUAS RELAÇÕES SOCIAIS	- Conhecer a História da escola, sua importância e função social.	Conhecendo minha escola. - Histórico; - Patrono. Normas de convivência na escola.		I			A			C
	- Apreender desde cedo que todos têm direitos e deveres.	Direitos e deveres da escola e dos alunos.		I			A			C
	- Identificar as diferenças entre as pessoas entendendo o valor do respeito.	Origem das pessoas que formam o grupo na sala de aula: negros, brancos e índios. Direito de liberdade e igualdade. Diversidade religiosa na sala de aula.								
	- Identificar e compreender as atividades cotidianas de uma família.	O dia a dia de uma família. Moradias: ontem e hoje.			I			A		C
	- Conhecer as moradias do homem ao longo da História.		I			A			C	
			I						C	

<p>- Conhecer a História da rua e do bairro onde mora identificando os pontos de referências existentes.</p> <p>- Reconhecer os modos de viver dos grupos sociais presentes no bairro.</p> <p>- Identificar as transformações que ocorrerão ao longo do tempo.</p> <p>- Identificar os diferentes grupos sociais presentes na comunidade.</p> <p>- Valorizar o trabalho dentro do contexto sociocultural da comunidade local</p> <p>- Reconhecer a importância e o valor das diversas profissões</p> <p>- Identificar a existência de várias religiões iguais ou diferentes da sua</p>	<p>A rua onde moro.</p> <p>A origem do nome das ruas.</p> <p>A rua e o bairro: espaços de convivência.</p> <p>As ruas de ontem e ruas de hoje.</p> <p>O bairro e a comunidade.</p> <p>As transformações no bairro.</p> <p>Tipos de etnias existentes na comunidade.</p>	I			A	A		C	C		
	<p>O conceito de trabalho.</p> <p>Tipos de trabalho existentes na comunidade</p> <p>Os trabalhadores da comunidade no passado.</p>	I					A			C	
	<p>As profissões e suas especificidades.</p> <p>O papel das profissões na sociedade.</p>	I					A		C		C
	<p>Diversidade religiosa na comunidade.</p>	I						A			C

ESPECIFICIDADES AMAZONICAS	- Entender o que são essas comunidades e sua presença no Amazonas;	Comunidades Remanescentes quilombolas.				I			A				C
	- Compreender esse movimento identificando sua existência em nosso Estado;	O Mestiço no Amazonas.				I			A				C
	- Identificar e compreender a presença indígena no Amazonas;	A Vanguarda e Popularidade Indígena.											
	- Compreender a presença e influência Negra no Amazonas;	Visibilizando o negro no Amazonas. Povos Indígenas e Africanos: - Agricultura;				I			A				C
	- Conhecer as manifestações sociais, econômicas e religiosas presentes nas sociedades indígenas e africanas;	- Artes; - Manifestações Culturais;					I			A			C
	- Compreender o processo de construção da identidade coletiva do povo amazonense;	- Lendas e Mitos; - Jogos e brincadeiras;											
	- Conhecer os pontos turísticos de Manaus.	- Culinária; - Palavras; - Religiosidade;											
		-Elaboração da Identidade Coletiva - Povoamento – Histórico e Ocupação; - Desenvolvimento Socioeconômico e Político;				I			A				C
		- Diferenças e diversidade cultural entre os grupos sociais; - Expressão cultural e linguística influente da cultura africana e indígena;					I						
		- Contribuição dos povos indígenas e africanos para a cidade de Manaus;											
	Histórico dos pontos turísticos;								A				C

Educação Física

200

Legenda: I - Introduzir; A - aprofundar; C - Consolidar

EIXOS	Capacidades /Direitos de Aprendizagem	Conteúdos/Conceitos	Abordagem por Ano/Bimestre											
			1º ANO				2º ANO				3º ANO			
			1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B
PSICOMOTRICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as capacidades perceptivo-motoras (Lateralidade e Orientação tempo-espço). Esquema Corporal e habilidades motoras básicas. - Identificar e efetuar movimentos, discriminando as diferentes velocidades e trajetórias, no deslocamento do corpo e objetos. - Reconhecer os erros e acertos nas habilidades fundamentais de locomoção, estabilização e manipulação. - Desenvolver os hábitos de higiene e as atitudes que favoreçam a conservação da saúde. 	Psicomotricidade: Lateralidade (direita e esquerda). Coordenação motora (grossa e fina). Orientação tempo-espço (localização, direção e dimensão). Esquema corporal (equilíbrio, percepção sensorial, tônus muscular) Saúde. Noções de higiene corporal e social. Noções sobre postura física. Benefícios da atividade física para a saúde.	I	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C
			I	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C
			I	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C
			I	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C
SOCIOMOTRICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender regras de convívio escolar, bem como limitações e respeito mútuo. - Reconhecer erros e acertos, ganhar e perder, aprendendo a conviver com os mesmos. - Promover a aprendizagem de valores e atitudes gerais, como responsabilidade, solidariedade, disciplina, organização, autoconfiança, autocontrole e companheirismo. 	Sociomotricidade: Jogo simbólico. Trabalho e grupo. Regras de convívio social e escolar. Jogos de construção. Confecção de brinquedos com sucatas. Lutas (jogos de oposição).	I	I	I	I	I	I	I	I	A	A	A	A
							I	I	I	I	A	A	A	A
							I	I	I	I	A	A	A	A

Ensino Religioso

BLOCO PEDAGÓGICO 1º, 2º E 3º ANOS.

Legenda: I-Introduzir; A-aprofundar; C-Consolidar

EIXOS	Capacidades /Direitos de Aprendizagem	Conteúdos/Conceitos	Abordagem por Ano/Bimestre														
			1º ANO				2º ANO				3º ANO						
			1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B			
ALTERIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber-se como pessoa capaz de sentir, amar, escolher, criar, decidir contribuindo para um mundo melhor. - Compreender a importância de respeitar as normas de convivência, em diferentes grupos sociais, aceitando a si mesmo e ao outro com naturalidade e respeito. - Apreender a importância da capacidade de valorizar e respeitar as diferenças Conhecer e reconhecer os diferentes grupos religiosos inseridos no contexto em que vive. <ul style="list-style-type: none"> - Discernir os elementos construtivos que promovem a paz através da justiça na maneira de pensar, sentir e atuar das pessoas desses grupos, em seus diferentes níveis de organização formal e não formal. - Conviver em paz com todos, independente de cor, raça, orientação sexual, identidade de gênero e religião. 	Quem sou eu? - Quantos nomes diferentes? - O mundo em que vivemos. - Meu relacionamento com o outro: crescer, viver e conviver.	I				A					C					
		O diálogo na diversidade: - Diversidade étnica; - Diversidade cultural; - Diversidade sexual e gênero; - Diversidade religiosa. Cultura da Paz.		I				A				C					
					I			A				C					

201

ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS	- Conhecer o corpo, por meio de atividades recreativas.	Atividades Rítmicas e Expressivas:	I	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C
	- Interpretar e reconhecer ritmos.	Jogos de imitação e representação;	I	I	I	I	A	A	A	A	C	C	C	C
	- Criar sua própria sequência de movimentos, em atividades de respostas livres, vivenciando sentimentos e pensamentos.	Danças (variação rítmica); Cantigas de rodas; Brinquedos cantados.	I	I	I	I	A	A	A	A	A	A	A	A
	- Conhecer e executar formas de expressões tradicionais da cultura do nosso povo e de outros povos.		I	I	I	I	A	A	A	A	A	A	A	A
JOGOS E GINÁSTICAS	- Participar de jogos e brincadeiras, utilizando as habilidades motoras adquiridas.	Jogos e Ginásticas:									I	I	I	I
	- Desenvolver habilidade de alterar ou adaptar as regras dos jogos e atividades em relação ao espaço, tempo, material e movimentos.	Atividades com regras (jogos e brincadeiras); Jogos Motores; Habilidades Motoras básicas; Ginásticas sem materiais; Ginástica com materiais; Ginástica Formativa.									I	I	I	I
	- Reconhecer as regras e a participação coletiva como elementos organizacionais da prática esportiva.										I	I	I	I
	- Desenvolver conhecimento espacial e habilidades de locomoção e equilíbrio.										A	A	A	A
	- Desenvolver autocontrole para lançar e segurar objetos.										A	A	A	A

VER, OUVIR, ENTENDER PARA RESPEITAR.

- Explorar a diversidade de alguns lugares comentando como importantes na sociedade, priorizando aqueles que são considerados sagrados, bem como atitudes de respeito diante desses espaços.
- Conhecer as pessoas, aprendendo a fazer amizades, a seguir horários, regras, rotinas e a entender que cada um dos diferentes ambientes por onde se transita tem seu próprio ritmo.
- Aprender a conviver em harmonia compartilhando e interagindo com o outro diferente de nós.
- Conhecer os costumes de cada religião auxiliando na estratégia do desenvolvimento do respeito ao outro e a si próprio.

O ritmo da vida nas tradições religiosas:

- Quem encontro?
- Como agir?

Envolvidos com a vida:

- O ritmo da vida;
- O ritmo da vida nas tradições religiosas.

Ensinamentos para a vida:

- Religiões ensinam a conviver com harmonia;
- Viver é partilhar.

Costumes do mundo:

- Um costume para cada momento;
- Costumes religiosos: conhecer e respeitar.

I					A/C					C
	I					A		C		
		I					A			C
			I	A					C	

FALANDO SOBRE O TRANSCENDENTE	- Reconher as diversas manifestações do sagrado nas diferentes tradições religiosas relacionando-os as diferentes manifestações culturais.	O transcendente tem vários nomes: -O que dizem sobre o transcendente.	I				A				C
	- Compreender que guiar a vida por meio dos ensinamentos e orientações dada pelas tradições Religiosas e participar de peregrinações são algumas possibilidades de manifestar a fé e sentir a presença do Transcendente.	O transcendente se manifesta - Peregrinações; - Caminhos para o bem.	I				A				C
	- Entender que as pessoas constroem espaços diferenciados para um encontro com o Transcendente.	Transcendente em nosso mundo: - lugares de encontro com o sagrado; - Encontro em comunidade	I					A			C
	- Compreender que apesar das diferenças existentes, existem valores que devem nortear a postura e comportamento dos seres humanos.	Valores que aproximam: - amor; - respeito; - solidariedade; - convivência. - Se sou amado devo amar. - Brincando aprendo a conviver.	I					A			C

ARTE

BLOCO PEDAGÓGICO 1º, 2º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Legenda: I- Introduzir; A- aprofundar; C- Consolidar

EIXO	Capacidades /Direitos de Aprendizagem	Conteúdos/Conceitos	Abordagem por Ano/Bimestre											
			1º ANO				2º ANO							
			1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B	1º.B	2º.B	3º.B	4º.B
CONTEXTUALIZAÇÃO – APRECIAÇÃO – PRODUÇÃO	Compreender a arte como conhecimento histórico-social e cultural. Vivenciar processos educativos interdisciplinares da arte com outras áreas do conhecimento.	Introdução à arte (o que é arte e para que serve a arte) A arte como manifestação cultural Tipos de Arte: desenho, gravura, pintura, escultura, dança, teatro, cinema, moda, literatura, web design, outros.	I	I	I	I	I	I	I	I	A	A	A	A
	Conhecer e reconhecer os elementos que constituem as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro. Vivenciar experiências educativas em cada uma das linguagens. Ler, apreciar e analisar diferentes produtos e manifestações culturais da sociedade. Respeitar, conviver, valorizar e dialogar com as diferentes produções artísticas.	Artes visuais · Arte primitiva, arte rupestre; · O artista rupestre; · A arte rupestre no Brasil; · Elementos da linguagem visual: linhas, ponto; · Elementos da linguagem visual: cores primárias e secundárias; · Formas e superfícies (texturas)												
		· Movimento corporal, tempo e espaço;	I	I	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A	A/C	A/C
		· Elementos da linguagem corporal: gestos e movimentos;	I	I	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A	A	A/C
		· Improvisações;	I	I	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A	A	A/C
		· Danças indígenas e africanas;	I	I	I	I	I	I/A	I/A	A	A	A	A/C	A/C
		Música:												
		· Elementos do ritmo e velocidade;	I	I	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A	A	A/C

. Qualidade do som e do silêncio;	I	I	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A	A	A/C
. Gêneros musicais: aspectos físicos do som;	I	I	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A	A	A/C
. Percepção do som: ritmo, melodia, letras e rimas, harmonia, técnica instrumental, vocal e mista;	I	I	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A	A	A/C
. Som natural ou mecânico, agradável, desagradável, fortes ou fracos, ouvidos ou ignorados;	I	I	I	I	I	I/A	I/A	I/A	A	A	A	A/C
TEATRO												
. Origens do teatro;	I	I	I	I	I/A	I/A	A	A	A/C	A/C	C	C
. Jogos populares, tradicionais, teatrais e dramáticos;	I	I	I	I	I/A	I/A	A	A	A	A/C	A/C	A/C
. Improvisações e experimentações dramáticas.	I	I	I	I	I	I	I	I/A	I/A	A	C	A/C

ANEXO M - PROPOSTA PEDAGÓGICA DO BLOCO PEDAGÓGICO – ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA AUXILIAR NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO PARA LÍNGUA PORTUGUESA (1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)

1º ANO - ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O planejamento deve partir de uma investigação temática aliada às realidades em que as escolas e os estudantes estão inseridos para garantir o universo verbal:

Utilização de gêneros textuais:

- Não verbais: imagens, símbolos, figuras, desenhos, tom de voz, dança, pintura, música, mímica, etc.
- Orais: canções, parlendas, trava-linguas, adivinhas, quadrinhas e provérbios, dentre outros;
- Escritos que circulam no contexto social: receitas, cartas, artigos de jornal, bulas de remédios, gibis, músicas, cartazes, bilhetes, convites, etc;
- Identificação das características próprias de cada texto e suas diferentes funções;
- Processos de predição de informações escritas no texto pela análise de recursos não verbais, tais como imagens, logos, títulos, palavras, datas, notícias, avisos, anúncios, artigos, entre outros.

Procedimentos de leitura:

- Treino em situações significativas para a prática de pronúncia das palavras adequadamente, com clareza, rapidez, fluência e correção, respeitando normas de pontuação com entonação e expressividade;
- Recuperação de informações explícitas em gêneros textuais diversos (com mediação).
- Processos de interpretação de textos: associação dos temas dos textos ao seu conhecimento prévio ou de mundo;
- Reconhecimento de contextos e intencionalidades em diferentes tipos de textos; predição e verificação de leitura (com mediação);
- Processo de reconhecimento de palavras-chave, personagens, sequências de ideias em textos diferentes. (com mediação);
- Recuperação de informações, de sequências, de assuntos, de temas, de vocabulário, estratégias de decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação (com mediação);
- Identificação de efeitos de sentido produzidos no texto pelo uso intencional de palavras, expressões, recursos gráfico-visuais, pontuação, etc. (sem mediação);
- Identificação do mesmo tema em diferentes pinturas, imagens, desenhos, através de comparação entre informações, personagens, etc.;
- Processos de predição de informações escritas no texto pela análise de recursos não verbais, imagens, logos e títulos conhecidos, etc.;
- Efeitos de sentido produzidos no texto pelo uso intencional de recursos gráfico-visuais;
- Utilização de temas originados a partir da investigação temática. O professor vai fazer a escolha a partir de um tema geral, ligado diretamente à vivência dos educandos no meio físico e sociocultural dos alfabetizandos. Desse modo, é necessário que ele busque aperfeiçoar seus conhecimentos básicos da linguística os quais são essenciais para o desencadeamento de processos formativos na área da construção e ampliação da língua escrita e falada;
- Construção de práticas na sala de aula que exija do educador o conhecimento de didáticas, metodológicas e alfabetizadoras que o auxiliem na composição de alternativas sequências didáticas fundamentadas nos diversos campos do conhecimento como: da linguística, da sociolinguística, da psicolinguística e da psicologia;
- Registro da rotina e da organização do trabalho, à medida que for realizado, sempre que possível, socializar com a turma através de leituras, que favoreçam a reflexão do sistema;



de escrita alfabética, pela criança;

- Desenvolvimento de atividades com uso de palavras que favoreçam a familiarização com as letras;
- Construção, composição e decomposição de palavras estáveis e a análise fonológica;
- Verificação das semelhanças e diferenças entre palavras quanto ao número de letras ou às letras utilizadas;
- Reconhecimento de palavras com o uso de pistas; escrita de palavras e textos conhecidos pelo educando ou ditadas pelo professor;
- Utilização de conhecimentos disponíveis sobre o sistema representativo da escrita; sistematização das correspondências grafofônicas;
- Aplicação de atividades durante a produção e leitura de textos.

Produção textual:

- Cabe ao professor: reconhecer a capacidade dos alunos para escrever e dar legitimidade e significação as suas escritas iniciais, uma vez que estas possuem intenção comunicativa; sugerir produções que façam sentido para o aluno (para que e para quem esteja escrevendo), revestindo a escrita de seu caráter social; propor atividades que permitam a diversidade de estratégias nas formas de resolução encontradas pelos alunos; ajudar os alunos a desenvolverem a habilidade de retornar ao texto escrito para reelaborá-lo, ampliá-lo ou melhor compreendê-lo; dispor de um acervo em sala de aula com diversos portadores de textos (livros com diferentes gêneros, historinha em quadrinhos, revistas, jornais entre outros); organizar situações de leituras orientadas que possibilitem um momento de interação livre dos alunos com os textos.



2º ANO - ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O planejamento deve partir de uma investigação temática aliada às realidades em que as escolas e os estudantes estão inseridos para garantir o universo verbal:

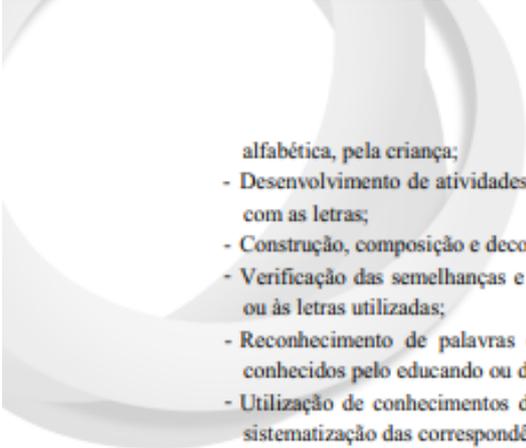
Utilização de gêneros textuais:

- Não verbais: imagens, símbolos, figuras, desenhos, tom de voz, dança, pintura, música mímica, etc.
- Oraís: canções, parlendas, trava-línguas, adivinhas, quadrinhas e provérbios, dentre outros;
- Escritos que circulam no contexto social: receitas, cartas, artigos de jornal, bulas de remédios, gibis, músicas, cartazes, bilhetes, convites, etc;
- Identificação das características próprias de cada texto e suas diferentes funções.
- Processos de predição de informações escritas no texto pela análise de recursos não verbais tais como imagens, logos, títulos, palavras, datas, notícias, avisos, anúncios, artigos, entre outros.

Procedimentos de leitura:

- Treino em situações significativas para a prática de pronúncia das palavras adequadamente, com clareza, rapidez, fluência e correção, respeitando normas de pontuação com entonação e expressividade.
- Recuperação de informações explícitas em gêneros textuais diversos (com mediação).
- Processos de interpretação de textos: associação dos temas dos textos ao seu conhecimento prévio ou de mundo;
- Reconhecimento de contextos e intencionalidades em diferentes tipos de textos; predição e verificação de leitura. (com mediação);
- Processo de reconhecimento de palavras-chave, personagens, sequências de ideias em textos diferentes. (com mediação);
- Recuperação de informações, de sequências, de assuntos, de temas, de vocabulário estratégias de decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação (com mediação);
- Identificação de efeitos de sentido produzidos no texto pelo uso intencional de palavras, expressões, recursos gráfico-visuais, pontuação, etc. (sem mediação);
- Identificação do mesmo tema em diferentes pinturas, imagens, desenhos, através de comparação entre informações, personagens, etc.;
- Processos de predição de informações escritas no texto pela análise de recursos não verbais, imagens, logos e títulos conhecidos, etc.;
- Efeitos de sentido produzidos no texto pelo uso intencional de recursos gráfico-visuais;
- Utilização de temas originados a partir da investigação temática. O professor vai fazer a escolha a partir de um tema geral, ligado diretamente à vivência dos educandos no meio físico e sociocultural dos alfabetizandos. Desse modo, é necessário que ele busque aperfeiçoar seus conhecimentos básicos da linguística os quais são essenciais para o desencadeamento de processos formativos na área da construção e ampliação da língua escrita e falada;
- Construção de práticas na sala de aula que exija do educador o conhecimento de alternativas didáticas, metodologias e alfabetizadoras que o auxiliem na composição de sequências de sequências didáticas fundamentadas nos diversos campos do conhecimento como: da linguística, da sociolinguística, da psicolinguística e da psicologia;
- Registro da rotina e da organização do trabalho, à medida que for realizado, sempre que possível, socializar com a turma através de leituras, que favoreçam a reflexão do sistema de escrita



- 
- alfabética, pela criança;
 - Desenvolvimento de atividades com uso de palavras que favoreçam a familiarização com as letras;
 - Construção, composição e decomposição de palavras estáveis e a análise fonológica;
 - Verificação das semelhanças e diferenças entre palavras quanto ao número de letras ou às letras utilizadas;
 - Reconhecimento de palavras com o uso de pistas; escrita de palavras e textos conhecidos pelo educando ou ditadas pelo professor;
 - Utilização de conhecimentos disponíveis sobre o sistema representativo da escrita; sistematização das correspondências grafofônicas;
 - Aplicação de atividades durante a produção e leitura de textos.

Produção textual:

- Cabe ao professor: reconhecer a capacidade dos alunos para escrever e dar legitimidade e significação as suas escritas iniciais, uma vez que estas possuem intenção comunicativa; sugerir produções que façam sentido para o aluno (para que e para quem esteja escrevendo), revestindo a escrita de seu caráter social; propor atividades que permitam a diversidade de estratégias nas formas de resolução encontradas pelos alunos; ajudar os alunos a desenvolverem a habilidade de retornar ao texto escrito para reelaborá-lo, ampliá-lo ou melhor compreendê-lo; dispor de um acervo em sala de aula com diversos portadores de textos (livros com diferentes gêneros, historinha em quadrinhos, revistas, jornais entre outros); organizar situações de leituras orientadas que possibilitem um momento de interação livre dos alunos com os textos.



3º ANO - ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O planejamento deve partir de uma investigação temática aliada às realidades em que as escolas e os estudantes estão inseridos para garantir o universo verbal:

Utilização de gêneros textuais:

- Não verbais: imagens, símbolos, figuras, desenhos, tom de voz, dança, pintura, música, mímica, etc.
- Oraís: canções, parlendas, trava-línguas, adivinhas, quadrinhas e provérbios, dentre outros;
- Escritos que circulam no contexto social: receitas, cartas, artigos de jornal, bulas de remédios, gibis, músicas, cartazes, bilhetes, convites, etc;
- Identificação das características próprias de cada texto e suas diferentes funções;
- Processos de predição de informações escritas no texto pela análise de recursos não verbais tais como: imagens, logos, títulos, palavras, datas, notícias, avisos, anúncios, artigos, entre outros.

Procedimentos de leitura:

- Treino em situações significativas para a prática de pronúncia das palavras adequadamente, com clareza, rapidez, fluência e correção, respeitando normas de pontuação com entonação e expressividade;
- Recuperação de informações explícitas em gêneros textuais diversos (com mediação);
- Processos de interpretação de textos: associação dos temas dos textos ao seu conhecimento prévio ou de mundo;
- Reconhecimento de contextos e intencionalidades em diferentes tipos de textos; predição e verificação de leitura. (com mediação);
- Processo de reconhecimento de palavras-chave, personagens, sequências de ideias em textos diferentes. (com mediação);
- Recuperação de informações, de sequências, de assuntos, de temas, de vocabulário, estratégias de decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação (com mediação);
- Identificação de efeitos de sentido produzidos no texto pelo uso intencional de palavras, expressões, recursos gráfico-visuais, pontuação, etc (sem mediação);
- Identificação do mesmo tema em diferentes pinturas, imagens, desenhos, através de comparação entre informações, personagens, etc.;
- Processos de predição de informações escritas no texto pela análise de recursos não verbais, imagens, logos e títulos conhecidos, etc.;
- Efeitos de sentido produzidos no texto pelo uso intencional de recursos gráfico-visuais;
- Utilização de temas originados a partir da investigação temática. O professor vai fazer a escolha a partir de um tema geral, ligado diretamente à vivência dos educandos no meio físico e sociocultural dos alfabetizandos. Desse modo, é necessário que ele busque aperfeiçoar seus conhecimentos básicos da linguística os quais são essenciais para o desencadeamento de processos formativos na área da construção e ampliação da língua escrita e falada;
- Construção de práticas na sala de aula que exija do educador o conhecimento de alternativas didáticas, metodológicas e alfabetizadoras que o auxiliem na composição de sequências didáticas fundamentadas nos diversos campos do conhecimento como: da linguística, da sociolinguística, da psicolinguística e da psicologia;



- Registro da rotina e da organização do trabalho, à medida que for realizado, sempre que possível, socializar com a turma através de leituras, que favoreçam a reflexão do sistema de escrita alfabética, pela criança;
- Desenvolvimento de atividades com uso de palavras que favoreçam a familiarização com as letras;
- Construção, composição e decomposição de palavras estáveis e a análise fonológica;
- Verificação das semelhanças e diferenças entre palavras quanto ao número de letras ou às letras utilizadas;
- Reconhecimento de palavras com o uso de pistas;
- Escrita de palavras e textos conhecidos pelo educando ou ditadas pelo professor;
- Utilização de conhecimentos disponíveis sobre o sistema representativo da escrita;
- Sistematização das correspondências grafofônicas;
- Aplicação de atividades durante a produção e leitura de textos.

Produção textual:

- Cabe ao professor: reconhecer a capacidade dos alunos para escrever e dar legitimidade e significação as suas escritas iniciais, uma vez que estas possuem intenção comunicativa; sugerir produções que façam sentido para o aluno (para que e para quem esteja escrevendo), revestindo a escrita de seu caráter social; propor atividades que permitam a diversidade de estratégias nas formas de resolução encontradas pelos alunos; ajudar os alunos a desenvolverem a habilidade de retornar ao texto escrito para reelaborá-lo, ampliá-lo ou melhor compreendê-lo; dispor de um acervo em sala de aula com diversos portadores de textos (livros com diferentes gêneros, historinha em quadrinhos, revistas, jornais, entre outros); organizar situações de leituras orientadas que possibilitem um momento de interação livre dos alunos com os textos.



Área de Conhecimento	Eixos Estruturantes	Capacidades	S	P	N	NT													
Artes	Contextualização - apreciação - produção	Compreende a arte como conhecimento histórico-social e cultural.																	
		Aprecia e analisa diferentes produtos e manifestações culturais da sociedade.																	
		Realiza/produz atividades de expressão artística espontânea.																	
Área de Conhecimento	Eixos Estruturantes	Capacidades	S	P	N	NT													
Ensino Religioso	Alteridade	Compreende e respeita as normas de convivência, em diferentes grupos sociais, aceitando a si mesmo e ao outro com naturalidade e respeito.																	
	Culturas e tradições religiosas	Respeita diferentes expressões religiosas.																	
	Ver, ouvir, entender para respeitar	Convive em harmonia compartilhando e interagindo com o outro.																	
	Falando sobre o transcendente	Reconhece o amor, o respeito e a solidariedade como valores que aproximam os seres.																	
Área de Conhecimento	Eixos Estruturantes	Capacidades	S	P	N	NT													
Educação Física	Psicomotricidade	Desenvolve as capacidades perceptiva- motoras (lateralidade, orientação tempo- espaço), esquema corporal e habilidades motoras básicas.																	
	sociomotricidade	Reconhece erros e acertos, ganhos e perdas e convive com os mesmos de forma harmoniosa.																	
	Atividades rítmicas e Expressivas	Reconhecer e identificar as estruturas corporais: ossos, músculos, membros superiores e inferiores.																	
		Executa giros, rolamentos, arremessos e deslocamentos variados.																	
Jogos e ginásticas	Participa de jogos e brincadeiras, utilizando as habilidades motoras adquiridas.																		
	Realiza movimentos com amplitude e domina o movimento de pequenos grupos musculares para contar, desenhar, riscar e pintar.																		

Assinatura dos pais ou responsáveis:

1º bimestre _____ Faltas _____ 3º bimestre _____ Faltas _____

2º bimestre _____ Faltas _____ 4º bimestre _____ Faltas _____

Orientações para o acompanhamento da aprendizagem

A avaliação dos estudantes, realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

- identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem para subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos estudantes;
- criar condições para ações de intervenção de curto, médio e longo prazo, visando favorecer a aprendizagem com estratégias diversificadas;
- utilizar diferentes instrumentos e procedimentos, como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, os exercícios, as provas, os questionários, dentre outros, adequados as necessidades de aprendizagem do estudante e seu desenvolvimento nos estudos;

- fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem dos alunos sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea "a", do inciso V, do art.24, da Lei 9394/96. Para isso, o instrumento de acompanhamento da aprendizagem do Bloco Pedagógico servirá de registro sobre a situação de cada estudante.

Com este propósito, o professor deverá preencher o instrumento, marcando com **X** nos espaços correspondentes.

LEGENDA

S- SIM
P- PARCIALMENTE
NT- NÃO TRABALHADO
N - NÃO

Data ____/____/____

Professor (a)_____
Diretor (a)_____
Pedagogo (a)

Assinatura dos pais ou responsáveis

1º bimestre _____ Faltas _____

2º bimestre _____ Faltas _____

3º bimestre _____ Faltas _____

4º bimestre _____ Faltas _____

Orientações para o processo avaliativo

A avaliação dos estudantes, realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

- identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos estudantes;
- criar condições para as ações de intervenção de curto, médio e longo prazo visando favorecer a aprendizagem com estratégias diversificadas;
- utilizar vários instrumentos e procedimentos, como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, os exercícios, as provas, os questionários, dentre outros, adequados as necessidades de aprendizagem do estudante e seu desenvolvimento nos estudos;
- fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem dos alunos sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea "a", do inciso V, do art.24, da Lei 9394/96. Para isso, o instrumento de acompanhamento da aprendizagem no Bloco Pedagógico servirá para registro sobre a situação de cada estudante.

Com este propósito, o professor deverá preencher o instrumento, marcando com **X** os espaços correspondentes.

LEGENDA

S- SIM
P- PARCIALMENTE
NT- NÃO TRABALHADO
N - NÃO

Data ____/____/____

Professor (a)_____
Diretor (a)_____
Pedagogo (a)

Assinatura dos pais ou responsáveis

1º bimestre _____ Faltas _____

2º bimestre _____ Faltas _____

3º bimestre _____ Faltas _____

4º bimestre _____ Faltas _____

Orientações para o processo avaliativo

A avaliação dos estudantes, realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

- identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem para subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos estudantes;
- criar condições para ações de intervenção de curto, médio e longo prazo, visando favorecer a aprendizagem com estratégias diversificadas;
- utilizar diferentes instrumentos e procedimentos, como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, os exercícios, as provas, os questionários, dentre outros, adequados às necessidades de aprendizagem do estudante e seu desenvolvimento nos estudos;
- fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem dos alunos sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea "a", do inciso V, do art.24, da Lei 9394/96. Para isso, o instrumento de acompanhamento da aprendizagem do Bloco Pedagógico servirá para o registro sobre a situação de cada estudante.

Com este propósito, o professor deverá preencher o instrumento, marcando com **X** nos espaços correspondentes.

LEGENDA

S- SIM
P- PARCIALMENTE
NT- NÃO TRABALHADO
N - NÃO

Data ____/____/____

Professor (a)_____
Diretor (a)_____
Pedagogo (a)

ANEXO O – BOLETIM ELETRÔNICO - 22 DE NOVEMBRO DE 2015 – EDUCADORES PARAM UM DIA DE AULA PARA DISCUTIR O TEXTO PRELIMINAR DA BNCC

08/05/2023, 21:54

Educadores param um dia de aula para discutir o texto preliminar da BNCC « SEMED



27/11/15 | 17:55

Educadores param um dia de aula para discutir o texto preliminar da BNCC

Os mais de 12 mil educadores de 501 escolas da Secretaria Municipal de Educação (Semed), fazem, na próxima segunda-feira, 30, uma forte mobilização para avaliar e discutir o texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse dia, as aulas vão ser paralisadas para que os profissionais possam apresentar suas contribuições na construção do documento que servirá de referência norteadora para as ações educacionais em todas as cidades brasileiras.

A mobilização será realizada durante toda o dia, nos três períodos (matutino, vespertino e noturno), envolvendo os educadores do Ensino Infantil e do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental de toda a rede municipal. A proposta curricular busca a padronização de, pelo menos, 60% do currículo da educação básica, além de assegurar que todo estudante brasileiro tenha o direito à aprendizagem de conhecimentos fundamentais, com equidade em todo o sistema educacional, independente da esfera de ensino.

08/05/2023, 21:54

Educadores param um dia de aula para discutir o texto preliminar da BNCC e SEMED

A BNCC será uma ferramenta que vai contribuir e orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares. A proposta é dividida em quatro áreas de conhecimento como linguagem, matemática, ciências humanas e ciências naturais. E em cada uma delas existem eixos de aprendizagem.

As proposições e sugestões podem ser feitas até o dia 15 de dezembro no portal do Ministério da Educação (MEC), por meio do link basenacionalcomum.mec.gov.br, onde o documento preliminar está disponível para consulta pública.

“A expectativa é que até o primeiro semestre de 2016 sejam compiladas as sugestões de todos os estados brasileiros e a partir daí seja criado um padrão educacional no país, com 60% do conteúdo atendendo à proposta nacional e 40% às especificidades de cada região”, informou Roseane Xavier, integrante da Comissão Estadual de Mobilização da Base Nacional do Currículo Comum.

Durante o dia “D”, os educadores serão orientados a como utilizar o site da BNCC e terão oportunidade de conhecer as ferramentas do link, com acesso às sugestões para organizações de reuniões, informações de tutorias para o sistema de contribuições do Portal da Base.

Texto: Emerson Felipe

Assessoria de Comunicação da Secretaria Municipal de Educação (Semed): 92 3632-2054 / 98842-1188/ 98155-1491/ 98124-2626

Av. Mário Ypiranga Monteiro, Nº 2549

Parque 10 de Novembro

Entrada p/ Vila Amazonas - [Mapa](#)

Cep – 69050-030

Fone:(92)3632-2054

© 2012 - Secretaria Municipal de Finanças, Planejamento e Tecnologia da Informação - SEMEF

Todos os Direitos reservados.

Desenvolvido pela Subsecretaria de Tecnologia da Informação - SUBTI.

Visualizado corretamente em

[Mozilla Firefox](#) 4, < [Safari](#) 5,

[Internet Explorer](#) 8 ou superiores.

ANEXO P – MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS DO PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Cadernos formativos



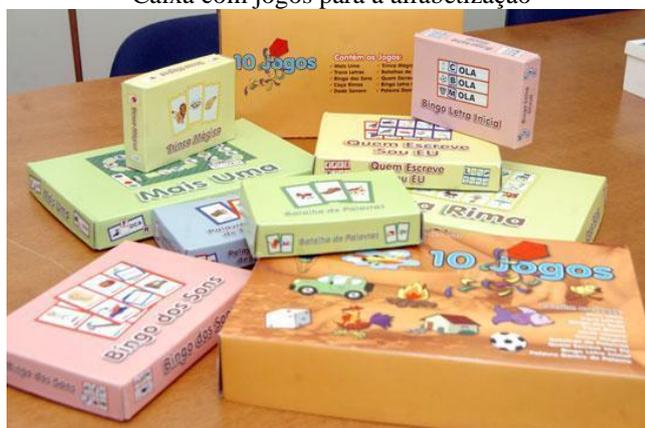
Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/cadernos-pnaic-ciencias-humanas-alfabetização>. Acesso em: 13 set 2023.

Caixa de livros paradidáticos



Disponível em: <https://belmonte.sc.gov.br/noticia-424440/> . Acesso em: 13 set 2023.

Caixa com jogos para a alfabetização

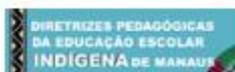


Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/16340-ensino-fundamental-de-nove-anos-alcanca-todas-as-redes>. Acesso em: 13 set 2023.

ANEXO Q - BOLETIM ELETRÔNICO - 20 DE JANEIRO DE 2020 – ASSESSORES PEDAGÓGICOS DISCUTEM A IMPLEMENTAÇÃO DO RCA E BNCC

10/05/2023, 08:53

Assessores pedagógicos discutem implementação do RCA e BNCC « SEMED



22/01/20 | 16:03

Assessores pedagógicos discutem implementação do RCA e BNCC



Mais de 180 assessores pedagógicos da [Prefeitura de Manaus](#) que atuam nas Divisões Distritais Zonais (DDZ) da Secretaria Municipal de Educação (Semed) estão participando da primeira

<https://sem.ed.manaus.am.gov.br/assessores-pedagogicos-discutem-implementacao-do-rca-e-bncc/>

3/5

10/05/2023, 08:53

Assessores pedagógicos discutem implementação do RCA e BNCC e SEMED

Jornada Pedagógica 2020, que este ano tem como tema 'Referencial Curricular Amazonense (RCA) – da Implementação às Práticas Pedagógicas'. O encontro iniciou nesta quarta-feira, 22/01, e vai até sexta-feira, 24/1, na Universidade Paulista (Unip), em Flores, zona Centro-Sul de Manaus.

O objetivo é oportunizar aos assessores conhecimentos sobre o processo de implementação do RCA e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Rede Municipal de Ensino, contextualizando diferentes vivências.



Para a secretária municipal de educação, Kátia Schweickardt, a socialização sobre o tema é de extrema importância para que os assessores apresentem nas escolas o RCA e de que forma será trabalhado na rede municipal de ensino.

"Hoje nós estamos aqui para motivar e conscientizar os assessores da responsabilidade que eles têm em fomentar no chão das escolas o apoio pedagógico aos professores a partir da nossa realidade, no princípio da BNCC e o RCA, do qual nós participamos da elaboração, e principalmente, construir o nosso referencial a partir das nossas realidades, experiências revolucionárias e vitoriosas dos nossos educadores, que desenvolvem um trabalho maravilhoso nas nossas 499 unidades de ensino", comentou a secretária.



No primeiro momento do encontro, todos os assessores participaram de uma palestra sobre o tema da Jornada, no auditório da Unip, onde falaram sobre o assunto. Posteriormente, os participantes são divididos por sala, na qual todas têm um tema diferente, como: "Educação Infantil: a criança é o verdadeiro currículo", "Ensino por habilidades e competências", "Educação Integral", "Metodologias Ativas", "Engajamento familiar no processo de desenvolvimento humano" e "Competências e Tecnologias". Nos três dias de estudo os educadores participarão do estudo em todas salas.

Em 2017, a BNCC foi homologada no Brasil pelo Ministério de Educação (MEC). Durante os anos de 2018 e 2019, a Semed participou de diversos estudos com a equipe da comissão Pró-BNCC, para a construção do RCA. A homologação do documento aconteceu em dezembro de 2019. A partir deste ano, as escolas desenvolverão as práticas dos estudos com os alunos, e para isso o papel do assessor é fundamental.

"Nós estamos aqui também para aprender, paramos um momento da rotina do nosso dia a dia nas escolas, para aprender mais sobre a implementação do RCA na rede e levar toda informação para os professores, de como eles devem trabalhar e desenvolver o Referencial com os alunos. E nós, como assessores, devemos acompanhar e verificar se o trabalho está realmente sendo realizado de acordo com as orientações da secretaria", explicou a assessora pedagógica da DDZ Sul, Ivanete Lima.

A chefe do Departamento Geral dos Distritos (Degd) da Semed, Selma Trindade, falou do papel do assessor pedagógico. "Cada assessor atende aproximadamente cinco escolas. Fazemos parte da terceira maior rede pública de ensino do Brasil e estamos entre as dez cidades mais bem avaliadas na educação básica do País", disse a professora, que completou. "Nós fazemos a diferença e somos pioneiros na implantação do RCA na nossa rede, estamos recebendo ligações de outros municípios para saber como será esse processo e isso só enche a gente de orgulho".

10/05/2023, 08:53

Assessores pedagógicos discutem implementação do RCA e BNCC « SEMED

Texto – Érica Marinho / Semed
Fotos – Eliton Santos / Semed

Av. Mário Ypiranga Monteiro, Nº 2549

Parque 10 de Novembro

Entrada p/ Vila Amazonas - [Mapa](#)

Cep – 69050-030

Fone:(92)3632-2054

© 2012 - Secretaria Municipal de Finanças, Planejamento e Tecnologia da Informação - SEMEF

Todos os Direitos reservados.

Desenvolvido pela Subsecretaria de Tecnologia da Informação - SUBTI.

Visualizado corretamente em

[Mozilla Firefox](#) 4, < [Safari](#) 5,

[Internet Explorer](#) 8 ou superiores.

ANEXO R – COMISSÃO DA REFORMULAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO ESCOLAR- SEMED/MANAUS

Manaus, quarta-feira, 18 de novembro de 2020

No período de 21.04.2020 a 14.02.2021
Em substituição a MARILDA REGIS DAMASCENO, que se encontra de férias.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SEE E CUMPRE-SE.

Manaus, 13 de outubro de 2020.


KÁTIA HELENA SERAFINA CRUZ SCHWEICKARDT
Secretária Municipal de Educação

PORTARIA Nº 0710/2020-SEMED/MS

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no exercício da competência que lhe confere o art. 128, inciso II, da Lei Orgânica do Município,

CONSIDERANDO Decreto nº 2.652, de 26 de dezembro de 2013, publicado no Diário Oficial do Município nº 3319, de 26 de dezembro de 2013, integrante da estrutura organizacional da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED.

CONSIDERANDO o que consta no processo nº 2020.18000.19119.0.010843, de 13/11/2020,

RESOLVE:

DISPENSAR, a contar de 02/05/2020, consoante Decreto nº 2.652, de 26 de dezembro de 2013, publicado no Diário Oficial do Município nº 3319, de 26 de dezembro de 2013, integrante da estrutura organizacional da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED.

Servidora: **MARIA DE NAZARE SALES VICENTIM**
Matrícula: 060.255-8 B
Função: Responsável pelo PROJÓVEM URBANO

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SEE E CUMPRE-SE.

Manaus, 16 de novembro de 2020.


KÁTIA HELENA SERAFINA CRUZ SCHWEICKARDT
Secretária Municipal de Educação

PORTARIA Nº 0711/2020-SEMED/MS

Dispõe sobre a criação da Comissão para reformulação do CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL – SEMED/Manaus, compreendendo da EDUCAÇÃO INFANTIL ao ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais e Anos Finais) e suas especificidades, visando atender as UNIDADES DE ENSINO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL, composta pela Equipe de Gestão, que coordenará os trabalhos e os Grupos de trabalho, que atuarão na reformulação do documento.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições previstas no Decreto de 20 de março de 2015, nos termos do art. 11, inc. II, da Lei nº 1.118, 1ª de setembro de 1971 - Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Manaus e da competência que lhe outorga o inciso II do artigo 128 da Lei Orgânica do Município de Manaus.

CONSIDERANDO a Lei n.5934/96 - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, que estabelece no art.11, inciso IV - "Os municípios incumbir-se-ão de autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino";

CONSIDERANDO a Lei n. 512, de 13 de dezembro de 1999, que cria o Sistema Municipal de Ensino de Manaus;

CONSIDERANDO a Resolução n. 001/CME/2020, que Homologa o Referencial Curricular Amazense, base para a elaboração dos Projetos Políticos pedagógicos das escolas públicas e privadas que integram o Sistema municipal de Ensino de Manaus;

CONSIDERANDO a Resolução n. 007/CME/2020, que Prorroga o prazo estabelecido na Resolução 001/CME/2020;

RESOLVE:

I – CRIAR Comissão para reformulação do CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL – SEMED/Manaus, compreendendo da EDUCAÇÃO INFANTIL ao ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais e Anos Finais) e suas especificidades, visando atender as UNIDADES DE ENSINO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL, composta pela Equipe de Gestão, que coordenará os trabalhos e os Grupos de trabalho, que atuarão na reformulação do documento;

II – DESIGNAR como presidente da Comissão a servidora Marcionila Bessa da Silva, diretora do Departamento de Gestão Educacional – DEGE;

III – INSTITUIR a Equipe de Gestão para Reformulação do Currículo Escolar Municipal – SEMED/Manaus, coordenada pelas seguintes servidoras:

Profa. Me. Mônica Maria Nóbrega da Costa Lobato (Coordenação) / Departamento de Gestão Educacional – DEGE;

Profa. Esp. Sueli da Silva / Departamento de Gestão Educacional – DEGE;

Profa. Esp. Marinete Gomes da Costa / Departamento Geral dos Distritos – DEGD;

Profa. Me. Maria do Livramento Galvão da Silva / Gerência de Creches – GEC;

Profa. Me. Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira / Divisão de Educação Infantil – DEI;

Profa. Esp. Madalena Mesquita Moleiro / Divisão de Ensino Fundamental – DEF

IV – ESTABELECER os Grupos de Trabalho compostos pelos seguintes servidores:

GT de Educação Infantil
Creche

Maria do Livramento Galvão da Silva (Coordenação) / Gerência de Creches – GEC;

Eli Regina de Sousa Maciel / Gerência de Formação Continuada – GFC
Nádia Alves do Nascimento Ribeiro / Divisão Distrital Zona Norte – DDZ Norte;

Kella Neves da Mota / Creche Mul. Profª Eliana de Freitas Moraes – Divisão Distrital Zona Centro Sul – DDZ C. Sul;

Livia de Holanda Abrantes / Creche Mul. Mª Aparecida Silva Dantas – Divisão Distrital Zona Leste I – DDZ Leste I;

Pré-escola
Ana Paula Lima Carvalho de Oliveira (Coordenação) / Divisão de Educação Infantil – DEI;

Helene Mary de Oliveira Prado / Gerência de Formação Continuada – GFC;

Manaus, quarta-feira, 18 de novembro de 2020

Rosângela Monteiro de Souza / Divisão Distrital Zona Rural – DDZ Rural	Sheila Fernandes Vinhote / E. M. Rainha dos Apóstolos – Divisão Distrital Zona Rural – DDZ Rural;
Maria Izânia Alves de Souza / Divisão Distrital Zona Leste II – DDZ Leste II;	Suelen Gomes Barros / Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM;
Simone de Lima Tavares Melo / CMEI São Judas Tadeu – Divisão Distrital Zona Centro Sul – DDZ C. Sul;	Thiago Eugênio Gomes / Gerência de Formação Continuada – GFC;
Eliसानne Lima da Silva / Divisão de Educação Infantil – DEI;	Waleska Silva Menezes / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;
GT de Alfabetização (1º ao 3º ano)	GT de Arte (4º ao 9º ano)
Francinaldo Mendes Nogueira (Coordenação) / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;	Neice de Sena Pereira (Coordenação) / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;
Neirivane Reis Messias / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;	Antônio Carlos Freitas dos Santos Filho / Gerência de Formação Continuada – GFC;
Júlia Graziela Bernardino de Araújo Queiroz / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;	Raquel Mala Mattos / Gerência de Formação Continuada – GFC;
Ivone Rosas Vinhote / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;	Olívia Dias de Souza Cruz Sobrinha / Gerência de Formação Continuada – GFC;
Raimundo Nonato Gomes de Freitas / Divisão de Avaliação e Monitoramento – DAM;	Kella Martins dos Santos / Divisão Distrital Zona Centro Sul – DDZ C. Sul;
Selma Feneira Rodrigues / E. M. Genilda Martins – Divisão Distrital Zona Leste II – DDZ Leste II;	Domingos do Carmo Siqueira Rocha / E. M. Villa Lobo – Divisão Distrital Zona Sul – DDZ Sul;
Alexandre Marco Araújo Chave / Divisão de Apoio a Gestão Escolar – DAGE;	José Lopes Rebelo Júnior / E. M. Fábio Lucena – Divisão Distrital Zona Oeste – DDZ Oeste;
Edmílza dos Santos Ferreira / Gerência de Formação Continuada – GFC;	GT de Educação Física (4º ao 9º ano)
Lorenele de Matos Brito / E. M. Genilda Martins – Divisão Distrital Zona Leste II – DDZ Leste II;	Zacarias Lopes de Lima Júnior (Coordenação) / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;
GT de Língua Portuguesa (4º ao 9º ano)	Portinho da Costa Castelo Branco / Gerência de Formação Continuada – GFC;
Madalena Mesquita Moleiro (Coordenação) / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;	José Nildemar Alves de Oliveira / Divisão Distrital Zona Norte – DDZ Norte;
Anacy Pereira da Silva / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;	Andréia Maria Neves da Rocha / E. M. Adolpho Ducke – Divisão Distrital Zona Centro Sul – DDZ C. Sul;
Sônia Maria de Oliveira Silva / Divisão Distrital Zona Rural – DDZ Rural;	Lidiane Andrade Colares / CMEI Profa. M ^{te} Amélia Tavares Lopes – Divisão Distrital Zona Leste II – DDZ Leste II;
Cleidemara Batista Mendes / Divisão Distrital Zona Rural – DDZ Rural;	Alessandra Bárbara César de Freitas Boaventura / E.M. Ima Dulce – Divisão Distrital Zona Sul – DDZ Sul;
Jolene da Silva Paula / Divisão de Avaliação e Monitoramento – DAM;	Daniel da Silva Souza / E.M. Siria Mamed Amed Chagas – Divisão Distrital Zona Norte – DDZ Norte;
Rivão Abreu Bastos / Divisão de Avaliação e Monitoramento – DAM;	GT de Matemática (4º ao 9º ano)
Cristiane Pereira Moreira / Gerência de Formação Continuada – GFC;	Giselle Cavalcante de Souza (Coordenação) / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;
Maria dos Santos Guimarães / E. M. Sílvia Helena Bonetty – Divisão Distrital Zona Centro Sul – DDZ C. Sul;	Meng Huey Hsu / Gerência de Formação Continuada – GFC;
Cristiane Britz Pereira / E.M. N. Sra de Nazaré e E. M. Monte Sinal – Divisão Distrital Zona Norte – DDZ Norte;	Ramira Samoa Silva Camargo / Gerência de Formação Continuada – GFC;
GT de Língua Inglesa (1º ao 9º ano)	Bruno Thyguara Oliveira Ribeiro / Divisão de Avaliação e Monitoramento – DAM;
Kátia Florêncio Nogueira (Coordenação) / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;	Edson Soares Filho / Divisão de Avaliação e Monitoramento – DAM;
Andreza Cristiane Melo do Lago Dantas – Gerência de Formação Continuada – GFC;	Elisandra Rubin Carvalho / E.M. Vicente de Paula – Divisão Distrital Zona Sul – DDZ Sul;
Gretta Bianca Sicsi da Silva / E. M. Raimundo Bolnely – Divisão Distrital Zona Centro Sul – DDZ C. Sul;	Dilcelino Ferreira da Silva / E. M. A B C – Divisão Distrital Zona Centro Sul – DDZ C. Sul;
Luana Camila de Souza Lima / E. M. Waldir Garcia – Divisão Distrital Zona Sul – DDZ Sul;	
Sara Praia Trigueiro / E. M. Vicente Cruz – Divisão Distrital Zona Norte – DDZ Norte;	

Manaus, quarta-feira, 18 de novembro de 2020

Elberto de Aquino Alaide / Divisão Distrital Zona Oeste – DDZ Oeste;

Jeferson Roberto Vitorino dos Santos / E. M. Olga Figueiredo – Divisão Distrital Zona Centro Sul – DDZ C. Sul;

Vivian Cristina Pinto dos Santos / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;

GT de Ciências (4º ao 9º ano)

Márcia Seixas de Castro (Coordenação) / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;

Edilene da Silva Souza / Gerência de Formação Continuada – GFC;

Lidinalva Viana Santarém / Divisão Distrital Zona Centro Sul – DDZ C. Sul

Heliane do Nascimento Mendes / E. M. Gilberto Rodrigues dos Santos – Divisão Distrital Zona Norte – DDZ Norte;

Shirley Vitor da Silva / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;

GT de História (4º ao 9º ano)

Lidia Helena de Oliveira Moreira (Coordenação) / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;

Júlio Santos da Silva / Gerência de Formação Continuada – GFC;

Danieli Monteiro dos Santos / E. M. Antonina Borges de Sá – Divisão Distrital Zona Leste I – DDZ Leste I;

Milton Melo dos Reis Filho / Gerência de Formação Continuada – GFC;

Patrícia Araújo Tavares / Divisão Distrital Zona Rural – DDZ Rural;

Lana de Lis Pinheiro da Silva / Divisão Distrital Zona Centro Sul – DDZ C. Sul;

Maria Wiani Fernandes dos Santos / E. M. Madre Tereza de Calcutá – Divisão Distrital Zona Leste II – DDZ Leste II;

GT de Geografia (4º ao 9º ano)

Walison Sousa Santos (Coordenação) / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;

Maria das Graças Medeiros Borges / Gerência de Formação Continuada – GFC;

Edilberto Santos Moura / Divisão Distrital Zona Norte – DDZ Norte;

Leivaldo Carvalho Marques / E. M. Antonio Moraes – Divisão Distrital Zona Norte – DDZ Norte;

Patrícia Kalinca Aíves Rodrigues / E. M. Profa. Ma. José Nunes da Luz – Divisão Distrital Zona Sul – DDZ Sul;

GT de Ensino Religioso (4º ao 9º ano)

Maria Solange Oliveira e Silva (Coordenação) / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;

Marília Pereira Felix / Divisão Distrital Zona Norte – DDZ Norte;

Vinicius Alves da Rocha / Gerência de Formação Continuada – GFC;

Ana Donizete de Oliveira - Divisão de Ensino Fundamental – DEF;

Giordano Cássio da Silva Costa / E. M. São Judas Tadeu – Divisão Distrital Zona Rural – DDZ Rural;

Andréia Pessoa de Oliveira / E. M. Armando de Souza Mendes – Divisão Distrital Zona Leste I – DDZ Leste I;

GT de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)

Vera Lúcia Lima da Silva (Coordenação) / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;

Alina Soares Leão Medeiros / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;

Rosemary Farias Rufino / Divisão de Avaliação e Monitoramento – DAM;

Ana Donizete de Oliveira / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;

Klécia Ferreira Maia / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;

Cláudia Barroso Belém / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;

Zilene Maia Trovão / CIME José Ademir de Oliveira – Divisão Distrital Zona Leste II – DDZ Leste II;

Sandra Sobrinho de Freitas / CIME José Ademir de Oliveira – Divisão Distrital Zona Leste II – DDZ Leste II;

Lucimeire Cruz Costa Nunes / CIME José Ademir de Oliveira – Divisão Distrital Zona Leste II – DDZ Leste II;

Francineide Bento de Lima / E.M. Aristofanes Bezerra – Divisão Distrital Zona Centro Sul – DDZ C. Sul;

Dilceino Ferreira da Silva / E.M. Aristofanes Bezerra – Divisão Distrital Zona Centro Sul – DDZ C. Sul;

Edilene Vasconcelos de Menezes / E.M. Aristofanes Bezerra – Divisão Distrital Zona Centro Sul – DDZ C. Sul;

Lidia Helena de Oliveira Moreira / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;

Maria Solange Oliveira e Silva / Divisão de Ensino Fundamental – DEF;

Ana Cláudia Souza da Silva / Gerência de Formação Continuada – GFC;

Michelle de Albuquerque Rodrigues / Gerência de Formação Continuada – GFC;

V – **RETROAGIR** os efeitos desta portaria a partir de 01 de abril de 2020.

VI – **PRECISAR** que a participação nesta comissão seja considerada prestação de serviços relevantes não remunerados.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

Manaus, 17 de novembro de 2020.

KÁTIA HELENA BERAFINA CRUZ SCHWEICKARDT
Secretária Municipal de Educação

PORTARIA Nº 07 12/2020-SEMED/GS

A **SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**, no exercício das prerrogativas que lhe outorga o inciso II do artigo 128 da **LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE MANAUS**,

CONSIDERANDO os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, que norteiam as atividades da Administração Pública;

CONSIDERANDO o que consta no Memorando n.º 125/2020-Divisão de Transporte /SEMED

ANEXO S – BOLETIM ELETRÔNICO – 20 DE MAIO DE 2021- NOVO CURRÍCULO ESCOLAR É APRESENTADO À REDE MUNICIPAL DE ENSINO

10/05/2023, 09:48

Novo currículo escolar é apresentado à rede municipal de ensino « SEMED



20/05/21 | 9:20

Novo currículo escolar é apresentado à rede municipal de ensino

Com o intuito de nortear as ações de ensino e aprendizagem dos mais de 250 mil alunos da rede municipal, a [Prefeitura de Manaus](#), por meio da Secretaria Municipal de Educação (Semed), disponibiliza, a partir desta quarta-feira, 19/5, o novo “Currículo Escolar Municipal”.

10/05/2023, 09:48

Novo currículo escolar é apresentado à rede municipal de ensino « SEMED



De acordo com o secretário municipal de Educação, Pauderney Avelino, o documento, lançado em abril, recebeu revisão linguística e diagramação, conforme a atual identidade visual da prefeitura e os pilares da gestão do prefeito David Almeida, e agora pode ser acessado no site da Semed ou pelo link: <https://curr.ly/Sb2PTY7>.

“O currículo vem ao encontro desse trabalho que está sendo realizado pela nossa equipe de profissionais, que traz o mundo para as nossas escolas. É um trabalho de excelência e esse documento norteia as novas experiências”, afirmou o secretário.

Para o subsecretário de Educação, Carlos Guedelha, o novo currículo trará impactos para os alunos e professores da rede de ensino municipal. “O currículo tem duas características peculiares: o primeiro, busca mostrar o mundo como ele é hoje, para que a educação aconteça dentro desse contexto; o segundo, é que apesar dessa configuração global, nós temos também o aspecto local nesse currículo”, destacou.

O processo de elaboração do currículo iniciou no ano passado, mas ganhou fôlego em 2021, como explicou a responsável pela coordenação geral do projeto, a assessora do Departamento de Gestão Educacional (Dege), professora Mônica Nóbrega.

“Em 2020, foram dados os primeiros passos na elaboração do conteúdo do documento. Agora, por fim, ocorreu a revisão linguística e a diagramação, trazendo a identidade da nova gestão”, destacou.

Além de ser publicado no site da Semed, o documento também será impresso e distribuído para as sete Divisões Distritais Zonais (DDZ) da secretaria.

Proposta

“Buscamos nesse documento trazer proposta que atendesse, tanto quem mora na zona ribeirinha quanto o morador do centro de Manaus, não excluindo ninguém. A perspectiva de revisar o currículo foi justamente para garantir que o aluno tenha o direito a uma educação com qualidade, afinal trabalhar excelência é uma proposta da Semed”, explicou a coordenadora-geral do currículo, Mônica Nóbrega.

— — —

Texto – Andrew Ericles/ Semed

Fotos – Salomão Júnior/Semed

Av. Mário Ypiranga Monteiro, Nº 2549

Parque 10 de Novembro

Entrada p/ Vila Amazonas - [Mapa](#)

Cep – 69050-030

Fone:(92)3632-2054

© 2012 - Secretaria Municipal de Finanças, Planejamento e Tecnologia da Informação - SEMEF

10/05/2023, 09:48

Novo currículo escolar é apresentado à rede municipal de ensino « SEMED

Todos os Direitos reservados.

Desenvolvido pela Subsecretaria de Tecnologia da Informação - SUBTI.

Visualizado corretamente em

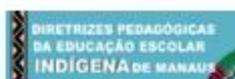
[Mozilla Firefox](#) 4, < [Safari](#) 5,

[Internet Explorer](#) 8 ou superiores.

ANEXO T – BOLETIM ELETRÔNICO - 01 DE JULHO DE 2020 – “AULA EM CASA” COMPLETA TRÊS MESES COM ATIVIDADES VOLTADAS A MAIS DE 240 MIL ALUNOS DA REDE MUNICIPAL

10/05/2023, 09:12

'Aula em Casa' completa três meses com atividades voltadas a mais de 240 mil alunos da rede municipal « SEMED



01/07/20 | 16:01

'Aula em Casa' completa três meses com atividades voltadas a mais de 240 mil alunos da rede municipal



Mais de 240 mil alunos da rede municipal de ensino completam, nesta quarta-feira, 1º/7, três meses de aulas não presenciais, por meio do projeto “Aula em Casa”, com atividades

<https://semed.manaus.am.gov.br/aula-em-casa-completa-tres-meses-com-atividades-voltadas-a-mais-de-240-mil-alunos-da-rede-municipal/>

3/6

10/05/2023, 09:12

'Aula em Casa' completa três meses com atividades voltadas a mais de 240 mil alunos da rede municipal « SEMED

transmitidas pela internet e TV aberta, além de envio de materiais impressos a quem não tem acesso. O objetivo da Prefeitura de Manaus é dar continuidade ao fluxo de aprendizagem dos estudantes, sem expor ao risco de contágio ao novo coronavírus, causador da Covid-19.

A medida, que é resultado de uma parceria entre as secretarias municipal de Educação (Semed) e de Estado de Educação e Desporto (Seduc), faz parte das ações do município voltadas para o combate ao novo coronavírus. Após a confirmação do primeiro caso de Covid-19, na capital amazonense, em 13 de março, o prefeito de Manaus, Arthur Virgílio Neto, como forma de prevenção, antecipou o recesso escolar da rede municipal e, em seguida, suspendeu as aulas presenciais.

Ao fim do recesso, os alunos e docentes retornaram às atividades; os primeiros com os conteúdos a distância do "Aula em Casa" e os segundos em regime de teletrabalho, em acompanhamento e suporte aos estudantes e familiares. O projeto teve o engajamento de 60% dos alunos e 97% dos professores.

"São três meses de uma estratégia arrojada, que a prefeitura assumiu para levar o mínimo de assistência educacional



aos nossos alunos, obrigados a parar de frequentar as escolas por conta da pandemia. Toda essa ação só foi possível pela confiança do prefeito Arthur no nosso trabalho, durante todos esses anos, da dedicação dos professores e de já trabalharmos de forma organizada, com uma gestão compartilhada e integrada na Semed", destacou a secretária municipal de Educação, Kátia Schweickardt.

Enquanto a rede estadual já contava com atividades gravadas para as turmas do 6º ao 9º ano, a Semed entrou na parceria com a produção "do zero" de material para as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; assim como as atividades para a educação infantil, por meio do programa "Eba! Vamos Brincar!". O processo inicial, entre a definição dos conteúdos e gravação das aulas, durou pouco mais de duas semanas.

"A Seduc contava com 13 anos de experiência, enquanto nós tivemos que rapidamente nos organizar para produzir aulas para os anos iniciais. Convidamos professores, que se dispuseram a estar conosco, a criar, organizar e usar toda a criatividade para poder oferecer aulas, via TV e internet. Por isso, gostaríamos de agradecer ao trabalho de cada educador, que enfrentou esse desafio. Sem experiência, fomos usando criatividade, trabalho e boa vontade de desenvolver todo esse processo. E o resultado são três meses de muito sucesso", disse a subsecretária de Gestão Educacional da Semed, Euzeni Araújo.

Aulas

Os conteúdos programados foram selecionados com base na proposta pedagógica da Semed, de acordo com cada



modalidade de ensino. Todas as aulas estão disponíveis no YouTube, no canal "Aula em Casa no Amazonas", e também na TV aberta, no canal 2.5 ou 32.5, da TV Encontro das Águas. As gravações e transmissões das aulas acontecem no Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam), da Seduc-AM, no bairro Japiim, zona Sul da cidade.

"Está sendo um imenso desafio gravar as aulas, mas estou adorando essa novidade, que também é um grande aprendizado, onde preciso me reinventar todos os dias. O "Aula em Casa" me condicionou a estudar cada vez mais,

<https://semed.manaus.am.gov.br/aula-em-casa-completa-tres-meses-com-atividades-voltadas-a-mais-de-240-mil-alunos-da-rede-municipal/>

4/5

10/05/2023, 09:12

'Aula em Casa' completa três meses com atividades voltadas a mais de 240 mil alunos da rede municipal e SEMED

para elaborar aulas mais interessantes, utilizando a metodologia e estratégias mais prazerosas com o objetivo de envolver todos os alunos nesse processo de ensino-aprendizagem", disse a professora Edila Leal, que leciona na escola municipal Osvaldo Sobreira, no bairro da União, zona Centro-Sul.

Além da professora Edila, outros 50 educadores da rede municipal elaboram e gravam os conteúdos, que são validados pela equipe pedagógica do Cemeam. E os outros mais de 12 mil educadores da Semed acompanham e auxiliam os alunos diariamente por meio de aplicativos de conversa.

É o caso da professora Alessandra de Carvalho Melo, do 1º ano, da escola Professor Heleno Nogueira dos Santos, no



bairro Colônia Terra Nova, zona Norte. "Gosto de acompanhar de perto o progresso de cada um, por isso os vídeos para mim são a forma mais eficaz de estar próximo dos meus alunos. Nosso processo de aprendizagem junto é muito bom. Com eles, também aprendo muito e a tecnologia permitiu isso, neste momento de distanciamento", comentou Alessandra.

O projeto também é visto de forma positiva pelos pais ou responsáveis pelos alunos da rede. "Nesses três meses do "Aula em Casa", pude observar que o desenvolvimento dos meus filhos não caiu. Eles conseguem acompanhar bem os conteúdos. Quando não entendem a aula pela TV, a professora ajuda e isso tem sido fundamental. Ela explica tudo por vídeo ou por grupo de conversa", afirmou a mãe dos alunos, Deisy e Denilson de Souza, da escola municipal Tancredo Neves, Kelly Cristina Magalhães de Oliveira.

Conteúdo complementares

O "Aula em Casa" oferece ainda materiais de apoio para os alunos da educação especial, com a plataforma digital Saber+, e atividades do projeto "English For Kids", entre outras atividades para pais, responsáveis, alunos e professores, como conversas temáticas, por meio do "Papo Reto" e "Diálogos Formativos", programas semanais e que contam com a participação de profissionais da educação e também da saúde.

Material impresso

O principal foco da Semed é não deixar nenhum aluno atrasado nos conteúdos, por isso as Divisões Distritais Zonais



(DDZs) criaram estratégias para atender os alunos sem acesso à TV ou à internet. "Diretores e professores elaboram um material impresso, que é entregue aos alunos que não conseguem acompanhar o "Aula em Casa". Todas as atividades são elaboradas a partir do conteúdo exibido na TV e nas plataformas digitais e entregues pelos próprios educadores aos estudantes", disse a chefe do Departamento Geral dos Distritos (DEGD), Selma Trindade.

'Tele Resgate'

10/05/2023, 09:12 'Aula em Casa' completa três meses com atividades voltadas a mais de 240 mil alunos da rede municipal e SEMED

Outra estratégia é o "Tele Resgate", realizado pelo Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico



Cemasp), para identificar os estudantes que não acompanham o projeto "Aula em Casa". De abril até junho, mais de 6,4 mil alunos já foram resgatados.

"Os professores identificam os alunos infrequentes e, se mesmo após o contato com a família, para entender os motivos da não participação no 'Aula em Casa', o aluno permanecer ausente, aí o Cemasp é acionado para fazer o resgate por meio de ações educativas, que são realizadas atualmente por ligações e chamadas de vídeos", explicou Juciana Vieira da Cruz, coordenadora dos Cemasps.

Texto – Érica Marinho / Semed

Fotos – Ione Moreno e Alex Pazuello / Arquivo Semcom

Secretaria Municipal de Educação (Semed)

Assessoria de Comunicação

Av. Mário Ypiranga Monteiro, Nº 2549

Parque 10 de Novembro

Entrada p/ Vila Amazonas - [Mapa](#)

Cep – 69050-030

Fone:(92)3632-2054

© 2012 - Secretaria Municipal de Finanças, Planejamento e Tecnologia da Informação - SEMEF

Todos os Direitos reservados.

Desenvolvido pela Subsecretaria de Tecnologia da Informação - SUBTI.

Visualizado corretamente em

[Mozilla Firefox 4](#), < [Safari 5](#),

[Internet Explorer 8](#) ou superiores.

ANEXO U – ATA DE REUNIÃO FORMATO POWERPOINT – CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL - GT ALFABETIZAÇÃO



Prefeitura Municipal de Manaus
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento de Gestão Educacional
Divisão de Ensino Fundamental

CURRÍCULO MUNICIPAL DE ALFABETIZAÇÃO

Manaus, JULHO/2020

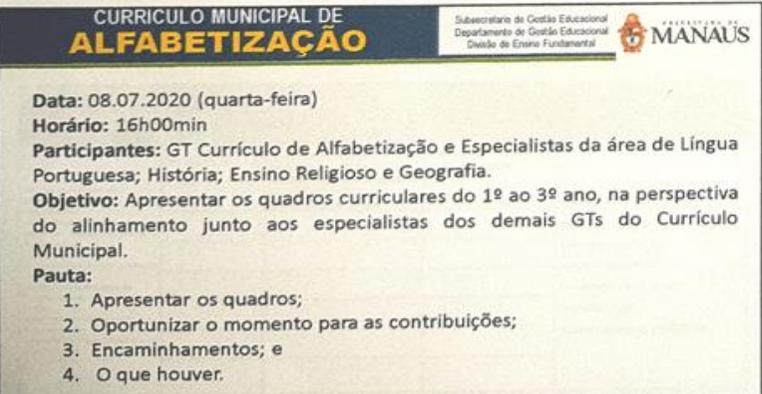


Prefeitura Municipal de Manaus
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento de Gestão Educacional
Divisão de Ensino Fundamental

GT DE ALFABETIZAÇÃO

Francinaldo Mendes - Divisão de Ensino Fundamental
 Ivone Rosas - Divisão de Ensino Fundamental
 Júlia Queiroz - Divisão de Ensino Fundamental
 Neirivane Reis Messias - Divisão de Ensino Fundamental
 Raimundo Gomes de Freitas - Divisão de Avaliação e Monitoramento - LP
 Selma Ferreira Rodrigues - Escola Municipal Genilda Martins
 Edmilza dos Santos Ferreira - DDPM
 Lorenlee de Matos Brito - Escola Municipal Genilda Martins
 Alexandre Marco Araújo Chaves - DAGE - Ed. Física

Manaus, JULHO/2020

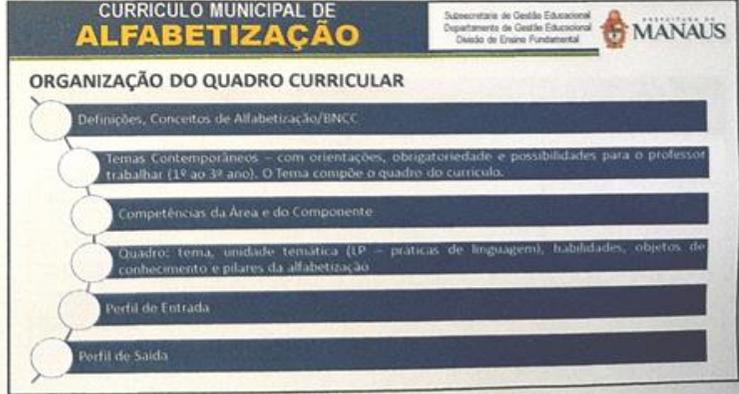


Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento de Gestão Educacional
Divisão de Ensino Fundamental


CURRÍCULO MUNICIPAL DE ALFABETIZAÇÃO

Data: 08.07.2020 (quarta-feira)
Horário: 16h00min
Participantes: GT Currículo de Alfabetização e Especialistas da área de Língua Portuguesa; História; Ensino Religioso e Geografia.
Objetivo: Apresentar os quadros curriculares do 1º ao 3º ano, na perspectiva do alinhamento junto aos especialistas dos demais GTs do Currículo Municipal.
Pauta:

1. Apresentar os quadros;
2. Oportunizar o momento para as contribuições;
3. Encaminhamentos; e
4. O que houver.



Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento de Gestão Educacional
Divisão de Ensino Fundamental


CURRÍCULO MUNICIPAL DE ALFABETIZAÇÃO

ORGANIZAÇÃO DO QUADRO CURRICULAR

- Definições, Conceitos de Alfabetização/BNCC
- Temas Contemporâneos - com orientações, obrigatoriedade e possibilidades para o professor trabalhar (1º ao 3º ano). O Tema compõe o quadro do currículo.
- Competências da Área e do Componente
- Quadro: tema, unidade temática (LP - práticas de linguagem), habilidades, objetos de conhecimento e pilares da alfabetização
- Perfil de Entrada
- Perfil de Saída

ANEXO V - OFÍCIO ENCAMINHADO AO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO PMA EM DEBATE

314

ANEXO I - MOVIMENTO DE LUTA E RESISTÊNCIA À POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PMA



Manaus, 16 de setembro de 2021.

Ofício nº 01/2021

Ao Tiago Lima e Silva

Presidente do Conselho Municipal de Educação de Manaus.

Excelentíssimo Senhor,

Servimo-nos do presente para solicitar a revisão do item específico sobre alfabetização, item 04- Alfabetização, páginas 282 a 297 do Currículo Escolar Municipal, aprovado pela Resolução nº. 179/2020 deste egrégio Conselho. O pedido se justifica e fundamenta conforme exposições a seguir.

No mês de junho de 2020, em um contexto grave de pandemia, a SEMED/Manaus colocou uma minuta propondo a política municipal de alfabetização em apreciação, sem a oportunidade, pelo curto espaço de tempo (de 01 a 05 de junho de 2020), de ser debatida com os/as professores/as. Estávamos em plena crise sanitária e com um crescente número de mortes na cidade de Manaus. Uma minuta alinhada à Política Nacional de Alfabetização (PNA) do Governo Federal, que representa um golpe na democracia e na ciência produzida no Brasil nos últimos quarenta anos sobre alfabetização, provocando uma grave ruptura com as políticas

públicas já implementadas, inclusive pela SEMED, por adotar um único caminho metodológico e teórico, ancorado na ciência cognitiva da leitura, destoando dos instrumentos normativos vigentes, que englobam um conjunto de Leis, Decretos, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares específicas das etapas e modalidades da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, documento orientador e obrigatórias propostas curriculares das redes e sistemas de ensino municipal.

Neste cenário, foi organizado o movimento chamado Política Municipal de Alfabetização em Debate (PMA em debate) composto por um coletivo de professores/as da Educação Infantil, Anos iniciais e pedagogos/as da SEMED, pesquisadores/as, professores/as da Faculdade de Educação da UFAM, Fóruns Estaduais, SINTEAM e Associação Brasileira de Alfabetização para analisar a minuta, deliberando a construção de uma carta aberta que foi encaminhada para a SEMED (anexa a esse documento) com argumentos teóricos e legais a serem considerados, bem como a solicitação de audiências públicas em um contexto pós-pandemia de modo a respeitar os princípios constitucionais, democráticos e plurais.

A ação do movimento impediu que a minuta fosse institucionalizada, resultando em uma resposta da SEMED materializada em um parecer técnico enviado ao PMA em debate. No parecer (segue anexo), a SEMED compromete-se a respeitar o processo democrático, colocando o documento que estava em fase preliminar de elaboração para ser discutido com a ampla participação dos setores da sociedade.

Embora a minuta não tenha sido institucionalizada naquele momento, não observamos a realização de maiores debates com a Rede, tampouco a realização de audiências públicas conforme assumido no parecer técnico encaminhado em resposta ao PMA. Entretanto, observamos que a SEMED inseriu uma nova versão da referida minuta no documento do Currículo Escolar Municipal, o que demonstra pouco apreço aos processos democráticos que tanto cultivamos como princípio da educação brasileira.

O item específico sobre alfabetização está marcado por contradições e fragilidades teóricas e conceituais sobre alfabetização, que não serão possíveis de serem pontualmente analisadas nesse documento, mas destacamos o arcabouço legal apresentado na apresentação do documento (p.05), explicitando a Constituição

da República Federativa do Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Amazonense e proposta curricular vigente. Afirma que tudo que foi construído nos últimos anos, incluindo os referenciais teóricos estão refletidos no novo currículo. Observa-se que na apresentação do currículo não há referência à Política Nacional de Alfabetização, no entanto, na página 282, onde inicia-se o currículo de alfabetização, ao explicitarem o fundamento legal, fazem referência ao Decreto nº. 9.765 de 11 de abril de 2019 que institui a Política Nacional de Alfabetização.

Apesar de fazerem referência à BNCC, e ao Referencial Curricular Amazonense que foi homologado por este egrégio Conselho por meio da Resolução n. 01/2020, portanto se tornou norma no Sistema Municipal de Ensino de Manaus e base para a elaboração de seus Projetos Político- Pedagógicos, priorizam suas orientações coadunadas exclusivamente com a PNA, inclusive destacando os seis pilares essenciais para a alfabetização presentes na política em questão, trazendo o conceito de evidências científicas proclamado na PNA e desconstruído pelo coletivo que concentra os mais importantes grupos de pesquisa no Brasil, reunidos na Associação Brasileira de Alfabetização. Vemos que há uma contradição entre as normativas vigentes, sendo que os aspectos alusivos à alfabetização precisam de alinhamentos.

Na perspectiva do Currículo Municipal aprovado, explicitam o conceito rudimentar de alfabetização a partir de um único campo do conhecimento com base na ciência cognitiva da leitura, trazendo o conceito de literacia que não tem base científica, mas que no currículo é definido de forma completamente distorcida, estabelecendo sua diferença com o termo letramento. Informamos que tal conceito é apenas usado nos países lusófonos e como apresentado no caderno da PNA, com o objetivo de alinhar as pesquisas nacionais aos termos utilizados no exterior. No caso, com as universidades portuguesas responsáveis pela formação dos programas Tempo de Aprender e ABC.

Além disso, indicam que o diagnóstico será feito a partir de um paradigma fonológico com foco na leitura desconhecido pelos/as alfabetizadores/as da rede municipal e contrário historicamente aos estágios de desenvolvimento da escrita, a partir do paradigma construtivista, fundamentado na teoria da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro, paradigma esse presente em políticas passadas de

formação de professores/as, conforme explicitado no PNAIC, cuja SEMED fez adesão, realizado no período de 2013 a 2018.

Ao privilegiar um único paradigma que propõe o método fônico, a SEMED fere a Constituição Federal de 1988, mais especificamente, o artigo 206, que estabelece os princípios em que o ensino será ministrado, dentre os quais: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções. Infringe ainda, o Plano Nacional de Educação- PNE com vigência de 2014 a 2024, instituído pela Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que dentre as estratégias, destaca o fomento para o desenvolvimento e divulgação de tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurando a diversidade de métodos e práticas pedagógicas inovadoras que garantam o acesso dos/as pequenos/as à cultura escrita.

Portanto, a nova proposta de alfabetização ignora o percurso histórico da própria SEMED, construído nos últimos anos, bem como os fundamentos teórico-metodológicos amplamente discutidos e estudados nos seus programas de formação, inclusive expresso em seus documentos curriculares.

Diante do exposto solicitamos a revisão do referido currículo, especificamente ao que se refere ao item sobre alfabetização (a partir da página 282) para que haja audiências públicas para ampliar o debate sobre essa questão, com a contribuição dos/as professores/as alfabetizadores/as da SEMED-Manaus, e para que se considerem outras perspectivas teórico- metodológicas, necessárias à garantia do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, como definido em nossas normativas maiores

Cordialmente,



Movimento PMA em debate

**ANEXO W - IMAGEM GUARDADA NO PORTIFÓLIO DAS AÇÕES
PEDAGÓGICAS DA ESCOLA MUNICIPAL PROF.º NILTON LINS – ATIVIDADE
EM ALUSÃO A PÁScoa, TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

FOTOS 1 e 2 – ATIVIDADES DE COMEMORAÇÃO DA PÁScoa.



ANEXO X - REALIZANDO PESQUISA DE CAMPO SEMED/MANAUS, ESCOLAS DO MUNICÍPIO, SINDICATO DOS PROFESSORES (SINTEAM)

