

# REPENSANDO O CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE REORGANIZAR A ESCOLA

*RETHINKING THE CURRICULUM IN LITERACY AS A  
POSSIBILITY TO REORGANIZE SCHOOL*

**Beloni Cacique BRAGA<sup>1</sup>**

**Resumo:** O texto apresentado neste artigo tem como propósito resgatar as discussões realizadas no GEAI – Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial da ESEBA<sup>2</sup> que centralizou seus estudos no período de setembro de 2012 a maio de 2013 sobre a proposta do Ministério da Educação e Cultura - MEC<sup>3</sup> a respeito do Pacto<sup>4</sup> para a Alfabetização na Idade Certa. Diante das reflexões realizadas a partir da leitura dos cadernos de formação para os professores das escolas públicas brasileiras, o grupo de pesquisadores do GEAI<sup>5</sup> se propõe a rever os principais temas apresentados nos cadernos. A forma escolhida pelo grupo de estudos foi a publicação de um dossiê que pretende abordar as principais temáticas sendo discutidas em textos pontuais. Este texto dedica-se à temática do currículo e tem como objetivo discutir os elementos pertinentes à mudança curricular regida pelas alterações da LDB 9394/96, a participação e autonomia docente nesse processo de implementação e atualizações da lei.

**Palavras-chave:** currículo, alfabetização, autonomia.

**ABSTRACT:** The aim of the text presented in this paper is to reclaim the arguments discussed at GEAI – Study Group of Initial Literacy of ESEBA (Federal University of Uberlândia School of Basics Education), which focused its studies from September 2012 to May 2013 about MEC (The Ministry of Education) regarding the Pact of Alphabetizing at the Right Age. Given the considerations made on the reading of training booklets for public school Brazilian teachers, the group of

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Pedagoga e Arte-Educadora pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Alfabetização Inicial no Colégio de Aplicação – Eseba/UFU da Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia é um colégio de aplicação (CAp) no qual seus docentes têm o compromisso com o ensino, a pesquisa e a extensão.

<sup>3</sup> MEC – Ministério da Educação e Cultura

<sup>4</sup> Por se considerar a convenção nacional, a palavra PACTO, em maiúscula, será apresentada ao referir-se ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

<sup>5</sup> GEAI- Grupo de Estudo da Alfabetização Inicial.

researchers from GEAI proposes to review the main topics presents in the booklets. The thematic of the curriculum initiates the considerations; thence, the discussion chosen in this text was all the relevant elements to the curricular change ruled by the amendments at LDB 9394/96, and the teachers' autonomy and participation in this law updating and implementation.

**Keywords:** curriculum, literacy, autonomy.

## **1.INTRODUÇÃO**

A preocupação com a alfabetização nos anos iniciais, o baixo desempenho obtido pelas crianças brasileiras nas avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e os índices de retenção ou reprovação dos alunos na faixa etária de 6 a 9 anos, que corresponde aos anos iniciais, demandam constantemente políticas públicas que atuem de forma eficiente nas escolas e, por conseguinte, que reverta o quadro apresentado ao longo das últimas décadas. te

Diante dessa necessidade, o governo federal instituiu o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PACTO) com o intuito de garantir a permanência das crianças na escola, ampliar o tempo de escolarização, investir na aprendizagem e também garantir-lhes o direito à aprendizagem. Ampliou-se o tempo de escolarização, a

partir da lei 11.274/06<sup>6</sup> e outras regulamentações, e promoveu-se a conscientização da sociedade e das instituições escolares sobre os direitos e as necessidades básicas das crianças nos anos iniciais. Investiu-se na formação dos educadores diretamente ligados aos anos iniciais por meio da rede de formação e da distribuição de materiais didáticos para a atuação dos docentes. Mas qual a garantia de que, aumentando-se o tempo de escolarização, as nossas crianças tenham o direito à aprendizagem significativa e a sua participação efetiva enquanto cidadão letrado? Quais as repercussões destas medidas na estrutura curricular e no trabalho pedagógico por parte dos docentes e dos gestores?

## **2. As questões que envolvem o PACTO e a formação docente**

Todas estas iniciativas e reflexões são importantes para a melhoria da educação brasileira. Mas o que ainda podemos considerar como relevante para ser discutido a

---

<sup>6</sup> Lei disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm)> acesso em 26 jul 2014.

partir das questões que norteiam as temáticas dos cadernos de formação do PACTO? Como possibilitar a todos os professores envolvidos nessa discussão o entendimento das concepções apontadas nos textos dos cadernos? Não se trata de uma grande inovação no sistema educacional brasileiro, tendo em vista que esse PACTO não vem acompanhado de uma estruturação curricular efetiva. Esses documentos trazem exigências a serem implementadas nas escolas públicas que venham atender aos objetivos de uma educação de qualidade e superar os índices oficiais de alfabetização propostos para este segmento de ensino.

No entanto, toda proposta de mudança educativa necessita dos pares para sua implementação, conforme a apresentação do MEC na publicação de Moreira e Candau (2007) que afirmam:

O MEC tem consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino, por isso insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola. Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos. (MOREIRA E CANDAU, 2007,p.8).

Sendo assim, o documento, acima citado, destaca a importância da ação individualizada de cada equipe de gestores e docentes das escolas, a fim de ressignificar o que, por hora, se apresentou como uma proposta, um acordo, um pacto em prol da melhoria da educação básica.

Entendemos que o Colégio de Aplicação (CAP-Eseba/UFU), atuando como escola pública de educação básica, necessitava compreender as alterações na LDB 9394/96, a proposta do PACTO, que por sua vez não aborda a LDB, e as mudanças que afetariam diretamente a escola, o currículo, a formação das crianças e o trabalho pedagógico. Os docentes dessa instituição não foram envolvidos no processo inicial da rede de formação, o que justificou a inserção das mesmas temáticas utilizadas nesta capacitação docente em nossas reuniões do grupo de estudos das alfabetizadoras da escola – GEAI- Grupo de estudos da Alfabetização Inicial da ESEBA -UFU.

Neste processo de conhecimento da proposta de mudança advindas do MEC, percebeu-se a necessidade de acompanhar as proposições vinculadas ao material didático,

disponibilizado de forma *online*, para aqueles que não tiveram acesso ao material impresso, enviado às escolas e aos professores participantes da rede de formação coordenada pelas universidades com polos de formação.

Iniciadas as leituras e as discussões, foram diversos os destaques feitos ao material, o que nos levou aos registros das discussões coletivas e que organizamos em formato de artigos compondo um dossiê. É importante também destacar a contribuição dos estudos realizados por estarmos no mesmo período revendo o PCE - Plano Curricular de Ensino da Alfabetização Inicial da Eseba-UFU.

Destacamos neste texto as questões discutidas a partir do material do PACTO relacionadas ao currículo na alfabetização, temática abordada na primeira unidade dos cadernos dos três anos de ensino.

Inicialmente, destacamos a importância da participação dos professores no processo de mudança que nos conduz à reflexão sobre os apontamentos apresentados na primeira unidade do caderno de formação, ano três, de que a construção do currículo "se dá na prática diária de

professores e, portanto, nem sempre reflete exatamente o que os documentos oficiais orientam, mas também não pode ser entendido como decisão de cada um.” (BRASIL, 2012c, p.6). Tal concepção reafirma a importância dos professores na construção da proposta curricular por serem eles os sujeitos que a configuram por meio da prática, das ações cotidianas, das ideias propostas e apresentadas no ambiente escolar. Se os docentes participarem efetivamente do processo de elaboração curricular em sua escola, envolver-se-ão de fato e perceberão as ações que se aproximam de suas ideias, sua formação acadêmica e sua constituição enquanto docente, colaborando para o maior comprometimento da equipe na elaboração de uma proposta de trabalho pedagógico viável.

A forma de participação dos professores a que nos referimos anteriormente se aproxima da concepção de autonomia docente defendida por Contreras (2002) que, ao dialogar sobre as contribuições de Henri Giroux, afirma:

O ensino é um trabalho que requer a reflexão autônoma e a elaboração de pensamento próprio, por meio do qual os docentes devem se desenvolver como intelectuais,

compromissados com a criação de possibilidades educativas no ensino e críticos às limitações que encontram no desenvolvimento de seu trabalho. (CONTRERAS 2002.p.232).

Desta forma, os professores alfabetizadores terão condições para agir em sala de aula, refletir sobre a prática e contribuir com a definição de novas metas e projetos. Isto exige um comprometimento pessoal e coletivo para a adequação das diretrizes e dos documentos oficiais de forma crítica.

Até este momento, enfocamos a importância dos professores na construção do currículo por acreditarmos que são agentes diretos no ensino e na concretização das ideias e propostas. Em sua investigação, Sacristán (2000) afirma que "toda prática pedagógica gravita em torno do currículo", pois é o professor que seleciona sua atividade. Fato que não é novidade para aqueles que conhecem o "chão da escola", que percorrem corredores e salas, que participam das reuniões pedagógicas, dialogam com as famílias, com a comunidade escolar, enfim, que possuem



conhecimento e vivência da escola como de fato ela se configura.

Tais afirmações direcionadas ao professor não o tornam o centro da discussão, nem lhes responsabiliza pelo sucesso ou fracasso do currículo. Mas, intencionamos trazer à reflexão a importância dos educadores em todo o processo de construção do currículo, como atores e não como executores de propostas desenhadas pelos especialistas, que são muitas vezes direcionadas pelos documentos oficiais. De outra forma, porém, nos preocupa a ação contrária, de docentes que defendem uma prática individualizada, não dialógica e que não foi construída no coletivo. Distancia-se da concepção pedagógica que vivenciamos como docentes da Eseba, na qual o trabalho se dá de forma coletiva por meio de trocas e discussões, bem como, nas concepções registradas na primeira unidade do caderno de formação que aponta para o fato de que

o currículo em ação se dá por negociações constantes. Há sempre uma correlação de forças de poder em jogo, em que os consensos precisam ser construídos entre os grupos dentro de cada escola. (BRASIL, 2012c, p.7).

Nessa perspectiva de busca, de construção e de negociação contamos com a contribuição de Hernandez e Anguita (2010) a respeito de uma prática educativa. Os autores fazem a seguinte consideração:

o currículo não é um conjunto de certezas ou de lugares pré-determinados que temos de visitar. É uma viagem que parte da incerteza, que não omite o caos e que nos leva a problematizar a realidade. Que nos permite reinventar as relações e os contextos de aprendizagem. (HERNANDEZ E ANGUITA. 2010, p.4).

Sendo assim, se não podemos ter certezas, necessitamos de princípios que norteiam as ações sem o caráter cristalizador, enraizado e distante da ideia de flexibilização tão necessária àquele que educa.

Dentre as várias temáticas<sup>7</sup> apresentadas nos cadernos de formação dos docentes participantes do PACTO elegemos algumas a serem abordadas neste texto, a saber: a ampliação do tempo escolar, o direito de aprendizagem, a organização da escola por ciclo, o letramento, a inclusão, a

---

<sup>7</sup> As temáticas evidenciadas neste texto também foram propositoras de outros artigos escritos pelos membros do GEAI, docentes da Eseba, publicados pela Revista Olhares e Trilhas no dossiê da Alfabetização Inicial.

avaliação, a elaboração de projetos e a cultura. A discussão a seguir não tem a intenção de aprofundar as questões, mas de dar uma visão ao leitor a respeito desses elementos e de sua importância nesse contexto.

### **3.Elementos que perpassam o currículo e a proposta do PACTO**

Iniciemos a discussão pela ampliação do tempo escolar com a inserção das crianças aos seis anos e, por conseguinte, com a implementação do ensino fundamental de nove anos. A garantia da qualidade da educação básica vem historicamente sendo defendida com obrigatoriedade desde a LDB de 1971 quando, na ocasião, prevalecia o ensino primário de quatro anos (4ª série), estendendo-se até a 8ª série a fim de completar 8 anos de escolarização. A partir da LDB 9394/096, estabelece-se o ensino fundamental com obrigatoriedade a partir dos setes anos de idade. Mas houve uma alteração em fevereiro de 2006 pela lei 11.274/06, passando de oito para nove anos, ficando assim estabelecido o Ensino Fundamental de nove anos.

Enquanto discutíamos as adequações para o sistema proposto e sua implementação nas escolas desde 2006, ocorreu outra alteração da lei em abril de 2013, ampliando a educação básica de 4 a 17 anos.

De fato, a alteração da lei foi mais ágil que sua aplicabilidade. Enfatizamos isto, pois apenas em 2012, iniciou-se, efetivamente, o Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, ressaltamos que em 2006 essas alterações ocorreram nas escolas dos estados de MG e GO. Em 2007, nas esferas federal e municipal nos referidos estados e em 2008 nos demais estados brasileiros. Ainda se discutiam questões relacionadas às mudanças implementadas e acontecia o movimento de divulgação e assimilação da sociedade diante da nova exigência que previa ter a criança na escola aos seis anos de idade, além de se discutir a concepção de "idade certa". Esta última discussão foi necessária porque houve questionamentos por parte de educadores a respeito de quais fundamentos os especialistas se baseavam para definir esta "idade certa". O estranhamento de muitos pesquisadores também foi evidente e ainda há os que aguardam pela avaliação do

primeiro ano de aplicabilidade para se constatar os efeitos da inovação no ensino de 9 anos.

Mesmo diante das inquietações e estranhamentos não há como contestar a importância dos objetivos propostos na LDB, sobretudo os do artigo 32, para a formação básica do cidadão, que deve ocorrer mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2006)

As metas para a formação do cidadão se encontram aliadas à necessidade de garantir que nos três anos iniciais do ensino fundamental não ocorra retenção do aluno em nenhum ano a fim de possibilitar a continuidade e o aprofundamento dos conhecimentos ligados ao processo de produção e apropriação da leitura e da escrita, situação ainda complexa e divergente em muitas escolas no que se

refere a ambas as vertentes; retenção e ensino de qualidade. Não se trata de ampliar o tempo, quantitativo de horas ou anos de escolarização, mas trata-se de promover uma mudança significativa no uso do tempo didático. Utilizar o tempo de aula para o ensino requer do docente horas de dedicação para que a prática educativa, permeada por um bom planejamento das atividades, seja desenvolvida junto aos alunos.

Além da obrigatoriedade da ampliação do tempo, outra mudança sugerida às escolas é a organização por ciclos nos anos de ensino da alfabetização, o que no ponto de vista dos autores do caderno dois, é uma estrutura adequada, de forma a afirmar que:

O Ciclo de Alfabetização se constitui, sob o nosso ponto de vista, como um espaço com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua ao longo dos três anos. (BRASIL.2012b. p.07).

A defesa pelo ciclo se dá pela importância da continuidade a ser garantida à criança no período dos três anos iniciais do ensino fundamental. A organização por ciclo

demanda uma reestruturação da escola tendo em vista o sistema organizacional, o administrativo e o pedagógico. E neste contexto a escolha pela metodologia que caminhe na perspectiva do letramento abre uma nova possibilidade de argumentação que está ligada diretamente ao currículo, mas que não cabe na discussão deste texto devido às limitações do artigo em abordar todas as janelas que se abrem ao desvelar cada tópico da discussão.

É coerente o argumento de que se possibilitaria a garantia do direito à aprendizagem da leitura e da escrita até o 3º ano e que, de certa forma, demandam ações individualizadas para atendimento dos alunos que vivenciam de forma diferenciada o processo. Respeitar os direitos e tempos de aprendizagem: eis a questão.

É exatamente no diálogo entre o direito a aprendizagem, a organização da escola e do currículo que emerge a necessidade da inclusão dos alunos com necessidades especiais para a aprendizagem. É importante considerar os princípios da inclusão ao pensar o currículo, que deve reconhecer as diferenças entre os sujeitos e seus modos de ser e aprender, conforme sinalizam os autores do

caderno 3, para que “sejam consideradas as singularidades de cada local, levando-se em conta os valores culturais das comunidades, rumo à valorização de identidades de grupos sociais. ( BRASIL. 2012c.p.9).

Diante dos esforços para a promoção de uma educação inclusiva precisamos nos conscientizar de que não conseguiremos ensinar tudo a todos e que a escola não é o único espaço de aprendizagem. Há uma dicotomia, uma carência/resistência, que causa um entrave nas discussões e ações que promovem a inclusão na escola. Assim, somos convocados a pensar a inclusão na perspectiva de Mantoan (2006) como

produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez abala a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro jeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2006, p.24)

O desafio proposto é de se pensar a escola com um olhar para o respeito à diferença e construir um currículo que avance nessa perspectiva. No discurso, essas questões



parecem ter sentido, mas na prática educativa há muito que se construir, desde a formação docente e capacitação para o trabalho até existência de espaço físico adequado, a disponibilidade de materiais, equipamentos para o ensino a criança que evidencie necessidades específicas e em situações diferenciadas.

No entanto, podemos articular uma proposta curricular para a escola real, aquela que temos diariamente com suas limitações, a fim de que se aproxime da escola ideal, aquela planejada para incluir, ensinar, respeitar, formar cidadãos autônomos de fato e direito. Nesta lógica, buscamos construir uma proposta interdisciplinar e significativa que possibilite aos educandos o desenvolvimento de um pensamento complexo, como aponta Morin (2003), e que nos desafia para a reforma do pensamento. Na realidade ainda se concebe, em nossas escolas, a construção do conhecimento de forma disciplinar, estanque, desconectada. Morin (2003, p.83) enfatiza seu pensamento quando diz: "falo de uma reforma que leve em conta nossa aptidão para organizar o conhecimento- ou

seja, pensar". Pensamento esse que dialoga com as ideias de Hernández no que se refere à proposta de escola ao enunciar que

A função da escola não é só transmitir "conteúdos", mas também facilitar a construção da subjetividade para crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo na qual vivem e chegar a escrever a sua própria história. (HERNÁNDEZ, 1998, p.16)

E para cumprir esta função da escola, a tarefa se torna árdua, complexa, mas não impossível. Defendemos a organização do ensino por projetos de trabalho propostos por Hernández (1998) como uma forma de organização dos conhecimentos escolares na qual os alunos são participantes da busca de respostas para problemas que eles mesmos levantaram como importantes e significativos. As crianças se reconhecem como responsáveis pelas tarefas a elas designadas e a escola passa a ser um espaço de troca, de diálogo, de investigação e inter-relação entre as áreas de conhecimento. Assim a seleção dos conteúdos se dá pela sua relevância, intencionalidade, se é um conteúdo significativo e crítico, sem deter-se na quantidade, mas na

qualidade e que respeitem os tempos de aprendizagens dos alunos.

O trabalho pedagógico por projetos, em pequenos grupos, é apontado por Weiss e Cruz (2009, p.72) como uma alternativa adequada e ressalta que “o projeto não é um pacote ‘comprado pronto’. É necessário que os alunos participem ativamente de todas as suas etapas...” destaca que o planejamento do professor que se propõe a construir uma prática educativa inclusiva deve fazê-lo de forma flexível, mas aberto às necessidades e questões apresentadas pelos alunos.

A respeito da proposta por projetos de trabalho cabe-nos destacar que não se trata de eleger um tema de estudo e preparar algumas atividades que se constituem em sequência didática. A proposta é bem mais ampla, pois seu objetivo é que a criança aprenda pela investigação, pela curiosidade, pela busca de questões significativas abordando os conteúdos importantes para sua aprendizagem. Não há um caminho pré-determinado no início do projeto, que, na prática, será construído no

coletivo. Nesse caminho metodológico, o docente torna-se investigador e não somente mediador.

Aliada à proposta de projetos, encontra-se outra dimensão: a cultural. A escola é geradora de cultura e, ao realizar os projetos, as ações culturais emergem por meio das estratégias de ensino. Os alunos, por vezes, tendem a ter acesso aos bens culturais por meio da escola que lhes proporciona momentos de leitura, de visita a um museu, de apreciação de uma peça teatral, de exibição de um filme ou de fruição de obra de arte. Outras vezes, a escola lhes apresenta a cultura popular e o acesso aos bens e artefatos culturais produzidos na sociedade. Esses momentos que humanizam, alimentam a alma e promovem a construção de conhecimentos que transcendem os conteúdos formais propostos nos currículos tradicionais.

No diálogo desenvolvido ao longo deste texto sobre alfabetização, currículo, projetos, cultura, inclusão e tempo didático, finalizamos com um olhar para a avaliação. Em sua concepção formativa, a avaliação deveria ser um eixo tecido e discutido em parceria com os demais, no entanto,

deixamos à guisa de conclusão por percebermos que há uma necessidade urgente na discussão do currículo que desejamos e assim tecer de forma conjunta as ações avaliativas pertinentes. A avaliação carece de discussões conectadas às práticas docentes e ao currículo praticado pela escola.

Diante da discussão sobre documentos oficiais, leis e propostas curriculares não há como desconsiderar a prática de avaliação subjacente a todo este processo. Ensina-se, em muitas escolas, com o objetivo de levar os alunos a apresentarem um ótimo desempenho nas avaliações externas, especificamente nas Provas ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil. Lamentavelmente, esta é a realidade em várias escolas brasileiras. São propostas avaliativas que interferem no trabalho pedagógico e na estruturação curricular, como sinaliza Villas Boas (2013, p.116) “não se pode deixar de considerar como o professorado está perdendo o controle sobre o seu processo de trabalho, por imposições externas à escola, principalmente por intermédio da avaliação”. Por

isso, para se discutir a temática da avaliação, sugere-se que os professores discutam esse tema em específico com vistas a aumentar o diálogo e apurar o resultado das pesquisas realizadas por pesquisadores a respeito desse tema.

#### **4.Considerações finais**

Retomamos as questões iniciais deste texto a fim de incentivarmos a reflexão a respeito da autonomia docente e do papel do professor como agente transformador de práticas e de vidas. Se pensarmos a lógica construída até aqui, identificamos uma escola que trabalha a diversidade e a inclusão por meio dos projetos de ensino em tempo didático adequado e aponta para um processo avaliativo formativo. Não seria esta a escola ideal? Talvez não. Se a escola, de modo geral, não acompanha a velocidade das inovações e dos novos tempos, certamente ao final desta discussão muitas ideias já serão passíveis de novos questionamentos.

As reflexões apresentadas tiveram como elemento instigador as ações do PACTO e suas variantes no processo

de formação dos docentes envolvidos. Elegemos algumas temáticas recorrentes nos cadernos de formação, mas não nos restringimos a seus conceitos. Ampliamos as reflexões, trazendo outros pensadores que se aproximam das linhas de pesquisas das quais participamos em nossa trajetória de forma a contribuir para o diálogo com nossos pares.

Ao final desse processo, nos deparamos com a responsabilidade não somente do escrito, do registro textual, mas dos desafios que levantamos aqui e que possuem ação de reversibilidade e que se aproximam das considerações de Lerner (2002), quando afirma:

Elaborar documentos curriculares é um forte desafio, porque além das dificuldades envolvidas em todo o trabalho didático, é necessário assumir a responsabilidade da prescrição. Os documentos curriculares adquirem um caráter prescritivo, mesmo quando seus autores não o desejam [...] (LERNER, 2002, p.54).

Retomando ao título deste texto, cabe-nos refletir sobre a responsabilidade que se assume quando recebemos nossas crianças mais cedo na escola, por meio da ampliação do tempo, exigindo-nos a construção de um currículo que, de fato, privilegie a formação integral dos

alunos, que nos imprima a responsabilidade de continuar em formação, de desenvolver práticas educativas criativas e mais adequadas à modernidade, na qual se encontram os pequenos cidadãos, e não mais no futuro, mas no presente. Cabe a cada um de nós definirmos nosso espaço e papel na ação educativa e fazer dessa ação o que nos propusermos fazer e que sejam essas ações coerentes, corajosas, emancipadoras e transgressoras, quem sabe.

## **Bibliografia**

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)> acesso em 26 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm)> acesso em 26 jul.2014.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo e Alfabetização: concepções e princípios. Ano: 1 unidade 1 . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB,2012a.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo no Ciclo de Alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem.



Ano: 2 unidade 1 . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ano: 3 unidade 1 . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando et al.: tradução: Ernani Rosa. **Aprendendo com as inovações nas escolas** – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. ANGUIITA, Marisol. O currículo de educação Infantil como uma trama de experiências, relações e saberes. **Pátio**, Porto Alegre, Ano 8.n.22 jan/mar.2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola- o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar; o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MOREIRA, A. F. B. CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J. PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> acesso em 20 jul 2014

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANDRA D; NASCIMENTO, Aricélia R. do. **Indagações sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>.> acesso em 20 jul 2014.

WEISS, Alba Maria Lemme. CRUZ, Mara Monteiro da. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. IN: GLAT, Rosana. **Educação inclusiva; cultura e cotidiano escolar.** Rio Janeiro: 7 Letras, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** 2ª ed. Campinas: Papiros, 2013.