

Direitos de Aprendizagem: desafios para sua efetividade

Learning rights: challenges to their effectiveness

Derechos de aprendizaje: desafíos para su eficacia

Leicijane da Silva Barros
Universidade Federal do Tocantins
leicijane@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1580-8582>

Elinda Maria Monteiro Gomes
Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Araguaína/TO
elindamaria01@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5917-250X>

Laila Cristine Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Tocantins
lailacristine300@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5778-2010>

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar as percepções que educadores, participantes de um programa de alfabetização de âmbito nacional (PNAIC), possuem acerca do Direito à Educação, sua relação com os Direitos de Aprendizagem e as dificuldades para a efetivação e transposição desses direitos no referencial curricular que norteia a rede de ensino pesquisada. O aporte teórico partiu de estudos sobre direitos constitucionais (BOBBIO, 1992; PIOVESAN, 2010), alfabetização e letramento (SOARES, 1998, 2004, 2013; KLEIMAN, 2005), avaliação e currículo (CRUZ, 2012; SANTOS, 2012). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que não utilizou técnicas estatísticas, mas buscou compreender e interpretar dados, atribuindo-lhe significados. Para tanto, analisou-se documentos oficiais, materiais didáticos e um questionário aberto aplicado aos professores. O estudo apontou que a maioria dos participantes compreende com clareza o que venha a ser o Direito à Educação, contudo no que tange aos Direitos de Aprendizagem, demonstram ainda pouco conhecimento da temática.

Palavras-chave: Currículo. Direitos de Aprendizagem. Direito à Educação. PNAIC.

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the perceptions that educators, participants of a nationwide literacy program (PNAIC), have about the Right to Education, their relationship with Learning Rights and the difficulties for the effectiveness and transposition of these rights in the curricular framework that guides the researched teaching network. The theoretical contribution came from studies on constitutional rights (BOBBIO, 1992;

PIOVESAN, 2010), literacy and literacy (SOARES, 1998, 2004, 2013; KLEIMAN, 2005), evaluation and curriculum (CRUZ, 2012; SANTOS, 2012). This is a qualitative approach research, since it did not use statistical techniques, but sought to understand and interpret data, attributing meanings to them. To do this so, official documents, teaching materials and an open questionnaire applied to teachers, were analyzed. The study pointed out that the majority of participants clearly understand what the Right to Education will be, however, with regard to Learning Rights, they still show little knowledge of the theme.

Keywords: *Curriculum. Right to Education. Learning Rights. PNAIC.*

RESUMEN

El presente trabajo buscó analizar las percepciones que educadores, participantes de un programa de alfabetización de ámbito nacional (PNAIC), poseen acerca del derecho a la Educación, su relación con los Derechos de Aprendizaje y las dificultades para la efectivación y transposición de esos derechos en el referencial curricular que orienta la red de enseñanza investigada. El aporte teórico partió de estudios sobre derechos constitucionales (BOBBIO, 1992; PIOVESAN, 2010), alfabetización y letramento (SOARES, 1998, 2004, 2013; KLEIMAN, 2005), evaluación y currículo (CRUZ, 2012; SANTOS, 2012). Se Trata de una investigación de abordaje cualitativo, ya que no utilizó técnicas estadísticas, sino que buscó comprender e interpretar datos, atribuyéndole significados. Para ello, se analizaron documentos oficiales, materiales didácticos y un cuestionario abierto aplicado a los profesores. El estudio apuntó que la mayoría de los participantes comprende con claridad lo que venga a ser el Derecho a la Educación, sin embargo, en lo que se refiere a los Derechos de Aprendizaje, demuestran aún poco conocimiento de la temática.

Palabras clave: *Currículum. Derecho a la Educación. Derechos de Aprendizaje. PNAIC.*

Introdução

Durante muitos anos, o Direito à Educação consistia apenas em estar matriculado em alguma instituição de ensino. Com o tempo, percebeu-se que além de estar matriculado, era necessário criar condições para que estes estudantes permanecessem nas unidades escolares. Contudo, após ampla discussão e reflexão acerca dos direitos individuais reconhecidos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2000), constatou-se que frequentar a escola não significava, necessariamente, que se estava aprendendo. Desse modo, mais importante que estar matriculado e permanecer na escola, seria garantir que todos os estudantes aprendessem.

Nesse contexto, ao pensarmos em educação como um direito, mais especificamente como o direito de aprender, trazemos em cena os Direitos de Aprendizagem, que surgem para apontar a delimitação clara dos conhecimentos necessários à progressão da aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização, norteando o currículo em todo o país.

Embora todos estes avanços apontados, a realidade brasileira tem se mostrado, contudo, na contramão da progressão da qualidade da educação, principalmente no que diz respeito aos anos iniciais do ensino fundamental, público-alvo desta pesquisa, uma vez que os resultados das avaliações externas têm demonstrado baixos níveis de leitura e escrita dos alunos.

Sob esta perspectiva, é que o presente estudo buscou analisar as percepções que educadores, participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, um programa de alfabetização do governo federal, adotado na Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO entre os anos de 2013-2018, têm acerca do Direito à Educação, sua relação com os Direitos de Aprendizagem e as dificuldades para a sua efetivação, bem como a recepção desses direitos junto ao referencial curricular que norteia a citada rede.

A pesquisa aqui apresentada, realizada no primeiro semestre de 2017, durante os encontros de formação continuada do PNAIC no município, configura-se como qualitativa, uma vez que objetivou compreender e interpretar os dados, atribuindo-lhes significados, não requerendo o uso de métodos e técnicas estatísticas. Para tanto, utilizou-se de análises documentais e bibliográficas para subsidiar uma reflexão acerca da importância de se conhecer os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, como parâmetros norteadores do que deve ser ensinar em cada série/ano dessa etapa escolar.

Já em relação aos instrumentos de coleta de dados, além da análise dos documentos oficiais do programa, materiais didáticos e o Referencial Curricular que norteia a prática dos docentes nas unidades escolares, aplicou-se um questionário aos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos participantes do programa, composto por 05 questões abertas, buscando-se compreender as percepções desses educadores sobre a temática e seus efeitos na prática docente.

A relevância desse estudo reside em reflexões sobre os elos existentes entre o desenvolvimento de programas nacionais que visam o aprimoramento do fazer pedagógico e sua efetividade dentro das práticas escolares.

O texto está organizado em quatro seções (incluindo a introdução e as considerações finais). Na seção a seguir, que foi subdividida em três tópicos, exibimos, inicialmente, um percurso de como a educação foi se consolidando como direito no Brasil, até as discussões mais recentes que tratam do direito a aprender e trazem a proposição dos direitos de aprendizagem como documento norteador do currículo. Seguindo essa linha, concluímos a primeira seção com uma breve explanação sobre as políticas públicas

de formação continuada voltadas para a alfabetização. Logo depois, expomos a análise dos dados, seção em que procuramos dialogar com os educadores sobre o direito à educação, sua relação com os direitos de aprendizagem e suas implicações para o currículo.

Direito, Educação e Aprendizagem

Direito à educação: um olhar sobre a Constituição Federal de 1988

O Brasil vivenciou entre os anos de 1964 a 1985 um longo período de ditadura cívico-militar que limitou muitos direitos constitucionais, civis e políticos, afetando inclusive o cenário educacional. O movimento de libertação deflagrou-se pela liberalização política do próprio regime autoritário (PIOVESAN, 2010), fortalecendo as forças contrárias ao governo, que passaram a reivindicar com maior intensidade os seus direitos.

Neste viés, com o fim do regime ditatorial, houve a necessidade da elaboração de um novo código que reconstruísse o pacto político social, o que resultou na promulgação da Constituição Federal que institucionalizou a instauração da retomada de um regime político democrático no Brasil. A Carta de 1988 tornou-se um grande marco jurídico da transição para a democracia, ampliando o leque dos direitos e garantias fundamentais, estando entre as constituições mais avançadas do mundo no que concerne ao tema.

Esse novo cenário, que perpetua a construção da nova ordem constitucional brasileira, veio alargar a dimensão dos direitos e garantias fundamentais, incluindo no rol de direitos fundamentais, não apenas os direitos civis e políticos, mas também os sociais.

O artigo 205 da Constituição Federal ampara a educação como um direito social, que deve ser cumprido como dever do Estado e da Família e, cuja função seria a de preparar plenamente o desenvolvimento da pessoa humana, para exercer seu papel de cidadão e trazer as qualificações necessárias para o mercado de trabalho (BRASIL, 2000).

A educação é um direito constitucional pertencente a todos, e isso significa que não pode existir qualquer distinção de gênero, cor ou qualquer meio de discriminação que não permita o acesso igualitário à escola, haja vista que a universalidade é uma das características inerentes aos direitos fundamentais.

Após a Constituição Federal de 88, este direito foi amplamente acolhido por várias legislações infraconstitucionais, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (nº 9.394/96); Lei 10.172/01, que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE; Lei nº 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF; e tantos outros documentos que objetivaram garantir a efetivação da educação.

Contudo, mesmo sendo a educação palco de tantas referências legislativas, deve-se observar que ainda não se pode afirmar que o acesso à escola seja suficiente para garantir a qualidade na formação individual dos cidadãos brasileiros. Vale ressaltar que o vocábulo “qualidade”, empregado em algumas seções desse trabalho, considera as pesquisadas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que o traz como um fenômeno complexo e abrangente, devendo ser, pois, abordado a partir de várias perspectivas, assegurando dimensões comuns que alcancem resultados na vida dos estudantes (BRASIL, 2007). Ainda segundo os pesquisadores do Inep,

a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (BRASIL, 2007, p. 9).

Sob essa perspectiva, segundo Gadotti (2013), “qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas” - professores, alunos e comunidade. O que ainda caminha a passos lentos diante da atual realidade na qual o país se encontra inserido.

Em uma pesquisa realizada pela UNESCO em 2011, o Brasil ocupava o 8º lugar no ranking dos países com maior índice de analfabetismo, chegando a possuir 13 milhões de pessoas ainda não alfabetizadas. Nesse sentido, não basta ter a garantia do direito à matrícula na escola, é preciso zelar pelo desenvolvimento das competências necessárias à cidadania, ir além de estudar. O hasteamento da nova bandeira de luta vem a ser em prol do direito à aprendizagem.

Direito à aprendizagem: reflexões sobre o currículo

A função da escola tem se alargado na medida em que o Direito à Educação se ampliou no Brasil. Durante anos, o Direito à Educação se perpetuou basicamente como direito à matrícula nas escolas públicas. Com o passar do tempo e através da concepção da educação como direito fundamental, ocorreu a necessidade de se refletir sobre a qualidade do ensino ofertado nos bancos escolares.

Para a realização plena da educação necessita-se de que sejam contempladas diversas situações que vão além do simples direito de cursar uma escola. Devem-se ter condições para o oferecimento de possibilidades de desenvolvimento das relações sociais

que busquem o desenvolvimento das capacidades individuais para a preparação da vivência coletiva (DEMO, 2010).

Sob essa ótica, justifica-se a importância de se refletir a integração de todos os estudantes, como princípio de ordenação do currículo, que conforme esclarece Cruz,

significa considerar a necessidade de que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e avancem nas suas aprendizagens. Para isso, é primordial a consideração dos direitos de aprendizagem como um compromisso social, de modo a garantir que até o 3º ano do Ensino Fundamental todos estejam alfabetizados (2012b, p. 6).

A elaboração da base conceitual acerca dos Direitos de aprendizagem, dentro da perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pode ser referenciada através do documento orientador: *“Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem”*, nele é possível observar que:

As ideias que geraram este texto vem sendo constituídas, pelo MEC/SEB/DICEI/COEF, há algum tempo em torno de grupos de trabalho, de publicações legais a respeito de currículo, de seminários nacionais, de observações de práticas didáticas como objetos de pesquisa das universidades e de encontros de formação em municípios de todos os estados (BRASIL, 2012a, p. 7).

Nesse cenário, foram constituídos Grupos de Trabalhos compostos por profissionais das universidades, que fazem parte da Rede Nacional de Formação do MEC, gestores de redes públicas de ensino e por diferentes consultores de área de conhecimento que trabalharam sob a contratação da UNESCO e coordenação do MEC. Ocorreram encontros técnicos em 13 cidades das 5 regiões do Brasil, contando com a participação e colaboração de “alfabetizadores, técnicos, especialistas de áreas e coordenadores das secretarias municipais e estaduais de educação - correspondendo a cerca de 2800 leitores críticos das várias versões” (BRASIL, 2012a, p. 7). Tal articulação levou ao início da produção textual propriamente dita que ensejou a definição do quadro geral dos Direitos de Aprendizagem desenvolvidos para o aprimoramento do processo de alfabetização.

A relevância do documento está na necessidade de se ter clareza da importância do currículo que deve ser trabalhado no ciclo básico de alfabetização, de modo que este sirva como um instrumento de sistematização para a aprendizagem das crianças de maneira progressiva ao longo dos três anos do Ensino Fundamental.

A prática docente deve ser, pois, planejada e alicerçada a partir de princípios educativos que objetivem garantir a inclusão de todos os alunos na aquisição dos seus direitos de aprendizagem. Diante disto, é indispensável a consideração dos saberes prévios para nortear os caminhos em busca dos que ainda precisam ser alcançados.

Desse modo, tão importante quanto entender o que as crianças precisam aprender, é saber o que é necessário ensinar. Assim, é essencial que todos estabeleçam um acordo sobre quais direitos de aprendizagem devem ser apropriados a cada ano (CRUZ, 2012b).

Nesse viés, para atender às exigências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que traz a descrição dos direitos de aprendizagem como sugestões gerais de como trabalhar a progressão de conhecimentos/capacidades durante o ciclo de alfabetização.

Foi estabelecido um quadro geral de direcionamento da ação pedagógica docente e depois foram expostos quadros com conhecimentos específicos a serem desenvolvidos em cada disciplina, conforme demonstrado nas figuras a seguir:

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Figura 1 – Direitos Gerais de Aprendizagem: Língua Portuguesa
Fonte: Caderno do PNAIC, Ano 02, Unidade 01, 2012c

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Figura 2 – Direitos de Aprendizagem - Língua Portuguesa: Eixo Oralidade
Fonte: Caderno do PNAIC, Ano 02, Unidade 01, 2012c.

A Figura 01 apresenta os conhecimentos e capacidades gerais para o ensino de língua materna nos anos iniciais, apontando para um estudo de língua centrado nos gêneros discursivos, a fim de promover a formação de leitores e escritores autônomos e profícuos. A Figura 02, por sua vez, apresenta as habilidades específicas de um dos eixos da Língua Portuguesa (oralidade) apontando quando estas devem ser introduzidas (I), aprofundadas (A) e consolidadas (C) em cada série/ano do ciclo de alfabetização, de modo a promover, de forma efetiva, a progressão da aprendizagem dos alunos.

A definição dessa escala pretende servir de orientação aos professores quanto a uma avaliação formativa e continuada, tendo em vista o avanço das crianças no decorrer dos anos do ciclo de alfabetização (Brasil, 2012a).

Sob esta perspectiva, o Brasil tem investido no fortalecimento da educação como política pública através da elaboração de programas de formação continuada de professores que buscam melhorar a qualificação profissional da educação e, conseqüentemente, elevar os níveis de leitura e escrita dos alunos.

Políticas públicas de formação continuada para professores do ciclo básico de alfabetização: apontando caminhos para a efetivação da aprendizagem

Atualmente, garantir a alfabetização plena dos estudantes, a fim de que se tornem cidadãos críticos e participativos, capazes de interagir nas mais diversas demandas sociais é, indubitavelmente, um dos maiores desafios da educação brasileira.

Nesse cenário, o governo federal tem investido, nas últimas décadas, em políticas públicas de formação de professores, especialmente voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, o que se deve aos resultados insatisfatórios observados nas avaliações externas, que têm apresentado baixos índices nos níveis de proficiência em leitura, escrita e matemática dos alunos, os quais têm se perpetuado e se agravado nos ciclos seguintes.

Desse modo, a implantação de programas de formação de professores, tem revelado uma preocupação do MEC em reverter tal quadro. Dentre eles, os implantados na Rede Municipal de Araguaína – TO foram: o Pró-Letramento; o PRALER; e o PNAIC.

O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores que busca “a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2010, p. 1). O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades formadoras e com adesão dos estados e municípios. Participaram do programa todos os professores que estavam em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

O programa de Apoio a Leitura e Escrita - PRALER - é uma iniciativa do Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental-SEIF, Departamento de Políticas Educacionais-DPE e Fundescola – em consonância com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização e objetiva,

oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. (...) dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. (...) resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade (BRASIL, 2006, p. 5).

Por último, temos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, “um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e

municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade” (BRASIL, 2012b, p. 11). O Pacto é norteado pelos seguintes eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; e gestão, controle e mobilização social.

Os programas mencionados estão em conformidade com as mudanças ocorridas no cenário educacional nos últimos anos, visto que, de forma geral, propõem um novo olhar sobre o processo de alfabetização, de modo que este seja mais dinâmico, reflexivo e significativo, atrelando-o às práticas sociais de linguagem e pressupondo um processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Soares (2013, p. 15) explica que a alfabetização é “o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” e o letramento, por sua vez, é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (2004, p.18). Embora, popularmente e/ou tradicionalmente, esses verbetes tenham sido tomados como sinônimos, a autora esclarece que,

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Nesta mesma direção, Kleiman (2005, p. 6) afirma que o letramento “é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados”.

No que tange à alfabetização matemática, os estudos mais recentes apontam o uso cada vez mais frequente do termo “numeramento”. Todavia, vale ressaltar que por se tratar de um conceito em construção, não são raras as vezes que se encontram na literatura da área, autores que utilizam nomenclaturas diferentes para se referirem ao fenômeno, como *materacia*, *literacia* estatística, numeramento e letramento matemático (MENDES, 2007). Neste trabalho, optamos por abordar os vocábulos numeramento e letramento matemático, por estes serem mais recorrentes nas pesquisas realizadas na atualidade.

O termo numeramento tem sido adotado como uma tradução de *numeracy*, em analogia a *literacy* (traduzido como letramento no Brasil). Para Groenestijn, “numeramento significa não apenas saber matemática, mas também que os sujeitos se

sintam confiantes em suas próprias capacidades matemáticas e se sintam capazes de tomar decisões eficazes em situações matemáticas na vida real (2001, p. 230).

A esse respeito, Fonseca (2009, p. 55) acrescenta que “a forma de abordar esse conceito é considerar que as práticas de numeramento são práticas de letramento. Portanto, não há como dissociar essas duas práticas”. A autora ainda aponta que,

a dimensão sociocultural do fazer matemático é reconhecida e levada em conta, ou seja, quando esse fazer deixa de ser concebido como um conjunto de comportamentos observáveis em decorrência do domínio de certas habilidades e passa a ser analisado como prática social, marcada pelas contingências contextuais e por relações de poder (FONSECA, 2009, p. 53).

Assim como o numeramento, o termo letramento matemático é vinculado à relação entre a matemática e as práticas sociais do cotidiano. Segundos Mendes (2007), na escrita podemos pensar no letramento matemático como práticas diferenciadas e que resultam em diversas matemáticas, incluindo as práticas não escolarizadas. Sob esse viés, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, define letramento matemático como

as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (BRASIL, 2017, p. 222).

Segundo Santos *et al* (2017), se de um lado utiliza-se o conceito de letramento para se caracterizar a leitura e a escrita como práticas socioculturais, que se configuram não apenas nos processos de apropriação de um código, mas de uma cultura escrita; do outro, há o letramento matemático, que surge como uma ação-reflexão, que de igual modo se pauta em variadas práticas socioculturais de leitura, escrita, interpretação, argumentação, visualização e raciocínio, envolvendo os sujeitos dentro e fora do contexto escolar.

Tais conceitos têm sido recentemente divulgados pelos programas de formação continuada voltados para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. E, dentre esses programas, focamos, nesta pesquisa, o PNAIC, em virtude, não somente de ele ser o mais recente e de maior tempo de vigência na Rede Municipal de Ensino de Araguaína, implantado desde 2013, mas, sobretudo, porque este traz em discussão a importância de se garantir os Direitos de Aprendizagem dos alunos do ciclo básico de

alfabetização, uma vez que, conforme já assinalado, não basta que os estudantes estejam matriculados e permaneçam na escola, mas que todos aprendam e possam utilizar os conhecimentos adquiridos nas mais diversas situações do seu cotidiano.

Direito à Educação x Direito de aprendizagem: dialogando com os educadores e com o currículo

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC lançou luz sobre a discussão do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental e a necessidade de se assegurar os Direitos de Aprendizagem, a partir da organização dos conhecimentos escolares e dos avanços nas suas aprendizagens.

Todavia, embora as políticas públicas de formação de professores, implantadas nos últimos anos, tenham apontado caminhos para um processo de alfabetização na perspectiva do letramento e do numeramento (ou letramento matemático), tais esforços não têm sido suficientes para garantir que os alunos se apropriem dos conhecimentos necessários a cada etapa escolar e, em virtude disso, propomos o presente estudo, a fim de que reflitamos como os educadores da Rede Municipal de Ensino de Araguaína - TO, que atuam nos anos iniciais, concebem o Direito à Educação, os Direitos de Aprendizagem e os desafios para que estes sejam efetivados na prática docente.

Sob esta perspectiva, é que passaremos a análise de um questionário composto por 05 questões abertas, aplicado às turmas das três pesquisadoras, que são orientadoras de estudo do PNAIC, bem como analisaremos o Referencial Curricular da disciplina de Língua Portuguesa da rede de ensino pesquisada.

Diante do quantitativo de cursistas das três turmas e das limitações desta pesquisa, optamos por realizar a investigação por amostragem. Nesse sentido, tendo em vista que a própria natureza subjetiva do instrumento utilizado inviabilizaria uma análise significativa dentro do que foi proposto por este trabalho, selecionamos, de forma aleatória, apenas seis participantes, de um total de 75 (setenta e cinco), sendo um deles coordenador pedagógico e, os outros cinco, professores alfabetizadores (dois do 1º ano, dois do 2º e um do 3º), procurando contemplar pelo menos um educador de cada série/ano do ciclo de alfabetização.

Ao examinarmos a primeira questão (*O que você entende por Direito à Educação?*), constatamos que a maioria dos participantes da pesquisa compreende o sentido deste direito, atrelando-o ao que é expresso pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo

205: “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” (BRASIL, 2000, p. 56), conforme observamos nos recortes a seguir:

Que toda criança tem o direito à educação, que ela seja acessível, oferecida gratuitamente pelo poder público. E que é responsabilidade da família, municípios, estados e União. (participante 01)

É um dever dos estados e dos municípios garantir acesso à educação, para que todos possam ter direito de aprender enquanto cidadão. (participante 02)

Direito à educação está previsto na nossa Constituição Federal como um direito fundamental da pessoa humana. Todos têm o direito à Educação, tem o direito de aprender, estudar e, conseqüentemente, avançar nos níveis de aprendizagem. (participante 03)

É o princípio básico de vida, seja educação formal ou informal. Este é um dos direitos fundamentais na sociedade que deseja seres humanos melhores. (participante 04)

Que todas as pessoas têm o direito à educação, independente de cor, religião, deficiência, entre outras; sendo uma educação gratuita. (participante 05)

É um direito que todos os cidadãos têm e deve ser oferecido pelo Estado e pela família. (participante 06)

Todavia, ao analisarmos as respostas atribuídas à questão 02 (*Na sua concepção, o que seriam os Direitos de Aprendizagem?*), verificamos que, de acordo com o que propõe as diretrizes do programa (PNAIC), os participantes não demonstraram uma apropriação bem estruturada do que seriam os Direitos de Aprendizagem, como constatamos a seguir:

Direitos à escola, a professores, a ler e escrever, aprender a expressar sua opinião, acesso aos recursos que a escola (tem) oferece para o desenvolvimento pleno como cidadão. (participante 01)

Possibilitar atividades que contemplem o seu desenvolvimento, no nível de alfabetização, garantindo a eles o pleno desenvolvimento da aprendizagem. (participante 02)

Direito de Aprendizagem nada mais é que aprimorar seus conhecimentos prévios, proporcionar enquanto mediador mecanismos que possibilitem que o aluno aprenda, questione e interprete o que lhe é repassado. É, portanto, garantir o desenvolvimento do aluno. (participante 03)

Seria a efetivação de apropriação da leitura e da escrita, a disponibilidade de oferecer os requisitos básicos e necessários à série/idade que a criança encontra para que, de fato, ela consiga alcançar o conhecimento proposto. (participante 04)

São os direitos de aprender tudo o que é necessário para a vida, tanto na vida escolar, quanto no cotidiano. (participante 05)

É um direito adquirido e que desse sempre ser oferecido, pois aprender é muito importante e não pode ser negado aos cidadãos. (participante 06)

Conforme pontua Cruz (2012a, p. 20), uma das autoras participantes da elaboração dos materiais orientadores do PNAIC, os direitos de aprendizagens são proposições curriculares que “permitem (...) planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens, delimitando os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do ciclo de alfabetização”. A autora ainda acrescenta que “estes não devem ser entendidos como formas padronizadas, mas como caminhos a serem construídos por cada criança na sua singularidade, para que o processo de alfabetizar letrando não perca o foco pela ausência de intencionalidade” (p. 20). Desse modo, ao observarmos a fala dos participantes, percebemos certa dissonância em relação à fala da autora, uma vez que a compreensão do que viriam a ser os Direitos de Aprendizagem reside, basicamente, no entendimento destes como Direito à Educação.

Quando questionados se contemplavam os Direitos de Aprendizagem em seu planejamento (*Questão 03*), os participantes foram unânimes em afirmar que sim. Todavia, ao observarmos as justificativas, fica evidente a percepção equivocada em relação ao assunto, o que só reafirma a dificuldade destes, assim como apontado na análise da questão 02, em assimilar, de fato, o que são os Direitos de Aprendizagem. Sendo que, dois deles, nem ao menos comentaram como materializam estes direitos em seu planejamento. Apenas o participante 04 demonstrou maior compreensão do tema, ao enfatizar a importância do educador saber o que deve ser ensinado, segundo notamos abaixo:

Sim, fazendo um planejamento flexível. (participante 01)

Acredito que sim. No momento que o aluno é a minha maior preocupação enquanto ser humano, garantindo a eles o respeito e preservando os conhecimentos prévios que eles já têm. (participante 02)

Sim. (participante 03)

Sim, é essencial que o educador tenha em mente o que deve ser oferecido ao seu aluno e com isso, buscar subsídios para que este conhecimento chegue até ele da melhor forma possível. (participante 04)

Sim. (participante 05)

Sim. Pois ao planejar sempre penso no melhor método que possa ser passado ao aluno. (participante 06)

É relevante elucidarmos que o planejamento é essencial na garantia dos Direitos de Aprendizagem, visto que ele é norteador da ação docente. Deve, portanto, ser um trabalho intencional e sistemático, para que se possa alcançar resultados satisfatórios e duráveis na aprendizagem dos alunos. Batista (2005, p. 9) pontua que “o planejamento é, desse modo, o principal instrumento por meio do qual a escola e os professores asseguram o controle autônomo de seu trabalho e o desenvolvimento de sua formação”.

Quanto à questão 04 (*A formação do PNAIC influenciou seus conhecimentos acerca dos Direitos de Aprendizagem? De que forma?*), novamente os educadores foram unânimes e afirmaram que a formação do PNAIC influenciou os conhecimentos deles acerca dos Direitos de Aprendizagem. Contudo, quando indagados “de que forma”, constatamos que as respostas apontam as contribuições do programa para sua prática docente e não para a ampliação dos conhecimentos destes acerca dos Direitos de Aprendizagem como referenciais que impactam o currículo escolar, segundo apresentado a seguir:

Sim. Com as sugestões de materiais didáticos, as atividades e os recursos propostos pelo programa. (participante 01)

Sim. Na maneira de pensar a respeito dos conhecimentos já adquiridos anteriormente, ou seja, valorizar todas as produções dos alunos. (participante 02)

Sim. A formação PNAIC contribuiu de forma significativa, no sentido de dar subsídios à prática docente, enquanto garantia dos direitos de aprendizagem, haja vista que sempre se mostrou parceiro, atendendo aos anseios dos docentes. (participante 03)

Sim. Positivamente, quando participo destas formações me sinto valorizada, me dar orgulho e ao mesmo tempo vontade de arriscar novas práticas e formas de trabalhar no meu dia a dia na sala de aula, pois vejo que a realidade da minha turma, não é só comigo, e que juntos podemos alcançar os objetivos tão grandiosos desta profissão, que é o ensinar. (participante 04)

Sim. Enriqueceu mais ainda meus conhecimentos para a minha prática docente, buscando melhorias para os alunos. (participante 05)

Sim. O que é ensinado nos encontros será levado para os nossos alunos de forma clara e objetiva. (participante 06)

Desse modo, analisando não apenas a questão 04, mas também as questões 02 e 03, é perceptível a falta de compreensão e domínio dos educadores acerca do que vem a ser os Direitos de Aprendizagem. Santos esclarece que

os Direitos de Aprendizagem, propostos pelo PNAIC, buscam reforçar e fixar a necessidade de se oferecer ao aluno a oportunidade do

norteamento e da melhor organização do que se deve ser ensinado e aprendido nas fases da alfabetização (SANTOS, 2013, p. 19).

Contudo, tais resultados são naturalmente justificáveis, em virtude, sobretudo, de o tema ser novo, cujo primeiro contato, na rede municipal de Araguaína, foi proporcionado pelo PNAIC. Assim, constatamos a necessidade de que sejam destinados mais momentos de formação continuada, a fim de oportunizar futuras discussões e reflexões sobre o assunto, de modo que os educadores possam se apropriar efetivamente da temática.

As respostas fornecidas para a última questão (*Quais desafios você apontaria para a efetivação dos Direitos de Aprendizagem na prática docente?*) revelam situações já conhecidas no cenário educacional, tais como problemas que envolvem salas superlotadas, ausência de acompanhamento familiar, insuficiência de materiais didáticos e de tempo para o planejamento, como verificamos a seguir:

Materiais oferecidos na escola, família e a própria clientela, o aluno. (participante 01)
Qualificação profissional, acompanhamentos dos filhos pelos pais. Salas com ambientes alfabetizadores. (participante 02)
Salas superlotadas e a dificuldade em trabalhar com diferentes níveis de alunos (alfabetizados e não alfabetizados). (participante 03)
Tempo. Acho que o profissional deveria ter mais tempo para pesquisar, planejar, discutir novas estratégias para a prática educacional. (participante 04)
Não respondeu à pergunta. (participante 05)
Os desafios são muitos, pois em primeiro lugar está a família em que em muitos casos não foram alfabetizados e isso reflete nos filhos, mas é um desafio que pode ser superado, desde que o professor passe a conhecer a família e transmita a importância do aprendizado. (participante 06)

Verificamos aqui que, apesar dos Direitos de Aprendizagem estarem propostos em um documento de referência do Ministério da Educação e terem sido divulgados a partir de um programa nacional de formação continuada, tais fatos não asseguram que estes sejam efetivamente materializados na prática docente. Pode-se dizer que, atualmente, um grande desafio é ir além das normas para sua efetivação, o principal problema não é mais de fundamentar os direitos do homem e sim protegê-los e efetivá-los (BOBBIO, 1992).

Além dos questionários analisados, a fim de que entendamos também como o documento norteador da ação docente da rede de ensino em foco (Referencial Curricular) concebe os Direitos de Aprendizagem, de modo a influenciar negativa ou positivamente a

prática dos educadores e/ou a compreensão destes acerca do assunto, é que passamos a análise deste documento, fazendo um recorte para a disciplina de Língua Portuguesa.

É importante ressaltar que o documento foi reestruturado em 2013, com validade de quatro anos. Naquele ano, ocorreu também a implantação do PNAIC na rede municipal de ensino. Tal fato influenciou a organização do Referencial Curricular, visto que este passou a distribuir os conteúdos e as habilidades da Língua Portuguesa em quatro eixos: leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística. Contudo, verificou-se que os Direitos de Aprendizagem não foram totalmente contemplados no documento.

Analisando o eixo leitura, constatou-se que 48% das capacidades ou habilidades sugeridas no quadro dos Direitos de Aprendizagem para este eixo foram contempladas no Referencial Curricular da rede pesquisada. Para exemplificarmos tal afirmação, apresentamos o recorte a seguir:

LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Textos poéticos e epistolares (bilhetes e cartões); ➤ Textos instrucionais: receitas e bulas; ➤ Textos não-verbais. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender e reconhecer a finalidade de textos de diferentes gêneros e diferentes propósitos lidos por outras pessoas; ➤ Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros; ➤ Ler textos não-verbais em diferentes suportes.
----------------	---	--

Quadro 1: Referencial Curricular – Eixo Leitura (1º Ano).

Fonte: Sec. Mun. de Educação de Araguaína. Referencial Pedagógico – Ens. Fundamental – 2014.

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
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	A/C
Reconhecer 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, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C

Figura 3: Direitos de Aprendizagem - Língua Portuguesa: Eixo Leitura

Fonte: Caderno do PNAIC, Ano 02, Unidade 01, 2012c.

Em relação ao eixo oralidade, o percentual foi menor, pois se verificou que apenas 38% das habilidades sugeridas foram consideradas no Referencial Curricular:

2º BIMESTRE		
LÍNGUA PORTUGUESA		
	CONTEÚDOS	HABILIDADES
ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diálogos, debates e dramatizações; ➤ Adequação da linguagem coloquial para linguagem formal (respeitando a variação linguística); ➤ Utilização de elementos não-verbais: gestos, expressões faciais, postura corporal como complementação da fala; ➤ Narração de fatos e histórias, considerando a temporalidade e a causalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participar, efetivamente, de situações de comunicação oral, adequando a linguagem à situação de uso; ➤ Dramatizar histórias, conhecimentos e experiências vividas; ➤ Respeitar os turnos da fala; ➤ Dialogar sobre diferentes assuntos, alterando momentos de escuta e de fala; ➤ Ampliar o vocabulário apropriando-se, progressivamente, de novas palavras.

Quadro 2: Referencial Curricular – Eixo Oralidade (2º Ano).

Fonte: Sec. Mun. de Educação de Araguaína. Referencial Pedagógico – Ens. Fundamental – 2014.

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C

Figura 4 - Quadro dos Direitos de Aprendizagem - Língua Portuguesa: Eixo Oralidade

Fonte: Caderno do PNAIC, Ano 02, Unidade 01, 2012c.

No que se refere à produção de textos escritos, observou-se uma progressão no índice deste eixo, visto que 55% das habilidades do quadro de Direitos de aprendizagem estão presentes no documento da rede de ensino:

PRODUÇÃO DE TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produção de textos com os gêneros textuais: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Instrucional: manual, bula de remédio; ❖ Narrativos ficcionais: Tirinha, Contos clássicos, modernos e fábulas; ❖ Epistolar: e-mail; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir textos com gêneros instrucionais, normativos ficcionais e epistolares, observando os elementos que estruturam e caracterizam esses gêneros; ➤ Manter, a coerência textual, na atribuição de título, continuidade temática e sentido geral do texto; ➤ Escrever textos utilizando elementos de coesão mais adequados à língua escrita, garantindo progressão e continuidade das ideias; ➤ Segmentar o texto, em frases e parágrafos, utilizando recursos do sistema de pontuação; ➤ Identificar as incorreções ortográficas durante a autocorreção; ➤ Reconhecer as variações fonéticas das palavras e a necessidade de acentuá-las.
-------------------	--	---

Quadro 3: Referencial Curricular – Eixo Produção de Texto (3º Ano).

Fonte: Sec. Mun. de Educação de Araguaína. Referencial Pedagógico – Ens. Fundamental/2014.

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C

Figura 5- Direitos de Aprendizagem - Língua Portuguesa: Eixo Produção de Textos Escritos
Fonte: Caderno do PNAIC, Ano 02, Unidade 01, 2012c.

No que tange ao eixo análise linguística (Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética), nota-se o maior percentual das habilidades contida no Quadro de Direitos, alcançando 60% das capacidades elencadas no documento:

ANÁLISE LINGÜÍSTICA	➤ Letras e outros símbolos;	➤ Diferenciar letras de números e outros símbolos;
	➤ Vogais e Encontros Vocálicos;	➤ Identificar vogais, encontros vocálicos, alfabeto em palavras simples e no próprio nome;
	➤ Alfabeto: Letra maiúscula e minúscula, letra de imprensa e cursiva e ordem alfabética;	➤ Escrever em letra cursiva a sequência alfabética e seu próprio nome completo, utilizando letras maiúsculas e minúsculas;
	➤ Escrita do nome completo;	➤ Reconhecer letras maiúsculas e minúsculas;
	➤ Palavra simples (famílias silábicas – b, c, d, f, l, m)	

Quadro 4: Referencial Curricular – Eixo Análise Linguística (1º Ano).

Fonte: Sec. Mun. de Educação de Araguaína. Referencial Pedagógico – Ens. Fundamental – 2014.

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C

Figura 6 - Direitos de Aprendizagem - Língua Portuguesa: Eixo Análise Linguística
Fonte: Caderno do PNAIC, Ano 02, Unidade 01, 2012c.

Após a apresentação dos dados que demonstram a presença dos Direitos de Aprendizagem na organização curricular da Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO, pôde-se constatar que o Referencial Curricular considerou parcialmente estes direitos na reestruturação do documento; no entanto, com percentuais diferentes para cada eixo, sendo que o eixo análise linguística foi o que mais contemplou os direitos sugeridos. Tal fato revela o quanto a tradição gramatical ainda está arraigada nos educadores, influenciando, sobremaneira, o que ensinam e como ensinam.

Considerações Finais

O estudo aqui apresentado representa o esforço de suas autoras em refletir como o Direito à Educação tem sido efetivado no cenário educacional brasileiro, trazendo um percurso que vai desde o direito de matrícula e à permanência nas instituições de ensino, até o direito de aprender.

Neste contexto, procurou-se refletir como os educadores do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Araguaína- TO veem o Direito à Educação, sua relação com os Direitos de Aprendizagem e os desafios para sua efetivação na prática docente.

O estudo apontou, através da análise do questionário aplicado, que a maioria dos participantes compreende o real sentido do que venha a ser o Direito à Educação. Contudo, quando se parte para as percepções que estes têm acerca dos Direitos de Aprendizagem, embora o PNAIC tenha divulgado o documento desde sua implantação e sugerido que estes fossem incorporados aos currículos, as respostas por eles atribuídas demonstraram ainda pouco conhecimento da temática, uma vez que estes não apontaram que a finalidade dos Direitos de Aprendizagem é a de subsidiar a prática docente, orientando os alfabetizadores sobre o que devem ensinar em cada ano do ciclo de alfabetização.

Além dos questionários, também foi analisado o Referencial Curricular da rede pesquisada. A análise do documento demonstrou que embora este tenha sido reestruturado no ano de implantação do PNAIC e que tenha sofrido influências do programa, contemplou apenas parcialmente os Direitos de Aprendizagem. O estudo centrou-se na disciplina de Língua Portuguesa e verificou que dentre os quatro eixos averiguados (leitura, oralidade, produção de textos escritos e análise linguística), o da análise linguística foi o que apresentou o maior índice de habilidades presentes no currículo da rede, o que ilustra o quanto a gramática tradicional ainda influencia o ensino de língua materna.

Sob esta perspectiva, a análise das informações enfatiza a necessidade de se reforçar os investimentos nas políticas públicas pensadas para a educação municipal de Araguaína, especialmente no que concerne aos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de que se ofereça melhores condições de trabalho aos profissionais deste ciclo e se amplie os momentos destinados à formação continuada, e esses, por sua vez, sejam pensados a partir das dificuldades existentes, tentando consolidar medidas que busquem melhorias que possam repercutir na garantia do direito, não apenas de aprender, mas, sobretudo, de aprender com qualidade.

No entanto, compreendemos as limitações desta pesquisa, bem como identificamos uma escassez de estudos sobre o assunto. Desse modo, depreendemos que os desafios para a efetivação dos Direitos da Aprendizagem estão presentes nos contextos das práticas pedagógicas, o que pressupõe que discutamos e reflitamos mais sobre a temática nos diferentes cenários educacionais, seja nas instituições de ensino e/ou no âmbito das secretarias de educação.

Garantir o efetivo Direito à Educação deve ser, portanto, uma reflexão crítica, uma mudança de postura social, um novo olhar sobre a criança. É passar a enxergá-la como um sujeito de direito, não só de frequentar uma escola, mas também de aprender e, para tanto, é necessário que ela se sinta respeitada, valorizada e reconhecida em sua singularidade e identidade.

Referências

ARAGUAÍNA. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Araguaína: Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano**. Araguaína: 2014, 210 p.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* **Planejamento da Alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale / FaE/ UFMG, 2005.

BOBBIO, Norberto. Os direitos do homem hoje. In: _____. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992, p. 92-97.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Moraes. 16 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. Inep. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. / Luiz Fernando Dourado (Coord.), João Ferreira de Oliveira, Catarina de Almeida Santos. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacional.comum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **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: MEC/SEB, 2012a., 137 p.

_____. Ministério da Educação. Manual do Pacto. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília: MEC, SEB, 2012b, 43 p.

_____. Ministério da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**. Ano 02, unidade 1, - Brasília: MEC, SEB, 2012c, 47 p.

_____. Ministério da Educação. **PRALER - apoio a leitura e escrita**. Brasília: MEC/SEIF, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Guia Geral**. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2010.

CRUZ, Magda do Carmo Silva. Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**. Ano 02, unidade 1 – Brasília: MEC, SEB, 2012a, p. 19-26.

_____. Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**. Ano 02, unidade 1 – Brasília: MEC, SEB, 2012b, p. 06-12.

DEMO, Pedro. Aprendizagem Permanente. In: _____. **A Educação do Futuro e o Futuro da Educação**. 3. ed. - Campinas: Editora Autores Associados: 2010, p. 31-62.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, Celi E.; NACARATO, Adair M. (Org.) **Educação Matemática, Leitura e Escrita: armadilhas, utopias e realidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: **Anais do Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem – COEB, Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013**. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=GADOTTI%2C+Moacir.+Qualidade+na+educa%C3%A7%C3%A3o%3A+uma+nova+abordagem>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GROENESTIJN, Mieke Van. Numeracy: A Challenge for Adult Education. In: **Quantitative Literacy: Why Numeracy Matters for Schools and Colleges**, 2001. Disponível em <[REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA | v. 18, n. 52, p. 517-539, 2021.
ISSN ONLINE: 2238-1279](http://</p></div><div data-bbox=)

www.maa.org/ql/pgs229_234.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Preciso ensinar o 'letramento'? Não basta ensinar a ler e escrever?** Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento.** In MENDES, Jackeline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia (orgs.). *Múltiplos olhares: Matemática e produção de conhecimento.* São Paulo: Musa, 2007, p.11-29.

PIOVESAN, Flávia. A Constituição Brasileira de 1988 e o processo de democratização no Brasil: A institucionalização de direitos e garantias fundamentais. In: _____. **Direitos Humanos e o direito constitucional internacional.** 11. ed. - São Paulo: Saraiva, 2010, p. 21-37.

SANTOS, Francielen Campos de Souza. **Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização (Língua Portuguesa):** Direito do Aluno, Dever do Professor e da Escola. Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – Brasília: 2013.

SANTOS, Maria José Costa dos *et al.* O letramento matemático e o conceito de número: algumas reflexões. In: **Anais IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU,** João Pessoa – PB, 2017. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?Id_trabalho=3771Acesso em: 05 maio 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 6. ed. - 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio.** n. 29 fev./abr. 2004, p.18. Disponível in: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. - B. H.: Autêntica, 1998.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Denis Ramon Funes Flores e Waleks Sousa Silva*

Submetido em 17/04/2019

Aprovado em 16/05/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)