

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Lucia Helena Couto**

**Currículo como Direito de Aprendizagem: Uma Experiência Nacional para  
o Ciclo de Alfabetização**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**SÃO PAULO**

**2014**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Lucia Helena Couto**

**Currículo como Direito de Aprendizagem: Uma Experiência Nacional para  
o Ciclo de Alfabetização**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando José de Almeida.**

**SÃO PAULO**

**2014**

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

**COUTO, Lucia. Currículo como direito de aprendizagem: Uma experiência nacional para o ciclo de alfabetização. São Paulo: 2014. 93 páginas.**

**Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.**

**Área de Concentração: Educação- Currículo**

**Linha de Pesquisa: Novas tecnologias em Educação**

**Orientador: Prof. Dr. Fernando José de Almeida**

**Palavras chave:** diretrizes curriculares, currículo, conhecimento, direitos de aprendizagem, base nacional comum.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Banca Examinadora**

---

---

---

*Dedico este trabalho,*

*Aos meus pais José e Benedita Couto que, mesmo  
excluídos da escola e do conhecimento, me ensinaram e  
mostraram a importância deles.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre uma tarefa potencialmente causadora de injustiças. Sei que todo esforço que farei para me lembrar das pessoas que tiveram forte significado nesta jornada, não será suficiente e terminarei por não cumprir a missão de fazer justiça com todos.

Agradecer à família é quase que uma redundância, já que a estreita relação que tenho com minhas irmãs e sobrinhos é uma satisfação tão plena que não cansamos de pedir graças todas as manhãs. Tenho muito orgulho de fazer parte desse clã. Meus pais e irmã que já se foram, como fora característico deles, devem estar de longe vibrando.

Quero, especialmente, agradecer, do mais profundo dos meus sentimentos, a três pessoas que foram de extrema importância para que eu cumprisse esta jornada que já estava fora dos planos traçados para o meu futuro.

Voltar à vida acadêmica foi um presente tão inesperado como gratificante. Ela somente aconteceu devido àqueles encontros arquitetados pelo destino e que, quando acontecem, já no momento seguinte estamos tão imbricados que não somos mais donos de nossas ações. Conhecer o professor Fernando de Almeida, em um desses encontros, com quem pude trocar experiências pedagógicas e fortalecer a compreensão de temas “espinhosos” do universo da pedagogia foi meu “bilhete premiado”, pois possibilitou-me enveredar por caminhos nunca antes imaginados. Quero agradecer-lhe por ter-me oferecido sua confiança, dedicação, amizade, paciência e, principalmente, por me fazer acreditar na possibilidade de buscar, em mim, caminhos que estavam bloqueados, até mesmo obstruídos. Obrigada Professor Fernando de Almeida!

A segunda pessoa, como um paradoxo social, é o amigo Vanderly, meu ex-marido e pai de meu menino Santiago. Numa amizade que arrola há 13 anos, construímos um grau de companheirismo e respeito como poucos tidos e vistos em minha vida. A ele, agradeço toda dedicação e ajuda oferecidas em todos os momentos. Não poderia ter entrado por esta vereda que me alimenta de forma surpreendente, se não pudesse contar com seu carinho, atenção e principalmente torcida. Sim, ele torce por mim. Obrigada Vanderly!

E com igual carinho, agradeço a minha amiga e professora Paula Louzano que, sempre atenta aos detalhes de minha análise, me incentivou e se dedicou sem trégua a me ajudar e acompanhar nesta trajetória. Obrigada Paula!

E por fim, agradecer aos professores do programa da PUC-SP, com certa atenção ao professor Alípio Casali, sempre pronto para dar sugestões e alinhar pensamento.

E, claro, como não poderia ser diferente, a meu pequeno Santiago, doçura da minha vida e certeza de minha existência. Muito Obrigada.

*...Vivemos, de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes.*

*Guimarães Rosa*

Couto, Lucia Helena. **Currículo como direito de aprendizagem: Uma experiência nacional para o ciclo de alfabetização.** São Paulo, 2014. 93 p. – Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## **RESUMO**

Esta pesquisa partiu da constatação de que desde a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a exigência da base nacional comum dos currículos, prevista nessas leis, não foi definida. Na análise hipotética deste trabalho, esse fato causou certa fragilidade nos sistemas de ensino e especificamente na ação pedagógica do professor. Com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010), previu-se, em seu artigo 49, a tarefa destinada ao Ministério da Educação, a partir de consulta pública, de definir as expectativas de aprendizagem a cada ano do ensino fundamental. O objetivo desta pesquisa foi o de analisar o cumprimento dessa tarefa, suas estratégias e conceitos gerados. O objeto usado foi o documento elaborado em 2012 pelo Ministério da Educação e enviado ao Conselho Nacional de Educação, denominado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) do ensino fundamental”. Para a análise, foram usados os relatórios de atividades e informações dos diversos atores que compuseram todo o processo de elaboração do referido documento. A metodologia de participação e envolvimento dos sistemas públicos de ensino na avaliação e organização do conteúdo do documento foram elementos substanciais para as categorias de análise da pesquisa. A análise e interpretação dos relatórios e do processo de elaboração revelaram que a tarefa de definir os direitos de aprendizagem de cada ano do ciclo de alfabetização, de certa forma inédita em âmbito nacional, teve o envolvimento de e reuniu forte consenso entre os especialistas que vieram de diferentes universidades e que compuseram os grupos técnicos de cada área do conhecimento e os gestores e professores dos sistemas públicos de ensino. Conclui-se que, embora o referido documento não tenha tido prosseguimento pelo Conselho Nacional de Educação, ele representou uma primeira e exitosa experiência em objetivar as aprendizagens que compõem cada ano da escolaridade do estudante e que expressam explicitamente os direitos a serem garantidos, como a Lei prerroga, pela base nacional comum.

Palavras-Chave: diretrizes curriculares, currículo, conhecimento, direitos de aprendizagem, base nacional comum.

Couto, Lucia Helena. **Curriculum as a right to learn: A national experience in literacy.** São Paulo, 2014. 93 p. – Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## **ABSTRACT**

This research is based on the fact that the national curriculum is still not defined and implemented, despite the fact that it was mentioned in the Federal Constitution (BRASIL, 1988) and the Law of Guidelines and Bases of National Education (BRASIL, 1996). This fact implicates on vulnerability in the national educational system, specifically in the teaching process. The National Curriculum Guidelines for K-9 Education in Nine Years (BRASIL, 2010) established, in article 49, that the Ministry of Education would define the learning expectations for each year of elementary and middle school, in a process involving public debate. The objective of this research is to analyze this assignment, its strategies and the concepts produced. The focus is the document developed in 2012 by the Ministry of Education and delivered to the National Council of Education entitled **“Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) do ensino fundamental”**. In the analysis process, we used activities reports and information concerning the various actors that were involved in the process of the elaboration of the document above mentioned. The participatory methodology and the involvement of public educational systems in the evaluation and organization of the document content were essential elements in the research. The analysis and the evaluation of the reports revealed that the task to define the learning rights in each school year was a result of a participatory process that was consensual among specialists from various universities, school managers and teachers. This research concluded that, despite the fact the document was not carried on by the National Council of Education, it represented the first and successful experience in defining the learning needs in each of the school years and in expressing the right to learn guaranteed by the law.

Keywords: curriculum, knowledge, right to learn, national curriculum.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1	Eixo estruturante - leitura
Tabela 2	Cidades/relatórios de números respectivos

## **LISTA DE SIGLAS**

CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEF	Coordenação Geral de Ensino Fundamental do Ministério da Educação
DCEI	Diretoria de Currículo e Educação Integral do Ministério da Educação
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

1 Apresentação	10
2 Justificativa: Minha trajetória e a questão mobilizadora	12
3 Problema, Objetivos e Hipóteses	18
4 Metodologia	21

### CAPÍTULO 1

<b>1 CURRÍCULO: CONHECIMENTO E DIREITO DE APRENDIZAGEM</b>	<b>23</b>
1.1 Conceito de Currículo: algumas indagações	23
1.2 Conhecimento	27
1.3 Direito de Aprendizagem	32
<b>2 A BASE NACIONAL COMUM E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O PROBLEMA DETECTADO E O OBJETO A SER ESTUDADO</b>	<b>39</b>
2.1 Elementos Fundantes: Problema e Crítica	41
2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos	42
2.3 À Crítica	51
2.4 Expectativas de Aprendizagem e o Artigo 49 das DCNEF de Nove Anos	54
<b>3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO NACIONAL “ELEMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS PARA DEFINIÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2º E 3º ANOS) DO ENSINO FUNDAMENTAL”: ORGANIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E METODOLOGIA DE ESCUTA</b>	<b>58</b>
3.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – uma oportunidade	59
3.2 Principais Aspectos do Documento	62
3.3 O Grupo como Potencializador do Processo de Construção do Documento	71
3.4 O Processo de Escuta e Participação dos Sistemas Públicos de Ensino: um cenário de consensos construídos	73
<b>CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>94</b>

## INTRODUÇÃO

### 1 Apresentação

Os estudos sobre currículo têm ganhado maior intensidade no Brasil nos últimos anos diante das várias mudanças normativas que se deram desde a promulgação da atual Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) estabeleceu diversos marcos regulatórios sobre a questão curricular. O ensino fundamental, especificamente, passou por duas reformulações relativas às suas diretrizes curriculares, em 1998 e 2010, sendo que neste último ano foram homologadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF). Por outro lado, a elaboração de uma base nacional comum dos conhecimentos a serem ensinados por todos os sistemas de ensino do país, prevista na CF e LDB em seus Artigos 210 e 26, respectivamente, não se efetivou nesse mesmo período de tempo. Isso criou uma lacuna na concretização do direito à educação, dada a importância do currículo como elemento central da garantia desse direito e do cumprimento do papel republicano que a escola tem: garantir as aprendizagens aos seus estudantes.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo contribuir para o debate curricular no Brasil a partir da ideia de que a educação como atividade prática, que tem na escola sua expressão institucional e normativa, deva ter no currículo a efetivação de seu papel que é o de garantir o direito de aprender do estudante. Portanto, currículo, conhecimento e direito de aprender se constituem como conceitos de fundo para a análise que se apresenta.

A partir do referencial teórico de Michael Young (2014), que concebe o currículo como forma de conhecimento especializado, este trabalho utilizou como objeto de estudo o documento oficial intitulado **“Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”**<sup>1</sup>, elaborado durante o ano de 2012, pela Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), vinculada à Diretoria de Currículo e Educação Integral (DCEI) do Ministério da Educação (MEC). Esse documento foi enviado ao Conselho Nacional de

---

<sup>1</sup>Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18543&Itemid=1098](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18543&Itemid=1098). Acesso em: 27 de outubro de 2014.

Educação (CNE) em 6 de dezembro de 2012, seguindo orientação expedida pelas DCNEF – aprovada e homologada em 2010 – que instituiu:

Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa analisa o processo de elaboração do documento, organizado a partir de uma metodologia de consulta a diversos profissionais dos sistemas educacionais de grande parte do território nacional, buscando compreender a importância de uma ação dessa natureza, a saber, o desenho de um marco normativo oficial que explicita os conhecimentos que compõem cada tempo/ano de aprendizagem dos estudantes durante seu ciclo de alfabetização.

Tem-se como hipótese que uma padronização curricular mais explícita, como a que se apresenta no documento, pode constituir-se como consenso entre os atores diretamente envolvidos na prática pedagógica dos sistemas públicos de ensino por se apresentar como instrumento de fortalecimento da organização pedagógica das escolas e maior possibilidade de garantia do direito de aprender dos estudantes.

Desse modo, este trabalho está dividido em três capítulos, além da introdução que incorpora a trajetória profissional, a questão mobilizadora desta pesquisa, bem como seus objetivos, hipóteses e metodologia empregada. No primeiro capítulo, é apresentado o referencial teórico que sustentará o trabalho a partir dos conceitos de currículo, conhecimento e direito de aprendizagem; o segundo é composto por uma análise do problema e consequente crítica sobre a ausência da base nacional comum prevista em todo o marco legal e especificamente nas DCNEF com uma formulação dos termos expectativas de aprendizagem, direito de aprendizagem e a menção ao Artigo 49 das DCNEF; o terceiro e último capítulo, contém a descrição e análise do processo de elaboração do documento dos **“Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”**<sup>2</sup>, objeto de estudo desta pesquisa e sua possível contribuição para o que denominamos base nacional comum dos currículos.

---

<sup>2</sup> Como o nome do documento é extenso, optou-se por utilizar-se ao longo do texto a denominação “Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização”.

## **2 Justificativa: minha trajetória e a questão mobilizadora**

Este trabalho de pesquisa é consequência de uma série de inquietações que foram sendo construídas durante minha trajetória profissional, como docente e gestora, iniciada no começo dos anos 80. Ainda jovem e estudante do curso de magistério de nível médio, pude exercer uma primeira experiência profissional como professora/estagiária de educação infantil em uma pequena escola privada, já que naquela época era prática comum o contrato de jovens alunas estudantes. Já nesse momento, de profunda inexperiência profissional, o trabalho solitário que caracterizava a elaboração e definição dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos em sala de aula foi objeto de primeiras angústias profissionais, uma vez que, para uma jovem normalista, enfrentar o desafio de elaborar diariamente planos de aulas sem ter amparo pedagógico e de planejamento, era extremamente conflituoso do ponto de vista profissional. Buscar saídas em diversos materiais, sem ter uma coordenação e referencial para organização e seleção do que se trabalhar junto aos alunos, sempre foi profundamente desalentador e objeto de minhas reflexões.

Inicialmente, atuando em turmas de educação infantil, nos primeiros anos de carreira profissional, a prática de planejamento de aulas e organização de conteúdos foi caracterizada por uma ação individualizada e solitária. Mesmo quando elaborada em grupos de professores, a definição dos temas que organizariam todo o percurso da aula a ser dada era uma decisão muito isolada e específica. Frequentemente, os documentos orientadores para elaboração da rotina pedagógica dos professores eram genéricos e pouco precisos para que se constituíssem em algo que auxiliasse, de forma mais estruturada, na elaboração dos planos de aula. Esses documentos basicamente definiam temas gerais a serem trabalhados no decorrer de todo o ano letivo. A organização diária, que é o tempo definidor da aula, era uma atribuição específica do grupo de professores.

Assim, íamos nós, jovens professores, organizando e definindo aulas diárias a partir de poucos documentos referenciais, e os que existiam eram caracterizados por pífia clareza e objetividade e com isso não cumpriam o papel de auxiliar na organização do planejamento.

Um cenário que se agravava ainda mais era a pouca experiência, característica dos profissionais que iniciam sua trajetória, e, também, as condições objetivas da vida de cada um dos professores que, em sua maioria, tinham todo o seu tempo comprometido com os estudos que ainda realizavam junto com o precoce trabalho docente. Muitos, inclusive, acumulavam

até dois turnos de docência, como forma de melhorar suas condições de sustento, o que gerava uma rotina extenuante com poucas horas disponíveis para organização do trabalho pedagógico.

Assim, os conteúdos e estratégias que compunham a organização da rotina pedagógica diária com nossos alunos eram definidos, praticamente, por materiais diversos (livros, apostilas sem referenciais) que íamos lançando mão à medida que os encontrávamos nas difusas prateleiras das estantes das escolas e muitas vezes de nossos acervos pessoais em nossas próprias casas.

A partir de 1984, ano em que ingressei como professora intitulada de educação infantil na Prefeitura Municipal de Araraquara, pude, pela primeira vez, ter contato profissional com documentos oficiais de referenciais curriculares. Para organização do Plano de Escola, este ainda muito longe do plano diário de aula de cada professor, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizava diretrizes amplas para subsidiar os planos escolares. Eram temas gerais com postulados que indicavam direções a serem tomadas pelas escolas, os quais pouco auxiliavam na organização do planejamento geral e muito menos nos planos diários a serem elaborados e executados pelos professores. Eram orientações, muitas vezes em longos textos, numa linguagem tão hermética e genérica, que acabávamos - nós, professores, - por defini-los como meros documentos formais e burocráticos que pouco interferiam nas várias práticas elaboradas pelas diversas escolas e seus diversos professores.

Essa cultura de linguagem genérica e cheia de postulados era extensiva a todos os documentos elaborados pelas diversas equipes. Tudo repetido numa série infundável de generalidades. Mesmo o plano escolar da unidade, elaborado de forma, muitas vezes, coletiva e que deveria traçar as ações e temas a serem trabalhados durante todo o ano letivo, acabava por adotar a mesma forma e linguagem peculiar dos documentos gerais. Tinham características nada claras sobre os conteúdos e estratégias que deveríamos desenvolver em nossos planos diários, para garantir aos alunos as diversas aprendizagens.

Era habitual ver os professores mais experientes desenvolverem as mesmas estratégias de ensino em todas as turmas que atuavam. Na elaboração dessas práticas, raramente, respaldavam-se nos documentos vindos do órgão central, ou mesmo, nos planos das escolas. Os planejamentos dos professores que derivavam dos planos das escolas eram reeditados anualmente, sem a revisão e diagnóstico das turmas que deveriam acompanhar no dado ano letivo. Apenas se mudava título do ano novo. Os planos diários que poderiam organizar cada aula eram práticas quase inexistentes entre os professores.

A lembrança que tenho desse período de nove anos consecutivos em docência na educação infantil é a de que os conteúdos a serem trabalhados com os alunos por nós, professores, eram definidos e organizados de forma totalmente intuitiva e muito pouco estruturada. Era uma espécie de um “fazer tradicional” ou “é assim que se faz” puxado pelos professores mais experientes e automaticamente estendido aos professores iniciantes.

Essa impressão de isolamento dos professores na elaboração de seus planos diários de aulas se manteve em minha trajetória profissional, até que pude expandir minha experiência como professora de formação de professores, no início da década de 1990, na gratificante iniciativa dos antigos CEFAMs (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério)<sup>3</sup>. Como docente das disciplinas de história e filosofia da educação e estrutura e funcionamento do ensino no CEFAM da cidade de Diadema, entre os anos de 1993 a 1995, tive a oportunidade de participar de diversos momentos coletivos de organização, planejamento e monitoramento das ações definidas para essa unidade. No entanto, pude constatar que os documentos que vinham da Secretaria Estadual de Educação para subsídio dos planos escolares tinham o mesmo perfil dos documentos com que convivi em minha trajetória anterior.

Embora essa experiência contasse com grande estrutura, para garantir uma organização das ações, pautada na elaboração coletiva entre as equipes escolares, a tarefa de definição dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos em sala ainda era de total atribuição de cada professor. Lembro-me de me ‘agarrar’ com certo afincamento aos livros didáticos ou paradidáticos que estruturavam os conteúdos e detalhavam práticas para trabalhá-las em sala. Esse era o grande “respiro” para nós, professores, na elaboração de nossa rotina diária, calcada em horas a serem planejadas uma a uma. A organização do tempo e o conteúdo para recheá-lo eram os desafios permanentes que desvelavam nossa rotina profissional.

Quando iniciei minha primeira experiência na equipe de gestão pedagógica da Secretaria de Educação da cidade de Diadema, a partir de 1995, - então com 13 anos de experiência no magistério - em que tinha sobre minha responsabilidade, como coordenadora pedagógica, diversas escolas, professores e segmentos de ensino, novamente me deparei com

---

<sup>3</sup> Em São Paulo, o governador Orestes Quércia (1987 – 1991) cria pelo Decreto Governamental nº 28.089 de 13 de Janeiro de 1988, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). O legislador, para a criação do CEFAM, se respaldou na Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 30/87 e no Regimento Comum das Escolas de 1º e 2º graus - Decretos nº 10.623, de 16/10/77 e nº 11.625, de 23/5/78. A experiência durou até meados de 2005.

a falta de subsídio oficial para amparar e organizar o trabalho diário dos professores que coordenava.

Em toda essa jornada, sempre houve uma ‘voz’, quase que escondida dos professores, que clamava por instrumentos mais precisos e que, agora, a partir dos nossos diálogos nas diversas reuniões e encontros pedagógicos, eu ouvia com mais intensidade. Instrumentos e práticas que pudessem objetivar e, portanto, dar maior subsídio ao trabalho diário a ser planejado e realizado.

Da mesma maneira que sentia como docente e agora como coordenadora pedagógica, também pude sentir nos meus pares uma expectativa de que tivéssemos instrumentos mais estruturados e diretivos para nos apoiar a uma melhor elaboração da rotina pedagógica.

Como docente, sentia a falta de instrumentos claros e estruturantes e nesse momento, como gestora, confirmava a ausência de tais iniciativas e presenciava, novamente, a insatisfação e solidão dos professores na definição e organização de seus fazeres. Era uma percepção que tomava corpo em minhas impressões profissionais e que me dava o sentimento de certa impotência na função de coordenadora e auxiliadora da prática diária dos professores. As reuniões pedagógicas eram, com frequência, um momento de lamentações sobre a falta de recursos disponíveis para fortalecimento do trabalho escolar.

No decorrer dos anos 90, em que desempenhei diversas funções na gestão pública em educação, o sentimento foi, marcadamente, se fortalecendo. Como coordenadora de educadores de ensino de jovens e adultos e do ensino profissionalizante, eu e minha turma de professores chegávamos ao extremo de buscar conteúdos em livros que estavam nas diversas prateleiras da escola quase que esquecidos pelo tempo e de certa forma desatualizados. As atividades elaboradas eram trocadas pelos professores numa tentativa de ajuda mútua para amenizar a solidão que caracterizava esse momento de tomada de decisão sobre os conteúdos e estratégias pedagógicas. Os livros didáticos eram uma espécie de “salvador da pátria” na definição dos conteúdos. As atividades que eram elaboradas pelos professores em folhas avulsas, também, eram definidas a partir dos conteúdos referenciados pelos diversos livros didáticos que podíamos lançar mão na unidade escolar.

Como coordenadora pedagógica, tentava dar um maior amparo aos professores trazendo, muitas vezes, modelos de atividades com conteúdos pautados numa definição absolutamente individual e pessoal, sem nenhuma referência a documentos oficiais que, esperava-se, poderiam dar certo padrão de conteúdos e metodologias a serem trabalhados.

Como professora de educação infantil na prefeitura de Araraquara, interior de São Paulo, e como professora de educação de jovens e adultos na prefeitura de Diadema, e depois, como coordenadora pedagógica nos anos de 1995 a 1998 nas prefeituras de Diadema e Ribeirão Pires, cidades da região do ABCD Paulista, sempre vivi e revivi a situação descrita, pautada na solidão para elaboração e definição do que se trabalhar com o aluno durante cada dia que compunha os mais de 200 dias letivos do ano. Essa questão foi balizadora para as minhas indagações, construídas durante todo o percurso profissional e que foram se configurando nas seguintes expressões:

“Quem define o conteúdo que darei hoje para meu aluno?”

“De onde parto para a elaboração das estratégias de organização desses conteúdos a serem aprendidos e ensinados?”

“Esses são os conteúdos que eu deveria realmente dar aos meus alunos?”

“Quais os materiais em que posso me apoiar para uma melhor organização de minhas aulas?”

Toda essa inquietação, vinda desde o momento inicial de minha carreira profissional, revelou completa e silenciosa solidão pedagógica a que o professor está submetido, quando define o escopo de metas e conteúdos em seu plano de aula a serem trabalhados junto a seus alunos.

A autonomia como um valor do trabalho do professor seria a partir de qual ponto? A autonomia, reconhecida como um valor de importância do trabalho docente soava como certo abandono profissional. Não seria autonomia, e sim um covarde abandono do professor pelo Estado, principalmente aos recém-formados e aos tantos que dobram jornadas, acumulam turmas numerosas e avaliam seus alunos a partir de diretrizes vagas.

O caráter genérico e discursivo dos documentos oficiais – que deveriam estabelecer referenciais objetivos e nortear o professor na definição de sua ação pedagógica concreta em sala de aula – começou a ser um elemento de reflexão pessoal; ou seja, pensar o que o aluno deve aprender e como o professor organiza esse conhecimento e as condições necessárias para essas aprendizagens passaram a ser questões presentes e constantes em minha trajetória como gestora de políticas públicas de educação. A preocupação com a efetiva aprendizagem dos alunos, como objetivo central para realização das ações em educação, foi o motivo dos diversos debates e embates que travei cotidianamente como gestora de políticas públicas.

No ano de 2009, assumi, na cidade de Diadema, a função de Secretária Municipal de Educação. Deparei-me assim, com a possibilidade de implantar ações que tivessem como preocupação central a aprendizagem dos alunos. Todas as decisões no âmbito da secretaria teriam, como pano de fundo, a centralidade no aluno, no seu aprender.

Iniciamos, já em 2009, um processo de discussão junto às escolas para definição de uma proposta curricular para toda a rede municipal de ensino que estivesse concretamente estruturada, para servir de instrumento para a boa prática pedagógica do professor e que, conseqüentemente, garantisse o direito de aprender dos alunos. Não tínhamos - nós, a equipe - ideia de como elaborar tais instrumentos que, durante toda minha trajetória profissional, imaginava e, talvez, pleiteasse como instrumento de apoio aos professores.

Sabia que isso seria um desafio de grande dimensão à equipe, já que, ainda, prevalecia o caráter genérico dos documentos oficiais que deveriam auxiliar os sistemas de ensino a organizarem suas orientações curriculares. A cultura do discurso genérico e pouco aplicado parecia estar enraizada e tornava o desafio ainda mais hercúleo do ponto de vista da elaboração e da implementação. As diretrizes políticas que emanavam de governos, com honrosas exceções, se tornavam cada vez mais competentes em emitir terminologias inócuas e vagas.

As equipes da secretaria se debatiam nessa tarefa que denominamos, no momento, como uma espécie de desenvolvimento de um perfil de saída dos alunos. Qual perfil de habilidades e conhecimentos o aluno teria de ter no momento de encerramento de seu percurso escolar? Se um ano letivo é composto por 200 dias, quais seriam as aprendizagens a que os alunos teriam direito nesse percurso escolar temporal? Quais aprendizagens a escola deveria, obrigatoriamente, garantir aos alunos? Com quais conteúdos o professor deveria organizar seus planos diários? Essas e algumas outras questões permearam todo o processo.

No final dos quatro anos de gestão, a tarefa acabou ficando incompleta, ou seja, sem a definição e detalhamento que imaginávamos serem importantes para a organização de nosso trabalho. Muito desse frustrante resultado, talvez esteja amparado na falta de parâmetros gerais que pudessem subsidiar a equipe local em sua produção. Não tínhamos documentos oficiais que pudessem subsidiar a discussão e elaboração. A tarefa que hora impunha como necessária não contou com referenciais que estabelecessem pontos de partidas e chegadas para o fortalecimento do trabalho pelas equipes.

Em 2012, a convite do professor César Callegari, que foi nomeado para o cargo de Secretário da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, assumi a Coordenação Geral do Ensino Fundamental do Ministério da Educação. A partir daí pude dar início à tarefa de elaboração prevista nas, então, recentes diretrizes curriculares, aprovadas em 2010, que previam que o Ministério, a partir de amplo processo de consulta pública, elaborasse o que se denominava expectativas de aprendizagem para cada ano do ensino fundamental. Foi com esse processo que tive a oportunidade de ouvir diversas vozes que expressavam possíveis respostas às indagações que trazia em minha trajetória profissional. A elaboração do documento **“Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização”** me despertou o interesse na pesquisa e no aprofundamento das questões curriculares.

Esse foi o percurso que me levou a um interesse crescente sobre o papel dos documentos oficiais no “fazer” concreto das escolas e das salas de aulas. E é esse interesse que objetiva essa pesquisa.

### **3 Problema, Objetivos e Hipóteses**

A trajetória profissional, descrita no item anterior, projeta o percurso de concepção/construção do problema delineado. Como define Laville e Dione (1999), o pesquisador aliado ao contexto dos fatos geram ações e reações que agem e exercem influência no real. O problema é algo que gera inquietude no pesquisador e “a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real...” (LAVILLE e DIONE, 1999, p. 850).

Com isso, a pesquisa pretende ser um meio de levantar pistas de possíveis melhoras ao problema visto e percebido pelo pesquisador. O pesquisador, como fruto de sua experiência, elabora o problema a partir de uma lacuna expressa em sua forma de conceber o contexto e as perguntas que o geraram. Como argumentam, ainda, Laville e Dione (1999, p. 105), “As perguntas do pesquisador são, bem como seu problema, orientadas por seu modo de ver as coisas, pelas teorias de que dispõe, pelas ideologias às quais se filia”.

Na trajetória desta pesquisadora, esteve presente a permanente indagação sobre a falta de padrão oficial do que é necessário a escola ensinar aos estudantes que a frequentam. Essa lacuna gerou permanentemente uma inquietude na forma de conceber a organização do trabalho pedagógico do professor. Definir um padrão de conhecimentos comuns que possam delimitar e possibilitar maior proteção e engajamento do professor no processo de elaboração

e organização de seu trabalho é uma prerrogativa possível para garantir o direito de aprender dos estudantes.

A partir dessa premissa, esta pesquisa tem como objeto de estudo o documento oficial “Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização”, desenvolvido, durante o ano de 2012, pela COEF, vinculada à DCEI do MEC. O documento foi enviado ao CNE em 6 de dezembro de 2012<sup>4</sup>, como tarefa expedida pelas DCNEF, aprovada e homologada em 2010. Sua produção teve como finalidade principal definir os direitos de aprendizagem que deveriam compor o ciclo de alfabetização como parte inicial do ensino fundamental.

O documento, elaborado a partir de uma metodologia de participação, que será descrita a posteriori, envolveu diversos segmentos voltados à formação de professores e sistemas públicos de ensino de todo o país. A definição do que ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental foi uma iniciativa que buscou atender a uma demanda vinda do processo de elaboração das diretrizes curriculares em que foram realizadas diversas audiências públicas no ano de 2010 em várias partes da federação. Nessas audiências diversos gestores de educação reivindicavam certa mudança no texto das diretrizes sobre a maneira de especificar os postulados do direito à educação. A falta de clareza e maior especificação do que ensinar ou o que compõe a base nacional comum, prevista na legislação desde a CF de 1988, foram fatores presentes durante o processo de discussão.

As diretrizes curriculares, na avaliação desses atores, expressavam de forma muito genérica, os elementos que deveriam estruturar o plano pedagógico dos sistemas e, conseqüentemente, das unidades escolares. A discussão sobre a possibilidade de elaborar definições mais explícitas do que ensinar em cada sala de aula de todo o território nacional foi, talvez, o elemento que faltava para a inclusão do artigo 40 nas DCNEF de 2010 que viabilizou a iniciativa do MEC em organizar o documento objeto deste trabalho.

Por essa razão, o documento “Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização” foi selecionado como objeto de análise do problema desta pesquisa que se caracteriza: A base nacional comum amplamente prevista na legislação não foi, de fato, definida. A sua

---

<sup>4</sup> Após a entrega do documento em 6 de dezembro de 2012 para análise e consulta pública pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), sabe-se que a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) retirou-o do CNE, no ano de 2013, conforme ofício disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18543&Itemid=1098](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18543&Itemid=1098) Acessado em: 27 out 2014

E até a finalização desta pesquisa não se tem notícia de que outro documento tenha sido entregue em seu lugar para cumprimento do Artigo 49 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF) de 2010.

inexistência gera falta de precisão e clareza no que deve ser ensinado pela escola e indefinição do que garantir como direito de aprender do estudante. O MEC, ao elaborar o documento “Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização” para atender o artigo 49 das DCNEF de 2010, constituiu-se como um avanço para a consolidação da base nacional comum e na definição dos direitos de aprendizagem?

Claro que tais questões sobre a organização nacional do currículo no que tange à base nacional comum não excluem o reconhecimento da necessidade de sua adaptação aos conteúdos locais como está expresso no corpo da lei. A lei é clara e exata na constituição do direito à base nacional comum e à parte diversificada que compõem o currículo.

Uma vez definido o problema, à luz da concepção que nos norteia como pesquisadores, faz-se necessário definir a metodologia a ser empreendida para refletir sobre ele. O pesquisador é um sujeito que carrega consigo sua história e seus caminhos percorridos que se alinham com sua concepção que gerou o problema.

Delimitar o problema pode ser o momento mais aflitivo da pesquisa porque sua definição está conexa com a concepção que gera o problema; o problema é expressão sintética de uma concepção. Clara ou indefinidamente, todo pesquisador tem uma concepção de mundo, genérica ou sistematizada em teorias, que informa toda sua atividade. (CHIZZOTTI, 2006, p.25).

Como estratégia de pensar o problema, a pesquisa documental e empírica se faz presente para coleta de dados e a consequente seleção de categorias de análise utilizadas para sua interpretação. As vantagens do método se expressam na maior possibilidade de perceber o objeto de estudo em sua essência e vivência.

E ainda sobre o uso dos instrumentos de pesquisa La Ville e Dionne nos ensina:

A pesquisa permanece um domínio em que a imaginação deve desempenhar um papel importante: não com o fim de "inventar a realidade", mas para melhor abordá-la, pois a partir das grandes categorias de instrumentos descritos naquilo que precedeu, tudo se torna possível. Cabe ao pesquisador imaginar e ajustar a técnica, os instrumentos que lhe permitirão delimitar o objeto de sua pesquisa, extrair deles a informação necessária à compreensão que ele quer ter para logo partilhá-la e contribuir assim para a construção dos saberes. Nenhum instrumento é perfeito: aliás, temos insistido nas qualidades como nas falhas e limites daqueles que consideramos. Mas um pesquisador decide sempre usar mais de um instrumento e aproveitar assim as vantagens de cada um, minimizando alguns de seus inconvenientes. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 190-191)

Esta pesquisa tem por objetivo descrever os passos metodológicos para elaboração do documento “Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização” no que diz respeito à composição e perfis dos grupos de trabalho e o envolvimento dos profissionais das redes de ensino na sua construção e analisar, sob o ponto de vista da participação e do envolvimento dos atores, o sentido que o documento teve para o avanço da implantação das DCNEF no que diz respeito ao artigo 40 que estabelece a tarefa de definir os direitos de aprendizagem<sup>5</sup> dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental.

Há várias hipóteses para responder a esse objetivo de pesquisa. Uma delas, que se pretende perseguir é a de que um documento referencial nacional que estabelece, de forma explícita, os direitos de aprendizagem do estudante a serem desenvolvidos a cada ano do ciclo de alfabetização, elaborado a partir do envolvimento de especialistas em cada área do conhecimento e de diversos profissionais dos sistemas públicos de ensino se constituiu como um consenso entre esses profissionais e avanço para a implantação da base nacional comum e garantia de um padrão de qualidade.

#### **4 Metodologia**

Este item tem por objetivo apresentar o método de investigação utilizado para a realização desta pesquisa, dentre os quais estão: levantamento/revisão bibliográfica sobre o tema abordado – currículo, conhecimento, direitos de aprendizagem e base nacional comum. Pesquisa documental a partir de documentos oficiais sobre legislação curricular, circunscrito ao tema estudado e que respaldaram a elaboração das DCNEF de 2010, seus pareceres e Resoluções.

A pesquisa utilizará os relatórios das diversas atividades que foram organizadas e que contribuíram para a elaboração do documento analisado.

- encontros técnicos dos grupos de trabalho por área de conhecimento;
- reuniões técnicas com as equipes pedagógicas de diversos sistemas de ensino em todo o território nacional ouvidas durante o processo de construção do documento referencial;

---

<sup>5</sup> No texto original da Resolução nº 7 de 2010 o conceito de direito de aprendizagem está denominado como expectativas de aprendizagem.

- seminário do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil (GTFB)<sup>6</sup>, constituído por representações de secretarias municipais e estaduais de educação, Centros de Estudo de Universidades, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIMES), coordenadores pedagógicos do ensino fundamental de diversos sistemas públicos e demais especialistas envolvidos, em especial, no campo da alfabetização de crianças;
- reuniões de conclusão do texto final da equipe da COEF com os especialistas por área de conhecimento da UNESCO.

Para desenvolvimento da análise e pesquisa, utilizamo-nos das metodologias qualitativas, uma vez que são como caminhos de investigação pelo contato com a realidade que estruturou todo o processo de legitimação do documento como referencial, avaliado como positivo ao trabalho dos sistemas.

Se, de outro lado, o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p. 27-29)

O exercício de analisar criticamente o acontecido, para dar sentido à possibilidade de levantar caminhos ao problema objetivado, é o que sustenta o ato de pesquisar. É esse o percurso escolhido, é essa a tarefa estruturada, fruto de uma vivência calcada na observação crítica da realidade experimentada. Para dar sentido e objetivar conteúdo à realidade vivenciada, a teorização e conceituação de currículo e conhecimento como direito é o pano de fundo desse cenário. São os conceitos que estruturarão a análise a ser realizada.

---

<sup>6</sup> O GTFB foi um grupo instituído pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação com reuniões periódicas para tratar de questões voltadas ao ensino fundamental. Durante os anos de 2009 a 2012 foram realizadas reuniões anuais.

## **CAPÍTULO 1**

### **1 CURRÍCULO: CONHECIMENTO E DIREITO DE APRENDIZAGEM**

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa sobre o problema delimitado e a construção das hipóteses a serem perseguidas requer a circunscrição de alguns conceitos de fundo que estruturam o caminho a ser percorrido. Três conceitos fundamentais para a análise nortearão todo o percurso deste trabalho: currículo, conhecimento e direito de aprendizagem.

Os conceitos de currículo e de conhecimento serão estruturantes para delimitar o terceiro conceito, direito de aprendizagem que se traduz, de certa maneira, como consequência dos anteriores.

#### **1.1 Conceito de Currículo: algumas indagações**

O conceito de currículo sempre esteve imbricado com a teoria do currículo. Pensar o currículo em seu aspecto normativo necessita de um cotejamento teórico para não deixá-lo submetido à dimensão ideológica do conceito. Como indica Young (2014), o conceito de currículo normativo (parâmetros do que fazer pedagogicamente) só tem sentido se não estiver separado de seu papel crítico, ao contrário, o currículo se torna uma forma de tecnicismo.

As várias escolas de teoria curricular se manifestaram ao longo do tempo. A evolução do conceito foi se dando a partir de diversas referências. Entretanto, a história do currículo nos demonstra que as dimensões crítica e normativa foram separadas e, muitas vezes, em detrimento de ambas.

Um primeiro exemplo do princípio sobre conceito crítico de currículo, explicitado em Goodson (2002, p. 20), demonstra a perspectiva que envolve e polariza a discussão sobre o tema. “O emprego e o lugar deste termo em nosso tratado precisam ser amplamente examinados, porquanto, como qualquer outra reprodução social, ele constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação.”

Aqui, currículo, visto como instrumento de dominação social, está submetido e sob-riscos de grupos de interesses. Essa concepção polarizou, de certa forma e por um tempo, os debates acerca do conceito de currículo.

Vemos, nessa perspectiva, certo determinismo conceitual que acaba por adjetivar o conceito de currículo baseado numa relação de dominação que supõe ser entre ‘fracos’ e ‘fortes’.

Um claro exemplo da separação entre o aspecto normativo e o aspecto crítico se expressa no pensamento de Goodson:

O valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado nas escolas. Entretanto, as teorias curriculares atuais geralmente não apresentam explicações ou hipóteses sobre o que é comprobatório o que está diante dos olhos. As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar. (GOODSON, 2002, p. 47)

Sabe-se que Goodson (2002) está a se referir às teorias de currículo que o abordam numa perspectiva prescritiva e tecnicista rompendo a possibilidade de unificar o possível ‘como fazer’ com o analítico ‘por que fazer’.

Assim essa dualidade acaba por elaborar indagações que ponderam o seguinte aspecto: nessa perspectiva em que o currículo é visto como reprodutor de sistemas de dominação e desigualdade, qual saída daremos à escola como produtora de cidadania?

A imersão na teoria crítica do currículo trouxe grandes e novos elementos, constituídos como indagações que possibilitaram uma nova abordagem bibliográfica. Qual a saída para a afirmação determinista de que a escola e, conseqüentemente o currículo, são instrumentos de dominação de uma sociedade estruturada na desigualdade de classes sociais?

Moreira e Silva (1995) trazem novas intenções reflexivas nessa mesma perspectiva:

Dentre os reconceitualistas, foram os autores associados à orientação neomarxista os precursores, nos Estados Unidos, do que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo, voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc. Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências

presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador. (MOREIRA e SILVA, 1995 e p. 16)

Uma primeira afirmação que possa levantar questões sobre essa lógica ‘sem saída’ dos teóricos críticos seria a de que o currículo é um espaço de construção e de organização da garantia do direito às aprendizagens do conhecimento. Conhecimento que possa desenvolver no indivíduo sua capacidade crítica e analítica de sua condição. Conhecimento visto como libertador da condição histórico-social do sujeito.

Para Young (2010), a polarização do debate curricular que coloca o conhecimento a serviço de uma determinada classe e seus interesses é uma contribuição diminuta para as políticas curriculares. “Se todos os padrões e critérios forem redutíveis a perspectivas e a pontos de vista, não será possível oferecer uma base que permita justificar por que razão se deve ensinar uma coisa e não outra qualquer (ou, em última instância, que justifique ensinar-se o todo!)” (YOUNG, 2010, p. 65/66).

A perspectiva crítica do currículo, ao antagonizar o aspecto normativo, termina por colocar em dúvida a função da escola e, conseqüentemente, do próprio currículo. Um bom exemplo do foco da preocupação está exposto nas afirmações abaixo:

A Teoria Curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política. (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 21)

A influência da sociologia crítica na conceituação de currículo, a partir de três eixos que dominaram as reflexões - ideologia, cultura e poder - torna difusa a importância do currículo como transmissor e produtor do conhecimento organizado e especializado e que tem o contexto como reconstrutor do objeto a ser transmitido.

Ao enxergar o currículo como instrumento contestador do conhecimento e da cultura dominante de classe, surge novamente a indagação: o que fazer então com a escola?

O conhecimento a ser transmitido pelo currículo é transformador na produção e na criação da cultura. Portanto, para o currículo cumprir sua função de terreno fértil de produção cultural contestadora e transgressora de uma realidade sócio econômico e cultural, como quer os históricos críticos, é preciso estar estruturado no conhecimento.

Um currículo para a formação humana introduz sempre novos conhecimentos, não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do aluno, às realidades regionais, ou com base no assim chamado conhecimento do cotidiano. [...] Um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento. (SOUZA LIMA, 2008, p. 20)

Essa dimensão do conhecimento como princípio libertador tem seu aposto em Apple (2006) que vê a estruturação do conhecimento na escola relacionada aos princípios de controle social e cultural de uma sociedade. A escola como produtora de conhecimento será de certa forma, agente da hegemonia cultural e ideológica.

Com isso, aprofunda-se o rompimento da relação currículo – conhecimento – aprendizagem. Vê-se:

Uma grande proporção da teoria e da erudição educacional e curricular de hoje deriva seu ímpeto programático e sua logicidade das várias psicologias de aprendizagem agora disponíveis. Embora Schwab (1970) e outros tenham demonstrado que é um erro lógico tentar derivar uma teoria curricular (ou pedagógica) de uma teoria de aprendizagem [...], há outra dificuldade mais pertinente à argumentação que faço aqui. Como devo demonstrar em maior detalhe mais tarde, a linguagem da aprendizagem tende a ser apolítica e anistórica, escondendo assim as complexas relações de poder político e econômico e de recursos subjacentes à boa parte da organização e da seleção curriculares. (APPLE, 2006, p. 66)

A abordagem crítica termina por forçar uma separação do currículo das questões do conhecimento e da aprendizagem? Isso de certa forma não daria uma espécie de ‘xeque-mate’ na escola e a tiraria definitivamente de seu papel, que é o de preparar as gerações futuras para o bom exercício da interação em sociedade?

Sacristán (1998) evoca que o conceito mais concreto de currículo seria a objetivação desse papel da instituição escola: “Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional etc.” (1998, p. 15).

Se entender o conceito de currículo como a concretização da função da escola, como afirma o autor, é preciso dar forma ao discurso sobre essa função. Ou seja, sua função como instituição patrocinadora da interação do sujeito com o conhecimento num determinado contexto com suas especificidades históricas e para um determinado ator social. Não seria natural que, ao dar forma ao discurso sobre o papel da escola por meio da construção do currículo, façamo-lo a partir de seleção e recorte de conteúdos ou conhecimentos

imprescindíveis à formação do sujeito? O currículo não seria a expressão de uma ferramenta de trabalho para auxiliar a organização pedagógica a garantir as aprendizagens do educando?

Nesse sentido, Young (2014) analisa que:

À medida que as sociedades foram se tornando mais complexas e mais diferenciadas, desenvolveram-se instituições especializadas – escolas, faculdades e, claro, universidades. Assim, embora permaneça uma atividade prática, a educação se tornou cada vez mais especializada. Os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado. É esse tipo de meta que dá sentido à teoria do currículo, assim como tratamentos e remédios melhores dão sentido à ciência médica. (YOUNG, 2014 e p. 197)

É fundamental, numa sociedade democrática, garantir estruturas de suporte à escola para que ela atenda aos seus objetivos republicanos de socializar os conhecimentos que historicamente foram construídos pelo processo civilizatório que proporcionou a evolução de suas áreas. Esse parece ser o sentido de currículo. Mas, com qual conhecimento?

## 1.2 Conhecimento

A definição de conhecimento enfrenta no campo da pedagogia e particularmente no tema do currículo forte polissemia de significado e sentidos. Dos reprodutivistas aos teóricos críticos, da escola tradicional à escola nova, o significado do conhecimento se imbrica muitas vezes num campo conceitual que acaba por submetê-lo aos conceitos imbuídos de forte teor ideológico.

O determinismo social dos teóricos críticos que caracteriza o conceito de currículo e conhecimento na escola é denominado por Young (2010) de “discurso das vozes” no qual esses teóricos negam a possibilidade de qualquer conhecimento objetivo ser legítimo, por estarem submetidos a interesses de grupos, e veem, no currículo, apenas uma expressão de classe e poder. “Para os discursos das vozes, não existe qualquer conhecimento, mas tão somente o poder de alguns grupos para afirmarem que as suas experiências é que devem contar enquanto conhecimento” (YOUNG, 2010, p. 32).

Essa possível polarização, em que coloca o conhecimento a serviço de uma determinada classe e seus interesses, acabou, conforme Young (2010), por interditar a possibilidade de promover o currículo como instrumento de expansão do conhecimento.

Tais abordagens acabaram não iluminando o debate, mas, talvez o ofuscando, e, conseqüentemente, não contribuíram para o avanço das políticas curriculares, pois seu foco esteve sempre na ótica de que o currículo mascara a realidade e é responsável pelas relações de poder.

Os debates entre os pós-modernistas e quem criticam transformam-se em pouco mais do que discussões sobre que grupos têm uma experiência que deveria constituir a base do currículo, e o propósito da teoria social passa a ser a desconstrução crítica das formas dominantes do conhecimento associadas às matérias curriculares e às disciplinas. Se todos os padrões e critérios forem redutíveis a perspectivas e a pontos de vista, não será possível oferecer uma base que permita justificar por que razão se deve ensinar uma coisa e não outra qualquer (ou, em última instância, que justifique ensinar-se de todo!). (YOUNG, 2010, p. 65/66).

Os discursos e também os insolúveis debates revelam um caráter pouco objetivo e que, por sua vez, não estruturam as ações de implementação de políticas curriculares que possam garantir o direito à educação e ao aprendizado.

Que conhecimento se faz necessário à escola e conseqüentemente ao aluno como portador de direitos a serem garantidos?

Os políticos dizem que estamos (ou estaremos, em breve) numa “sociedade do conhecimento” e que há cada vez mais empregos que requerem que as pessoas sejam “trabalhadores do conhecimento”. Ao mesmo tempo, os documentos orientadores das políticas governamentais têm-se mantido notavelmente silenciosos quanto a definir que conhecimento é este (Department for Education and Employment, 1998, 1999). Trata-se de mais conhecimento disciplinar, à maneira antiga, ou de um novo conhecimento transdisciplinar, mais transitório e local (Gibbons et al., 1994; Muller, 2000)? (YOUNG, 2010, p. 57)

Saviani (1997) também faz uma profunda análise do que significa a escola, o professor ou o aluno produzir ou construir conhecimentos. A partir de qual base de análise se afirma que é possível os agentes ligados a todo o processo do ensino e aprendizagem produzirem ou construir conhecimentos? É possível no âmbito pedagógico a construção de novos conhecimentos?

Parece que um significado que poderia ser aceito por todos independentemente dos paradigmas a que venham aderir, e até mesmo independentemente das diferentes modas que volta e meia assolam os meios educacionais, seria o seguinte: há uma produção de conhecimento no aluno. E o que significa isto? Significa que o aluno

não conhecia e passou a conhecer, o que pode ser traduzido da seguinte forma: houve uma produção de conhecimento no aluno. Concretizando um pouco mais: no processo de ensino produz-se, por exemplo, um conhecimento matemático no aluno, ou seja, o aluno não conhecia matemática e passa a conhecer. Portanto, houve uma produção de conhecimento, no caso, no aluno. (SAVIANI, 1997, p. 129)

A necessidade de um conhecimento que leve o sujeito para além da experiência vivida e sentida é desenvolvida por Young (2011) a partir de um conceito que ele denomina de “currículo baseado em engajamento” que, apesar de afirmar que o conhecimento é algo exterior ao aluno, “essa exterioridade não é dada, mas tem uma base social e histórica” (YOUNG, 2011, p. 611). Assim, Young se difere da perspectiva do conhecimento da escola tradicional para a qual sua abordagem é algo que os estudantes têm de acatar.

Para Young (2011), o ponto de partida do currículo é o conhecimento e não os contextos enfrentados pelos estudantes, e as escolhas curriculares se configuram como maneiras de promover o desenvolvimento intelectual dos sujeitos. A partir desse conceito o autor promove uma distinção crucial entre currículo e pedagogia.

É que uma abordagem instrumentalista ao currículo tanto distorce o que qualquer currículo pode fazer, quanto confunde duas ideias educacionais crucialmente distintas. A primeira ideia diz respeito ao currículo, que se refere ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes. A segunda ideia diz respeito à pedagogia, que, em contraste, se refere às atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo e torná-lo significativo. (YOUNG, 2011, p. 613)

O professor, como agente fundamental do processo de garantia de direitos do aluno ao conhecimento, não só domina ou deve dominar o campo do que é específico de sua disciplina, mas também o campo da prática do ensinar. Saviani (1997) deixa clara essa perspectiva em sua afirmação das dimensões de domínio do professor. Que conhecimentos o professor precisa dominar? Claro que, além dos que deverá disponibilizar aos alunos, deve ser desenvolvido os que caracterizam sua prática de fazê-lo, ou seja, o “saber didático-curricular” entre outros tantos.

Os papéis específicos de cada agente se estruturam em suas funções. Conceitos e responsabilidades são distintos, mas interdependentes.

Currículo e pedagogia, sugiro, precisam ser vistos como conceitualmente distintos. Referem-se às responsabilidades distintas de formuladores de currículo e de professores, e cada um depende do outro. Enquanto os professores não podem, eles próprios, criar um currículo, mas precisam dele para guiá-los no que devem ensinar, os formuladores de currículos apenas estipular os conceitos importantes aos quais os alunos precisam ter acesso. Os formuladores de currículo contam com os professores

para motivar os estudantes e transformar esses conceitos em uma realidade para os alunos. (YOUNG, 2011, p. 613)

Portanto, as experiências dos estudantes são matéria prima para organização metodológica dos professores, dimensão que não deve estar relacionada diretamente à construção do currículo. A construção do currículo é definida prioritariamente pelo conhecimento:

Tentativas de incluir as experiências dos alunos em um currículo “mais motivador” obscurecem a distinção currículo/pedagogia e os papéis muito diferentes de formuladores de currículo e professores. Como a maioria dos professores sabe bem, eles têm de levar em conta as experiências e o conhecimento anterior que os alunos levam para a escola e o que os motiva inicialmente. Isso faz parte dos recursos que os professores têm para mobilizar estudantes, e constitui a base para que os estudantes se tornem aprendizes ativos. Isso, porém, é bastante diferente de incluir essas experiências no currículo. (YOUNG, 2011, p. 613)

É com a pedagogia, na interação do trabalho pedagógico do professor, que a recontextualização do conhecimento, previsto no currículo, se dará. O currículo tem sua finalidade própria, a de proporcionar o desenvolvimento intelectual do aluno, e esse desenvolvimento é um processo baseado em conceitos que implicam a aprendizagem de conteúdos específicos e importantes. Não se trata de memorizá-los, como na ‘velha’ escola, mas sim absorvê-los, pois sem eles não haverá compreensão no aprendizado.

São “os professores com sua pedagogia, e não os formuladores de currículos, que se servem do cotidiano dos alunos para ajudá-los a se engajarem com os conceitos definidos no currículo e perceberem sua relevância” (YOUNG, 2011, p. 614). E é nesse momento que o contexto de cada escola tem seu papel preponderante para o significado a ser construído na relação do sujeito com o conhecimento.

Os objetivos da escolarização se delineiam com a construção do currículo e o confronto do sujeito com o conhecimento que o tira da experiência e o faz elevar sua capacidade de pensar e agir. Os conceitos desenvolvidos no processo de escolarização transcendem a experiência do sujeito.

As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência”. Disciplinas como história, geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamentos” como conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados. (YOUNG, 2011, p. 615)

Pensar a cidade é de outra complexidade que viver a cidade. Como exemplo, aprender geografia é pensar a cidade e, portanto, ir além da experiência de viver nela. Os conceitos teóricos se diferenciam dos conceitos cotidianos de experimentar. E embora, como esclareça Casali (2001), seja um ‘vício’ da razão moderna subordinar os fenômenos históricos e particulares à pretensão por um saber universal, é com o saber universal, construído e acumulado na história pela ciência, que é sedimentado o compromisso da escola com seus cidadãos. É pela indissociabilidade entre o saber universal e o fazer estruturado na cultura e no sujeito que se dá a educação e, conseqüentemente, a aprendizagem.

É o que Saviani (1997) classifica em duas formas de produção do conhecimento a partir de dois vocábulos gregos: “Sofia” e “episteme”.

Aqui me parece importante considerar a distinção entre duas formas básicas de produção do conhecimento, que são as formas que eu chamaria, [...], a forma de “Sofia” (o saber decorrente da experiência de vida) e a forma “episteme” (o saber decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimentos). Como se sabe, o vocábulo grego “Sofia” significa a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. [...] Já “episteme” significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. (SAVIANI, 1997, p. 137)

Para tanto, Saviani (1997) discorre sobre a impossibilidade de desenvolvimento do conceito de “saberes da experiência” como modalidade de conhecimento; para ele, “não se trata de conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber” (SAVIANI, 1997, p. 138).

A organização de um currículo, centrado no conhecimento constituído nas disciplinas que o compõe, expressa o quão determinante é para o sujeito se apropriar desse universo historicamente construído que gera, a partir do contexto com que interage, identidade e autonomia.

É o movimento do confronto do sujeito com o conhecimento que é definido por Saviani (1997) como processo que vai da “síncrise”, estruturado eminentemente na “Sofia”, ao ponto de chegada da “síntese”, pautada pela “episteme”. “Isto é fundamental porque os novos conhecimentos só se produzem a partir de uma base que já está construída” (SAVIANI, 1997, p. 139).

Para isso, é preciso pensar o mundo para além de um conjunto de experiências. Olhá-lo e indagá-lo de forma conceitual em que a análise e formulação de perguntas estruturam novas identidades para os aprendizes. É a formulação de que o conhecimento, como fator externo ao aluno, ao se relacionar com as experiências do âmbito local e particular, gera identidades de fortalecimento dos sujeitos.

Com as novas identidades referentes às disciplinas, que os estudantes adquirem pelo currículo, acrescentadas àquelas com que vieram para a escola, ele têm mais probabilidades de serem capazes de resistir ao senso de alienação de suas vidas cotidianas fora da escola ou, ao menos, melhor lidar com ele. A escola pode promover tal capacidade. (YOUNG, 2011, p. 617)

O conhecimento como parte do currículo que estrutura o trabalho do professor, domínio da pedagogia, passa a ser entendido como direito que ganha nova dimensão à qualidade da educação para todos. O direito à educação de qualidade para todos, estruturado no direito de aprender ‘conhecimentos/conteúdos’, entendidos como fortalecedores de identidades amplia seu espectro e objetiva o discurso.

### **1.3 Direito de Aprendizagem**

O direito é um conceito que invariavelmente está presente em todas as reflexões sobre a vida, sobre suas necessidades e sobre seus avanços na história humana. A presente dissertação, que pretende refletir sobre a possibilidade normativa de definição de aprendizagens como direito a ser garantido aos estudantes, aborda, a partir dessa lógica, o conceito de direito como expressão de um valor constituído e evoluído no tempo histórico. As condições objetivas que a história proporciona e faz com que determinada ‘falta de algo’ ou espécie de ‘lacuna revelada’ se constitua em um novo direito são reveladas pelo tempo e pelas necessidades que surgem com elas. É a ideia de que um novo direito somente é revelado no tempo e a partir de um contexto que o constrói para, assim, ser garantido aos que dele necessitam.

Dussel (2007), em sua reflexão sobre a possibilidade de transformação crítica do político e apresentação dos rumos a uma nova ordem política, define o caráter histórico do Direito como fundamento para a criação de novos direitos demandados em sua época. Direitos que se constroem pelos fatos e pelas lutas que reivindicam necessidades temporais como exigência de novas possibilidades.

Os sistemas dos direitos são históricos [...] e sofreram continuamente mudanças constantes. A questão é definir os critérios de tais mudanças; discernir aqueles direitos que são a) perenes; b) que são novos, e c) os que se descartam como próprios de uma época passada. [...] Entretanto, ainda se discute a lógica da incorporação de novos direitos, que são os que irrompem como conflito ou reivindicação de necessidades não satisfeitas dos novos movimentos sociais; lutas do povo pelos novos direitos. (DUSSEL, 2007, p. 149)

Para Dussel (2007), os novos direitos emergem de lutas sociais que por meio de fatos e necessidades reais fazem com que a construção social se transforme em determinante para melhoria das condições de vida dos grupos que os reivindicam. Um campo subjetivo que estabelece novas formas de enfrentamento da realidade, construindo novas possibilidades de ampliar o bem-estar comum.

Ou seja, os novos direitos se impõem a posteriori, pela luta dos movimentos, que descobrem a “falta de” como “novo direito a” certas práticas ignoradas ou proibidas pelo direito vigente. Inicialmente, esse novo direito se dá somente na subjetividade dos oprimidos ou excluídos. Diante do triunfo do movimento rebelde se impõem historicamente o novo direito, e se adiciona como um direito novo à lista dos direitos positivos. (DUSSEL, 2007, p. 150)

São novos direitos que nascem de necessidades não satisfeitas pelos direitos estabelecidos normativamente – Sistema de Direito Vigente. Uma espécie de lacuna aberta no processo histórico de implantação do sistema de direito que está em vigência. Os postulados dos direitos, vistos por Dussel (2007) como estratégia de viabilização para abertura de novas possibilidades, acabam por deixar rastros de novas necessidades que se constroem num tempo e num determinado contexto.

No entanto, existe, ainda, a indagação: como novos direitos nascem de um campo formalmente instituído em um sistema de direitos vigentes? A partir e tão somente por observações sociais ou, como afirma Dussel (2007), por meio de lutas sociais que os constituem como fatores de necessidades a partir de uma lacuna percebida. Necessidades que até então não se apercebiam e nem se faziam importantes. Talvez por estarem dentro de postulados genéricos em que conceitos amplos se disseminam criando nuvens de naturalização do problema ou falta não detectada.

Num determinado momento, numa determinada lacuna de exclusão a serem sobrepujados, os novos direitos se apresentam e se revelam necessários, e, diante das condições históricas vividas pela sociedade, passam a ser reivindicados como direitos a serem conquistados e garantidos.

Bobbio (1992), em sua análise sobre a era dos direitos, também reforça o caráter histórico que o constitui. Uma necessidade que não se fazia presente, e, portanto não sentida, em um determinado momento histórico pode se constituir, a partir de contextos e apropriações, em elemento revelador e garantidor de perspectivas até aqui não percebidas. Ou

seja, o direito passa a se constituir como indubitavelmente obrigatório e, portanto, digno de ser apropriado como direito a ser garantido.

Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar, como o direito a não portar armas contra a própria vontade, ou o direito de respeitar a vida também dos animais e não só dos homens. O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas. (BOBBIO, 1990, p. 18,19)

Para o filósofo italiano, são as “zonas de luz” da história que, quando apresentam fatos que ampliam as condições positivas da existência humana, surgem “movimentos, partidos e governos pela afirmação, reconhecimento e proteção dos direitos do homem.” (BOBBIO, 1990, p. 55)

O postulado do direito à educação teve um momento particularmente muito expressivo numa realidade limitada em atender as exigências da lei e da demanda popular. Descobrir novas nuances desse postulado é tarefa precípua das exigências e circunstâncias de um tempo e de demandas que se desvelam e vão construindo novas perspectivas.

Trata-se de um direito que surge com as condições históricas que o revelou e o transformou em necessário para uma construção com os elementos que o constitui em sua descoberta. O postulado do direito à educação de qualidade não carrega intrinsecamente a efetivação do direito à aprendizagem, objetivo imanente à escola. Então, como transformá-lo numa dimensão que integre o sistema vigente de direitos básicos que inclua a educação?

Reconhecidamente a educação é um direito formalmente constituído. É, conforme Dussel (2007), um direito estabelecido como positivo e constituinte de um sistema de direitos vigentes.

O postulado – Educação, um Direito de Todos - que define a razão discursiva como critério de orientação para o atendimento de uma demanda universal está, segundo esse autor, estabelecido formalmente num campo normativo.

Para Cury (2008), a educação foi positivada como direito pela sua inerência à cidadania e aos direitos humanos.

Este reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido.[...] O artigo 205 da CF de 1988 é claro: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o

trabalho.” [...] Essa definição, bela e forte, se vê reforçada pelo artigo 6º da Constituição Federal, como o primeiro dos direitos sociais. (CURY, 2008, p. 296)

Isso posto, é inquestionável que, em toda a trajetória da democratização do ensino no Brasil, esse direito tenha se efetivado. Clara está essa efetivação quando nos deparamos com os expressivos números que refletem a inserção dos cidadãos nos diversos sistemas de ensino desde a promulgação da CF de 1988, em que pese que ainda tenhamos saldos residuais a serem cumpridos. Em 2012, 93,8% das crianças de 6 a 14 anos estavam matriculadas no ensino fundamental – primeiro segmento de ensino a ser constituído como obrigatório em todo território nacional. (Anuário, 2014)

Até meados da década de 1980, a expansão quantitativa da escolarização era a demanda que mais vigor havia na sociedade em relação às expectativas sociais pelos direitos postulados.

A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. Foi a incorporação quase completa de todos à etapa obrigatória de escolarização que fez emergir o problema da qualidade em uma configuração inteiramente nova. (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 7)

O direito ao acesso à educação parece garantido, mas o tempo histórico nos empurra às novas perguntas, às novas necessidades que se constituem como força social para gerar novos direitos. “Ou seja, os novos direitos se impõem a posteriori, pela luta dos movimentos, que descobrem “a falta de” como “novo direito a” certas práticas ignoradas ou proibidas pelos direitos vigentes.” (Dussel, 2007, 150)

Qual lacuna o direito vigente à educação tem deixado e produzido lutas e reivindicações – novas necessidades - a serem constituídas para que possam estabelecer novos direitos? O que “falta” para que constituamos um novo “direito a”?

Se a educação é um direito e como tal visa ao desenvolvimento da pessoa e a seu preparo para a cidadania, falta, então, especificar o que compõe esse direito para que, de fato, atinja seu objetivo. Um direito precisa ser explicitado, para que possa ser defendido e garantido.

O que falta? Qual é a lacuna que está aberta e faz com que novas demandas se instalem como exigências e necessidades?

Oliveira e Araujo (2005) revelaram que a luta pela expansão quantitativa da escolarização acabou por secundarizar a luta pela sua qualidade. A qualidade como conceito polissêmico ficou entre os discursos e ações que buscavam compreendê-la. As reais condições da democratização do ensino que trouxeram as classes populares para dentro da escola fez com que as ações voltadas à qualidade se desprendessem, muitas vezes, do direito de aprender.

Se, por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta limitada, e um dos seus principais efeitos foi a política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, por outro, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população. [...] Dessa forma, os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar. (OLIVEIRA E ARAUJO, 2005, p. 10)

É importante destacar que esse sucesso ao- qual os autores se referem nem sempre, na história, se revelou como garantia de aprendizagem. Assim, garantia de fluxo e permanência não estiveram diretamente ligados ao direito de aprender.

Por esse motivo, a pergunta da construção temporal do novo direito deve ser feita em um novo tempo. O que falta? Qual é a lacuna que está aberta e faz com que novas demandas se instalem como exigências e necessidades, abrindo a oportunidade de constituição de novos direitos?

É o que está denominado na CF, em seu artigo 210, que formula o direito à educação e considera a existência de uma base nacional comum como ponto de partida da garantia do direito de todos a uma aprendizagem básica, consolidando, inclusive, pelo conhecimento e pela língua, a unidade nacional como projeto.

Se esse fator fundante, a base nacional comum, não estiver objetivamente estabelecido e explicitado, ele acaba por abrir uma lacuna nas condições de garantia do direito previsto e, assim, se transforma em uma demanda para um novo direito a ser constituído. Com isso, se faz o novo - o direito à aprendizagem é um direito a ser constituído.

O que compõe esse espectro para que cheguemos perto do postulado maior que é o de garantir a educação de qualidade para todos?

Como bem conceituam Chizzotti e Ponce (2012), a forma em que se organizam os currículos nos sistemas de ensino no que diz respeito às suas opções educativas, sua

organização pedagógica, conteúdos e métodos escolares está diretamente relacionada às condições históricas e sociais em que foi definida a organização dos Estados na federação. A tarefa de garantia desse novo direito pode estar na origem de nossas constituições históricas.

Remontar à origem histórica dos sistemas escolares e dos conteúdos prevalentes do ensino permite identificar duas tradições históricas: a de um sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado, desenvolvido, sobretudo, na Alemanha, França, Holanda e Suíça, na primeira metade do século XIX, que influenciou sistemas de educação contemporâneos europeus, latino-americanos e, particularmente, o sistema brasileiro; e a outra tradição, a de um sistema descentralizado, que, ainda que supervisionado pelo Estado, tem a sua organização dependente da iniciativa privada. Na primeira concepção, a educação é monopólio estatal, está onipresente na ação do Estado, cabendo-lhe a oferta de um ensino gratuito que pretende atender ao ideal de universalidade como fundamento da democracia e da formação da cidadania, de modo a assegurar o que se considera conhecimentos básicos indispensáveis a todos os cidadãos. (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p. 26)

O Estado democrático tem a responsabilidade de garantir as condições para que o direito se efetive.

Na tradição republicana a oferta da educação é dever do Estado e o sistema de ensino é centralizado; na tradição de extração liberal, ele é descentralizado, cabendo ao Estado apenas supervisioná-lo, já que sua organização é proposta prioritariamente pela iniciativa privada. Estados exemplares de tradição republicana são a Inglaterra e os EUA. (CHIZZOTTI e PONCE, 2012 p. 26)

Assim, o atendimento pelo Estado do ideal da universalidade da educação como postulado da democracia e da constituição de um cidadão ou uma sociedade cidadã prevê que, garantir e elaborar novos marcos do direito, é condição singular para que os postulados sejam atendidos.

A educação de qualidade para todos é um postulado a ser escrito pelas ações da história. Definir os conhecimentos básicos que garantirão o direito à educação e à aprendizagem, como condição para a cidadania, é uma construção inédita no campo dos direitos a se constituírem no movimento histórico no Brasil.

Para tanto, um novo construto baseado no direito e já nominado como base nacional comum no campo legal, faz-se necessário para o avanço na garantia do direito à educação. Como bem insistem Chizzotti e Ponce (2012), a construção do currículo é de natureza dos profissionais nele, diretamente, envolvidos. São os sujeitos os autores da história a ser traçada e vivida, mas:

O objetivo da construção da cidadania, propagado e desgastado em usos descuidados e nem sempre bem intencionados - caro ao modelo republicano - tem de ser retomado e ressignificado como sinal luminoso e iluminador. [...] Ter uma base

nacional comum no currículo brasileiro é outro objetivo fundamental que merece ser aprofundado. (CHIZZOTTI e PONCE, 2012, p. 35)

Os direitos de aprendizagem como nova dimensão do direito à educação de qualidade para todos podem constituir-se em uma base curricular nacional comum referenciada na Carta maior e na LDB, mas ainda não especificada na prática.

## CAPÍTULO 2

### **2 A BASE NACIONAL COMUM E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O PROBLEMA DETECTADO E O OBJETO A SER ESTUDADO**

Com a implantação do ensino fundamental de nove anos, pela Lei nº 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006<sup>7</sup> - até então submetido às diretrizes anteriores de 1998 -, tinha-se como tarefa atualizar as DCNEF. O ensino fundamental, até então como único segmento obrigatório por lei, passa a ser organizado numa nova formulação, a partir da entrada das crianças de seis anos em seu primeiro ano. Com esse novo perfil, a atualização das diretrizes que organizam o currículo dos sistemas públicos e privados do ensino fez-se necessária e obrigatória.

Diante dessa tarefa, o CNE iniciou, em 2010, uma série de audiências públicas, para ouvir os diversos segmentos da sociedade quanto às questões para formulação das novas DCNEF.

Após longo processo de discussão com a sociedade brasileira, as DCNEF foram aprovadas e homologadas pelo MEC por meio da Resolução nº 7, em 14 de dezembro de 2010. Nela, ficou expressa, em seu artigo 49, a tarefa que trataria de um elemento presente em todo o campo legal - como veremos mais adiante nas leis e pareceres aqui destacados -, mas, ainda, muito intrincado nas diversas ações que envolvem todo o avanço da educação em todo o território nacional; trata-se da base nacional comum dos conhecimentos.

Se, como analisado anteriormente, a base nacional comum pode ser entendida como um direito a ser revelado e objetivado num dado contexto histórico, faz-se mister entender o percurso legal que o conceito traçou e se revelou como problema detectado, gerador de um objeto a ser estudado.

---

<sup>7</sup> É importante situarmos o marco legal de todo o ensino fundamental, como primeiro segmento a se tornar obrigatório na educação brasileira. Foi a partir da Lei 5.692 de 1.971 que passou a ser constituído em 8 anos de duração ou dos 7 a 14 anos, antes se previa apenas 4 anos de obrigatoriedade. A partir de 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório com duração de nove anos, mudando, assim, sua constituição etária de 6 a 14 anos. Mas, foi somente em 2006, com a promulgação da Lei 11.274, que o ensino fundamental de nove anos passa a ser uma realidade nos sistemas de ensino brasileiro. Segundo a lei, os sistemas teriam um prazo de até 2010 para sua total implantação.

O Parecer 11/2010 que subsidiou a definição e consequente homologação das novas diretrizes curriculares assim como a CF e a LDB são objetos deste capítulo para a análise dos componentes que geraram o problema e objeto desta pesquisa.

A tarefa que as DCNEF impõem, em seu artigo 49, seria, certamente, um detalhe, se não estivéssemos num tempo em que a qualidade passou a ser a grande protagonista dos debates e ações formuladas. Uma nova agenda se configurou na última década em torno das questões voltadas à qualidade dos sistemas públicos de ensino. E o que eram detalhes submersos nessa exaustiva agenda, começa a se erigir e tomar nova forma exigindo novas configurações.

O conceito de base nacional comum está expresso em todo o campo legal da educação. Desde a CF que, além de prever padrão de qualidade,

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

**VII - garantia de padrão de qualidade.**

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (CF, 1988, Cap. III. Da Educação, Da Cultura e do Desporto, Seção 1. Da Educação, grifos nossos)

também fixa conteúdos mínimos:

Art. 210. Serão fixados **conteúdos mínimos para o ensino fundamental**, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (CF, 1988, Cap. III. Da Educação, Da Cultura e do Desporto, Seção 1. Da Educação, grifos nossos)

A LDB, como recorrente, também ressalta a exigência da base nacional comum em seu texto:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, 1996, Cap. II, Seção I Das Disposições Gerais )

É nesse contexto legal que as DCNEF de 2010 trazem em seu corpo, a partir de uma denominação inédita, especificada como expectativas de aprendizagem, a exigência desse mesmo e recorrente conceito de base nacional comum. E este capítulo do trabalho pretende, a partir da análise desse escopo legal, elaborar uma crítica sobre a lacuna - entende-se que exista - sobre o conceito de base nacional comum, como possível padrão de qualidade exigido na CF e que, possivelmente, possa esse esforço de produção estar formulado no objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, no documento “Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização”.

## **2.1 Elementos Fundantes: problema e crítica**

Antes de discutir a base nacional comum, é importante trabalhar duas definições estruturantes para a análise a ser desenvolvida: os conceitos de problema e de crítica. Essas definições nos ajudarão a circunscrever e caracterizar o objeto de pesquisa aqui definido e detalhar as circunstâncias que o transformou e o iluminou para novos caminhos

A palavra problema, de origem grega (prefixo pró = diante à frente” mais *bállein* = “pôr, colocar, lançar”), caracteriza-se como algo que joga para frente, arremessa, impulsiona ou mobiliza, coloca-se a nossa frente. É uma causa ou questão que, a partir de seu ponto inicial, manifesta-se como empecilho e mobiliza para uma busca de solução. Empurra à ação, à indagação de como enfrentá-lo.

Temos, como seres de pensamento e razão, a capacidade de elaborar questões problematizadoras que mobilizem questionamentos, dados e informações novas que ampliam a dimensão explicativa do visto, percebido, refletido e problematizado. Problema é algo que nos incomoda e nos arremessa para caracterizá-lo como questão a ser respondida. Mobiliza-nos, assim, para respostas.

O conceito de crítica também nos remete à etimologia da palavra de origem grega (krinéin = separar, distinguir, discernir e KRISIS = ação ou faculdade de decidir, julgar) dando um sentido de movimento mobilizador. Portanto, a crítica prevê desenvolvimento e investimento na análise de um, especificamente, problema definido. A criticidade pressupõe a capacidade de perceber um problema, de sair de uma situação estável de não ver, não perceber e não saber para um contexto de problemáticas que se sujeitam à indagação e criam uma dimensão mobilizadora em busca da solução.

O exercício do pensamento crítico prevê momentos que se completam num movimento argumentativo dentro de um contexto histórico. Autorizar-se a elaborar uma autoria de uma reflexão sobre uma problemática recortada e definida é condição para a prática crítica de um educador. O adjetivo “crítica” é quase um substantivo que constitui e define a função da pesquisa.

Partindo dessa perspectiva e desses pressupostos, este capítulo faz uma reflexão sobre o caráter pouco explícito, pouco objetivo e, excessivamente, discursivo do texto que constitui o Parecer nº 11/2010 sobre as DCNEF no que tange, especificamente, à definição de base nacional comum dos conhecimentos a serem definidos nos currículos dos sistemas de ensino.

Os currículos, por se constituírem organismos vivos dos sistemas de ensino, de modo inequívoco, são espaços de produção - no sentido aqui trazido - de problemas e críticas. E, têm como finalidade a desinstalação contínua dos aspectos de conforto e de repetição que os orientam e, por se permanecerem inalterados, acabam por eternizarem-se num suposto consenso velado, pouco explorado e clarificado.

Pelo arrazoado acima apresentado, cabe, neste tópico, explicitar como os conceitos ou termos são excessivamente usados de forma pouco clara e especificada, gerando, algumas vezes, problemas não vistos, e, se vistos e compreendidos, podendo resultar em novas possibilidades de direitos a serem construídos.

## **2.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos**

O Parecer 11/2010 do CNE subsidiou a Resolução 7/2010 que fixou as DCNEF. Trata-se de um documento amplo que aborda uma enorme diversidade de problemas e apresenta propostas e perspectivas muito variadas, abrangendo desde a veiculação de certas perspectivas

éticas, estéticas e políticas, até a sugestão de procedimentos e competências que deverão integrar a base comum nacional dos currículos. O conceito de Base Nacional Comum é definido como estrutura constituinte dos currículos de todos os sistemas e estabelecimentos de ensino da federação.

Antes de adentrar nas linhas de exposição de argumentos do Parecer é preciso registrar, mesmo de forma repetitiva, que essa ideia ou definição do conceito de base nacional comum constituída encontra-se em leis que precedem ao Parecer aqui referido.

A LDB, aprovada em 1996, em seu artigo 26, expressa deliberadamente:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º - Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Considerando que a lei define em seu corpo a obrigatoriedade de um núcleo comum de conhecimentos para o ensino fundamental e médio para toda a nação, ou seja, o que afeta cada ente da federação, é possível pressupor que a definição do que venha a constituir essa base ou núcleo comum já esteja previamente estabelecida. Encontramos em diversas citações no corpo da lei essa expressão, agregada a um sentido de tarefa já concluída e consolidada e, portanto, passível de ser incorporada aos sistemas.

No Parecer 11/2010<sup>8</sup>, aprovado pela Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE em 07/07/2010 e homologado pelo MEC em 09/12/2010, que subsidiou as DCNEF, podemos constatar essa mesma lógica de discurso.

Os tópicos do Parecer sobre a ampliação dos objetivos da escola frente a seu alunado e, mais especificamente, o tópico sobre os currículos integram, ao lado do tema base nacional comum, o núcleo de um discurso pedagógico que demanda análise devido a sua pouca especificação e concretude de significado. Tal como se apresentam no Parecer, abrem possibilidades de interpretações muito diversas e amplas. Ambiguidades e aberturas de campos de interpretações são características de um texto amplo, no entanto, pela sua natureza

---

<sup>8</sup> O relator do Parecer foi o prof. César Callegari que, no momento, exercia a função de Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

e objetivo, os textos legais normativos deveriam ter reduzidas as multiplicidades de interpretações que possibilitam.

Como exemplo da multiplicidade de interpretações que se segue no decorrer de todo o Parecer aqui analisado, ressaltamos que, ao tratar das mazelas do cotidiano da comunidade escolar em que a violência e indisciplina tomam maior vulto na relação cotidiana entre professor e aluno, o parecer trata logo de especificar um novo papel da escola que vá além da transmissão do conhecimento, previamente, supomos, estar delineado para a construção dos currículos escolares.

Deve-se considerar, ainda, que o crescimento da violência e da indisciplina, sobretudo nas escolas das grandes cidades, tem dificultado sobremaneira a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, provocando entre estes uma atitude de desânimo diante do magistério, revelada pelo alto índice de absenteísmo dos docentes e pelas reiteradas licenças para tratamento de saúde. [...]Eles são reflexos não só da violência das sociedades contemporâneas, mas também da violência simbólica da cultura da escola que impõe normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelece diálogo com a cultura dos alunos, frequentemente conduzindo um número considerável deles ao fracasso escolar. (PARECER nº11/2010 – CEB-CNE, p. 113).

Esse parágrafo corrobora a ideia de que a escola, com múltiplas funções, tem sido uma das fontes de violência sobre o universo do aluno ao não dialogar com sua experiência. Assim, podemos elaborar o seguinte raciocínio: a base nacional comum, definida pela LDB como condição obrigatória aos sistemas de ensino, está expressa no que o Parecer apresenta, no parágrafo acima, como os conhecimentos universais trabalhados pelas escolas. Intui-se, então, que o texto do Parecer pressupõe que exista uma definição dos conhecimentos comuns estabelecidos e que estes, segundo a narrativa do Parecer, agem com violência nos contextos reais em que estão atuando por serem impostos. Portanto, o conteúdo do Parecer, além de pressupor que esses conhecimentos existam e estejam definidos, há também um julgamento de valor sobre eles, classificando-os como causa de violência da cultura da escola sobre o aluno e sobre o professor. É uma clara demonstração das características amplas de um discurso que terminam por alargar campos de interpretações sobrepondo à ideia de que o currículo é um instrumento de reprodução de dominação de conhecimentos impostos, caracterizados como universais.

Durante todo o percurso de construção da argumentação para subsidiar as DCNEF, o Parecer sempre tange a essa linha de pressuposição sobre o que já está definido. No item sobre os currículos, vemos novamente a estrutura da análise.

Cabem primordialmente à instituição escolar a socialização do conhecimento e a recriação da cultura. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno. As instâncias que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, transformam o conhecimento acadêmico, segmentando-o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-o em unidades e tópicos e buscam ainda ilustrá-lo e formulá-lo em questões para muitas das quais já se têm respostas. Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, tem sido chamado de transposição didática. (PARECER nº11/2010 – CEB-CNE, p. 114)

O raciocínio se estrutura e segue na mesma lógica no transcorrer de todo o texto. Consubstancia-se mais fortemente, quando atribui a responsabilidade de seleção e socialização dos conhecimentos à escola e, ao Estado, o papel de estruturação e transformação de conhecimentos acadêmicos em conhecimentos escolares. O que permanece ainda reticente é a indicação de quais são esses conhecimentos citados repetidas vezes no Parecer.

A argumentação continua numa linha de exaltação a esse conhecimento enquanto forma de inserção do indivíduo numa perspectiva mais cidadã e afirma ser atribuição da escola, como única instituição capaz e legítima, garantir esse direito por meio do seu acesso. Para tanto, atribui à escola a necessidade de explicitar o que espera dos alunos quanto à socialização desse conhecimento.

A escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país. (PARECER nº11/2010 – CEB-CNE, p. 115)

Ao remeter a responsabilidade de estruturar o acesso ao conhecimento à escola, desvela-se aqui a argumentação de Young (2007) de que a escola deve cumprir um papel importante na promoção da igualdade social, ao considerar a base do conhecimento do currículo.

Assim, enfatiza-se novamente a afirmação de que o parecer se estrutura numa linha de pressuposição de algo que não está definido concretamente. Mas, ainda, há a seguinte indagação: qual é a fonte específica que estabelece o que são os conhecimentos historicamente acumulados e transformados em conhecimentos escolares que deveriam ser referenciados pelo documento?

No item específico do Parecer que discorre sobre a base nacional comum, entende-se que seria papel da escola complementar essa estrutura comum com a citada parte diversificada que compõe o currículo. Portanto, se a afirmação é de que a parte diversificada é complemento da parte comum, pode-se aferir que a parte comum exista e está estruturada à disposição dos sistemas de ensino, formando, assim, um todo integrado.

A afirmação é ainda mais profusa no que tange aos objetivos republicanos da base nacional comum, quando afirma sua razão de constituir como parte estruturante dos currículos escolares, declara o direito ao acesso que todos a ela têm, e a coloca como conhecimentos comuns que sustentam a unidade das orientações curriculares nacionais.

Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas. (PARECER nº11/2010 – CEB-CNE, p. 115)

O documento, ininterruptamente, afirma que é a partir das diretrizes curriculares e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional que as propostas e orientações curriculares dos entes da federação deverão se estruturar. Reforçando-se, assim, a autonomia dos sistemas na constituição de seus projetos pedagógicos. Tais conteúdos são expressos nas áreas de conhecimento e organizados por componentes curriculares a partir das áreas específicas. Aqui, o documento parece chegar ao paroxismo de sua definição sobre a referência de tais aspectos comuns.

Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados. O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e

o Ensino Religioso. Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

**I – Linguagens:**

- a) Língua Portuguesa
- b) Língua materna, para populações indígenas
- c) Língua Estrangeira moderna
- d) Arte
- e) Educação Física

**II – Matemática**

**III – Ciências da Natureza**

**IV – Ciências Humanas:**

- a) História
- b) Geografia

**V – Ensino Religioso. (PARECER nº11/2010 – CEB-CNE, p. 11)**

Áreas amplas de diversificada complexidade para se apresentarem em tão resumida definição. No decorrer de todo o Parecer, destaca-se apenas um pequeno ensaio de especificação de conteúdos básicos e comuns a todos em relação ao que é exigido pela Lei nº 11.645/2008<sup>9</sup> que inclui, no currículo oficial das redes de ensino, a obrigatoriedade da temática da história e cultura afro-brasileira e indígena.

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, §4º da LDB). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei nº 11.645/2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação. (PARECER nº11/2010 – CEB-CNE, p. 115)

Num construto curricular para uma sociedade que pretende fortalecer sua democracia e estabelecer novas formas de linguagem na sociedade contemporânea, o Parecer engendra possibilidades de novos temas e temáticas próprias de uma civilização em movimento que exige da escola uma dinamicidade característica de seu contexto. E, com isso, desafia a base nacional comum a ampliar e articular-se com outras dimensões e possibilidades do conhecimento sem referenciar a fonte de detalhamento de tais conteúdos.

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e

<sup>9</sup> Lei nº 11.645 de 10 de Março de 2008 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. Outras leis específicas, que complementam a LDB, determinam ainda que sejam incluídos temas relativos à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97) e à condição e direitos dos idosos, conforme a Lei nº 10.741/2003. (PARECER nº11/2010 – CEB-CNE, p. 117)

Com a argumentação do *o que ensinar* e a reafirmação constante da existência da base nacional comum, o Parecer acaba por invadir o campo metodológico do *como ensinar*. Introduz em sua argumentação práticas de organização dos referidos conteúdos como forma estruturante de articulação do conhecimento, chegando ao extremo de quantificar o tempo que deverá ser destinado a essa específica forma do *como ensinar*. O que parece revelar certo exagero e interferência numa dimensão que fortemente se caracteriza como sendo do âmbito da autonomia da escola.

Atualmente, estão muito disseminadas nas escolas concepções diversas de projetos de trabalho, que se espera, devem enriquecer o currículo tornando os conhecimentos escolares mais vivos e desafiadores para os alunos. Entretanto, é importante que os vários projetos em andamento em muitas escolas estejam articulados ao tratamento dos conteúdos curriculares e às áreas de conhecimento, evitando a fragmentação e a dispersão provocadas por iniciativas com propósitos diferentes e que não se comunicam entre si. É nesse sentido que deve ser operacionalizada a orientação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quando preconizam o tratamento dos conteúdos curriculares por meio de projetos e que orientam que, para eles, sejam destinados pelo menos 20% da carga horária de trabalho anual. (PARECER nº11/2010 – CEB-CNE, p. 121)

Afirma, na sequência, que as estratégias de integração dos conteúdos são estruturais para contextualização dos alunos em sua realidade e conseqüente inclusão no universo do conhecimento escolar. Alerta, também, para o perigo que as escolas correm ao reduzirem os conteúdos com o argumento de sua pouca utilidade no contexto da comunidade escolar. O documento, num aparente paradoxo, elabora uma linha, afirmando que mesmo as camadas mais populares reivindicam os conhecimentos mais elaborados, os mesmos conhecimentos que, em linhas anteriores, foram classificados como violências sobre a cultura escolar, agora se expressam como forma de emancipação e inclusão social.

A literatura educacional tem mostrado que, em nome de um ensino que melhor responda às exigências de competitividade das sociedades contemporâneas, é frequente que a escola termine alijando os alunos pertencentes às camadas populares do contato e do aprendizado de conhecimentos essenciais à sua formação, porque desconhece o universo material e simbólico das crianças, adolescentes, jovens e

adultos e não faz a ponte de que necessitam os alunos para dominar os conhecimentos veiculados. (PARECER nº 11/2010 – CEB-CNE, p. 12)

E termina por transferir a responsabilidade à escola pelo alijamento dos alunos de um conhecimento que, agora, passa a ser importante e garantidor de direitos, historicamente, reservados a uma elite.

Por sua vez, alguns currículos muito centrados nas culturas dos alunos, ao proporem às camadas populares uma educação escolar calcada, sobretudo na espontaneidade e na criatividade, terminam por reservar apenas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e estimula a capacidade de raciocínio lógico. Assim sendo, vale repetir que os segmentos populares, ao lutarem pelo direito à escola e à educação, aspiram apossar-se dos conhecimentos que, transcendendo as suas próprias experiências, lhes forneçam instrumentos mais complexos de análise da realidade e permitam atingir níveis mais universais de explicação dos fenômenos. São esses conhecimentos que os mecanismos internos de exclusão na escola têm reservado somente às minorias, mas que é preciso assegurar a toda a população. (PARECER nº11/2010 – CEB-CNE, p. 12).

Com a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental faz-se necessário um reordenamento curricular do novo ensino fundamental de nove anos, portanto, uma nova estrutura de novas dimensões de aprendizagens. O Parecer explicita essa necessidade, mas com o mesmo tom pouco específico do que constitui esse processo.

Desde os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos demais componentes curriculares devem também ser trabalhados. São eles que, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo. (PARECER nº11/2010 – CEB-CNE, p. 123)

Se for verdade, que um novo documento se fez necessário para fixar as novas diretrizes curriculares do novo ensino fundamental, devido à entrada dessa nova faixa etária, fica incompreensível a afirmação de que desde os seis anos os conteúdos devam ser trabalhados, sem sequer terem sido definidos a quais conteúdos o Parecer se refere.

E com isso, o Parecer ensaia, novamente, uma especificação, mas sem localizar a referência do que constitui esses conteúdos.

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
  - b) 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, de Ciências, de História e de Geografia;
- (PARECER nº11/2010 – CEB-CNE, p. 124).

Quando o documento adentra no item da avaliação, expressa certa preocupação com a excessiva ênfase nas avaliações externas que estariam reordenando o currículo das escolas a partir das exigências expressas nos exames cujas questões são elaboradas sem base nacional comum clara e compartilhadas com os avaliados: alunos e professores.

Assim sendo, as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala. (PARECER nº11/2010 – CEB-CNE, p. 124)

Aqui se vislumbra a resposta a um dos problemas mais contemporâneos da educação brasileira: o fato de as escolas estarem organizadas com foco, quase que exclusivo, no que as avaliações nacionais têm exigido em suas provas, sem que suas regras sejam claras e norteadoras para definições curriculares objetivas.

E por fim, em seu último momento, o documento aventava uma tarefa que demonstra ser um possível horizonte para referenciar a tão propalada base nacional comum, mesmo que em outra nomenclatura.

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, precedida de consulta pública nacional, deverá encaminhar para o Conselho Nacional de Educação propostas de **expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental** e, ainda, elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas (*sic*) Diretrizes. (PARECER nº11/2010 – CEB-CNE, p. 128, grifos nossos)

Aqui, possivelmente, esteja um paradoxo ao incluir tal tarefa que, subliminarmente no discurso dos postulados da Lei e no Parecer, já se encontrava realizada. Se no transcorrer do Parecer é afirmado que os conhecimentos escolares, que fazem parte da base nacional comum, já estejam estabelecidos, como prever tal tarefa a ser realizada?

Importante afirmar que não é pretensão e nem objetivo desta dissertação realizar uma análise sobre o discurso que estrutura o Parecer no que tange à definição de uma base nacional comum. Embora seja legítimo destacar que o uso do termo, base nacional comum, se conforta e se insere num contexto genérico que dificulta, de certa maneira, a sua compreensão.

O que objetiva esse trabalho é a compreensão ou revelação de que está expressa num documento oficial a pressuposição de que algo tão estruturante e fundamental à escola brasileira, como a base nacional comum dos conhecimentos, esteja claro e disponível aos

sistemas, e, no entanto, nem a Resolução homologada e nem o Parecer<sup>10</sup> que a subsidiou, apresentam referências objetivas sobre essa afirmativa.

Dada a relevância desse marco legal que constitui as DCNEF para a construção das rotinas escolares de todos os sistemas de ensino de toda a federação, o que podemos intuir é que falta um aspecto fundamental para o documento - o de esclarecer aos entes federados quanto ao que constitui, explicitamente, a base nacional comum dos conhecimentos.

### 2.3 A Crítica

Levantado o problema, como inicialmente foi previsto, passamos, agora, à seguinte hipótese: se a base nacional comum não está explicitada, como indicam os marcos legais analisados anteriormente, podemos intuir, portanto, que ela esteja sendo construída no âmbito dos sistemas de ensino ou até no âmbito mesmo da própria escola. Assim, a partir dessa hipótese, constrói-se o julgamento crítico com base na seguinte pergunta: se é denominado base nacional comum, como estruturar tal tarefa no âmbito da autonomia da escola ou dos sistemas de ensino?

A denominação base nacional comum, ora objeto de reflexão, se estrutura historicamente em todas as peças legais que discorrem sobre objetivos e princípios que constituem a educação brasileira.

Se remetermos ao Parecer nº 4 de 1998<sup>11</sup> do CNE, que subsidiou as DCNEF, anteriores à atual, verificamos que no discorrer da relatora sobre a caracterização de alguns conceitos, tem a seguinte definição de base nacional comum e sua preponderância sobre a parte diversificada que deve compor os currículos:

Base Nacional Comum: refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento articulados aos aspectos da Vida Cidadã de acordo com o art. 26. Por ser a dimensão obrigatória dos currículos nacionais – certamente âmbito privilegiado da avaliação nacional do rendimento escolar – a Base Nacional Comum deve preponderar substancialmente sobre a dimensão diversificada. É certo que o art. 15 indica um modo de se fazer a travessia, em vista da autonomia responsável dos estabelecimentos escolares. A autonomia, como objetivo de uma escola consolidada, saberá resumir em sua proposta pedagógica (art. 12 da LDB) a integração da Base

---

<sup>10</sup> Resolução nº 7 de 14 de Dezembro de 2010 que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, subsidiada pelo Parecer nº 11/2010.

<sup>11</sup> Parecer aprovado em 29/01/1998 sob a relatoria da profa. Regina de Alcântara de Assis, conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e homologado pelo Ministério da Educação em 30/03/1998.

Nacional Comum e da Parte Diversificada, face às finalidades da Educação Fundamental. (PARECER nº 4/1998-CEB-CNE, p. 6)

E ainda especifica o que entende como conteúdo mínimo:

d) Conteúdos Mínimos das Áreas de Conhecimento: referem-se às noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena. (PARECER nº 4/1998 – CEB-CNE, p. 6)<sup>12</sup>

Com certa particularidade, esse Parecer cita os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo MEC no mesmo período, como um norteamento educacional às escolas brasileiras, embora sem um caráter obrigatório. E conclama a União para o cumprimento da tarefa. É de se estranhar o caráter retórico que o parágrafo expressa:

Embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam Nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional. De todo modo, cabe à União, através do próprio MEC o estabelecimento de conteúdos mínimos para a chamada Base Nacional Comum (LDB, art. 9º).

IV- Em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com:

a) a Vida Cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. a Saúde;
2. a Sexualidade;
3. a Vida Familiar e Social;
4. o Meio Ambiente;
5. o Trabalho;
6. a Ciência e a Tecnologia;
7. a Cultura;
8. as Linguagens; com,

b) as Áreas de Conhecimento de:

1. Língua Portuguesa;
2. Língua Materna (para populações indígenas e migrantes);
3. Matemática;
4. Ciências;
5. Geografia;
6. História;
7. Língua Estrangeira;
8. Educação Artística;
9. Educação Física;
10. Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB). (PARECER 4/1998 – CEB-CNE, p. 7)

<sup>12</sup> Mais à frente, no Capítulo 3, discutiremos sobre a atualização da denominação conteúdos mínimos para expectativas de aprendizagem e/ou direitos de aprendizagem.

Há de se especificar o que se constitui essa perspectiva de unidade no horizonte legal da escola brasileira. Como ela se estrutura e como é sentida, representada e realizada pelos seus atores de ponta, inseridos nas unidades escolares.

Cury (2008)<sup>13</sup>, num Parecer que trata sobre o assunto, respondendo a um questionamento do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, exalta os objetivos maiores da educação nacional.

A autonomia dos projetos pedagógicos, ao materializar na educação escolar e no seu cotidiano os objetivos maiores da educação nacional, deverá fazê-lo à luz desta dialética entre unidade e multiplicidade, entre igualdade e diferença. Base comum e parte diversificada formam um todo no qual se dá uma interação ativa entre todos os componentes curriculares de uma proposta pedagógica. (PARECER nº 6/2001 – CEB-CNE, p. 5)

Há certo viés burocrático no discurso pedagógico que faz com que os conceitos, termos ou denominações se repitam, ininterruptamente, sem com isso ter uma responsabilidade de dar um sentido mais objetivo ao tema.

É preciso dar forma a um discurso imanente e possivelmente etéreo demais para uma realidade tão concreta como o fazer pedagógico. Como bem descreve José Sérgio de Carvalho (2001) em um ensaio sobre o discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais:

Trata-se do fato de que certos ideais educacionais e procedimentos pedagógicos veiculados por diretrizes e documentos de políticas públicas de educação freqüentemente lançam mão de conceitos, imagens e expressões que passam imediatamente a constituir-se em elementos centrais do discurso pedagógico das instituições escolares, sem que, contudo, sua significação prática ou teórica, ou mesmo suas implicações operacionais, sejam objeto de uma análise mais detida ou pelo menos tenham uma significação claramente compartilhada entre esses agentes institucionais do ensino. (CARVALHO, 2001, p. 157)

Assim, como afirmado no início dessa argumentação, um problema quando lançado à frente nos remete às reflexões e práticas para possíveis soluções. Ele, o problema, quando revelado, nos traz possibilidades de enfrentamento. Um processo de sujeição à indagação para transformar uma questão, que inicialmente se apresenta como “não problema”, em um problema. Esse movimento demonstra que o exercício da crítica pode, a partir da prática reflexiva da separação, distinção e discernimento de ideias, nos tirar da situação prazerosa ou confortável de não saber. O percebido exige ação e, portanto, decisão.

---

<sup>13</sup> O prof. Carlos Roberto Jamil Cury entre 1996 e 2004 foi membro e presidente por duas vezes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A construção de possibilidades concretas a esse problema, detectado nessa análise, encontra uma expressão possível no objeto dessa pesquisa descrito no capítulo 3, o documento “Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização”. Mas, antes da apresentação do objeto descrito e analisado, exige-se uma contextualização do conceito forjado no tempo histórico e pelas necessidades históricas que o gerou (Dussel, 2007).

Os conceitos de direito de aprendizagem e de expectativa de aprendizagem foram configurados, no corpo da Resolução nº7 que consubstancia as DCNEF, e se transformaram em tarefas concretas a serem elaboradas, buscando romper, com o que Azanha (1992) denominou, “ideias que partem de intenções e discursos abstratos”.

#### **2.4 Expectativas de Aprendizagem e o Artigo 49 das DCNEF de Nove Anos**

Os termos expectativa e direito de aprendizagem são termos relativamente novos no campo da bibliografia sobre currículo. Talvez o conceito mais próximo, previsto na CF de 1988, seja o que está caracterizado como conteúdos mínimos a serem estabelecidos em âmbito nacional.

**Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 1988)

Expectativa e direito de aprendizagem são conceitos que têm sido construídos e/ou modificados em seu tempo, a partir de contextos de debates e enfrentamentos que se formulam diante de temas perenes. Conceitos que acabam por sobrepujar a ideia que lhes antecede, mas que completam um universo de garantias de direitos inerentes a uma sociedade que se pretende democrática. Como analisa Cury (1996):

Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais ou qualquer outro nome que se lhes atribua são dimensões da política educacional que sempre estiveram às voltas com a *questão federativa e com a questão da participação*. Ambas as questões passam pelo sentido maior da democracia. Evidentemente o nome atribuído pode ter ou não uma ligação mais estreita com uma concepção de fundo que subjaz a qualquer política educacional. (CURY, 1996, p. 4)

O surpreendente na descrição do conceito parece-nos ser sua dimensão com certo grau de ineditismo, quando transforma uma ideia recorrente e, portanto, acomodada às percepções, em um conceito a ser construído e estruturado em seus detalhes.

Direitos e expectativas, o que os diferenciam e o que os assemelham quando construídos em sua forma mais concreta para traçar um objetivo a ser alcançado?

Expectativa parece ser algo que não esteja diretamente relacionado, como afirma Cury (1996), com a concepção que estrutura o atual contexto da formulação de políticas públicas, aqui, pensado como forte elemento de garantia de direito. Expectativa se constitui como espécie de arbitrário cultural que se tenha ou não em relação a algo. Uma espécie de passividade para se chegar a um resultado - ‘Eu espero que’. Assim, termina por se tornar um conceito que, em si, não se constitui como substância intrínseca.

Dessa forma, a despeito do uso corrente, direito, se constitui como substância de outra ordem, outro território. Faz parte do campo do positivado, do aclamado, do postulado.

Direitos sempre evocarão, inequivocamente, sua garantia e, portanto, as condições de sua implementação para que eles sejam atendidos. É a composição do que Bobbio (1992, p. 61) denominou como Estado de direito, “o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos.”

Portanto, como direitos do homem, estão intrinsecamente relacionados como um revelador sinal de progresso moral da humanidade, como ainda evidencia Bobbio (1992), será de forma extremamente oportuna que esse progresso moral se mensure pelos fatos concretos que o sustentam. Daí, a relevância em dar forma objetiva ao direito anunciado.

As DCNEF homologadas pelo MEC em 14 de dezembro de 2010, por meio da Resolução nº7, após, como já foi afirmado, o processo de audiências públicas promovidas pelo CNE<sup>14</sup>, estabeleceu como tarefa do MEC a definição das expectativas de aprendizagens como marco referencial para o todos os anos do ensino fundamental.

Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, **proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental.** (art. 9º, § 3º, desta Resolução).

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Ministério da Educação elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes. (RESOLUÇÃO nº 7 de 14 de Dezembro de 2010, grifos nossos)

<sup>14</sup> Durante o ano de 2010 foram realizadas diversas audiências públicas por todo o país para subsidiar a elaboração das DCNEF.

Em documento de ementas do Congresso Internacional Educação: Uma Agenda Urgente, organizado pelo Movimento Todos Pela Educação em 2011<sup>15</sup>, em que se aprofundou uma discussão sobre o que compõe o conceito de expectativas de aprendizagem, pode-se encontrar, em diversas citações de experientes gestores e acadêmicos, uma polissemia de significados e referências sobre o conceito. Significados que vão desde a afirmação da necessidade de conhecimentos básicos para todos, à afirmação de que o cumprimento dessa tarefa organizaria a simetria do trabalho pedagógico do professor a partir da articulação e progressão dos conteúdos, para que eles não se repitam no decorrer do percurso escolar do estudante.

O fato é que diversos sistemas de ensino em todo o país como as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Fortaleza<sup>16</sup> e muitas outras já possuíam, de forma estruturada, suas propostas curriculares, prevendo os conteúdos e habilidades definidos por período escolar e que convencionaram chamar de expectativas de aprendizagem. Os sistemas públicos de ensino, com certa particularidade aos sistemas maiores e mais bem estruturados, já se encontravam num movimento de maior organização e detalhamento de seus currículos.

A elaboração, pelos sistemas de ensino, de seus currículos a partir desse ‘modelo’, em sua execução, demonstrou uma possibilidade de superar e dar um passo à frente do que já está garantido no texto da LDB desde 1996 nos seguintes artigos:

Capítulo II  
Da Educação Básica  
Seção I

Das Disposições Gerais

Art. 22- A educação básica tem por finalidade **desenvolver o educando**, assegurar-lhe a **formação comum** indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

At. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter **uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, 1996, grifos nossos)

---

<sup>15</sup> O referido Congresso aconteceu em Brasília nos dias 13 a 16 de setembro de 2011 e contou com a presença de várias lideranças em educação de todo o país. A ementa do documento está disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/03\\_expectativasaprendizagem.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/03_expectativasaprendizagem.pdf) Acessado em 27/10/2014

<sup>16</sup> As três cidades citadas já haviam passado por um processo de elaboração de seus currículos e constavam em cada um deles o que se convencionou chamar de expectativas de aprendizagem. Um rol de habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano de cada segmento de ensino.

É nesse contexto e com esse sentido que o MEC iniciou, em 2012 e a partir das exigências das DCNEF, um processo de elaboração do que se passou a chamar de direitos de aprendizagem, em substituição ao termo de expectativas de aprendizagem, dos alunos do ensino fundamental.

Iniciada a elaboração pelo MEC, surgiram questões que acompanharam todo o processo. Qual grau de definição e prescrição que deve ser dada às expectativas/direitos de aprendizagem? Como definir direitos básicos de aprendizagem sem ferir a autonomia dos sistemas? Em que grau esse detalhamento auxiliaria os sistemas a organizarem seus projetos pedagógicos com o objetivo de garantir direitos básicos de aprendizagem a todos seus estudantes? Como construir um instrumento sólido, teoricamente defensável, fundado na lei, que garanta direitos, seja democrático, compreenda a diversidade do país, as características das diferentes realidades e que tenha caráter humanizador e universal?

Essas e muitas outras questões caracterizaram o processo de elaboração do documento “Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização”, objeto de análise deste trabalho que se apresenta no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### **3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO NACIONAL “ELEMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS PARA DEFINIÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2º E 3º ANOS) DO ENSINO FUNDAMENTAL”: ORGANIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E METODOLOGIA DE ESCUTA.**

O possível consenso, criado em torno do conceito de direitos de aprendizagem, no momento da elaboração da tarefa que o materializaria – a construção do documento “Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização” -, torna-se, de certa forma, intrincado pela justa falta de clareza que o define, a despeito do processo que caracterizou a constituição da tarefa nas DCNEF.

A expressão direito de aprender ou direito de aprendizagem ou até mesmo, como se encontra nominado originalmente nas DCNEF, expectativa de aprendizagem apresentou-se vago e pouco claro sobre seu sentido e significado. Como bem reflete José Sérgio Carvalho (2013):

[...] Sob uma mesma fórmula verbal - a educação para a cidadania -, propõe-se desde a doutrinação para a conformidade legal até uma radical crítica social, [...] Por essa razão, muitas vezes, a aparente unanimidade na aceitação retórica de um ideal ou objetivo educacional – como este sob a qual refletimos – pode esconder profundas divergências que só virão à tona se se explicitarem as concepções e as práticas alternativas que as perspectivas teóricas e os programas de ação em disputa identificam como formas de realização histórica do ideal proclamado. (CARVALHO, 2013, p. 29)

É o que Azanha (1992) definiu como “unanimidade na superfície” que somente se desnuda quando o esforço de realização histórica do ideal desvela e se desprende de seus rumos e significados.

Para tanto, situar o objeto no tempo e nos fatos históricos é condição precípua para compreendermos os elementos que o compõem e os motivos que o justificam. O objeto deste trabalho exige a determinação de colocá-lo no tempo, ao lado dos fatos e dos atores que o

geraram. A construção do PNAIC em seu documento, aqui analisado, vai explicitar de forma ousada a sua constituição.

### **3.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – uma oportunidade**

Diante da necessidade de implantação de políticas públicas que revertissem os altos índices de crianças não alfabetizadas nos primeiros anos do ensino fundamental, o MEC desenvolveu, a partir de 2012, ações voltadas a essa tarefa.

Com o novo ensino fundamental de nove anos implantado em todo o país, a partir de 2006, e com o conseqüente advento, em 2010, das DCNEF, novidades estruturantes recompuseram a organização desse segmento de ensino.

O conceito de ciclo de alfabetização, como princípio organizativo dos três primeiros anos do novo ensino fundamental de nove anos, aparece pela 1ª vez na legislação brasileira. Na LDB, desde 1996, tinha-se o princípio de ciclo apenas como uma indicação de possibilidade de organização dos sistemas, ou como apenas algumas de suas facetas. A conferir:

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se 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. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - Lei nº 9394/1996)

Já, na Resolução Nº 7 de 2010 que instituiu as novas DCNEF a referência à forma de organização do ciclo dos três primeiros anos aparece de forma mais objetiva:

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.

§ 1º - Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, 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.

Assim, de forma explícita, foi designado aos sistemas de ensino que organizassem, de maneira contínua, os três primeiros anos de escolaridade, constituindo o que se denominou de Ciclo de Alfabetização- uma organização do tempo escolar do aluno, estruturada numa progressão continuada das aprendizagens não passível de interrupção, ou seja, de reprovação.

O que isso, efetivamente, significa? E o que traz de novo no marco do ensino fundamental? Inicialmente as novas diretrizes definiram uma tarefa clara a esse ciclo, que é a de assegurar a alfabetização e o letramento da criança dos seis aos oito anos. Portanto, o novo ensino fundamental traz um novo contingente etário para seu universo, a criança de seis anos.

É importante considerar que, embora parte dessas crianças já fosse atendida pelas instituições de pré-escolas, a vinda delas impõe novos desafios, sobretudo pedagógicos, para os sistemas de ensino. É claro que, mesmo admitindo a expansão das vagas como condição estruturante para a garantia de direito à educação, é no âmbito das práticas pedagógicas que a escola pode tornar-se a expressão ou não desse direito propalado. Assim, segundo o MEC, para que esse direito se consolide na sua máxima expressão, o acesso e permanência das crianças às escolas têm de estar configurados como direito ao conhecimento, à sua formação integral e à sua participação como sujeitos ativos e construtores de novos conhecimentos.

Com essa nova configuração etária e com a tarefa de organização de um novo ensino fundamental, a partir de novas diretrizes, a indução para que a primeira etapa ou primeiro ciclo em três anos se constitua como uma forma de organização dos tempos e marcos das aprendizagens é tarefa precípua para os sistemas de ensino.

Como é afirmado em documento oficial do MEC sobre o novo ensino fundamental de nove anos, “Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, ..” - no caso da última fase da educação infantil e a dos anos iniciais do ensino fundamental – “trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atende, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência” (MEC, 2009, p. 13).

Com a implantação do ensino fundamental de nove anos universalizada, o MEC iniciou o processo de elaboração do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa<sup>17</sup>. O

---

<sup>17</sup> O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi inspirado no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado pelo governo do Ceará em 2007. O governo cearense passou a cooperar com os municípios, responsáveis por administrar a maior parte das escolas alfabetizadoras. Até então,

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um compromisso formal, assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, por meio da Medida Provisória nº 586 de 8 de dezembro de 2012<sup>18</sup>, de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Essa iniciativa foi desenvolvida com vistas a enfrentar o problema da baixa alfabetização das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental. Como é descrito no caderno de apresentação do programa:

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. (MEC, 2012, p. 5)

Num descritivo sobre o programa, no site do MEC, podemos encontrar:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (MEC, site oficial, 2014)

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: ações de formação, elaboração de materiais didáticos, avaliações sistemáticas e ações de mobilização, gestão e controle social.

Os princípios e pressupostos fundamentais, aprofundados nos *Cadernos de Formação dos professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, que foram disponibilizados pelo MEC, para orientar a prática docente a partir de 2013, tiveram profunda articulação com os pressupostos explicitados no documento Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, ora aqui analisado. O grupo responsável pela elaboração dos cadernos de formação que incluíam conteúdos a serem desenvolvidos em

---

os municípios cearenses e o governo do Estado não interagiam. A partir do PAIC, o governo estadual definiu o conteúdo programático das escolas, passou a treinar professores e a oferecer o material didático, além de avaliar os resultados. A média de notas no Ceará, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), subiu de 3,2 para 4,9 – patamar equivalente ao verificado no Rio de Janeiro e no Espírito Santo e o mais alto do Nordeste. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/component/content/article/319>

<sup>18</sup> Essa Medida Provisória foi convertida em Lei nº 12.801 em 24 de Abril de 2013.

todas as 400.069 turmas<sup>19</sup> do ciclo de alfabetização em toda a federação, foi, em parte, também responsável pelo documento, objeto deste trabalho. Trata-se de grupos diversos, com perfis variados, que serão descritos após o delineamento dos principais aspectos que constituíram o documento.

### 3.2 Principais Aspectos do documento

O documento **“Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”**, aqui nesse trabalho intitulado como **“Direito de aprendizagem do ciclo de alfabetização”**, possui 137 páginas e foi elaborado por professores e pesquisadores de Universidades e fundações de pesquisas e por membros de Secretarias de Educação de diversos sistemas de ensino de todo o país. O documento baseia-se no conceito de “direito à aprendizagem e desenvolvimento”. Entendido como direito novo, já definido anteriormente neste trabalho, e implicitamente relacionado ao conceito de direito à educação, tem sido empregado no Brasil em diversas instâncias e estudos.

O documento encontra-se dividido em duas partes: A primeira é caracterizada como **“Fundamentos gerais do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)”** e a segunda parte indica os **“Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por área do conhecimento e componente curricular Língua Portuguesa”**. Destaque importante a ser feito é que o único componente curricular, tratado separadamente das áreas de conhecimento, é o componente de língua portuguesa.

A primeira parte do documento que fundamenta toda a sua elaboração é organizada em quatro tópicos:

- 1- Contexto atual do movimento curricular no Ensino Fundamental.
- 2- Ciclo de Alfabetização e Currículo: caminhos para assegurar o direito à aprendizagem.
- 3- Ciclo de Alfabetização – Conceitos fundamentais: alfabetização e letramento.
- 4- Ciclo de Alfabetização e Avaliação: diferentes possibilidades – Avaliação diagnóstica / formativa / sistêmica.

---

<sup>19</sup> Dados Censo – INEP/2012.

O objetivo do documento, explícito nessa primeira parte, sendo o de subsidiar, em âmbito nacional, os sistemas e redes de ensino fundamental na elaboração de seus currículos. Respalda-se em fundamentos legais como a CF (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996).

Diante da complexidade imposta pela natureza dessa tarefa, é coerente pontuar que a elaboração desse documento respalda-se, tanto no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, para com a educação, fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, como na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu Art. 9º, Inciso IV, incumbe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 2012, p. 11)

Destaca, também, que, diante das mudanças legais da última década, há a necessidade de definições mais precisas para o ensino fundamental. Após uma evolução descritiva das discussões curriculares, realizadas pelo MEC na última década, o documento expressa que, diante dos resultados obtidos nas avaliações de larga escala, com o processo de elaboração do PNAIC e por demanda dos professores por uma maior clareza nas diretrizes curriculares, faz-se necessária uma ação do MEC nesse sentido:

A reflexão em curso, no âmbito do Ministério da Educação, a partir dos resultados das avaliações em larga escala – Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM e SAEB – e da elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e em vista das demandas dos professores para uma maior clareza e precisão sobre o para quê ensinar, o que ensinar, como ensinar e quando ensinar, tem levado os dirigentes do Ministério a elaborar e produzir documentos que explicitem os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos estudantes. (BRASIL, 2012, p. 14/15)

Justifica, ainda, as razões pela qual o MEC prioriza e inicia essa tarefa pelo ciclo de alfabetização na argumentação dos “dados sobre os índices de analfabetismo e de baixa proficiência dos estudantes brasileiros nas habilidades de leitura e escrita” (BRASIL, 2012, p. 15).

No documento, a alfabetização é apresentada como o maior desafio a ser enfrentado pelo país. Nele, consta a afirmação de que as propostas curriculares elaboradas pelos sistemas de ensino de muitos estados e municípios já demonstram certa hegemonia na importância e defesa “da necessidade de favorecer, desde o início do Ensino Fundamental, a aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase na inserção das crianças em práticas de leitura e escrita de textos que circulam em diferentes esferas sociais de interação.” (BRASIL, 2012, p. 16)

A organização dos sistemas de ensino em ciclos é defendida como forma de assegurar o direito à aprendizagem. Com base em pesquisas elaboradas pelo MEC, o texto afirma que 65% do território nacional organizam seus anos iniciais do ensino fundamental em ciclos. A justificativa de gestores e professores para a implantação do ciclo de alfabetização está respaldada no Plano Nacional de Educação (PNE) na Meta 5:

As justificativas apontadas pelos gestores e professores para a implementação do Ciclo estão diretamente relacionadas à meta-compromisso de alfabetizar/ letrar todas as crianças do Brasil até seus 08 anos de idade (Meta 05 do PNE), o que demanda que a implantação do Ciclo da Alfabetização constitua-se em um grande empenho relativo às metas e condições para a exequibilidade do Programa. (BRASIL, 2012, p. 18)

E defende que, tendo em vista a abordagem da progressão continuada das aprendizagens no ciclo, o documento estrutura-se em Objetivos de Aprendizagem organizados em torno de Eixos Estruturantes. Os eixos, por sua vez, foram pensados para garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que compõem cada Área de Conhecimento e, de modo específico, o Componente Curricular Língua Portuguesa, como já foi descrito anteriormente. Tal decisão de tratamento diferenciado do componente curricular de língua portuguesa pode ser aferida na justificativa encontrada na seguinte afirmativa:

Nas últimas décadas do século passado, sobretudo a partir do início deste século, há nas propostas curriculares dos estados e capitais brasileiros, uma hegemonia clara da defesa da necessidade de favorecer, desde o início do Ensino Fundamental, a aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase na inserção das crianças em práticas de leitura e escrita de textos que circulam em diferentes esferas sociais de interação. Nos documentos curriculares elaborados no âmbito de diferentes redes públicas, são explicitados conhecimentos, competências e habilidades variados, com o objetivo de favorecer tais aprendizagens. (BRASIL, 2012, p.16)

Nesse sentido, o professor observará, para cada objetivo de aprendizagem, uma escala contínua de desenvolvimento expressas pelas letras I/A/C, representação sucessiva dos conceitos de introduzir, ampliar e consolidar. Essa progressão se faz presente afim de uma maior e melhor organização para a avaliação dos professores sobre a evolução das aprendizagens dos estudantes. Tais iniciais significam:

**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, 2012, p. 22)

Após especificar o compromisso das diferentes áreas do conhecimento na formação do sujeito estudante, o documento introduz a segunda parte com um detalhamento dos direitos de aprendizagem, eixos estruturantes e objetivos de aprendizagem por área de conhecimento e, especificamente, o componente curricular de língua portuguesa, resumidos no seguinte quadro:

Área de Conhecimento				Total de Objetivos de Aprendizagem
Língua Portuguesa	Direitos de Aprendizagem	1- Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.	Eixos Estruturantes	1- Oralidade 8
		2- Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.		2- Leitura 19
		3- Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.		3- Produção de textos escritos 11
		4- Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.		4- Análise Linguística 4.1 Discursividade, textualidade, normatividade 4.2 Apropriação do sistema de escrita alfabética 15
		5- Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de		15

		dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.			
		6- Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros.			
<b>Matemática</b>	<b>Direitos de Aprendizagem</b>	7- Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção.	<b>Eixos Estruturantes</b>	1- Números e Operações	39
		8- Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas.		2- Pensamento Algébrico	3
		9- Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação.		3- Espaço e Forma	18
		10- Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.		4- Grandezas e medidas	18
		11- Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações.		5- Tratamento da Informação	10
<b>Ciências Humanas</b>	<b>Direitos de Aprendizagem</b>	12-Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos.	<b>Eixos Estruturantes</b>	1-Organização do Tempo e do Espaço	7

		13- Relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos.		2-Produção e Comunicação	5
		14-Saber identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Saber identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços.		3- Identidade e Diversidade	5
		15- Conhecer e respeitar o modo de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, nos diferentes tempos e espaços.		4- Cartografia, fontes históricas e geográficas	4
		16-Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros.			
		17- Saber elaborar explicações e conhecimentos históricos e geográficos, diversidade de linguagens e meios de documentação e registro.			
<b>Ciências da Natureza</b>	<b>Direitos de Aprendizagem</b>	18- Encantar-se com o mundo e com suas transformações, bem como com as potencialidades humanas de interagir com o mundo e de produzir conhecimento e outros modos de vida mais humanizados.	<b>Eixos Estruturantes</b>	1-Vida nos Ambientes	14
		19- Ter acesso a informações pertinentes à Ciência e conhecê-la como processo que envolve curiosidade, busca de explicações por meio de observação, experimentação, registro e comunicação de ideias.		2-Ser Humano e Saúde	11
		20- Compreender as relações socioambientais locais para construção de uma cultura de pertencimento e de convivência sustentável, em dimensões universais.		3-Materiais e Transformações	16

		21- Assumir atitudes e valores de admiração, respeito e preservação para consigo, com outros grupos, com outras espécies e a natureza.		4- Sistema Sol e Terra	9
		22- Conhecer ações relacionadas ao cuidado – para consigo mesmo, com a sociedade, com o consumo, com a natureza, com outras espécies - como um modo de proteger a vida, a segurança, a dignidade, a integridade física, moral, intelectual e ambiental.			
		23- Inventar, perguntar, observar, planejar, testar, avaliar, explicar situações, interagindo socialmente para tomar decisões éticas no cotidiano.			
<b>Linguagem, Arte e Educação Física</b>	<b>Direitos de Aprendizagem</b>	24- Ter acolhidas suas experiências, saberes e fazeres corporais, sensíveis e reflexivos.	<b>Eixos Estruturantes</b>	1- Apreciação das Diferentes Manifestações das Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física	5
		25- Ser incluídas e valorizadas nas práticas educativas de Educação Física e Arte, independente de suas características corporais, expressivas e étnico-culturais.		2- Execução nas Diferentes Linguagens da Arte e da Cultura Corporal na Educação Física	1
		26- Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio do acesso aos diferentes modos como a Arte e Educação Física vêm sendo produzidas ao longo do tempo no seu entorno, no Brasil e no mundo.		3- Criação nas Diferentes Linguagens da Arte e da Cultura Corporal da Educação Física	3
		27- Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio de suas possibilidades expressivas na Arte e na Educação Física.		4-Conhecimento e Reflexão Sobre as Experiências, Saberes e Fazeres nas Linguagens da Arte e na Educação Física.	5
		28- Ter asseguradas práticas educativas lúdicas – que incluam brincadeiras e jogos –			

		na realização de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais.			
		29- Ter impulsionada sua imaginação e seus processos criadores nas propostas educativas de Educação Física e das diferentes linguagens da Arte: música, teatro, dança e artes visuais.			
		<b>29 Direitos</b>			<b>241 Objetivos de Aprendiza- gem</b>

**QUADRO:** Resumo do Documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental (MEC, 2012).

Os 241 objetivos de aprendizagem, dispostos por eixo estruturante em cada área do conhecimento no documento, estão organizados em forma de tabelas. E cada tabela descreve, como já foi citado anteriormente, ao longo dos três anos que compõem o ciclo de alfabetização, a evolução de cada objetivo de aprendizagem por meio de demarcadores de progressão com as iniciais I, A, C que correspondem, respectivamente, a introduzir, aprofundar e consolidar tais objetivos.

É importante ressaltar que essa forma de demarcar a progressão das aprendizagens já era utilizada em anos anteriores nos programas de formação de professores alfabetizadores, amplamente disseminados pelo MEC, que atendiam pelo nome de PRO-LETRAMENTO<sup>20</sup>. A despeito do uso desses demarcadores já serem utilizados por professores que passaram por esses cursos de formação, foi objeto de ampla discussão durante a elaboração do referido documento. O exemplo na tabela abaixo do componente curricular língua portuguesa no eixo estruturante leitura esclarece a organização e sua explicitação:

<sup>20</sup> O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo MEC até o início do PNAIC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

### Língua Portuguesa

<b>EIXO ESTRUTURANTE LEITURA</b> <b>Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>1º</b> <b>Ano</b>	<b>2º</b> <b>Ano</b>	<b>3º</b> <b>Ano</b>
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	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/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 relações 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 acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
<b>LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.</b>			

**TABELA 1: eixo estruturante - leitura**

Os princípios e pressupostos fundamentais, apresentados no documento “Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização”, encontram-se também aprofundados nos Cadernos de Formação do PNAIC, “demonstrando uma articulação entre os pressupostos explicitados no presente documento e os textos inseridos no material do PNAIC, que está sendo disponibilizado pelo MEC para os municípios desde o início de 2013” (ALFERES e MAINARDES, 2014, p. 249).

A estrutura complexa do documento se respalda na também complexa constituição dos grupos de trabalho que o elaboraram e que passa a ser descrito no item seguinte.

### 3.3 O Grupo como Potencializador do Processo de Construção do Documento

O processo de elaboração do documento, concomitante à organização para implantação do PNAIC, foi de extrema diversidade conceitual e metodológica, sobretudo, no que se refere ao envolvimento dos profissionais de diversas universidades e sistemas de ensino que compuseram os grupos de trabalho por área de conhecimento.

A constituição desses grupos de trabalho se deu a partir de uma primeira definição de que fosse envolvida toda a rede de ensino superior pública que constituía a Rede Nacional de Formação do MEC<sup>21</sup>. Foram inicialmente convidadas as universidades que tinham em suas estruturas centros de estudos voltados às metodologias de ensino nas diversas áreas de conhecimento e, mais especificamente à alfabetização. Junto com as universidades também se compuseram os grupos, com gestores de sistemas públicos de ensino que tinham estruturado

<sup>21</sup> A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 e tem como objetivo contribuir para a melhoria da formação dos professores e a aprendizagem dos alunos. As instituições de ensino superior que integram a Rede são instituições públicas, federais e estaduais. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

em suas redes de escolas seus currículos em anos anteriores e que já, de alguma forma, apresentavam certo avanço na temática<sup>22</sup>.

Os cinco grupos de trabalho constituídos por área de conhecimento (matemática, ciências da natureza, ciências humanas e linguagem em arte e educação física) mais o componente curricular de língua portuguesa envolveram 27 profissionais ligados a 18 universidades públicas e comunitárias<sup>23</sup>, 16 gestores de políticas públicas de educação de sete municípios e dois estados<sup>24</sup> e, por fim, cinco consultores por área de conhecimento contratados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) e sob a coordenação do MEC.

O momento inicial de elaboração do documento pelos grupos, além de Atos e publicações oficiais a respeito do tema, também foram utilizados textos elaborados pelo Grupo de Trabalho Fundamental Brasil (GTFB)<sup>25</sup> sobre ciclo de alfabetização e materiais preliminares que estavam sendo organizados pelo grupo de implementação do PNAIC. Como se encontra afirmado na descrição do histórico da metodologia de construção do documento:

Tendo os documentos curriculares das secretarias de educação estaduais e de capitais brasileiras e o texto síntese produzido a partir dos encontros do “Grupo de Trabalho Fundamental em 2010/2011” como pontos de partida, uma equipe constituída por professores de 12 instituições públicas brasileiras de ensino superior e de pesquisa, estudantes de pós-graduação em Educação e Letras, estudantes de graduação em Pedagogia, e professores da educação básica (84 pessoas), que compõem a equipe de elaboração do material de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, construíram uma proposição de alguns direitos básicos de aprendizagem, que foi submetida à apreciação do Grupo de Trabalho Técnico para elaboração dos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa

<sup>22</sup> Eram, em sua maioria, professores das diversas áreas do conhecimento que estavam na função de gestores para a organização curricular de suas redes. Cidades como Registro, Cubatão, São Paulo enviaram técnicos que tinham práticas de formação de professores voltados às metodologias das áreas de Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Matemática. Outras redes estaduais como Espírito Santo, Santa Catarina e Rio de Janeiro também enviaram seus professores para compor os grupos.

<sup>23</sup> Compuseram os grupos de trabalho a seguintes universidades: Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Universidade Estadual de Santa Catarina, Universidade Estadual de Campinas/SP, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade do Vale do Itajaí/SC, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade de Brasília, Universidade Estadual Paulista (Campus de Bauru), Universidade Federal do Pernambuco, Centro universitário Ritter dos Reis/RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

<sup>24</sup> Compuseram os grupos de trabalho a seguintes secretarias de educação: secretaria municipal de educação das cidades de – Rio de Janeiro, Taboão da Serra/SP, Cubatão/SP, Registro/SP, Florianópolis/SC, Itaboraí/RJ, São Paulo/SP, e secretarias estaduais de educação dos Estados de – Espírito Santo e Distrito Federal.

<sup>25</sup> Em 2009, foi instituído, pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, o Grupo de Trabalho Fundamental Brasil (GTFB), constituído por representantes de universidades, sistemas públicos de ensino e UNDIMES dos Estados. Era um grupo de aprofundamento de questões voltadas ao ensino fundamental. Vários encontros foram documentados por técnicos da COEF/DICEI/SEB/MEC. Os textos referidos nesta pesquisa são os elaborados nos anos de 2010 e 2011, arquivados na COEF/DICEI/SEB/MEC.

constituído em julho de 2012 no âmbito da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF). (BRASIL, 2012, p.17)

A metodologia utilizada pelo grupo, para elaboração do documento, foi a de reuniões de trabalho, encontros técnicos que acabaram por envolver cerca de 500 municípios nas cinco regiões brasileiras. Nesses encontros técnicos, participaram professores alfabetizadores, técnicos e especialistas das equipes centrais das diversas secretarias de educação municipais e estaduais, acompanhados por uma equipe pedagógica do MEC. Foram no total, cerca de 2.800 leitores críticos das várias versões de elaboração deste documento.

Treze seminários foram realizados, contemplando profissionais de 1.029 sistemas de ensino. As contribuições foram sendo sistematizadas por técnicos do MEC e estudadas pelo Grupo de Trabalho Técnico para elaboração dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, das áreas e seus respectivos componentes curriculares: Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza que constituem o Ciclo de Alfabetização. Com base em tal sistematização, o documento era modificado.

Outras contribuições foram oriundas dos debates travados com os participantes do VI Encontro do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil, em 15 e 16 de agosto de 2012, realizado no MEC. (BRASIL, 2012, p. 17)

Um processo organizado com vistas a envolver um amplo leque de profissionais que pudesse dar autenticidade à iniciativa e legitimidade ao conteúdo proposto. A diversidade na composição dos grupos de trabalho, para a elaboração e a participação de atores externos ao MEC, foram os princípios metodológicos escolhidos, para dar garantia e maior amplitude de vozes ao processo, ouvindo os sujeitos que mais autoridade têm na elaboração de um documento dessa natureza: o professor e os profissionais que o apoiam diretamente na garantia do direito de aprender do estudante.

### **3.4 O Processo de Escuta e Participação dos Sistemas Públicos de Ensino: um cenário de consensos construídos**

A partir do trabalho realizado por esses grupos técnicos formados por acadêmicos de diversas universidades, de definição de quais direitos e objetivos de aprendizagem comporiam cada tempo do percurso a ser traçado pela criança e por seu professor, em cada área do conhecimento, o resultado ou as versões preliminares do documento eram socializados e discutidos em diversos sistemas públicos de ensino de todo o país. Os encontros eram

realizados pela equipe da COEF do MEC<sup>26</sup> que, voltada às questões específicas de alfabetização, de forma frequente, visitava os diversos sistemas de ensino para atividades de formação continuada das redes.

O perfil amplo e diverso do grupo e a metodologia de participação e escuta dos agentes, envolvidos direta e indiretamente na temática e em diversos espaços do território nacional, foram elementos definidores para o - ‘desenho’ - traçado no documento. Contextos do percurso e instrumentos (ciclo, currículo, avaliação) descritos e modelo de organização escolhido (direitos de aprendizagem, objetivos e eixos estruturantes com demarcadores de tempo e progressão das aprendizagens) para objetivar o conteúdo da tarefa que foi realizada com o Documento foram elementos construídos, insertos num consenso e cotejados no transcorrer da elaboração. Esta fora, a maior riqueza do percurso traçado. Na análise a seguir, podemos demonstrar algumas evidências:

Diversos relatórios, elaborados durante as visitas técnicas realizadas pelo MEC em diversos sistemas de ensino, foram produzidos durante todo o processo. Essas visitas se davam com a presença de profissionais variados de cada rede de ensino: professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, técnicos de órgão central, diretores de escolas, com o objetivo de discutir as várias versões do documento “Direitos de aprendizagem na alfabetização”. São relatórios que descrevem como se deu a participação das equipes desses sistemas de ensino visitados, na discussão do conteúdo das diversas versões elaboradas do documento. À medida que os grupos técnicos de trabalho, em cada área do conhecimento, elaboravam cada parte do documento, as visitas eram realizadas e, posteriormente, documentadas pela equipe do MEC.

É imprescindível lembrar que, além dos relatórios pesquisados, essa análise contará com as próprias percepções e testemunhos individuais da pesquisadora, autora deste trabalho, que, como foi descrito anteriormente, fez parte da história de construção do objeto analisado; planejando-o, acompanhando-o e avaliando-o em todo o transcorrer do percurso realizado.

Se o objetivo maior da análise, como afirma Chizzotti (2006), é o de interpretar sentido do evento pesquisado “a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e

---

<sup>26</sup> A pedagoga Aricélia Ribeiro do Nascimento participou de todas as reuniões de elaboração do documento com os cinco grupos constituídos sendo, quatro por área de conhecimento (Linguagem, matemática, ciências humanas e ciências da natureza) e um grupo da disciplina Língua Portuguesa. Ela também foi responsável pelas 13 visitas técnicas em vários Estados da federação para socialização e discussão das diversas versões do documento. Essas visitas envolveram aproximadamente 800 municípios.

fazem” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28), é relevante que a pesquisadora, como agente histórico e atuante no objeto pesquisado, dê seu testemunho e sentidos à análise.

As ciências que pressupõem a ação humana devem levar em conta a liberdade e a vontade humanas e estas sempre interferem no curso dos fatos e dão significados muito diversos à ação. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28)

Na perspectiva epistemológica da pesquisa qualitativa, diferente do contexto em que se têm objetos naturais determinados e estáveis para a análise, aqui temos instrumentos mais intuitivos da ação humana para a construção do conhecimento a ser atingido. Se os limites da pesquisa qualitativa são subjetivos, devido aos próprios limites da inferência interpretativa da pesquisadora, é necessário levar em conta, neste trabalho, a especificidade da situação em que a pesquisadora fez parte da construção do objeto a ser pesquisado. A coleta da informação vivida terá sempre a interferência de quem viveu a história em sua completude. Assim, introduzida à informação, passa-se ao tempo e instrumentos da análise.

Como definem Laville e Dione (1999) sobre os procedimentos para uma análise de conteúdo:

Será preciso para isso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das idéias principais... É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação. (LAVILLE e DIONE, 1999, p. 214)

Como um método não rígido, a análise de conteúdo pressupõe uma organização para a constituição de vias possíveis de análise e conseqüentes conclusões. Se o objetivo específico da pesquisa é interpretar o sentido que teve a participação e envolvimento dos atores na elaboração do objeto, é prudente a definição de categorias que proporcionem à análise uma centralidade para uma decorrente conclusão. Reconhecer o essencial para tirar dele o seu mais profundo significado.

Utilizando o modelo de análise aberta para organização do conteúdo, definimos como categorias iniciais os termos “consenso” e “aceitação”. Inicialmente, buscamos em uma fonte as definições: Dicionário Aurélio<sup>27</sup>. Nele, respectivamente, encontramos: “consenso: Acordo

---

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Consenso.html>. Acesso em: 27 de agosto de 2014.

de várias pessoas; consentimento, anuência” e “Aceitação: ação de aceitar; ato pela qual se aceita, aprovação, aplauso”.

A organização dos dados foi importante para visualização dos aspectos que possam demonstrar e revelar possíveis evidências de cada categoria de análise proposta.

Para tanto, foi organizada uma tabela com o nome das cidades ou Estados em que a rede de ensino consultada estava inserida e mais um relatório do encontro nacional do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil (GTFB), ocorrido nos dias 15 e 16 de agosto de 2012, que teve como pauta a discussão do documento “Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização”. Cada relatório está descrito por um número respectivo na seguinte tabela e que se encontram em anexo nesse trabalho:

<b>Cidade/Estado da Rede de Ensino</b>	<b>Número do relatório respectivo</b>
Vitória/ES	Relatório número 1
Itaboraí/RJ	Relatório número 2
Teresina/PI	Relatório número 3
Porto Velho/RO	Relatório número 4
Espírito Santo	Relatório número 5
GT Fundamental Brasil/BSB	Relatório número 6

**TABELA 2: cidade/número de relatório respectivo**

O primeiro exercício realizado foi o de analisar como os relatórios de visitas técnicas expressavam, em seus relatos documentais, certa aceitação, pelas equipes ouvidas nos encontros realizados pelo MEC, em relação à forma e ao conteúdo geral apresentados no documento.

É importante ressaltar que a forma, já descrita anteriormente, detalhada em tabelas construídas com objetivos de aprendizagem por eixos estruturantes, por área de conhecimento e com demarcadores de progressão das aprendizagens no transcorrer dos três anos que compreendem o ciclo de alfabetização, trouxe certo ineditismo em relação aos diversos documentos elaborados anteriormente pelo MEC que tratam sobre a implementação das diretrizes curriculares nacionais e, como tal, poderia causar certa reatividade ou estranhamento nas equipes visitadas e consultadas.

Esse possível traço característico de aceitação do modelo, proposto no documento pelas equipes consultadas, a conferir na análise a prosseguir, pode inferir, diante dos relatos

documentais analisados, certo consenso sobre o caráter mais diretivo e com maior grau de explicitação de um instrumento de regulamentação das diretrizes curriculares nacionais.

Nos 6 relatórios observados e analisados não se encontra registro de algum sinal, por parte das equipes consultadas, de não aceitação ou de recusa quanto à forma e grau de explicitação dos direitos e objetivos de aprendizagem em que o documento está estruturado. Inclusive, em vários deles há afirmações que corroboram esse entendimento.

Encontramos e destacamos como exemplo a seguinte afirmação registrada pela técnica do MEC em um dos relatórios sobre o diálogo com as equipes: “Os direitos organizados em quadros facilitam a visualização do que precisa ser assegurado às crianças e pelo professor...” (RELATÓRIO NÚMERO 2).

Em vários relatórios analisados encontramos diversas contribuições realizadas pelas equipes consultadas com o intuito de despender maiores detalhamentos do conteúdo e inclusão de novos objetivos de aprendizagem que ampliem a compreensão do que se ensinar em cada tempo do percurso escolar do ciclo de alfabetização. No quadro que dispõe sobre os objetivos de aprendizagem em língua portuguesa, no eixo estruturante Leitura, podemos constatar os seguintes trechos:

**Sugeriram acrescentar um novo direito**, a saber: Ler e compreender textos com autonomia (1º ano I/ 2º ano A/3º ano A/C) (RELATÓRIO NÚMERO 3 grifos nossos)

**Sugeriram um novo direito**, a saber: Ler com fluência, expressividade e compreensão diferentes gêneros textuais. Esse direito deveria estar estruturado (1º ano I/ 2º ano A/ 3º ano A/C) (RELATÓRIO NÚMERO 5, grifos nossos)

E em outros relatórios, podemos encontrar muitas contribuições dos grupos para inclusão de novas redações sobre os direitos e objetivos de aprendizagem descritos em todo o documento. Exemplo do quadro de língua portuguesa no eixo estruturante linguagem oral:

No 5º direito “Avaliar se textos orais são pertinentes e consistentes, considerando as finalidades e características dos gêneros” apresentaram **nova redação**: “Avaliar a pertinência e a consistência dos textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.” (RELATÓRIO NÚMERO 4 grifos nossos, grifos nossos)

No 4º direito, **apresentaram outra redação**, a saber: “Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais significativos para essa faixa etária, com contos, poemas, fábulas, cantigas, quadrinhas, etc.” (RELATÓRIO NÚMERO 3, grifos nossos)

Mesmo os relatórios em que há registro de discussões mais intensas sobre a forma que o documento está estruturado não demonstram e apresentam divergência que possa expressar uma recusa ao modelo elaborado e proposto:

A disposição dos direitos em quadros gerou, para um determinado grupo de participantes, tensa discussão, especialmente pelo caráter linear que denota, pois é necessário assegurar o protagonismo do professor. Mas estão de acordo que é preciso objetivar para o professor as especificidades de aprendizagem de cada ano, sem perder a processualidade dos três anos do ciclo. Solicitam amadurecer mais esta proposição. (RELATÓRIO NÚMERO 6, )

E quando apresentados os quadros com o detalhamento dos direitos e objetivos de aprendizagem para cada eixo estruturante em cada área de conhecimento a esse mesmo grupo caracterizado, pela descrição no relatório observado, como o mais ‘inflamado’, o que se observa é a discussão quanto ao seu conteúdo e terminologias e não quanto à forma de apresentação detalhada dos objetivos de aprendizagem. E fazem diversas observações: “Ao apresentar cada quadro de direitos e seus respectivos eixos é preciso explicitar de onde partem conceitualmente esses eixos” (RELATÓRIO NÚMERO 6).

No eixo estruturante de análise linguística fica expresso o exemplo:

No 8º direito, solicitaram esclarecimento se estamos tratando do tamanho da palavra, da sílaba ou do objeto. Para o GT, está confuso. (RELATÓRIO NÚMERO 3)

No 4º direito, o termo “violação de concordância” está muito amplo, poderia ser mais objetivo, tiveram dificuldades para entender. (RELATÓRIO NÚMERO 3)

É necessário assegurar uma lógica que explicita a escolha conceitual na organização dos direitos e de seus respectivos eixos. Alguns direitos, em razão de sua complexidade em relação aos eixos, precisam ser ampliados. Não consideraram positiva a separação do quadro dos direitos do eixo análise linguística, solicitaram mais reflexão sobre isso. (RELATÓRIO NÚMERO 6)

Outra variante importante diz respeito às que estão ligadas à relação que o documento terá diretamente com o professor. Parece sempre haver uma preocupação em relação ao protagonismo do professor e sua compreensão quanto ao material.

Sentiram falta de uma discussão entre assegurar os direitos básicos de aprendizagem e a formação, tanto inicial como continuada, dos professores alfabetizadores. (RELATÓRIO NÚMERO 6)

É sempre ressaltada a importância de que a forma que o documento apresenta os direitos e objetivos de aprendizagem não imobilize a ação pedagógica do professor, no entanto, repetidas vezes surge a afirmação sobre a importância e necessidade de objetivação e maior especificação do que deve ser ensinado, como ferramenta substancial para a organização de seu trabalho.

É preciso deixar claro que os direitos são para ser assegurados a cada uma das meninas e meninos deste país independente (sic) do lugar, estado ou região que eles estejam. É importante trazer, no documento, a discussão sobre as orientações metodológicas na perspectiva de assegurar, na prática pedagógica, os direitos. O documento precisa explicitar quem são os atores que devem assegurar que todas as crianças têm o direito de estarem alfabetizadas até os oito anos de idade, isso exige compromissos individuais e coletivos de todos os profissionais da docência, de apoio à docência e das demais esferas da sociedade. Não se trata de uma decisão exclusivamente pedagógica, mas de cunho político e pedagógico que está definido no (PNE) Plano Nacional de Educação. (RELATÓRIO NÚMERO 6)

Há forte preocupação quanto à compreensão pelos professores da linguagem estabelecida no documento. Em vários relatórios aparece a preocupação quanto à elaboração de estratégias para facilitar o uso dos quadros pelos professores:

Alguns termos, expressões e conceitos foram questionados pelo pouco conhecimento que a maioria dos professores alfabetizadores tem, especialmente, com relação à linguística. Mas em defesa da autonomia intelectual do professor e a necessidade de ampliação de seu repertório profissional, o GT sugeriu a permanência desses termos, mas que fosse criado (sic), por exemplo, Box, link, caixas de textos, glossários explicativos dessas terminologias. (RELATÓRIO NÚMERO 6)

Vejamos outro exemplo no eixo estruturante da escrita, inserido no componente curricular de língua portuguesa:

No 2º direito, questionaram se todas as alfabetizadoras do país sabem do que se trata “intercontextualidade”, pois no que se referem aos 224 municípios do estado do Piauí, elas podem assegurar que, nas maiorias desses municípios, as professoras terão problemas para entender o que efetivamente é para ser feito, por mais que elas trabalhem na formação, as professoras continuarão com dificuldades. Assim, sugerem que seja preciso abrir uma explicação para ampliar o repertório do professor ou substituir por ‘estabelecer uma relação entre os textos’. (RELATÓRIO NÚMERO 3)

Encontramos mais um exemplo no eixo estruturante leitura:

Concordaram com todos os direitos, mas refletiram a necessidade da formação continuada e de orientações metodológicas para que, de fato, os professores possam assegurar esses direitos aos seus alunos.

Refletiram que, mesmo tendo a preocupação de assegurar uma linguagem clara, objetiva e acessível a todos os professores alfabetizadores, não podemos segregar as informações da linguagem científica e acadêmica sobre a temática da alfabetização, pois precisamos garantir que todos tenham acesso a esses saberes, por isso apontaram como solução um glossário conceitual. (RELATÓRIO NÚMERO 5)

Uma das questões mais discutidas entre os profissionais consultados pela equipe do MEC foi em relação aos demarcadores de progressão das aprendizagens, denominados pelas iniciais I (introduzir), A (aprofundar) e C (consolidar). Essa possibilidade de caracterizar o avanço dos direitos e objetivos de aprendizagem no tempo do percurso escolar do aluno do ciclo de alfabetização foi fator de muitas análises entre o grupo técnico que elabora as diversas versões do documento a ser apresentado no processo de escuta das redes públicas de ensino. Apesar de sua complexidade, foi aprovada pelos membros dos grupos técnicos a necessidade de certa demarcação de evolução dos direitos a serem garantidos a todos os alunos.

Em vários registros nos relatórios, podemos constatar a ampla discussão que se deu em torno da questão.

A legenda 'I', 'A', 'C' e os três anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano necessita (sic) de revisão em relação a determinados direitos. Além disso, é preciso explicitar conceitualmente o significado dessa legenda, considerando tanto o processo como a complexidade das aprendizagens. Os verbos usados nessa legenda tanto poderiam ser substituídos por outros, especialmente o 'C' pela complexidade das aprendizagens, como poderia optar por usar um tipo de indicação gráfica, deixando claro a processualidade de determinadas aprendizagens no campo da alfabetização ao longo do ciclo e em determinados casos no decorrer do ensino fundamental. (RELATÓRIO NÚMERO 6)

Os grupos se preocuparam muito mais em dar opiniões sobre a legenda do que propriamente sobre os direitos; as propostas de alterações da legenda foram praticamente todas voltadas para incluir o 'I' no 2º ano. (RELATÓRIO NÚMERO 4)

A legenda 'I', 'A' e 'C' provocou incomodo (sic) para parte do grupo, em alguns direitos principalmente, quando tratamos de direitos que remetem a aprendizagens mais processuais. Discutiram que o uso da legenda 'I', 'A' e 'C' pode levar a incoerências, especialmente, 'C' pois consideram complicado consolidar quando se trata de processo cognitivo especificamente nas estratégias de leitura. Refletiram que não tem como consolidar um processo literário de um sujeito. Isso é processo. (RELATÓRIO NÚMERO 2)

E em muitas afirmações a dinâmica proposta pelas equipes traduz em conferir sentido à construção de demarcador de aprendizagens. Muitas contribuições são no sentido de organizar as aprendizagens com maior atenção à legenda. Consta no eixo linguagem oral do componente de língua portuguesa: “No 7º direito descrito, o 1º ano de introduzir (I) e

aprofundar (A), 2º ano aprofundar (A) e consolidar (C) e o 3º ano consolidar (C)” (RELATÓRIO NÚMERO 3).

E está registrada no relatório do GTFB que envolveu diversos sistemas e profissionais de diversas universidades a seguinte afirmação: “É importante demarcar a processualidade necessária para a apropriação da escrita ao longo de até os 600 dias letivos do ciclo de alfabetização” (RELATÓRIO NÚMERO 6).

E por fim, uma última possibilidade de categoria de análise se encontra na ainda difusa, mas consensual, concepção do que seria mais propriamente direitos de aprendizagem. Os relatórios demonstram o quanto foi ativa a elaboração do que se desponta como uma nova dimensão de direitos a serem postulados e garantidos; o quanto se consagra como nova uma possibilidade de expressão de uma linguagem não usual.

Existe uma dificuldade de entender, em muitas situações no documento, se estamos falando de fato de direitos. Há uma confusão que ora expressa objetivos de ensino, estratégias de ensino, orientações metodológicas e até mesmo conteúdos. (RELATÓRIO NÚMERO 6)

Solicitaram que fosse realizada uma revisão em todos os direitos, pois, na formulação de muitos deles, estão mais para objetivos de ensino do que para direitos, o que dificultou a compreensão do grupo. (RELATÓRIO NÚMERO 5)

Num dos registros, pode-se verificar o quanto o conceito de direito a ser explicitado, para que seja garantido, é uma abordagem ainda em construção.

O grupo questionou que (*sic*) os direitos que estão escritos no documento, sob análise, para elas são habilidades e não direitos. Lembraram ainda que o documento que orienta o planejamento e o desenvolvimento curricular da Secretaria Municipal de Educação de Teresina está escrito da mesma forma, mas é denominado de habilidades; chegaram a consultar o referido material e encontraram muitos direitos escritos como habilidades. Isso preocupou o GT, pois questionaram se era tão somente uma mudança de nome do que antes eram intituladas de capacidades, habilidades ou competências. Consideraram que direitos devem ser mais abrangentes, macros. Sendo direito deve remeter que o estado tem que dar condições para assegurar o cumprimento por todos. (RELATÓRIO NÚMERO 3)

O que se pode inferir quanto ao conteúdo registrado nos relatórios de visitas e à percepção do pesquisador, como sujeito participante de todo o processo, é que, dada a histórica forma de se atribuir - ou não atribuir - ordenamentos de objetivos de aprendizagem com maior precisão e descrição de seus conteúdos nos documentos oficiais disponíveis aos sistemas públicos de ensino, não houve, por parte dos profissionais consultados, qualquer

sinal de reação negativa quanto ao que se pode caracterizar como certo grau de ordenamento e prescrição dos objetivos de aprendizagem para cada área de conhecimento.

Com isso, vamos às considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar os sentidos que o documento “Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização” representa para o avanço da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino Fundamental de Nove Anos, homologadas em 2010, no que tange ao seu artigo 49 que estabelece a tarefa de definir os direitos de aprendizagem dos conhecimentos escolares a serem atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental. E, ainda, analisar qual a relação dessa tarefa com a instituição de uma base nacional comum prevista em todo o marco legal da educação.

Nessas considerações que, certamente, não consideramos como finais, dado o aspecto introdutório do tema, nossa intenção é compartilhar e problematizar o que foi possível levantar nos estudos teóricos e documentais. A partir dos relatórios elaborados pelo MEC, durante todo o processo de construção do documento, que se caracterizou por uma forte escuta das várias vozes, foi possível trazer para esse contexto de pesquisa as metodologias democráticas e participativas para construção de um padrão curricular que foi fruto de elaboração coletiva em que estiveram envolvidos os principais agentes que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Enfocam-se aqui principalmente os sistemas públicos de ensino e pesquisa na figura de seus profissionais concretos e reais.

Iniciamos este trabalho com a visão que acumulamos durante o percurso profissional, voltado a políticas de educação desde o início, como professora até assumirmos a função de gestora de sistema público de ensino. Durante toda essa trajetória, surgiram indagações e inferências que, agora, como pesquisadora, forçaram-nos a um distanciamento para possibilitar uma análise mais desprendida de posições, que até então se imbricavam em percepções e intuições. A pesquisa, a partir do processo de acúmulo de conceitos, informações e dados, reporta-nos a uma análise que, mesmo imbuída de contextos, fatos e percepções, se torna mais consistente e vigorosa sobre as convicções que julgamos ter.

A expressão do Direito à educação, como postulado geral de um direito específico, se torna insuficiente diante da dinâmica da história e das necessidades que a ela, a história, são inerentes. Direitos novos surgem como potenciais agregadores de valores positivos a um postulado geral. O caso de pensar o direito à aprendizagem como um direito novo, surgido de seu tempo e de suas necessidades históricas, requer - e inevitável é -, um reposicionamento sobre a necessidade de reafirmá-lo dentro de um novo contexto. Currículo e conhecimento são

esses elementos que, neste trabalho, aparecem como condicionantes e essências desses direitos.

Para tanto, situar o conceito de currículo e de conhecimento, como fontes propulsoras de garantia de direito à educação com qualidade, foi o ‘pano de fundo’ para estruturar a hipótese desta pesquisa. Hipótese que se referendou no objeto aqui analisado e revelou que um documento referencial nacional, que estabelece de forma explícita os direitos de aprendizagem do estudante a serem desenvolvidos a cada ano do ciclo de alfabetização, e elaborado coletivamente por diversos profissionais dos sistemas públicos de ensino e da academia, se constituiu como um consenso entre esses profissionais e num avanço para a implantação da base nacional comum e a garantia de um padrão de qualidade de educação para todos.

Os autores escolhidos para dar sustentação e fundamentação teórica à narrativa da conceituação de currículo e conhecimento como Young, Saviani, Sacristán auxiliaram na perspectiva de que modalidade de conhecimento é fonte estruturante da formação humana que sobrepuja o sujeito às suas experiências e vivências. E o currículo, como instrumento que desvela e estimula essa superação a partir do engajamento do sujeito com o conhecimento por meio da prática pedagógica como elemento fundante da escola, é a força motriz desse processo. Como afirma Sacristán toda prática pedagógica “gravita em torno do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 26). E o conhecimento, como o concebe Young (2010), é o verdadeiro propulsor da emancipação, da libertação do sujeito.

A análise temporal do processo que caracterizou a elaboração das novas diretrizes curriculares nacionais do ensino fundamental de nove anos, homologada pelo Ministério da Educação em 2010, por meio do Parecer 11/2010 (BRASIL, 2010), demonstra o esforço de diversos agentes de tentar superar o discurso genérico no que diz respeito à base nacional comum, muito característico em todo o marco legal da educação, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída em 1996.

Com as novas diretrizes curriculares nacionais, para o novo ensino fundamental de nove anos que estabeleceu em seu artigo 49 a necessidades de maior detalhamento do que se deve garantir de aprendizagens aos alunos, viabilizou uma tarefa no ano de 2012 que resultou no documento objeto desta pesquisa.

O Ministério da Educação, ao propor o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2012, e, a partir dele, a elaboração do documento “Elementos conceituais e

metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental”, apresentou novas possibilidades curriculares de aclarar o que cada brasileiro tem direito a aprender durante seu percurso escolar e, com isso, o que o Estado brasileiro deve garantir para que isso ocorra.

Na elaboração do documento, a decisão de envolver de forma participativa os sujeitos centrais das redes de ensino de todo o país e mais propriamente da unidade escolar (professores alfabetizadores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, secretários de educação e outros) foi fundamental para ampliação e legitimação do conteúdo apresentado e para o fortalecimento dos grupos técnicos (acadêmicos e gestores) que o elaboravam. Os grupos técnicos, com características tão diversas e trajetórias tão distintas, tiveram seu processo, inevitavelmente, cotejado de maturação.

No início do trabalho desses grupos técnicos, os conflitos conceituais eram grandes e complexos. Dissensos latentes que foram, durante o processo, acentuando-se no ‘ir e vir’ das diversas versões do documento que expressaram o amadurecimento conceitual de todo o grupo. A intenção em democratizar o processo de elaboração do documento e levá-lo a ser apreciado pelos agentes ligados diretamente na relação ensino e aprendizagem mostrou e revelou a possibilidade de construção de consensos entre as diversas esferas de decisão.

À medida que os grupos técnicos elaboravam os elementos constituintes dessas aprendizagens, as versões preliminares do texto eram apreciadas nos encontros entre os sistemas de ensino e o MEC. Professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola de diversos sistemas de ensino e em várias localidades de todos os estados brasileiros analisaram e deram contribuições conceituais e práticas sobre a importância de um material com característica mais definidora do que deve constar na progressão das aprendizagens no processo de alfabetização. Questões como: quais elementos compõem o processo de alfabetização dessas crianças? Como organizar o tempo dessa trajetória escolar para cumprimento da meta de alfabetizar na idade certa? Quais estratégias são necessárias para fortalecer a ação do professor no cumprimento da meta? – foram matéria prima para o amadurecimento das equipes de trabalho que, de forma coletiva, buscavam respostas mais concretas.

Como analisa Chieffi e Reginato (2013), a participação como eixo do processo que inverte a lógica tradicional de elaboração curricular, em que o movimento se dá de dentro pra fora ou do centro para a base, demonstra inovação. E, embora este documento, objeto desse trabalho, tenha sido gerado do ‘centro para a base’, devido à instância federativa que

coordenou a tarefa – a União-, a metodologia de construção empregada parece caracterizar a iniciativa como o movimento inverso, o da “racionalidade emancipatória”, cuja participação dos atores que estavam localizados na base do processo foi fundamental para que suas contribuições fossem absorvidas a cada versão produzida do documento, tornando-o, assim, mais legítimo.

Os consensos construídos processualmente pelos e nos grupos e a interação, através dos conflitos inerentes ao debate de ideias, foram substanciais para que o resultado expressasse a natureza do processo - a de participação com capacidade de audição do outro para integrar suas necessidades concretas. Ouvir, escutar e absorver as ideias e percepções da ponta ou base da cadeia que estrutura o sistema público de ensino e sua expressão mais concreta, a escola, é fonte de legitimação de qualquer instrumento curricular para implantação de diretrizes. É, conforme Dussel (2007), estruturar a força cega da vontade em produzir convergências para um bem comum.

A construção da voz coletiva e a assunção dos consensos que, no final do processo de elaboração do documento já pareciam estar imanentes aos grupos, traduziram o pensamento de Dussel (2007) em que os interesses coletivos se expressam numa sinergia de vontades a serem organizadas. *POTENTIA* e *POTESTAS* – vontade coletiva de desejos individuais que até então não possuía a possibilidade real de organização para um poder organizado com necessária institucionalização.

Os direitos de aprendizagem que até então não eram reconhecidos como dimensão do postulado ‘Direito à Educação’ foram vicejados pelos grupos que o elaboraram e que os traduziram pedagogicamente como vontades possuídas de consensos.

No final do processo de elaboração que durou exatos nove meses, foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação e registrado em Ata, em 6 de dezembro de 2012, um documento que expressou uma organização coletiva de construção pedagógica, envolvendo sujeitos que tinham como elo o desenvolvimento do aluno como principal referência na organização do tempo e do espaço da escola. Para tanto, esses sujeitos tinham, como grande consenso, a necessidade de transformar essa percepção da centralidade do desenvolvimento no tempo em ações mais explícitas que pudessem dar parâmetros para o que se espera de um aluno em determinado percurso escolar.

Essa trajetória de elaboração desses “elementos conceituais e metodológicos para definição” do que claramente compõem as aprendizagens e desenvolvimento da criança de

seis aos oito anos, foi uma ação que visava à garantia de direitos correlatos: o de aprender pelos alunos e o de ensinar pelos professores.

Nesse sentido, podemos enxergar, nos vários registros de relatórios elaborados pelo MEC, nas muitas consultas às equipes de trabalho dos sistemas públicos de ensino visitados no processo, forte escuta sobre a necessidade de maior detalhamento e explicitação do que se pretende atingir com o percurso escolar. É perceptível a expectativa dos profissionais, diretamente ligados aos sistemas públicos de ensino, quanto à necessidade de ordenamento do que se pretende com a máxima do postulado de garantir educação de qualidade para todos.

A escola não pode se furtar de cumprir seu principal papel, o de promover a igualdade social e, para isso, ela precisa lançar mãos de uma base de conhecimento do currículo.

O atual cenário do ensino Fundamental, nas redes públicas brasileiras, é complexo e desafiador. O silêncio do poder público, no que se refere à definição de um currículo comum definido nacional ou localmente (para uma rede de ensino), tem facilitado a atuação de organismos privados, por meio de assessorias para a adoção de material didático, apostilas ou métodos de alfabetização. Em muitas redes de ensino, uma significativa parcela de recursos públicos tem sido destinada à aquisição de tais materiais e assessorias, cujos resultados são discutíveis do ponto de vista da garantia da apropriação do conhecimento por todos os alunos. (ALFERES e MAINARDES, 2014, p. 253)

É elementar que as condições em que deve operar um referencial curricular sobre os direitos de aprendizagem são fatores estruturantes para o bom desempenho de suas funções, mas uma maior definição do que se espera do percurso escolar de um aluno deve vir a ser um eficiente instrumento às redes públicas para uma melhoria efetiva de sua qualidade de ensino.

O documento, como está registrado no site portal MEC/CNE, foi retirado pela SEB, e está expresso o seguinte argumento informativo do CNE:

De acordo com a nova decisão da Secretaria de Educação Básica do MEC, acerca do documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”, estamos aguardando um texto complementar, que deverá tratar não só do Ensino Fundamental, mas de toda a Educação Básica de forma integrada.

Aquela Secretaria está executando um conjunto de ações que construirá um documento único, sua elaboração estará apoiada em discussões de equipes do Ministério e contará com a contribuição de pesquisadores das universidades e representantes de entidades e associações ligadas à educação.

Portanto, solicitamos aguardar a divulgação do novo documento, a fim de recebermos contribuições e sugestões. (BRASIL, 2013)<sup>28</sup>

<sup>28</sup> No site do MEC se encontra um ofício em PDF informando a retirada da consulta pública do documento Disponível em:

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCsQFjAC&url=http%3A%3A>

Esse estranho recuo por parte do Ministério está orientado na premissa, discutida na primeira sessão deste trabalho, de que a construção e concepção de currículo são um campo de tensão e de disputas em diferentes instâncias.

Em vez de apresentar os resultados da consulta pública, prevista no Artigo 49 das DCNEF, o MEC optou por retirar o documento sem apresentar razões objetivas, interrompendo um processo que propiciaria amplo debate sobre um tema urgente para o país. Tema esse que não pode ficar submetido às vontades dos dirigentes de ‘plantão’ no Estado Brasileiro, pois,

Se a construção de um consenso em torno do que seria um currículo para os anos iniciais é complexa e repleta de resistências e oposições, a construção de um ainda mais amplo poderá gerar dificuldades ainda maiores. (ALFERES e MAINARDES, 2014, p. 257)

Mas parece haver certa assimetria entre os desejos, as escolhas, as dificuldades e as condições objetivas que a história impõe. Encontramos, nos materiais que subsidiam as ações que organizam as etapas de implantação do PNAIC, a referência ao documento como elemento estruturante. Nos cadernos de formação em matemática, de professores alfabetizadores do Pacto, que foram distribuídos e estão sendo implantados no corrente ano, o Documento “Direitos de Aprendizagem” está incluído nas referências bibliográficas, e no Documento Básico da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), está registrada a seguinte informação:

As matrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática foram elaboradas a partir das contribuições de diferentes pesquisadores e especialistas no campo da alfabetização e do letramento, de várias universidades, bem como de representantes de diversas instituições do governo e da sociedade civil, tais como Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Secretarias de Educação, dentre outras.

**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.”** (BRASIL, 2013, p. 14 – grifos nossos)

Portanto, podemos inferir que o documento, objeto desta análise, cumpriu um papel designado em sua origem, o de estabelecer padrão ou parâmetros do que podemos entender que sejam indutivos de qualidade. Ele, por fim, se transformou em referência para os parâmetros da avaliação nacional da alfabetização e para a formação dos professores envolvidos no PNAIC, mesmo à revelia dos interesses do MEC.

Assim, concluímos que garantir direitos requer uma etapa antecedente a de defini-los, detalhá-los. O currículo como instrumento de expressão da prática pedagógica deve estar ancorado nessa prerrogativa, a de tornar explícito o que julgamos necessário estabelecer como ponto de partida e ponto de chegada. Sem essa possibilidade, podemos estar condenados a uma silenciosa, mas perene, falta de equidade e, portanto, de justiça social. O direito à educação, em tempos novos e mais amplos em suas possibilidades, requer esse tratamento. Arrisquemo-nos!

## REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A. e MAINARDES, J. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.” **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, nº1, p. 243-259, jan./abr. 2014.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Ed Artmed, 3ª Edição, 2006.

AZANHA, J. M. P. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do Professor Alfabetizador. **Caderno de Apresentação**. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 4/1998**. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental. Brasília. 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 6/2001**. Consulta sobre Currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.educacao.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb006\\_2001.pdf](http://www.educacao.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb006_2001.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com\\_content](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica Resolução nº7/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A Criança de 6 Anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos**. 1ª Edição Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Currículo e Desenvolvimento - **Indagações sobre Currículo – Currículo e Desenvolvimento Humano** – Elvira de Souza Lima Brasília. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Apresentação – Alfabetização Matemática**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação básica. **Avaliação Nacional da Alfabetização ANA Documento Básico**. Brasília, 2013.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

CARVALHO, J. S. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. SP: **Cadernos de Pesquisa** (FCC), nº 112, 2001.

CARVALHO, J. S. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

CASALI, A. Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal, In: Severino, A. J., e Fazenda, I. **Conhecimento, pesquisa e educação**. Campinas: Papyrus, p.109-124, 2001.

CHIEFFI, M. V. e REGINATO, M. J. Decisões particulares e participação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo v.3, n.2, p.209-224, jun. 2013.

CHIZZOTTI, A. e PONCE, B. J. O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 4ª Edição, 2006.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, V 38, Nº 134, Maio/Agosto 2008.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 2, Mai/Jun./Jul./Ag, 1996.

DUSSEL, E. **20 Teses de Política. São Paulo**: Editora Expressão Popular LTDA, 2007.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Editora Vozes, 5ª Edição, 2002.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A Construção do Saber** – Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Editora Cortez, 2ª Edição, 1995.

OLIVEIRA, R. P. E ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº28, Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

SACRISTAN, G. J. **O Currículo** – Uma Reflexão Sobre a Prática. Porto Alegre: Ed Artmed, 3ª Edição, 1998.

SAVIANI, D. **A função docente e a produção do conhecimento**. Uberlândia: EDUFU. Editora da Universidade de Uberlândia, V. 11, nº 21 e 22. P. 127-140, jan/jun e jul/dez, 1997.

YOUNG, M. F. D. Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, V. 44, nº 151, p. 190-202, jan/mar 2014.

\_\_\_\_\_. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, V. 16, nº 48, set/dez 2011.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e Currículo** – Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto – Portugal: Porto Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, V. 28, nº 101, p. 1287-1302, set/dez 2007.

## ANEXOS

### APÊNDICE A<sup>1</sup>

#### RELATÓRIO 1

REUNIÃO TÉCNICA VITÓRIA-ES 31/10.

DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA ÁREA MATEMÁTICA PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2º E 3º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL.

#### CONTRIBUIÇÕES DO GT DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ES/ VITÓRIA

DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM: NÚMEROS E OPERAÇÕES <sup>2</sup>	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Sugestão de um novo Direito: Conhecer a história da Matemática a fim de que a criança se perceba sujeito da história.	/A/C	/A/C	/A/C
1 - Identificar números nos diferentes contextos em que se encontra em suas diferentes funções: indicador da quantidade de elementos de uma coleção discreta (cardinalidade); medida de grandezas (2 quilos, 3 dias, etc); indicador de posição (número ordinal); e código (número de telefone, placa de carro, etc.).  Coleção discreta – incluir no glossário.  (Sugestão – Identificar, associar e quantificar números nos diferentes contextos em que se encontra em suas diferentes funções: indicador da quantidade de elementos de uma coleção discreta (cardinalidade); medida de grandezas (2 quilos, 3 dias, etc); indicador de posição (número ordinal); e código (número de telefone, placa de carro, etc.).	/A		
Sugestão de um novo Direito: Compreender o sistema de numeração decimal no que tange no valor posicional dos algarismos.	/A/C	/A/C	/A/C

<sup>1</sup> Os relatórios aqui reunidos nesse apêndice, por se tratarem de documentos originais e oficiais, não passaram por revisão.

<sup>2</sup> QUADRO PRODUZIDO PELO CEEL/UFPE/PACATO/MEC 2012.

<p>2 - Utilizar diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade: contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos; comunicar quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.</p> <p>(Sugestão de nova redação: Quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, utilizando diferentes estratégias (nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade: contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos; comunicar quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais.)</p>	/A/C	/A/C	/A/C
<p>3 - Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica.</p> <p>(Sugestão de nova redação: Associar (?) compreender (?) relacionar (?) a denominação do número a sua respectiva representação simbólica. – Não houve consenso do grupo qual verbo usar.)</p>			
<p>4 - Identificar posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor.</p>	/A	/C	
<p>5 - Comparar ou ordenar quantidades por contagem; pela formulação de hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica.</p> <p>(Sugestão de nova redação: Compreender como ordenar quantidades por contagem (pela formulação de hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica.)</p>	/A	/A	/C
<p>6 - Contar em escalas ascendentes e descendentes de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez, etc., a partir de qualquer número dado.</p>	/A	/C	/C
<p>7 - Identificar regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números menos freqüentes.</p> <p>(Sugestão de nova redação: Identificar regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números.)</p>	/A	/C	/C

8 - Utilizar calculadora para produzir e comparar escritas numéricas. (suprimir)			
9 - Resolver e elaborar problemas com os significados de juntar, acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras.	/A/C	/C	/C
10 - Reconhecer frações unitárias usuais (um meio, um terço, um quarto e um décimo) de quantidades contínuas e discretas em situação de contexto familiar, sem recurso à representação simbólica.  (Sugestão de nova redação: Reconhecer frações unitárias usuais (um meio, um terço, um quarto e um décimo) em situações concretas e do cotidiano, sem recurso à representação simbólica.)	/A	/C	/C
11 - Reconhecer termos como dúzia e meia dúzia; dezena e meia dezena; centena e meia centena, associando-os às suas respectivas quantidades.  (Sugestão de nova redação: Reconhecer termos como dúzia e meia dúzia; dezena e meia dezena; centena e meia centena, relacionando-os às suas respectivas quantidades.)	/A	/C	/C
12 - Resolver e elaborar problemas aditivos envolvendo os significados de juntar e acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, comparar e completar quantidades, em situações de contexto familiar e utilizando o cálculo mental ou outras estratégias pessoais.  (Sugestão de nova redação: Resolver e elaborar problemas aditivos envolvendo os significados de juntar e acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, comparar e completar quantidades, em situações de contexto familiar e utilizando o cálculo mental, outras estratégias pessoais e algoritmos.)	/A	/A	/C
13 - Resolver e elaborar problemas de multiplicação em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de adição de parcelas iguais, elementos apresentados em disposição retangular, proporcionalidade e combinatória.  (Sugestão de nova redação: Resolver e elaborar problemas de multiplicação em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de adição de parcelas iguais em situações de contexto familiar e utilizando o cálculo mental, outras	/A	/A	/C

estratégias pessoais e algoritmos.)			
<p>14 - Resolver e elaborar problemas de divisão em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de repartir uma coleção em partes iguais e a determinação de quantas vezes uma quantidade cabe em outra.</p> <p>(Sugestão de nova redação: Resolver e elaborar problemas de divisão em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de repartir uma coleção em partes iguais e a determinação de quantas vezes uma quantidade cabe em outra em situações de contexto familiar e utilizando o cálculo mental, outras estratégias pessoais e algoritmos.)</p>	/A	/A	/C
<p>15 – Sugestão de novo direito: Utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise das figuras geométricas e na resolução de problemas geométricos e nas outras áreas da matemática.</p>	/A	/C	
<p>16 – Sugestão de novo direito: Ler e interpretar informações e aplicar estratégias relativas à quantidade e as medidas para compreensão da realidade. Organizando os dados em tabelas e gráficos em situações cotidianas e comunicar as interpretações feitas.</p>	/A	/C	

<p>PROPOSTA DO GT PARA OS EIXOS ESTRUTURANTES:</p> <p>1 – Números e operações</p> <p>2 – Geometria</p> <p>3 – Tratamento da informação</p> <p>4 – Grandezas e medidas</p>
---

## **RELATÓRIO 2**

**REUNIÃO TÉCNICA COM 15 ALFABETIZADORES, TÉCNICOS E COORDENADORES DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DE ITABORAÍ/RJ PARA ANÁLISE DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO, DOCUMENTO EM ELABORAÇÃO PELO MEC.**

### **CONTRIBUIÇÕES I.**

**(Elaborei estas anotações com base nas discussões da reunião técnica – Aricélia).**

**Análise crítica sobre os direitos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização.**

**DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA ÁREA DA LÍNGUAGEM, COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA.**

**Principais contribuições:**

- Os direitos organizados em quadros facilita a visualização do que precisa ser assegurado as crianças pelo professor;
- No 1º direito o texto está claro, mas consolidar no 2º ano consideram muito. Porém como não diz que se trata também da escrita ortográfica e se de fato não for pode ser “C” no 2º ano mesmo;
- No 3º direito que fala de gêneros literários substituíram por gêneros textuais;
- No 4º direito não apresentaram proposta de modificação;
- No 5º direito preocuparam se da forma como está escrito se pode levar a uma cobrança ortografia por parte do professor;
- No 6º direito preocuparam se da forma como está escrito se pode levar a uma cobrança ortografia por parte do professor;

**DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EIXO:**

**Linguagem Oral.**

**Principais contribuições**

- No 1º direito a expressão “**turnos**” é um conceito lingüístico se deve manter para ampliar o repertório do professor, pois viram como uma possibilidade do professor alfabetizador aprender mais no entanto é preciso colocar uma observação explicativa;
- No 2º direito consideraram que é necessário ampliar as possibilidades de exemplos do que seja de **situações públicas**;
- No 3º direito sugeriram rever a distribuição da legenda;

- O 4º direito sem alteração;
- No 5º direito tiveram dificuldade de compreensão, sugeriram revisão;
- O 6º direito sem alteração;
- No 7º direito o 1º ano deve “I/A”, 2º ano “A/C” e o 3º ano “C”;
- No 8º direito alteraram a ordem passaria a ser o 1º direito
- Nos direitos que tratam de textos de tradição oral é preciso exemplificar os tipos;
- Nos direitos que tratam de **instancias públicas e esferas sociais** sugerem que se crie uma nota explicativa.

## **DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EIXO:**

### **Leitura**

#### **Principais contribuições:**

- No 1º direito o 3º ano só “C”;
- O 2º direito sem alteração;
- No 3º direito a colocação **diferentes propósitos** substituíram **diferentes funções sociais**;
- No 4º direito mantiveram o texto original;
- No 6º direito sugerem para o 2º “A/ C” e para o 3º ano “C”;
- No 7º direito mantiveram o texto original;
- A legenda “I”, “A”, “C” provocou incomodo para parte do grupo em alguns direitos principalmente quando tratamos de direitos que remetem a aprendizagens mais processuais;
- Apontaram que é preciso deixar os direitos mais claros;
- No 9º direito mantiveram o texto original;
- Falta o direito de estabelecer relação entre o texto e o contexto de produção;
- Consideraram o direito que trata de interpretar frases bastante reducionista tendo em vista a alfabetização com o foco no texto;
- Discutiram que o uso da legenda “I”, “A”, “C” pode levar a incoerências especialmente “C” pois consideram complicado consolidar quando se trata de processo cognitivo especificamente nas estratégias de leitura. Refletiram que não tem como consolidar um processo literário de um sujeito isso é processo;
- Identificaram que há confusão entre estratégias de leitura e direitos.

## **DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EIXO:**

### **Produção de textos escritos.**

#### **Principais contribuições:**

- No 2º direito questionaram a função do escriba “C” só no 3º ano, acham que isso é para o 2º ano;
- No 4º direito apontaram que não há necessidade de escriba no 3º ano;
- No 6º direito não entenderam o que se quer dizer com “gerar (...)”, não está claro do que se trata. Seria produzir, criar, pensar? Se afirmativo no 1º ano deve ser com ajuda e intervenção do professor;
- Quanto se trata de revisar os textos apontaram que se deve fazer isso desde o 1º ano com a com intervenção direta do professor.

## **DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EIXO**

### **Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.**

#### **Principais contribuições**

- No direito Reconhecer as letras do alfabeto por seus nomes questionaram se haveria necessidade de escrever por seus nomes!!! Existe outra forma de nominar as letras que não seja pelos seus nomes? Apontaram ainda: trata-se de nome da letra ou da criança?
- No direito compreender que palavras diferentes compartilham determinadas letras, ficou confuso para parte do grupo. Consideram que está com problema de redação, é mais estratégia do que direito;
- Afirmaram que o documento não trata das hipóteses de escrita segundo a psicogênese. Acharam estranho e perguntaram qual o motivo desta opção;
- No direito julgar a adequação de um texto gerou dúvidas do que se tratava. Isso é gramática?
- No direito que indica na legenda consolidar o gênero textual no 1º ano discordaram, pois acreditam que a criança irá sempre consolidar esse conhecimento, não é possível demarcá-lo dessa forma;
- Nos direitos não perceberam um tratamento as irregularidades da escrita e as questões morfológicas.

### **CONTRIBUIÇÕES GERAIS PARA O DOCUMENTO SOBRE OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO COLHIDAS NOS DIAS 9 E 10 DE AGOSTO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABORAÍ/RJ.**

#### **CONTRIBUIÇÕES II.**

**(Elaborei estas anotações durante a palestra da professora Renata – Aricélia).**

#### **REFLEXÕES DO GRUPO DE TRABALHO: Leitura: O descortinar de um novo olhar!**

**Palestrante:** Renata Fraucndorf – Instituto Avisalá/ São Paulo

**Participantes:** 40 professoras alfabetizadoras, coordenadoras, técnicas e formadoras da rede municipal de educação de Itaboraí/RJ

#### **Quando tratamos do eixo da leitura é importante destacar que:**

- Ler é atribuir **significados**. O significado é comum;
- Ler é estabelecer relação com os **sentidos**. O sentido é pessoal, é individual, depende de sua relação com o objeto;
- Ler é mais do que uma ação individual é uma prática social;
- Para aprender a ler é preciso estar atento ao **Contexto de produção**. Por exemplo, ver a série Gabriela na TV ou ler o livro hoje sem remeter ao contexto do tempo de produção podemos não entender os motivos das situações colocadas e até achar tudo aquilo somente um grande absurdo;

- Para se falar de **leitura** é preciso demarcar que em cada **circunstância**, se lê por motivos diferentes, que determinam **procedimentos** também diferentes para se lidar com a leitura;
- Quem é um bom leitor é aquele que, também, ajusta os procedimentos de leituras as finalidades colocadas;
- Ler melhor quem articula apreciações diferentes a respeito do mundo, dos fatos e das pessoas;
- Diferentes **procedimentos de leitura** devem ser ensinados as crianças, por exemplo, saber usar a folha do caderno;
- **Comportamentos leitores** precisam ser ensinados, provocados como, por exemplo, a relação do sujeito com outros leitores, a definição de critérios de escolha do que ler, a atitude de recomendar livros ou outras leituras que considera valiosas a outros;

#### **Ensinar a ler requer:**

- levar as crianças a ajustarem os procedimentos às diferentes finalidades de leitura;
- ensinar as crianças os comportamentos dos leitores proficientes;
- uma prática que deve ser ensinada para que as crianças percebam que ela existe fora da escola, ler não é exclusividade da escola;
- discutir questões como: Para que ler na escola? O que se deve ensinar quando se ensina leitura? Que conteúdos devem constituir a prática de ensino na leitura?
- compreensão de que estar alfabético não é estar alfabetizado.
- explorar o que alguns autores denominam de **capacidades de leitura** e outros chamam de **estratégias de leitura** para que as crianças possam: se apropriar, compreender, apreciar, recriar esse sistema de escrita;

#### **No eixo da cultura escrita é preciso assegurar direitos onde as crianças:**

- Compreendam a natureza do sistema alfabético de escrita de palavras, as relações entre som-grafia, a segmentação, as restrições ortográficas;
- Compreendam o funcionamento da linguagem escrita suas características específicas, suas diferentes formas, gêneros;

### **CONTRIBUIÇÕES III.**

**(Elaborei estas anotações durante a palestra da professora Jaqueline de Fátima – Aricélia).**

#### **REFLEXÕES DO GRUPO DE TRABALHO: Alfabetização e Letramento caminhos paralelos ou via de mão dupla?**

**Palestrante:** Jaqueline de Fátima dos Santos Morais – UERJ – FEP/CAp

**Participantes:** 40 professoras alfabetizadoras, coordenadoras, técnicas e formadoras da rede municipal de educação de Itaboraí/RJ

## **PARA ALFABETIZAR: MAIS ALGUMAS REFLEXÕES.**

Para alfabetizar é necessário conversar e com base em Maturana **conversar** é dar voltas, é preciso se permitir a estar com o outro pois ele me ajuda a olhar as questões e mudar de lugar por isso é tão importante estabelecer o dialogo, nesse processo eu me transformo.

### **Questões para reflexão:**

- Quando nos sentimos de fato alfabetizadores, mesmo não estando na docência em classes de alfabetização?
- A professora de Educação infantil trabalha com a alfabetização? Em que sentido?
- O que leva a professora da Educação Infantil a pensar que ela não trabalha com a alfabetização?

O ofício da docência pede **entusiasmo** que significa etimologicamente dentro, Deus, energia. A importância do entusiasmo para realizarmos nossas micro mudanças.

**Alfabetizar** na perspectiva de **Paulo Freire** é mostrar ao outro o mundo. È ver e compreender o mundo. Assim, especialmente nós professores que trabalhamos com crianças de classes populares precisamos ajudar a essas crianças a verem o mundo, a lerem o mundo com entusiasmo.

A **escola** é também um espaço contraditório para a criança repetente na alfabetização, ela tem dificuldade de estar nesse lugar que deveria significar o espaço do sucesso, uma vez que esse espaço está significando para ela a impossibilidade de ser.

Para alfabetizar é necessário estabelecer um compromisso com o outro, com a criança. È preciso estar disponível para estar junto, para conhecer o outro, para fazer a leitura do outro. Para alfabetizar é preciso estabelecer uma relação de confiar, fiar com, tecer com o outro. Agente não fia com alguém que não confia, que não gosta. Para alfabetizar alguém precisamos confiar em nossa capacidade de possibilitar ao outro o aprender.

Para decidir como vamos alfabetizar uma criança é preciso se dispor a aprender com ela, com o grupo, com a infância, esse é um caminho para descobrirmos como vamos alfabetiza-las, não existe receita pronta.

Escolher os caminhos, os métodos para alfabetizar as crianças depende de onde você quer ir. O texto pode ser um caminho, o contexto atual tem demonstrado que é um caminho significativo.

È preciso estar disposto a descobrir os motivos das resistências das crianças em não quererem aprender, esse comportamento pode ter diferentes explicações. Nós adultos precisamos, por exemplo, a ver o “erro” na produção da escrita das crianças na escola como possibilidades de diversão, de aprendizagens. È preciso perceber o “erro” não como possibilidade de afirmação da ignorância, do não saber.

Para alfabetizar é necessário compreender que temos muitas coisas em jogo, como por exemplo, a inesgotável capacidade do cérebro em aprender por diferentes possibilidades. Assim, é preciso desconstruir a idéia dos exercícios de coordenação motora eles não fazem sentido para a inteligência humana. È urgente então, por exemplo, brincar de massinha, pois esse é um bom caminho para criar o texto, pois a criança pode criar bichinhos, frutas, montar, desmontar, re-significar o objeto. Esse é um movimento de criação de texto. As crianças não brincam de massinha para desenvolver coordenação motora, brincam para entender o mundo.

O trabalho da Emilia Ferreiro é um bom caminho, uma boa pista, uma boa escolha, uma boa inspiração para alfabetizar as crianças. Isso se estivermos dispostas a saber qual o caminho da criança, quais as escolhas da criança, ou seja, estar disposta a aprender com as crianças. Estar disposta a trazer o mundo para a sala de aula, trazer o livro para o espaço da sala de aula.

Para contribuir para que as crianças aprendam a ler o mundo é necessário construir relações de companheirismo com as crianças, com as outras colegas professoras. È preciso desejar dividir o pão espiritual do conhecimento.

## RELATÓRIO 3

REALTÓRIO ELABORADO A PARTIR DE REUNIÕES TÉCNICAS E PALESTRA REALIZADAS EM TERESINA/ PIAUI PARA DISCUSSÃO SOBRE OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA ÁREA DA LINGUAGEM COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA COM:

- um grupo de 15 Profissionais do ciclo de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Teresina/ PI (Professores, Coordenadores Pedagógicos e formadores);
- um grupo de 12 Professores, Coordenadores Pedagógicos e formadores do ciclo de Alfabetização de 10 municípios do Piauí;
- um grupo de 250 gestores/ Secretários de Educação de 156 municípios do Piauí. Lembro que o PI tem um total de 224 municípios.

ANÁLISE CRÍTICA A CERCA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA ÁREA DA LÍNGUAGEM, COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA.

DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA ÁREA DA LÍNGUAGEM, COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

Principais contribuições

- o grupo questionou que os direitos que estão escritos no documento sob análise para elas são habilidades e não direitos. Lembraram ainda que o documento que orienta o planejamento e o desenvolvimento curricular da Secretaria Municipal de Educação de Teresina está escrito da mesma forma, mas é denominado de habilidades; chegaram a consultar o referido material e encontraram muitos direitos escritos como habilidades. Isso preocupou o GT, pois questionaram se era tão somente uma mudança de nome do que antes era intitulado de capacidades, habilidades ou competências;
- consideram que direitos devem ser mais abrangentes, macros;
- sendo direito deve remeter que o estado tem que dar condições para assegurar o cumprimento por todos;
- refletiram que se a criança tem direitos de aprendizagem para isso deverá ter habilidades a desenvolver, por isso entenderam que o que estava escrito eram habilidades do direito das crianças estarem alfabetizadas até os oito anos de idade;
- no 1º direito sugeriram no 2º ano “I/A” e “C” no 3º ano;
- no 2º direito questionaram se todas as alfabetizadoras do país sabem do que se trata “**intertextualidade**” pois no que se refere aos 224 municípios do Piauí elas podem assegurar que na maioria desses municípios as professoras terão problemas para entender o que efetivamente é para ser feito, por mais que elas trabalhem na formação

as professoras continuam com dificuldades. Assim, sugerem que é preciso abrir uma explicação para ampliar o repertório do professor ou substituir por estabelecer uma relação entre os textos;

- no 3º direito sugeriram no 2º ano “I/A” não só “I”, considerando todo o investimento dado ao Direito 2 no 1º ano é possível acrescentar os desafios para “A”;
- no 3º direito sugeriram nova redação a saber: **“Diferenciar os diversos gêneros literários, caracterizá-los e entender a função social e os objetivos de cada um deles.”**
- no 4º direito sugeriram “I” no 1º ano, “I/A” no 2º ano e “I/A/C” no 3º ano;
- no 5º direito alteraram a legenda para “I” no 1º ano, no 2º ano “I/A” e no 3º ano “A/C”;
- no 6º direito alteraram a legenda para “I” no 1º ano, no 2º ano “I/A” e no 3º ano “A/C”;

## **DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EIXO:**

### **Linguagem Oral**

#### **Principais contribuições**

- no direito que traz a expressão **“turnos de fala”** somente uma professora que está fazendo mestrado sabia do que se tratava, mais uma vez questionaram e sugeriram que é necessário manter o termo para ampliar o repertório do professor mas abrir uma explicação;
- refletiram que o 1º ano deveria conter a legenda “I” em todos os direitos, pois muitas crianças não tem acesso a Pré – Escola;
- no 2º direito apresentaram outra redação a saber: **“Expor idéias de maneira ordenada em debates, orais, contação de história, etc.”**
- no 3º direito se for considerado que a criança não teve acesso a pré escola o “I” deveria ser também no 2º ano, afirmaram que a maioria dos gêneros desse direito não são atrativos para as crianças de seis anos de idade, como também são menos usuais e não são significantes para essa faixa etária. Explicitaram ainda que não existe uma função social efetiva para trabalhar esses gêneros nessa idade;
- no 4º direito apresentaram outra redação a saber: **“Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos sobretudo os mais significativos para essa faixa etária, como contos, poemas, fábulas, cantigas, quadrinhas, etc.”**
- do direito 1º ao 8º, com exceção do 2º direito consideraram que desde o 1º ano se deveria “A” e não só “I”;

## **DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EIXO:**

### **Leitura**

#### **Principais contribuições**

- concordaram praticamente com todos os direitos. Mas como não entendem que estão escritos direitos sugeriram substituir por “habilidades básicas”, tendo em vista que “direito” remete a uma compreensão mais ampla e “habilidade” está relacionada a tudo aquilo que deverá ser trabalhado para que a criança tenha o direito garantido;
- reafirmaram por várias vezes que da forma como estão descritos esses direitos há uma semelhança com as habilidades que já estão descritas, definidas nas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina;

- a questão da autonomia foi questionada na legenda em alguns casos;
- solicitaram que deveria especificar os gêneros;
- no 1º direito observaram que a criança no 1º ano necessita da intervenção do professor/leitor para ampliar esse “direito”, ou seja, ainda não ocorre uma leitura autônoma pela criança por isso não concordaram em “A” no 1º ano deve somente “I” o direito de “interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e níveis de complexidade, lidos com autonomia”;
- sugeriram acrescentar um novo direito a saber: Ler e compreender textos com autonomia 1º ano “I”, 2º ano “A” e 3º ano “A/C”;
- sugeriram acrescentar um novo direito a saber: Reconhecer a unidade temática dos textos lidos 1º ano “I”, 2º ano “A” e 3º ano “A/C”;

## **DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EIXO:**

### **Produção de textos escritos**

#### **Principais contribuições:**

- Consideraram que os “direitos”, ou seja, as habilidades, segundo o GT estão com pouquíssimas polêmicas em relação aos outros, só indicaram que alguns estão escritos de maneira mais ampla, simples e outros mais complexos;
- Perceberam como aspecto positivo que existe uma graduação nos direitos apresentados como, por exemplo, vem um direito com a ajuda do escriba logo em seguida vem outro relacionado a produção escrita com autonomia;
- no 4º direito sugeriram no 3º ano “A/C” pois só “C” se for considerado a reescrita/revisão textual é bastante complexo;
- no 5º direito não entenderam sugeriram no 3º ano “A/C” pois só “C” se for considerado a reescrita/revisão textual é bastante complexo;
- consideraram o 6º direito de difícil compreensão mas não conseguiram apresentar uma proposta de nova redação;
- discutiram bastante o 7º direito mas não chegaram em nenhum acordo;
- discutiram bastante no tocante a pontuação final para “I” desde o 1º ano e no 2º ano “I/A” mas não houve acordo;
- No 9º direito na legenda o sugeriram só “I” no primeiro ano, “I/A” no 2º, o 3º ano está OK;
- No 11º direito mas não concordaram de “I” já no 1º ano, deixaram para “I” no 2º ano;

## **DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EIXO**

### **Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.**

#### **Principais contribuições:**

- Não concordaram com a escrita do 1º direito pois acreditam que a escrita do nome deve acontecer no processo de alfabetização e não em uma lógica de reprodução na lógica de cópia;
- solicitaram que “A” deveria estar presente na legenda dos direitos em todos os 2º anos;
- no 4º direito solicitaram que era preciso esclarecer os tipos de letras;
- no 4º direito solicitaram que na legenda deveria constar “C” também no 3º ano;
- no 7º direito solicitaram que na legenda deveria retirar o “C” do 1º ano e colocar “A/C” para o 2º e 3º ano;

- no 8º direito solicitaram esclarecimento se estamos tratando do tamanho da palavra, da sílaba ou do objeto, par ao GT está confuso;
- no 10º direito solicitaram uma linguagem mais acessível, não está clara, não entenderam;
- no 10º direito solicitaram que na legenda deveria retirar o “C” do 1º ano e colocar “A/C” para o 2º ano;
- no 13º direito solicitaram que na legenda deveria constar o “C” no 3º ano;

## **DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EIXO**

### **Análise Linguística: Outros Conhecimentos**

#### **Principais contribuições:**

- no 1º direito solicitaram uma linguagem mais acessível, não está clara, não entenderam sugeriram a seguinte redação: Adequar um texto escrito ou escutado de acordo com o contexto escolar e o nível do aluno;
- no 3º direito consideraram que para o 1º ano há uma grande quantidade de informações dentro desta “habilidade” ( o GT não acredita que está escrito Direito). É complexo: contexto de produção e a forma de composição, não entenderam;
- no 4º direito o termo “violação de concordância” está muito amplo, poderia ser mais objetivo, tiveram dificuldade para entender;
- no 4º direito solicitaram que na legenda deveria constar o “A” também no 2º ano;
- no 6º direito disseram que não fica acessível para todos os professores o termo “correspondências regulares diretas”, tiveram dificuldade para entender;
- no 9º direito solicitaram que na legenda deveria constar o “A” também no 2º ano;

#### **OBSERVAÇÕES GERAIS:**

- o grupo focou muito a necessidade da formação continuada para que os professores possam dar conta de assegurar os direitos descritos, especialmente na maioria dos municípios do Piauí onde a formação inicial é precária e a maioria dos professores não estão em programas de formação continuada;
- afirmaram que quem participou do PCN em ação, do PROFA e do Pro letramento não terão dificuldades em dar conta de assegurar todos os direitos;
- o grupo analisava o direito sempre da perspectiva da criança que tinha feito a Pré Escola, isso me preocupou muito;
- estive no dia 23/8 com 250 gestores do Piauí representado 168 municípios dos 224, a reunião foi tensa, pesada especialmente quando debatemos sobre o direito das crianças estarem alfabetizadas até os 8 anos de idade e a necessidade do compromisso de todos pois a fala recorrente era que as crianças já tinham que vir da Educação Infantil com os conhecimentos da apropriação da base alfabética. Só depois de muita discussão eles parecem que começaram a entender a natureza da EI e os objetivos e natureza da alfabetização no ciclo do EF.
- Em razão de todas as dificuldades que identifiquei neste estado e a situação crítica de analfabetismo das crianças de 6 a 8 anos de idade me comprometi a retornar lá ainda este ano para um debate mais profundo sobre o ciclo de alfabetização com as formadoras e todas as coordenadoras de todos os 224 municípios, vamos acertar uma agenda para novembro.

## **RELATÓRIO 4**

RELATÓRIO ELABORADO A PARTIR DE REUNIÕES TÉCNICAS E PALESTRA REALIZADAS EM PORTO VELHO/RO, NOS DIAS 30 E 31 DE AGOSTO/2012 PARA DISCUSSÃO SOBRE OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA ÁREA DA LINGUAGEM COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA COM:

- um grupo de 21 Profissionais do ciclo de Alfabetização da Secretaria Estadual de Educação de Porto Velho / Rondônia (Coordenadores do Projeto de Alfabetização e Letramento das CREs e Equipe do Projeto de Alfabetização e Letramento/GE/SEDUC), no dia 30 /8/2012;
- um grupo de 26 Profissionais do ciclo de Alfabetização da Secretaria Estadual de Educação de Porto Velho / Rondônia , Técnicos da Gerência de Educação (alfabetização e letramento, educação especial, inspeção escolar, Assessoria Técnica, Classes de aceleração da Aprendizagem), no dia 31 /8/2012;
- um grupo de mais de 450 profissionais da Educação Básica, entre Professores alfabetizadores, Coordenadores do Projeto de Alfabetização e Letramento das CRÊS, Equipe do Projeto de Alfabetização e Letramento/GE/SEDUC, Técnicos da Gerência de Educação (alfabetização e letramento, educação especial, inspeção escolar, Assessoria Técnica, Classes de aceleração da Aprendizagem), Conselho Estadual de Educação, Universidade Federal de Rondônia e Coordenadores do Ensino Fundamental representantes dos 52 municípios de Rondônia. É importante destacar que durante a palestra sobre o ciclo de alfabetização fui levantando questões sobre o currículo e discutindo com o grupo durante uma manhã.

### **ANÁLISE CRÍTICA A CERCA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA ÁREA DA LINGUAGEM, COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA.**

#### **Eixo: Língua Portuguesa geral**

##### **Principais contribuições:**

- Consideraram que estava tudo de acordo.

#### **Eixo: Linguagem oral.**

##### **Principais contribuições:**

- No 5º direito “Avaliar se textos orais são pertinentes e consistentes, considerando as finalidades e características dos gêneros” apresentaram nova redação: **Avaliar a pertinência**

e a consistência dos textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros;

### **Eixo: Leitura.**

#### **Principais contribuições:**

- O direito 7: Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas e níveis de complexidade lidos pelo professor ou outro leitor experiente e o direito 8: Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas e níveis de complexidade, lidos com autonomia, segundo o grupo, são semelhantes aos direitos 15: Reconhecer assuntos tratados em textos de diferentes gêneros, temáticas e níveis de complexidade, lidos pelo professor ou outro leitor experiente e ao direito 16: Reconhecer assuntos tratados em textos de diferentes gêneros, temáticas e níveis de complexidade, lidos com autonomia.
- O direito 19: Estabelecer relação de **intertextualidade** entre textos, segundo o grupo, não é necessário esse direito, pois já está contemplado nos direitos de 8 a 16.
- O direito 20: Relacionar textos verbais e não verbais... para assegurar uma seqüência lógica, deve ficar em 3º lugar na relação dos direitos;
- Nos direitos que apresentam o **termo inferência** solicitaram que era preciso observar o sentido da palavra inferência, sugeriram até substituir por dar opinião;
- Solicitaram que era necessário discutir o sentido, a diferenciação entre estabelecer lógicas e apreender sentidos gerais, pois consideram a mesma coisa;

### **Produção de textos escritos.**

#### **Principais contribuições:**

- No 1º direito: Refletir sobre o contexto de produção de textos sugeriram nova redação, a saber: **Conhecer e entender e analisar o contexto de produção de textos;**
- No 2º direito: Planejar a escrita de textos: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba, sugeriram nova redação, a saber: **Planejar a escrita de textos com ajuda de escriba;**
- No 3º direito: Planejar a escrita de textos: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia sugeriram nova redação, a saber: **Planejar a escrita de textos com autonomia;**
  - No 6º direito trocaram o verbo “Gerar” por Produzir e organizar;

### **Eixo: Análise Lingüística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.**

#### **Principais contribuições:**

- No 2º direito sugeriram nova redação: Identificar ou reconhecer as letras do seu nome e dos seus pares relacionando com as do alfabeto;

### **Eixo: Análise Lingüística outros conhecimentos.**

#### **Principais contribuições:**

- No 1º direito sugeriram nova redação desdobrar esse direito, a saber: Julgar a adequação de um texto oral aos interlocutores; Avaliar a adequação de um texto escrito aos interlocutores e a formalidade do contexto ao qual se destina;
- No 4º direito acrescentar textos orais;

### **OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE OS GRUPOS.**

- Os grupos se preocuparam muito mais em dar opiniões sobre a legenda do que propriamente sobre os direitos;
- As propostas de alterações da legenda foram praticamente todas voltadas para incluir o “I” no 2º ano;
- As análises do quadros giraram muito em torno da realidade das crianças, ou seja, do pouco conhecimento delas sobre a leitura e a escrita antes de vir para a escola, assim muitas chegam ao final do 1º ano e não aprenderam a ler por isso precisam de mais tempo;
- Discutiram que perceberam que muitos direitos estão misturados com orientações metodológicas;
- Senti que tinham pouquíssimo domínio sobre os direitos apresentados;
- Esses dois grupos foram os mais frágeis para o debate sobre os direitos;
- O foco de discussão dos grupos sobre a não aprendizagem das crianças ainda está muito no que elas não conseguem e não no que nós temos que assegurar que elas aprendam enquanto direito;
- Existe muita dificuldade de entendimento da avaliação enquanto processo, o foco de debate é mais na aprovação ou reprovação;
- Questionaram muito como podem usar o Programa Mais Educação para ajudar no progresso do ciclo de alfabetização, eles não sabem como fazer;
- questionaram bastante se aqueles direitos são também para as crianças indígenas;
- É importante destacar que a Secretaria de Estado não tem referencial curricular para o Ensino Fundamental estão agora em início de elaboração;
- Esse grupo foi o mais fraco com o qual estive até agora.

## **RELATÓRIO 5**

REUNIÃO TÉCNICA REALIZADA NO DIA 2 DE AGOSTO NA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO/ES PARA ANÁLISE DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2º E AO 3º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL.

PARTICIPARAM DESSA REUNIÃO 20 PROFISSIONAIS ENTRE TÉCNICOS DA SECRETARIA ESTADUAL, COORDENADORES DE ESCOLAS, COORDENADORES E FORMADORES DOS COMITÊS DE ALFABETIZAÇÃO DAS 10 DIRETORIAS REGIONAIS DE ENSINO DA REDE ESTADUAL E ALFABETIZADORES DO 1º AO 3º ANO. É IMPORTANTE DESTACAR QUE COM ESSE NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO CONTAMOS COM A REPRESENTAÇÃO DOS 76 MUNICÍPIOS DO ES.

### **ANÁLISE CRÍTICA SOBRE OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.**

#### **DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA ÁREA DA LINGUAGEM, COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA.**

##### **Principais contribuições:**

- Questionaram se o termo “intertextualidade” contempla texto, contexto, intratexto e intertexto;
- Indicaram nova redação para o 1º direito, a saber: Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos **e usos no cotidiano social**, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

## **DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EIXO:**

### **Linguagem Oral**

#### **Principais contribuições:**

- Indicaram nova redação para o 1º direito, a saber: Participar de interações orais em sala de aula (questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os **turnos** e a vez de intervir, ou seja, **respeitar a fala do outro, negociar os turnos**.
- Questionaram o emprego do termo “turnos”;
- No 2º direito parte do grupo sugeriu trocar o verbo “Planejar” por aprender;
- No 5º direito sugeriram trocar o verbo “Avaliar” por aprender;
- No direito Produzir textos orais de diferentes gêneros (...) apontaram a necessidade de se indicar quais são esses gêneros;
- No direito avaliar se textos orais são pertinentes e consistentes, considerando as finalidades e características dos gêneros sugeriram o verbo **Aprender antes do avaliar**;

## **DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EIXO:**

### **Leitura.**

#### **Principais contribuições:**

- Apontaram que se faz necessário criar direitos que contemplem todas as estratégias de leitura;
- Sugeriram um novo direito, a saber: Ler com fluência, expressividade e compreensão diferentes gêneros textuais. Esse direito deveria “I” no 1º ano, “A” e 2º ano e “A/C” no 3º ano;
- Tanto no 9º direito como no 10º sugeriram substituir o verbo “elaborar” por realizar;
- Concordaram com todos os direitos mas refletiram a necessidade da formação continuada e de orientações metodológicas para de fato os professores possam assegurá-los.

## **DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EIXO:**

### **Produção de textos escritos**

#### **Principais contribuições:**

- No direito planejar a escrita de textos: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba indicaram o verbo **Aprender** antes de planejar;

- No direito planejar a escrita de textos: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia, indicaram o verbo **Aprender** antes de planejar;
- No 4º direito alteraram o texto para: Produzir textos de diferentes gêneros, **adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação**, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba;
- No 5º direito alteraram o texto para: Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, **adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação**, atendendo a diferentes finalidades;
- No direito organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos, indicaram o verbo **Produzir** antes de organizar;
- Concordaram com os demais direitos;
- Refletiram sobre a importância da formação continuada para que os professores possam de fato assegurar esses direitos.

## **DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EIXO**

### **Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**

#### **Principais contribuições:**

- Solicitaram retirar o 1º direito pelo caráter mecânico que ele remete a cópia vazia de sentido;
- Sentiram falta no documento de determinados conhecimentos importantes para o professor sobre o sistema de escrita, incluindo a história da escrita e do alfabeto;
- O 6º direito está muito vago ao empregar “certas”, solicitaram ainda substituir “compartilham” por “utilizam as mesmas letras do alfabeto”;
- No que tange ao alfabeto é preciso explorar mais: letras/nomes; diferentes tipos de letras; ordem alfabética, categorização gráfica e funcional das letras, diferentes relações grafemas-fonemas;

## **DIREITOS BÁSICOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EIXO**

### **Análise Linguística: Outros Conhecimentos**

#### **Principais contribuições:**

- Sugeriram substituir o 1º direito por: Avaliar a adequação de um texto (escrito e escutado) aos interlocutores e à finalidade do contexto ao qual se destina.

- Sugeriram substituir o 4º direito por: “usar adequadamente e reconhecer inadequações quanto à concordância (nominal e verbal) em textos escritos, falados e escutados.
- Sugeriram substituir o 6º direito por: obter conhecimentos para grafar corretamente palavras com correspondências regulares entre letras e fonemas (B, P, T, D, F, V);
- Solicitaram rever as indicações da legenda “I”, “A” e “C” de todos os direitos. Indicaram que o “I” deveria constar de todos os direitos no 2º ano.

### **OBSERVAÇÕES GERAIS DO GRUPO SOBRE OS DIREITOS:**

- Solicitaram que fosse realizada uma revisão em todos os direitos, pois na formulação de muitos deles estão mais para objetivos de ensino do que para direitos o que dificultou a compreensão do grupo;
- Refletiram que mesmo tendo a preocupação de assegurar uma linguagem clara, objetiva e acessível a todos os professores alfabetizadores não podemos segregar as informações da linguagem científica e acadêmica sobre a temática da alfabetização, pois precisamos garantir que todos tenham acesso a esses saberes, por isso apontaram como solução um glossário conceitual;
- Questionaram porque tem direitos tão amplos e outros muito específicos que parecerem mais objetivos de ensino do que direitos;
- Destacaram que não está claro o que é direito da criança a ser assegurado para que de fato ela esteja alfabetizada até os oito anos de idade e objetivo de ensino, ora isso se confundem no documento;
- Solicitaram que ficasse mais explícito o que de fato são direitos para o 1º ano, pois a medida que existe o “I” também no segundo ano parece que o professor pode esperar chegar o 2º ano para ser garantido aquele direito;
- Refletiram que o documento deveria trazer reflexões sobre:
  - ✓ a importância da lingüística aplicada a alfabetização;
  - ✓ os objetivos de ensino tendo em vista os direitos a serem assegurados;
  - ✓ as orientações metodológicas;

### **MINHAS IMPRESSÕES SOBRE O GRUPO:**

- Este é um grupo bem qualificado, extremamente participativo e reflexivo, estão em processo de formação continuada permanente;

- No grupo estavam formadoras do Comitê de alfabetização, técnicas da Secretaria com muito conhecimento na área da alfabetização;
- A Secretaria está presente em todos os municípios por meio dos comitês regionais de alfabetização em um expressivo trabalho de formação continuada.

## RELATÓRIO 6

Registro geral das contribuições sobre a análise do documento: Direitos De Aprendizagem e Desenvolvimento da Área da Linguagem, Componente Curricular Língua Portuguesa para O Ciclo De Alfabetização (1º, 2º E 3º Ano) do Ensino Fundamental.

Nos dias 15 e 16 de agosto de 2012 aproximadamente cento e trinta participantes do Grupo de Trabalho Fundamental Brasil (GTFB) se reuniu em Brasília para a análise do documento acima referido. Destaca-se que este GTFB, pela natureza da consulta técnica, foi constituído por representações de secretarias municipais e estaduais de educação, centros de estudos de Universidades, UNDIMES, coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e demais especialistas envolvidos no campo da alfabetização de crianças, em especial.

Vejamos a seguir, em linhas gerais, as sugestões apresentadas por esses profissionais sobre o documento em debate.

- A legenda “I”, “A”, “C” e os três anos de escolaridade 1º, 2º e 3º ano necessita de revisão em relação a determinados direitos. Além disso, é preciso explicitar conceitualmente o significado dessa legenda considerando tanto o processo como a complexidade das aprendizagens.
- Determinados de acordo com a complexidade do Eixo poderiam ser ampliados.
- Alguns termos, expressões e conceitos foram questionados pelo pouco conhecimento que a maioria dos professores alfabetizadores tem, especialmente, com relação a linguística. Mas em defesa da autonomia intelectual do professor e a necessidade de ampliação de seu repertório profissional o GT sugeriu a permanência desses termos mas que fosse criado, por exemplo, box, link, caixas de textos, glossários explicativos dessas terminologias.
- É necessário assegurar uma lógica que explicita a escolha conceitual na organização dos direitos e seus respectivos eixos.
- Alguns direitos em razão de sua complexidade em relação aos eixos precisam ser ampliados.
- Não consideraram positiva a separação do quadro dos direitos do eixo análise linguística, solicitaram mais reflexão sobre isso.
- Os verbos usados na legenda “I” introduzir, “A” ampliar e “C” consolidar tanto poderiam ser substituídos por outros, especialmente o “C” pela complexidade das aprendizagens, como poderia optar por usar um tipo de indicação gráfica, deixando claro a processualidade de determinadas aprendizagens no campo da alfabetização ao longo do ciclo e em determinados casos no decorrer do próprio EF.
- Alguns direitos devem permear os três anos de escolaridade para que as aprendizagens sejam consolidadas no percurso do ciclo, isso não está claro no documento.

- Alguns direitos que implicam o trabalho com gêneros, situação discursiva e tipologias devem ser revistos.
- A leitura com autonomia que aparece em muitos direitos precisa ser revista devido sua variabilidade tanto conceitual como de aprendizagem.
- Suprimir algumas expressões redundantes.
- Alguns direitos estão com a escrita longa outros bastante objetivos é importante rever, especialmente aqueles direitos que estão longos porque avançam em orientações metodológicas, não é caso neste ponto do documento.
- Existe uma dificuldade de entender em muitas situações no documento se estamos falando de fato de direitos, há uma confusão que ora expressa objetivos de ensino, estratégias de ensino, orientações metodológicas e até mesmo conteúdos.
- No documento não está explicitado o lugar e importância da escrita bastão e cursiva no processo de apropriação do sistema alfabético.
- A progressão curricular é uma idéia que precisa ser assegurada no documento em relação aos direitos.
- Ao apresentar cada quadro de direitos e seus respectivos eixos é preciso explicitar de onde parte conceitualmente esses eixos.
- Deixar claro a escolha por aquisição ou apropriação do sistema de escrita, as duas concepções não podem ficar no mesmo documento.
- Explicitar o que denominamos de direitos.
- Está ausente a articulação com as outras diferentes linguagens, por exemplo, verbal, gestual, imagética... e a alfabetização.
- Assegurar melhor a importância da literatura no documento.
- Buscar uma articulação entre os eixos para minimizar a fragmentação.
- A disposição dos direitos em quadros gerou, para um determinado grupo de participantes, tensa discussão, especialmente pelo caráter linear que denota, pois é necessário assegurar o protagonismo do professor. Mas estão de acordo que é preciso objetivar para o professor as especificidades de aprendizagem de cada ano, sem perder a processualidade dos três anos do ciclo. Solicitam amadurecer mais esta proposição.
- É preciso deixar claro que os direitos são para ser assegurados a cada uma das meninas e meninos deste país independente do lugar, estado ou região que ela esteja.
- O documento precisa explicitar a natureza do lugar da alfabetização no EF como direito a ser assegurado a todas as crianças que ingressam no 1º ano independentemente se elas frequentaram ou não a Educação Infantil. É preciso não confundir a importância de reconhecer os conhecimentos prévios que elas já possam ter sobre a escrita ao ingressar no EF e o direito que elas têm de que é nesta etapa de ensino da Educação Básica que deve ser assegurado a elas todos os conhecimentos para apropriação do sistema de escrita de modo sistematizado. Por isso é importante tratar no documento do lugar da língua/linguagem na Educação Infantil.
- É importante demarcar a processualidade necessária para a apropriação da escrita ao longo de até os 600 dias letivos do ciclo de alfabetização.
- É importante trazer no documento a discussão sobre as orientações metodológicas na perspectiva de assegurar nas práticas pedagógicas os direitos.

- O documento precisa explicitar quem são os atores que devem assegurar que todas as crianças têm o direito de estarem alfabetizadas até os oito anos de idade, isso exige compromissos individuais e coletivos de todos os profissionais da docência, de apoio a docência e das demais esferas da sociedade. Não se trata de uma decisão exclusivamente pedagógica, mas de cunho político e pedagógico é tanto que está definido em legislação por meio de um Plano Nacional de Educação (PNE).
- As reflexões sobre as diferentes dimensões da alfabetização, como por exemplo, a psicogênese precisa ser explorada no documento com indicações de referências bibliográficas.
- Sentiram falta de uma discussão entre assegurar os direitos básicos de aprendizagem e a formação tanto inicial como continuada dos professores alfabetizadores.
- Não se percebe no documento uma atenção aos direitos a alfabetização das crianças indígenas.
- Sugeriram a criação de material áudio visual explicativo para acompanhar o documento.