

Modelos pedagógicos no pós-pandemia: o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental

Pedagogical models in the post-pandemic: teaching in the early years of elementary school

Cláudia Valentina Assumpção Galian¹
Universidade de São Paulo
claudiavalentina@usp.br

Claudia Lemos Vóvio²
Universidade Federal de São Paulo
cl.vovio@unifesp.br

Émerson de Pietri³
Universidade de São Paulo
pietri@usp.br

Raquel Milani⁴
Universidade de São Paulo
rmilani@usp.br

Resumo: Neste artigo apresentam-se resultados de investigação sobre as escolhas didáticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas municipais de São Paulo, no contexto pós-pandemia de Covid-19. Por meio de observação de aulas e entrevistas com duas docentes do 5º ano, os dados foram produzidos e analisados à luz da teoria de Bernstein. Foram identificados diferentes modelos para organizar o

¹ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

² Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, Brasil.

³ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

⁴ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

trabalho pedagógico e responder às demandas das políticas educacionais. Os resultados mostram que as escolhas das professoras para lidar com os desafios da formação escolar dos alunos de forma presencial configuram-se diferentemente, conforme suas concepções de ensino e as especificidades do contexto escolar, e influenciam diretamente as condições de aprendizagem. Com base na caracterização apresentada, são discutidos caminhos para apoiar profissionais da educação na tomada de decisões que promovam a aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Prática pedagógica; Anos iniciais; Aprendizagem.

Abstract: This article presents findings from a study on the pedagogical decisions of elementary school teachers at two municipal schools in São Paulo in the post-Covid-19 pandemic context. Drawing on Bernstein's theoretical framework, the research involved classroom observations and interviews with two 5th-grade teachers. The analysis identified distinct models for organizing pedagogical work and addressing the demands of educational policy. The results indicate that the teachers' choices for dealing with the challenges of students' schooling vary according to their conceptions of teaching and the specific school context, with direct implications for learning conditions. Based on this characterization, the article discusses strategies to support educators in making decisions that foster learning for all students.

Keywords: Pedagogical practice; Early years of schooling; Learning.

Introdução

Este artigo apresenta e discute parte dos resultados de pesquisa⁵ realizada entre 2023 e 2025 em duas escolas da rede pública municipal de ensino de São Paulo. O objetivo principal foi identificar e discutir as escolhas realizadas por professoras que desenvolviam o currículo no momento de retorno presencial às escolas. Considera-se que essas agentes enfrentam, em alguma medida, consequências do período da pandemia da Covid-19 e vivenciam um movimento de reforma curricular, com a implementação do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019), iniciada pouco antes do começo das medidas sanitárias que exigiram o afastamento físico de professoras e alunos.

Hoadley (2018), em estudo que incidiu sobre as implicações didáticas associadas a reformas curriculares em um conjunto de países subdesenvolvidos, reconhece aspectos comuns nas práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula de escolas e redes de ensino que vivenciam estes processos de mudança curricular. As semelhanças estariam principalmente na ênfase em práticas próprias de um modelo de currículo por resultados, tais como a defesa da adoção de "inovações" metodológicas e o apelo à abertura

⁵ A pesquisa contou com apoio da FAPESP (Auxílio Regular nº 2022/06782-0) e do CNPq (311397/2023-9).

de possibilidades de “escolha” pelos alunos em relação a como e a o quê aprender. Tais aspectos comuns configurariam uma pedagogia a ser tomada como objeto de estudo, segundo a autora. Em alguma medida, essa pedagogia tem relação com o que Nóvoa e Alvim (2022, p. 13) identificam como as três tendências coexistentes na atualidade para pensar o futuro da educação escolar: “a redução da educação às aprendizagens; a construção de uma visão hiperpersonalizada das aprendizagens; e a defesa de uma perspectiva consumista da educação”, com todas as implicações que trazem para o trabalho em torno do conhecimento desenvolvido por professoras e alunos, ou, em outros termos, para a pedagogia, entendida para além das discussões de fundo técnico e/ou psicológico. Isso implica investigar a gramática da escola.

Essa gramática foi objeto de estudo de Bernstein (2000), que desenvolveu um aparato teórico-metodológico voltado a descrevê-la. Ela se materializa no dispositivo pedagógico, que reúne três conjuntos de regras – distributivas, recontextualizadoras e avaliativas – que permitem identificar como conhecimentos de diferentes fontes são transformados em conhecimento escolar e transmitidos por meio da pedagogia. De forma muito breve, lançando mão das palavras de Díaz Villa (2019, p. 16), podemos entender que:

Explorar a transmissão cultural é explorar a pedagogia, explorar o posicionamento dos indivíduos e dos grupos sociais nos discursos e práticas dominantes e nos modos de controle; é explorar como, através dessas práticas e das suas formas e linguagens intrínsecas, se transmitem modelos de vida, como se aprende a agir como membro de um grupo social, como se adoptam modos de pensar e se interiorizam competências, crenças, comportamentos, maneiras e valores, que constituem o substrato da identidade. (tradução nossa⁶)

Neste artigo, focaliza-se a pedagogia nessa perspectiva, para reconhecer como as professoras estão lidando com os desafios atuais, como organizam seu trabalho, falam de suas práticas e justificam suas escolhas frente ao que se impõe como modelos de vida a serem transmitidos aos estudantes. Para isso, o artigo se organiza em quatro partes, para além desta introdução: a apresentação do marco teórico da investigação, de seu caminho metodológico, dos resultados e discussão, e das considerações finais.

Marco teórico

Basil Bernstein, sociólogo da educação cuja produção se estendeu do final dos anos 1950 ao final da década de 1990, ressalta sua concordância com a constatação dos teóricos da reprodução cultural de que o conteúdo selecionado socialmente como relevante para a transmissão escolar integra um mecanismo de posicionamento dos sujeitos em coerência com uma dada distribuição de poder e controle, tendendo à sua

⁶ No original: “Explorar la transmisión cultural es explorar la pedagogía, es explorar el posicionamiento de individuos y grupos sociales en discursos y prácticas dominantes y en modalidades de control; es indagar cómo a través de estas prácticas y de sus formas y lenguajes intrínsecos se transmiten modelos de vida, se aprende a actuar como miembro de un grupo social, se adoptan modos de pensar y se internalizan competencias, creencias, conductas, maneras y valores, que constituyen el substratum de la identidad”.

manutenção. Mas pondera que a definição desse conteúdo não esgota tal mecanismo. Sua preocupação desde os primeiros estudos recaiu sobre a forma de comunicação pedagógica, ou seja, para Bernstein (2000), a reprodução cultural se daria via conteúdo do ensino, mas, também, pela forma assumida nessa comunicação. Um dos mecanismos que o autor focaliza diz respeito à constituição do discurso pedagógico, que representa a forma discursiva assumida para a transmissão escolar de conhecimentos oriundos dos diferentes campos científicos.

Dois de seus conceitos se mostram interessantes para o tratamento e a análise dos dados referentes às práticas docentes: a classificação e o enquadramento. A classificação se associa às relações de poder, que definem as fronteiras entre categorias (no caso, as disciplinas e os conhecimentos escolares e não escolares). Os posicionamentos que caracterizam as categorias refletem a distribuição desigual de poder entre elas. Por exemplo, se a professora mantém um distanciamento marcado entre as disciplinas, investindo esforços em ressaltar suas vozes específicas, diz-se que a classificação é forte (o distanciamento entre as categorias visaria a manutenção dessa distribuição desigual de poder). Se, ao contrário, ela investe na fragilização das fronteiras entre as disciplinas, evitando marcar vozes muito específicas, diz-se que a classificação é fraca (a proximidade das categorias potencializa a identificação das contradições próprias da desigual distribuição de poder, o que pode gerar mudanças). Um outro exemplo, envolvendo agora as categorias conhecimento escolar e conhecimento não escolar, poderia ser: se a professora mantém claro afastamento entre essas categorias, acentua-se uma hierarquização entre elas e são guardadas suas especificidades; se o movimento vai no sentido de aproximá-las, as contradições podem se tornar mais claras e questionamentos à própria hierarquização podem surgir. Interessa conduzir a reflexão sobre o que essas características da classificação podem representar para a criação de condições favoráveis para a aprendizagem de todos os estudantes.

Do ponto de vista do enquadramento, o foco recai sobre o controle dos princípios da comunicação pedagógica. Se o controle está nas mãos da professora, diz-se que o enquadramento é forte; se os estudantes têm maior destaque aparente sobre a comunicação, o enquadramento é fraco (aparente porque, constituindo atividade intencional, a educação escolar está sob controle central daqueles que a planejam, ainda que se abra espaço para algumas escolhas de estudantes). No caso desta pesquisa, importa reconhecer quem assume o controle da comunicação pedagógica – professoras ou estudantes – no que se refere às práticas interativas. Essas práticas são analisadas segundo características pedagógicas: a seleção dos conteúdos do ensino, a sequência de abordagem desses conteúdos, o tempo previsto para a aprendizagem dos estudantes (o compassamento) e os critérios de avaliação, que, para o autor, se referem à clareza possibilitada pela professora em relação ao que constitui conhecimento relevante e à forma de expressão do que se aprende nas aulas.

Conforme se constituem a classificação e o enquadramento nas práticas das professoras vai se consolidando o código pedagógico, que para Bernstein (2000) explicita o que é considerado conteúdo relevante nas aulas, bem como a forma legítima de se comunicar o que se aprende no contexto da sala de aula. O autor, então, descreve modelos de práticas pedagógicas que podem ser assim configuradas,

posicionando os sujeitos da relação pedagógica diferenciadamente e impactando a formação de sua consciência (de si, dos outros e do mundo). Como modelos, não identificáveis em sua forma “pura” (não constituindo “tipos ideais”), o autor descreve, então, o que denominou de pedagogia visível e pedagogia invisível.

A pedagogia visível caracteriza-se pelo estabelecimento de uma classificação forte do conhecimento escolar, tanto entre aqueles que são oriundos de campos disciplinares diferentes, quanto das disciplinas escolares em relação aos conhecimentos não escolares. No que se refere ao enquadramento, que caracteriza a comunicação pedagógica, o controle da seleção, sequência, compassamento está mais sob responsabilidade da professora do que dos estudantes. Também os critérios de avaliação, são explicitados claramente pela professora. Neste caso, as relações hierárquicas entre professora e estudantes estão bem marcadas e o que estes produzirem será colocado diante de um padrão a ser atingido; por outro lado, há de se destacar que, para os estudantes, as coisas tendem a estar bem claras – o que se espera que aprendam, em qual sequência, em quanto tempo e o que se espera de seu trabalho escolar.

Na pedagogia invisível, as relações de poder e de controle não são claramente estabelecidas, parecendo estar mais nas mãos dos estudantes do que da professora. Isto se expressa no esbatimento das fronteiras entre conhecimentos escolares e entre eles e os conhecimentos não escolares. Também se expressa na aparente indefinição pela professora quanto ao que será ensinado, em qual sequência, contando com quanto tempo para a aprendizagem e, também, sobre os conteúdos considerados relevantes e as formas de realização do trabalho escolar. O que o estudante produzir não será analisado em relação a um padrão a ser atingido; o que contará será sua evolução em relação ao que se lê como as suas potencialidades intrínsecas. Dessa forma, para os estudantes e seus familiares restará pouca clareza acerca do que se espera deles, tanto no que se associa aos conteúdos da aprendizagem quanto às formas de comunicação do aprendido.

É evidente, portanto, que o autor não buscou identificar um modelo “positivo” – a pedagogia invisível – e outro “negativo” – a pedagogia visível. Antes, trata-se de consolidar um recurso para a análise de práticas pedagógicas, o que pode apontar para características que se mostrem favoráveis à criação de condições para as aprendizagens em função das especificidades do contexto.

Como exemplo de utilização das ferramentas desenvolvidas por Bernstein para a descrição dos achados no campo empírico, Moraes e Neves (2009), com base nas características pedagógicas definidas pelo autor, conduziram uma série de pesquisas nas quais buscaram reconhecer o que comporia um modelo pedagógico que se mostrasse favorável à aprendizagem de todos os estudantes. Para as autoras, uma prática favorável nesse sentido assumiria uma caracterização de enquadramentos desta natureza: com relação à seleção e à sequência, o controle estaria mais sob responsabilidade da professora, num enquadramento forte, embora com possibilidade de abertura para posicionamentos dos estudantes; no caso do compassamento, o controle teria prevalência dos estudantes, num enquadramento fraco, que favorece os tempos da aprendizagem sobre os do ensino. Por fim, os critérios de avaliação demandam o controle proeminente da professora, num

enquadramento forte, o que significa que cabe a ela conferir clareza sobre o que é relevante em termos de conhecimento nas aulas.

Na sequência, serão apresentadas e discutidas as escolhas metodológicas e os dados da pesquisa, na intenção de identificar modelos pedagógicos delineados em escolas públicas no período pós-pandêmico.

Caminho metodológico

Neste recorte da pesquisa, dois objetivos são mantidos em tela. Um deles diz respeito a identificar o que as professoras consideram conhecimento relevante para ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as formas que elegem para conduzir suas práticas para desenvolver o ensino. Deste objetivo, desdobraram-se as seguintes questões de investigação: o que as professoras consideram como conhecimento essencial dessas disciplinas, em suas aulas?; como justificam a relevância desses conhecimentos?; que escolhas fazem sobre a forma que os conduzem? O outro diz respeito à caracterização dos modos pelos quais, no cotidiano da sala de aula, professoras e estudantes constroem o que conta como conhecimento relevante nas aulas dessas disciplinas. Neste caso, foram questões de investigação: em que medida e como buscam articular os conhecimentos que consideram essenciais nas disciplinas com os conhecimentos construídos na experiência mais imediata dos estudantes?; como são especializados o tempo, o espaço e o texto nas aulas observadas?

Para levantar as informações a serem analisadas, foram desenvolvidas observações de aulas em duas turmas de 5º ano, em duas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo (RMESP), por um período de 40 horas em cada turma (duas semanas não consecutivas). Na sequência, foram conduzidas entrevistas com as professoras cujas aulas foram observadas. Este artigo trata dos resultados obtidos com a análise das entrevistas e das observações de aulas nas turmas de 5º ano das duas escolas-campo da pesquisa, identificadas como 5º ano A e 5º ano B.

A escolha por desenvolver a pesquisa em uma rede pública de ensino justifica-se por ela reunir escolas que atendem a maioria da população em idade escolar no município – o que sublinha a relevância de uma discussão sobre o currículo e o acesso ao conhecimento escolar. Para a definição de quais as disciplinas a serem focalizadas, considerou-se o fato de o desempenho dos alunos nessas disciplinas ser objeto preferencial das avaliações externas. Entende-se, assim, que elas vêm assumindo centralidade na dimensão do currículo que se volta a definir o que não pode deixar de ser aprendido pelos alunos, o que permite supor, em alguma medida, a existência de pressões e/ou de estratégias de controle mais ou menos explícitas sobre as escolhas das professoras na condução de suas aulas, visando a obtenção de bons resultados.

A opção pelo 5º ano deveu-se ao fato de representar o encerramento do segmento inicial do ensino fundamental, quando é esperada uma ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, que pode ser acompanhada de um movimento de aprofundamento em conhecimentos da disciplina Ciências Naturais.

Pretendeu-se contribuir para as reflexões que se voltam à identificação de condições necessárias para apoiar as professoras na realização de suas escolhas, de modo a favorecer as aprendizagens nos anos iniciais do ensino fundamental. Tais reflexões têm potencial para contribuir com a concepção e o desenvolvimento de políticas públicas nos campos do currículo, da avaliação, do ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais e da formação de professores, remetendo ainda ao debate sobre o financiamento público da educação.

Resultados e discussão

Em ambas as turmas observam-se padrões próprios quanto à estruturação das aulas, à seleção de conhecimentos relevantes e aos modos como professoras e alunos constroem conhecimentos. Nesta seção optou-se por apresentar separadamente os dois casos, destacando traços que caracterizam modelos pedagógicos e analisando as justificativas das professoras para suas escolhas. Posteriormente, são realizadas conexões e contrastes entre esses modelos e são delineadas as possíveis decorrências de seus pressupostos para a aprendizagem dos estudantes.

No 5º ano A, a dimensão acadêmica da aula⁷ envolve o “sorteio”, que é seguido pelo tratamento de conteúdos das disciplinas, pela professora, bem como por correções de tarefas, com forte engajamento dos alunos.

O “sorteio” consistia na indicação de alguns alunos para responderem perguntas ou realizarem apresentação oral sobre fatos trazidos de diferentes mídias⁸, momento que era esperado com entusiasmo pela turma. Outro traço marcante dessa atividade, que durava em média 35 minutos por dia, era a focalização de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. A professora justifica essa atividade:

Eu tinha que encontrar um jeito de eles estudarem todos os dias. [...] depois que eu comecei a entender isto, que, tanto no estado quanto na prefeitura, principalmente na escola pública, o maior momento de aprendizagem que eles têm é com você, e talvez o único. Porque, quando ele vai pra casa, muitas vezes ele não tem uma mesa, quando ele vai pra casa ele não tem um adulto, ele tem que ajudar o irmão, fazer a tarefa da mãe que tá trabalhando [...]. Ou seja, é como se ele tivesse só aquele momento. [...] a única forma que eu descobri, de eu dar aula todo dia, e que, pode ser que ele não

⁷ Esta dimensão abrange atividades didáticas-acadêmicas, que consistem em uma operação de ensino e aprendizagem que engloba diferentes etapas, proposições e tarefas, a fim de abordar conteúdos escolares a serem aprendidos.

⁸ As questões eram sobre: Tabuada; Adjetivo; Verbo; Locução Adjetiva; Gêneros textuais; Subtração; Expressão Numérica; Geometria. Soma-se a isso a parte do Jornal, na qual os sorteados descrevem notícias que viram na TV, sites etc.

estude, mas ele ouve o conteúdo todo dia, ele vai gravando. Então era o sorteio. (Trecho da entrevista da professora do 5º ano A)

Para a professora, o período na escola é o único espaço-tempo para realização de aprendizagens para o segmento social em desvantagem atendido pela educação escolar pública. A atividade visa estender esse espaço-tempo para o ambiente doméstico, por meio do “estudo”. Há ainda uma aposta na escuta e na memorização como formas de todos aprenderem e reforçarem conteúdos escolares, uma vez que os temas do “sorteio” são repetidos a cada dia e ela procura envolver constantemente os que não foram sorteados, estimulando-os a responder as perguntas em seus cadernos.

Em outra passagem, refere-se novamente às condições dos alunos atendidos na escola pública, ao mencionar o fato de a turma ter sido alfabetizada somente no 3º ano, quando da retomada das aulas presenciais. A estratégia da atividade de “estudo” criada por ela relaciona-se, de certo modo, a essa posição de suposta desvantagem de seus estudantes, seja pelos efeitos nocivos do contexto pandêmico, seja pelo fato de fazerem parte desse segmento social que frequenta o sistema público de ensino:

Era como se a gente tivesse que fazer dois anos em um.. [...] Com toda essa dificuldade, o único caminho era isso: traçar a estratégia para ter resultado. Poderia ter dado um resultado mais ou menos, que era o que eu previa inicialmente, ou, muito bom, pelo crescimento. E acho que um destaque aí são os alunos que não sabiam ler e escrever ou que estavam sem falar. (Trecho da entrevista da professora do 5º ano A)

Na sequência de suas aulas, a professora propõe atividades relacionadas muito claramente às disciplinas escolares, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. Essa opção coincide com as prescrições curriculares: em todos os dias, no período de observação, professora e alunos trataram de conteúdos relacionados a essas disciplinas — as demais são tratadas de modo disperso nas aulas observadas, tendo sido registradas duas aulas de História, uma de Geografia e outra de Ciências, com tempos muito diferenciados destinados a elas. Esse traço denota o que a professora considera como relevante de ser aprendido nos anos iniciais, ou seja, o que considera que deveria ser o papel da escolarização nesta etapa:

[...] se ele tiver a compreensão de leitura e interpretação e a base das quatro operações, uma base geométrica, uma base de medidas e que construa esse pensamento científico também, porque está no meio do português e da matemática a leitura e interpretação, mas que ele consiga experimentar, ver que deu certo - “não, não é isso” – e saber que o erro faz parte disso. Aí ele tá preparado para qualquer coisa. Ele pode fazer uma prova da ETEC, ele pode fazer um vestibular, ele pode fazer um ENEM, porque, independe, pensamento lógico-conceitual ele tem. Então qualquer coisa ele vai fazer relação: “eu não sei o conteúdo, mas eu sei relacionar”. (Trecho da entrevista da professora do 5º ano A)

Fica clara a focalização de aprendizados considerados por ela como básicos (ler e interpretar textos, estabelecer relações, por exemplo), o que poderia redundar em sucesso na continuidade dos estudos no Ensino Médio, acesso às Escolas Técnicas, consideradas mais eficazes, ou ao Ensino Superior. Num certo sentido, a centralidade atribuída ao “ler, escrever e contar”, como elementos fundamentais da escolarização, não é novidade; segundo Búrigo (2021), é um discurso que se faz presente a partir do século XIX, na

instrução primária, como requisito para a preparação para a vida adulta, ou sucesso no exame de admissão, processo seletivo de ingresso nas etapas posteriores aos quatro primeiros anos de escolarização que vigorou no Brasil até os anos 1960. Para a autora, essa centralidade foi atualizada e restabelecida a partir dos anos de 1990 com a opção pelo modelo das competências e habilidades nas prescrições curriculares, com a ênfase atribuída a Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações standardizadas, e com a reforma do Ensino Médio, na última década.

Quanto ao tratamento de conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, reconhece-se uma abordagem diferenciada para eles, que se relaciona ao modo como a professora concebe o processo de aprendê-los e ao modo como ambas as disciplinas são mobilizadas nas avaliações externas. Para a Língua Portuguesa, há uma nítida ênfase no aprender na prática, quando este se refere a ler, interpretar e produzir textos (“escrever relato, conto, poema, carta do leitor”), ou seja, esses conhecimentos seriam aprendidos em uso, sem necessariamente passar por processos que envolvam reflexão sobre a língua. Nas palavras da professora, “[...] leitura e interpretação, eu acho que vai fluindo [...] quando ele entender. Porque ler e interpretar isso flui com mais rapidez” (Trecho da entrevista da professora do 5º ano A). Possivelmente, a ideia de que ler, interpretar e produzir textos sejam processos fluídos, associados ao fazer, seja decorrente do progressivo enfraquecimento das bases interacionista-discursiva e construtivista, constitutivas da história da disciplina a partir dos anos 1970, em favor de concepções e proposições pedagógicas e curriculares reduzidas ao indivíduo que aprende em sua relação com o objeto a ser conhecido, como observou Hoadley (2018), referindo-se ao contexto sul-africano.

Esses conhecimentos são identificados pela professora nos descritores de avaliações conduzidas pela rede, de modo que, como os estudantes já teriam aprendido nas práticas de leitura e escrita, conseguem “avançar” em suas competências para responder a novas exigências que se lhes apresentem. As exigências das avaliações, em outras palavras, seriam facilmente identificadas pelos estudantes, o que também indicaria o sucesso no processo de aprendizagem.

A cópia de textos informativos-didáticos elaborados pela professora, a explanação, e a avaliação da aprendizagem, aparecem nas aulas de Língua Portuguesa associados a conteúdos de “gramática” (“uso dos porquês, verbo etc.”), mesmo que, no currículo oficial, tais conteúdos não sejam observados. Exemplo disso é a atividade na qual se tratou de substantivos compostos, em que os estudantes copiaram uma síntese registrada inicialmente no quadro de giz, com base no que ela explanou sobre o conteúdo, fez perguntas e deu pistas sobre o que os estudantes deveriam responder; eles responderam em coro e, por fim, pediu exemplos de substantivos compostos. É possível observar, assim, a concorrência entre o que se estabelece nas políticas curriculares e de avaliação, e o que caracteriza historicamente o ensino de língua portuguesa no país, referenciado nos saberes gramaticais tradicionais.

Quanto aos conhecimentos de Matemática, nota-se um percurso semelhante ao estabelecido em gramática, centralizado na condução da professora. O percurso tem início com o registro no quadro de giz de um texto informativo-didático sobre o conteúdo focalizado (por exemplo, figuras planas e espaciais), a cópia do texto pelos alunos, a explanação da professora e as atividades de aplicação de conhecimentos recém ensinados. Foram observadas ainda situações de uso do livro didático para resolução de problemas, com

registro, no caderno, da sequência das atividades, seguida da sua correção conduzida pela professora, que registrava as respostas corretas no quadro de giz para que os estudantes, com base nelas, preferencialmente, em lugar de copiá-las, construíssem suas próprias respostas.

Neste modelo pedagógico, percebem-se duas dinâmicas: momentos em que o processo de ensino concentra-se na professora, tais como na explanação sobre conteúdos e noções ou na correção coletiva de atividades, tendo destaque a avaliação e controle do desempenho dos alunos por meio da verificação de suas tarefas; e momentos em que o processo se encontra mais centralizado nos alunos, tal como no “sorteio”, na exercitação, experimentação e aplicação de conhecimentos no caderno escolar e no livro didático. O registro no caderno é tomado como uma estratégia importante para o aprendizado:

Eles precisam, no caderno, ter uma sequência, isso é muito importante. A numeração [das atividades] surge a partir do momento que: eu faltei a aula, eu tava no número 2; agora, aconteceu uma coisa, eu voltei e tá no 10. Então, eu sei que eu tenho alguma coisa que eu perdi. Porque se não ele vai e vem, e é como se ele não tivesse perdido nada. Eles precisam de organização. Um exemplo: verbo, [...], eu sei que ele precisa saber, então antes ele precisa escrever isso. Eu vou dar a aula mas ele precisa disso registrado. Por quê? Se não fica tudo muito no ar. No outro dia ele já não lembra mais. [...] é como se, no caderno dele, fosse uma síntese de tudo o que ele precisa. (Trecho da entrevista da professora do 5º ano A)

O caderno figura como importante dispositivo na composição deste modelo. Nele, os textos informativos-didáticos que abordam conteúdos disciplinares estão registrados por meio da cópia, e prestam-se ao estudo, à retomada, ao reforço de aprendizagens. Também são registradas as atividades realizadas e corrigidas. Serve, assim, à organização dos estudos, elemento considerado importante por permitir saber a ordem em que um conteúdo foi tratado, encontrar informações e conhecimentos relevantes. Tais aspectos evidenciam a expectativa de que os alunos desenvolvam progressiva autonomia para conhecer, retomar e reforçar aprendizagens. É também um meio de controle e verificação dos processos individuais, por isso o cuidado na sua verificação frequente.

Fazendo referência ao construto teórico de Bernstein, neste modelo pedagógico a seleção e a sequência de abordagem de conteúdos está sob controle da professora, com um enquadramento forte; ela se pauta pelos livros didáticos adotados, por elementos da cultura escolar, como no ensino de gramática, e pelas exigências das avaliações externas para tomar decisões sobre o que deve ser ensinado. Ela usa um termo interessante para indicar o peso atribuído ao que sabem os alunos em suas escolhas – o mapeamento – que parece se referir ao que cada um precisa aprender, dentro dos conteúdos que estabeleceu como relevantes. Em sua busca por envolver os alunos, mantém o compassamento sob seu controle, mas garante tempos alargados para realização das atividades, o que acaba viabilizando que os alunos que precisam de mais tempo possam ter seu ritmo respeitado. Esses tempos assim definidos tendem a representar tempo ocioso para aqueles alunos que têm mais facilidade – o que a professora busca evitar demandando que, ao finalizarem suas tarefas, apoiem os colegas. Alterna esses momentos com explanação, explicação, demonstração de conteúdos novos, registro na lousa de textos curtos para cópia pelos alunos, com sínteses dos conteúdos trabalhados, e verificação dos cadernos, como forma de controle e avaliação dos alunos. Tais escolhas

contribuem para promover clareza em relação ao que deve ser considerado conteúdo relevante e a como espera que os alunos comuniquem o que aprenderam. Outro aspecto importante diz respeito à manutenção de fronteiras evidentes entre as disciplinas, abordadas de modo isolado no tempo e quanto às suas especificidades.

No 5º ano B, a dimensão acadêmica das aulas é demarcada, na maior parte dos dias observados, pelo registro da rotina no quadro de giz (das disciplinas e atividades planejadas para o dia de aula) e pela organização de um ambiente propício às ações a serem realizadas. Após essa introdução, os estudantes são encaminhados para a realização de atividades, seja por meio do diálogo proposto e conduzido pela professora, seja por meio da leitura e discussão de textos, com base em perguntas que tematizam algum conteúdo a ser abordado, seja por meio da instrução para a realização de uma atividade etc.

Há nessa turma, assim como no 5º ano A, uma evidente ênfase em Língua Portuguesa e Matemática: em nove dos dez dias de observação, uma ou ambas as disciplinas fizeram parte do cotidiano escolar. Além disso, foram observadas atividades de História, Geografia, Ciências (articuladas à Matemática), e Artes. Em várias notas de campo indica-se que, nas aulas observadas, não foi possível identificar quais os conteúdos tratados nas atividades realizadas. Nota-se uma preferência por abordagens temáticas, como se pode observar, por exemplo, na aula de História em que foi lido e comentado um texto sobre as mulheres no período neolítico; ou na aula de Geografia, na qual se propunha um estudo sobre comidas típicas a partir de um mapa e a discussão sobre temas relacionados a quilombos e culinária africana.

Essa escolha para o tratamento de conteúdos escolares relaciona-se à valorização pela professora da “interdisciplinaridade”, como ela afirma, possivelmente em resposta ao modo de estruturação curricular da rede de ensino municipal de São Paulo, como será observado a seguir. Nesse sentido, nas aulas observadas, as fronteiras entre as disciplinas não são evidentes. Essas escolhas parecem relacionar-se ao que a professora designa por “contextualização”, à consideração dos interesses do grupo, e ao princípio da leitura de mundo⁹, expressão criada por Paulo Freire e empregada por ela para definir parte do seu modelo pedagógico. A leitura de mundo tanto diria respeito à possibilidade de aproximar conteúdos escolares aos saberes dos estudantes, às suas realidades e às suas vivências, por meio de temas abordados em aulas, como também se colocaria para tomada de consciência sobre processos políticos, sociais e históricos, e problemáticas atuais. Sobre essa opção, a professora explica num diálogo com os pesquisadores que a entrevistam:

Ah, eu, eu evito fragmentar. [...] Eu sou professora de interdisciplinar. Então, assim, eu estava trabalhando Língua [...] e [...] Ciências e Português.

[...] Porque [...] teve respostas muito fortes, assim, no final do ano, com essas leituras. Porque é outra coisa [...] que eu quebrei o ano passado. Que as pessoas acham assim: vou ensinar a criança a escrever, escrevendo. Ai manda copiar, manda não sei o quê. Mas é lendo. Ficou nítido pro meu grupo isso. [...] O quanto melhoraram na escrita lendo, né? A gente lia, todo dia, a leitura compartilhada de textos de Ciências, de [...]. E, assim, a gente sabe que é leitura de mundo que vai mudar a realidade que a gente tá vivendo com as crianças, [...], nesse mundo aí, na questão de

⁹ A expressão leitura de mundo, para Freire, “seria a percepção mesma da vida-vivida, incluindo tanto as experiências subjetivas mais íntimas como as relações histórico-sociais mais complexas”, implicando ainda a ação do sujeito e a transformação da realidade. (Brito; Di Giorgi, 2022)

consciência política, e tudo mais. Então, é [...] um dos focos que eu vou ter sempre é esse. É leitura de mundo. Então, eu chego a falar: porta é um texto. Ela tá representando [...] ela [...] porque que tem duas, três fechaduras, aquela porta? Vamos tentar ler, né, qual o significado disso. [...] (Trecho da entrevista da professora do 5º ano B)

A leitura parece ser o elemento que faz convergirem os pressupostos curriculares e pedagógicos que orientam a prática da professora em suas escolhas sobre o que ensinar e sobre como organizar o processo de ensino: ler garantiria a formação para a escrita, conhecimento fundamental para o progresso escolar; a formação crítica para a atuação política em sociedade; e, também, a atualização da ordem curricular da RMESP ao possibilitar o trabalho interdisciplinar¹⁰, mas observando as diferenças que há entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, um aspecto enfatizado pela professora na seleção do que ensinar no 5º ano refere-se à consideração dos conhecimentos dos estudantes e de suas famílias e à preparação deles para os anos finais do Ensino Fundamental:

eu posso ter deixado [de abordar] muita coisa do Currículo da Cidade. Principalmente em ciências naturais, eu acho que eu foquei mais em conhecer Português e Matemática. [...] Eu pensei no conhecimento de ciências naturais, no conhecimento mais amplo, pensando no seguinte, eles vão chegar no sexto ano, vão falar de guerras com eles. Ele sabe o que é poder? Ele sabe o que é capitalismo, ele sabe o que é neoliberalismo? Eles precisam ter esse olhar, entendeu? Para eles poderem conversar com o professor de História, eles poderem conversar com o professor de Geografia. [...] eu fui fazendo [...] vou chamar de supletivo, vai. [...] um supletivão, pensando assim, os caras vão pro sexto ano. [...] E aí, como vai ser? [...] Precisam ter uma base e precisam ter uma base com a professora referência. (Trecho da entrevista da professora do 5º ano B)

Assim, para essa professora, o papel da escola se define frente à compreensão de fenômenos sociais e de suas decorrências, sendo que as áreas do conhecimento dão suporte a esse tratamento que frequentemente adquire nas aulas um tom de alerta. Entretanto, não fica clara na declaração da professora a consideração do repertório intelectual que os alunos precisam construir para que possam compreender temas e conceitos complexos (especialmente por serem alunos do 5º ano), e tampouco sobre a sequência de abordagem de conceitos que permitiriam chegar a essa compreensão.

Na abordagem da Matemática, a valorização da leitura não foi observada. Muito embora houvesse um texto didático a anteceder as atividades propostas no livro, a professora optava por ir diretamente para o enunciado das atividades, o que mostra uma concepção de aula de matemática na qual o foco reside no exercício, na prática de uma técnica, ou na apropriação de uma ideia matemática, característica marcante do que Skovsmose (2014) denomina como paradigma do exercício, o que seria um traço de identidade desta área de conhecimento. A participação ativa dos alunos, como pode ser observado em uma atividade de

¹⁰ O currículo da RMESP é constituído de três ciclos com três anos cada: o ciclo de alfabetização, o ciclo interdisciplinar, e o ciclo aural. Em linhas gerais, o primeiro se voltaria à aprendizagem dos conhecimentos escolares fundamentais, tendo em seu centro o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética; o segundo, se caracterizaria pelo diálogo entre as diferentes disciplinas de modo a compor um processo de formação integral dos sujeitos; o terceiro, se orientaria pelo objetivo de desenvolver o protagonismo estudantil.

composição de números, se fazia por meio do diálogo e do acolhimento de suas manifestações em que se expressava uma qualidade considerada pela professora como fundamental: a paixão de aprender:

Essa paixão que eles demonstraram por aprender tanto numa escrita ou o comprometimento de uma pesquisa. Quando eu falava de um assunto e tirava do bolso um papelzinho. Olha pro que eu descobri sobre racismo ambiental. [...] essas devolutivas [...] mostra assim: o resultado [...] Porque não é a coisa que entra no ouvido e sai pelo outro. (Trecho da entrevista da professora do 5º ano B)

A seleção do que é relevante também se baliza pelo livro didático, pelo planejamento realizado no trabalho coletivo na escola, e, em alguma medida, pelas avaliações estabelecidas pela RMESP, principalmente a avaliação diagnóstica. A tentativa de apropriação das prescrições curriculares e de associá-las a descritores do sistema de avaliação por parte da professora se faz acompanhada de suas críticas ao Currículo da Cidade (São Paulo, 2019) que, em sua opinião, “é muito amplo”, nem sempre sendo possível identificar a quais conteúdos previstos no documento correspondem os itens avaliados. Ela menciona ainda realizar um trabalho contínuo de planejamento, que se coloca sensível às situações inusitadas, ocorridas dentro e fora da sala de aula, próprias do processo de ensino e aprendizagem, bem como às questões que atravessam a apropriação de conhecimentos dos estudantes de sua turma.

O registro das atividades aplica-se apenas para aquelas em que a base material escrita é indispensável para sua realização (como nas atividades de Matemática). O caderno é usado também para a realização de pesquisas a serem feitas em contexto extra-escolar, em geral como lição de casa. Para as demais disciplinas, são utilizadas folhas impressas avulsas e livros didáticos para a realização das atividades propostas.

O compassamento, no momento da realização das atividades, está sob controle da professora, que as organiza de modo que os alunos estejam com elas envolvidos nos processos interativos de que participam em sala de aula, seja com a docente (as atividades de matemática são feitas em conjunto entre ela e os alunos), seja com outros colegas (as atividades de leitura sempre implicam algum tipo de interação entre professora e estudantes, ou entre estudantes). Desse modo, busca manter o interesse dos alunos e garantir o controle disciplinar. Parece buscar, também, alternar atividades que não demandem muito tempo de concentração, de modo a manter desperto o interesse dos alunos.

Em uma perspectiva bernsteiniana sobre o modelo pedagógico caracterizável nas ações da professora, observa-se que a seleção e a sequência da abordagem de conteúdos estão sob seu controle, ainda que por vezes a definição desses conteúdos possa partir de manifestações ou intervenções dos alunos ou de outros agentes no contexto escolar. As principais referências para essas escolhas são os livros didáticos e o que se apresenta como conteúdos relevantes nas avaliações exigidas pelo sistema da RMESP, ainda que o contexto de interação que a professora estabelece em sala de aula configure um enquadramento menos forte do que no caso da professora do 5º ano A, uma vez que permite algum espaço para a intervenção dos alunos nessa escolha. No entanto, é ainda a professora que está no controle no que se refere à seleção e ao sequenciamento, assim como em relação ao compassamento. Ela define tempos mais aligeirados para cada atividade de modo a manter a atenção dos alunos nas atividades que propõe, inclusive buscando garantir que mantenham um comportamento adequado. A isso se soma um fraco enquadramento dos critérios de avaliação, materializado

na não sistematização do conteúdo em sínteses elaboradas pela professora e da pouca atenção que confere aos registros dos alunos. Nesse sentido, os alunos parecem não receber claras indicações sobre o que seria conteúdo relevante e como deveriam comunicar o que aprenderam em acordo com o tipo de textualização específico de cada disciplina. Mesmo as fronteiras entre as disciplinas, excetuando-se Matemática, não se fazem evidentes, não sendo possível reconhecer o recorte temporal de sua abordagem nas aulas, e tampouco as especificidades de cada tipo de conhecimento.

Considerações finais

Neste artigo buscamos caracterizar as práticas docentes de duas professoras atuantes em duas escolas da RMESP, em turmas de 5º ano, no período que se seguiu à pandemia da Covid-19. Para isso, procuramos identificar características de suas práticas, com base no que Bernstein (2000) define como modelos pedagógicos – pedagogia visível e invisível –, segundo a força com que se estabelecem as classificações (entre conhecimentos de diferentes disciplinas e entre conhecimentos escolares e não escolares) e os enquadramentos, no que se refere ao controle da seleção, sequência, compassamento e critérios de avaliação. O intuito de tal caracterização se assenta na intenção de contribuir com elementos que permitam reconhecer e discutir as escolhas das professoras e sua potência para criar condições para a aprendizagem de todos, vislumbrando apoios que poderiam ser oferecidos a esses profissionais.

Os dados apresentados e discutidos na seção anterior permitem vislumbrar escolhas diferentes realizadas por professoras para lidar com um cenário que, guardadas as especificidades de cada escola e dos sujeitos envolvidos na comunicação pedagógica, compartilhava os desafios de voltar a conduzir a formação escolar dos alunos de forma presencial. Nesse sentido, é interessante destacar que as professoras, em suas declarações, não se referem de forma significativa a esses desafios ligados às dificuldades impostas pela pandemia. A exceção reside na indicação da professora do 5º ano A em relação ao processo de alfabetização de seus alunos, que teria acontecido apenas no 3º ano, lhe impondo o desafio de trabalhar em um ano letivo aquilo que deveria ser abordado em dois. Esta indicação e o relativo desprezo em relação às consequências do período da pandemia para o seu trabalho sugerem que, mais do que mudanças significativas, a pandemia representou para essas professoras um aprofundamento de problemas com os quais lidam há muito tempo e a reificação de respostas tradicionalmente encontradas para o seu enfrentamento, associados à pressão sofrida para lidar em tempos menores com o currículo oficialmente estabelecido e a necessidade de responder às políticas de avaliação externa e de controle do trabalho docente.

Tomando os modelos teóricos delineados por Bernstein (2000), é possível dizer que a prática da professora do 5º ano A guarda relações mais próximas a uma pedagogia visível do que à invisível. Esta afirmação se apoia na percepção de que a professora: 1. detém o controle da seleção e da sequência dos conteúdos que são abordados em suas aulas, não abrindo espaço para os alunos no que se refere a essas questões (classificação muito forte); 2. explicita e preocupa-se em manter as fronteiras entre conhecimentos das diferentes disciplinas e entre estes conhecimentos escolares e os não escolares (classificação muito forte);

estabelece claramente o que espera que os alunos aprendam e o que espera de suas produções escolares (enquadramento forte dos critérios de avaliação, expresso na atenção da professora às sínteses que produz e no cuidado com os registros dos alunos, com especial atenção à ordem de abordagem dos conteúdos); 3. organiza os tempos de aprendizagem de forma flexível, permitindo que os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem possam realizar as tarefas (compassamento forte, mas com atenção aos tempos requeridos pelos estudantes).

A professora do 5º ano B, de acordo com esse construto teórico, assumiria em sua prática alguns elementos que a aproximam de uma pedagogia invisível, especialmente por estar bastante atenta aos interesses dos alunos na definição dos conteúdos a serem abordados, ainda que a seleção e a sequência estejam sob seu controle, num enquadramento menos forte do que o que se estabelece nas aulas da outra professora. Também porque, no que se refere às fronteiras entre conhecimentos de diferentes disciplinas e entre conhecimentos escolares e não escolares, a professora preocupa-se em enfraquecê-las, a ponto de dificultar a percepção de quais disciplinas estão sendo trabalhadas em suas aulas, até mesmo para os pesquisadores que as acompanham. Soma-se a isso um enquadramento fraco dos critérios de avaliação, ou seja, não são garantidas pistas suficientes aos alunos sobre os conteúdos relevantes e sobre o que se espera das suas produções. Talvez isso se explique pela preocupação da professora em abordar temas que considera relevantes e atuais, com forte apelo à leitura de textos, mas sem equivalente atenção aos conteúdos que permitiriam que os alunos se aproximassem com mais propriedade e de forma mais sistematizada dessas temáticas.

Se por um lado a prática da professora do 5º ano A se aproxima do que Moraes e Neves (2009) delineiam como um modelo pedagógico favorável à aprendizagem de todos os alunos, no que se refere ao claro estabelecimento dos critérios de avaliação e à flexibilidade dos tempos que define para as atividades a serem realizadas por eles, na definição da seleção e da sequência dos conteúdos do ensino ela não lhes permite qualquer participação, o que as autoras dizem ser importante, mesmo que o controle esteja sob a responsabilidade da professora. Já a professora do 5º ano B estabelece em suas aulas algum espaço para os alunos participarem da definição da seleção e da sequência, mesmo assim mantendo-as sob seu controle, o que as autoras apontam ser interessante; entretanto, no que se trata do compassamento, os alunos têm pouca possibilidade de compartilhar a definição dos tempos de aprendizagem, o que não confere com o modelo delineado por Moraes e Neves (2009), que afirmam ser central, nesta característica, a garantia de atendimento das necessidades dos alunos. Outro elemento que destoa do referido modelo é o enquadramento muito fraco dos critérios de avaliação em sua prática, o que deixa os alunos insuficientemente esclarecidos sobre o que conta como conteúdo relevante e sobre o que se espera de suas produções.

Em síntese, ambas as professoras, nas condições em que desenvolvem suas práticas, fazem escolhas que, sob a perspectiva teórica ora assumida, evidenciam potências e fragilidades no que se refere à criação de condições favoráveis à aprendizagem dos alunos. Por exemplo, manter-se atenta aos temas da atualidade, com clara preocupação relacionada com o reconhecimento e a resistência frente aos limites de uma sociedade capitalista, é um ponto muito interessante da prática da professora do 5º ano B, que inclusive entende a formação escolar de uma forma mais ousada – sustentada na constituição de posicionamento político – do

que parece ser o caso da professora da outra turma, que prioriza no horizonte dos alunos as etapas vindouras no processo de escolarização. No entanto, a proliferação de temas aparentemente sem a clara definição de um plano de abordagem que respeite uma sequência de conteúdos que levarão à sua compreensão, parece fragilizar os seus — da professora do 5º ano B — intentos. De outro lado, o esmero com o qual a professora do 5º ano A marca toda a sequência de abordagem dos conhecimentos é essencial para que os alunos se projetem no tempo, apropriando-se de seus processos de aprendizagem. Porém, suas aulas carecem de mais espaço para que os interesses dos alunos e aquilo que já sabem sobre o mundo possam ser colocados em diálogo com o conhecimento escolar, o que pode encontrar espaço se for mobilizado por ocasião da atividade do “sorteio”.

Da caracterização apresentada, é possível pensar em caminhos exigentes e desafiadores para apoiar essas profissionais da educação em suas escolhas: a elaboração de documentos curriculares que elenquem claramente – e de forma menos pretensiosa do ponto de vista quantitativo – os conteúdos considerados relevantes e a sequência de abordagem, bem como valorizem as relações progressivas entre conhecimentos de disciplinas distintas e entre estes conhecimentos e os que não são do âmbito escolar, de modo a fomentar a apresentação mais detida dos conteúdos e as retomadas que se mostrem necessárias, segundo o tempo de que precisam os alunos; a oferta de formações continuadas cujas temáticas sejam definidas a partir da escuta dos profissionais e com abrangência maior do que a que tradicionalmente se define para os anos iniciais, pautada na Língua Portuguesa e na Matemática, de modo a contribuir para a consolidação de repertórios que permitam fazer escolhas sustentadas e mais independentes em relação às prescrições oficiais, às tradições reificadas nas escolas ou aos materiais didáticos que são a elas oferecidos; ao tratamento que as redes de ensino vêm conferindo aos resultados das avaliações externas, que, a julgar pelas declarações das professoras, funcionam mais como mecanismos de controle de suas escolhas didáticas e curriculares do que como material que pode sustentar reflexões sobre as condições em que desenvolvem seus trabalhos e os rumos que vêm se consolidando no processo de ensino.

Referências

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Boston: Rowman & Littlefield, 2000.

BRITTO, Luiz Percival Leme.; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. “Leitura do Mundo” e educação em Paulo Freire. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, p. 1-18, nov. 2022, p. e258577, 2022. <https://doi.org/10.1590/ES.258577>

BÚRIGO, Elisabete Zardo. Quando os números falam mais alto: imposições, consentimentos e contestações ao reducionismo curricular. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1513-1541, 2021. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1513-1541>

DÍAZ VILLA, Mario. ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, n. 50, p. 11–28, 2019.

HOADLEY, Úrsula. Pedagogy in poverty. Lessons from Twenty Years of Curriculum Reform in South Africa. London, New York: Routledge, 2018.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, I. P. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem: optimização de um modelo de prática pedagógica. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 22, n. 1, p. 5-28, 2009.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Escola e Professores. Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 29/05/2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SKOVSMOSE, Ole. Um convite à educação matemática crítica. Campinas: Papirus, 2014.

Submetido: 15/06/2025

Aceito: 03/08/2025