

Avaliação, currículo e o construtivismo: quais são as relações?

Evaluation, curriculum and constructivism: what are the relationships?

Naira Muylaert

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

naira@puc-rio.br | <http://orcid.org/0000-0001-5161-0501>

Resumo

O processo de formulação da BNCC se deu em um contexto de muita instabilidade política e de tensionamentos e conflitos entre os especialistas do campo educacional que se posicionaram a favor e contra a sua elaboração. Dentre os vários conflitos, está o debate sobre a relação entre o currículo e a avaliação em larga escala, que parece ser caracterizada por uma lógica inversa e controversa. Partindo deste debate, o presente estudo procura apresentar a principal corrente teórica que fundamenta a maioria dos currículos dos sistemas de ensino brasileiros e que se encontra, no momento, em revisão, devido à necessidade de implementação da BNCC. O trabalho finaliza apresentando algumas provocações que podem ser objeto de investigações futuras.

Palavras-chave: BNCC. Avaliação em larga escala. Construtivismo.

Abstract

The process of elaboration the BNCC took place in a context of a lot of political instability and conflicts among educations specialists. These experts shared opinions and were in favor of and against the elaboration of the BNCC. One of the conflicts concerns the relationship between the curriculum and the evaluation, which seems to be characterized by an inverse and controversial logic. Based on this debate, the present study intends to present the main theoretical current that underlies the majority of Brazilian curriculums, which are under review, due to the need to implement the BNCC. In addition, the work ends by presenting some provocations that may be the subject of future investigations.

Keywords: BNCC. Large-scale evaluation. Constructivism.

Artigo recebido em: 25/08/2020 | Aprovado em: 19/12/2020 | Publicado em: 31/12/2020

Como citar

MUYLAERT, Naira. Avaliação, currículo e o construtivismo: quais são as relações?. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1274 - 1286, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31762>.

1 Introdução

A formulação e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem colocado enormes desafios para as redes públicas e privadas de ensino, uma vez que estas precisam rever seus currículos, em todos os componentes curriculares e etapas da Educação Básica para se alinhar às proposições da BNCC.

A formulação da BNCC está ancorada em dispositivos jurídicos da legislação educacional brasileira. Um desses dispositivos é o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, (Brasil, 1988), que determina a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Esse dispositivo constitucional foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), no artigo 9º, inciso IV, ao determinar que a União deve “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 nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Atendendo a esses dispositivos legais, iniciou-se, em 2014, as discussões sobre a elaboração da BNCC que culminou na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 – documento que institui e orienta a implantação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental¹. A BNCC foi formulada com o objetivo de nortear os currículos das redes de ensino e as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas. Assim, as redes de ensino passaram a rever seus próprios currículos a fim de incorporar os “conhecimentos, as competências e as habilidades” estabelecidas pela BNCC, (BRASIL, 2017), para cada componente curricular de cada etapa da Educação Básica.

A despeito desse arcabouço jurídico, o processo de formulação da BNCC se deu num contexto de muita instabilidade política e conflitos entre os especialistas do campo educacional que se posicionaram a favor e contra a elaboração de uma base curricular.

Dentre as várias tensões que permearam a elaboração da BNCC está o debate sobre a relação entre o currículo e a avaliação, que, segundo alguns críticos (ANPED, 2015), parece ser uma relação de lógica inversa e controversa.

Partindo da discussão dessa relação entre currículo e avaliação, o presente estudo procura apresentar, brevemente, a principal corrente teórica que fundamenta a maioria dos currículos dos sistemas de ensino brasileiros e que se encontra, no momento, em revisão, devido à implementação da BNCC. Nas considerações finais apresenta algumas provocações que podem ser objeto de investigações futuras.

2 Avaliação, currículo e suas relações

Desde o início da década de 1990, no contexto da reforma do aparelho do Estado, a avaliação em larga escala vem ganhando destaque na agenda de políticas públicas no campo da Educação. Com a finalidade de exercer as funções de orientação, coordenação e controle, o Estado desenvolveu um sistema de avaliação objetivando fazer o diagnóstico e o monitoramento da qualidade da educação, bem

como oferecer informações que subsidiassem a implementação de políticas públicas.

Governos federal, estaduais e municipais desenvolveram, ao longo desses quase 30 anos, sistemas de avaliação em larga escala que aplicam testes cognitivos de língua portuguesa e matemática aos estudantes das escolas públicas brasileiras. As etapas escolares avaliadas variam segundo o ente federado e a política educacional vigente. Apesar de algumas variações, a maioria dos sistemas avalia três etapas principais: 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

As etapas escolares referentes à alfabetização passaram a ser avaliadas mais recentemente, pois alguns estudos (FRANCO, BROOKE, ALVES, 2008; BROOKE, BONAMINO, 2011), realizados a partir de dados de avaliações externas, apontaram que os resultados insatisfatórios obtidos nos 5º e 9º anos se deviam à defasagem de aprendizagem acumulada ao longo de todo o 1º segmento do ensino fundamental. Assim as avaliações em larga escala se estenderam e passaram a contemplar, também, a etapa referente à alfabetização, o que implicou na formulação e implementação de políticas de avaliação desta etapa escolar, como por exemplo, a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização².

Para garantir a fidedignidade e validade das informações acerca das aprendizagens, todo sistema de avaliação precisa formular, pelo menos, dois instrumentos: 1) testes cognitivos que coletam informações sobre a aprendizagem dos estudantes; 2) Matriz de Referência – documento que informa as habilidades e competências que são avaliadas nos testes cognitivos. A partir da descrição das habilidades e competências contidas na Matriz de Referência, os itens que compõem os testes são formulados e os cadernos de testes montados.

A matriz de referência é, em teoria, elaborada a partir de um *recorte* dos conteúdos contidos no currículo oficial da rede de ensino. Fazer esse recorte é necessário devido aos limites técnicos dos instrumentos de avaliação que não dão conta de captar todas as aprendizagens possíveis no contexto escolar que, por ser muito dinâmico e complexo, permite que seus atores estabeleçam múltiplas interações e, portanto, múltiplas aprendizagens.

A despeito disso, há um conjunto de aprendizagens que são possíveis de serem mensuradas por meio de testes psicométricos e que estão descritas, em forma de competências e habilidades, nas matrizes de referência das avaliações em larga escala. Essas matrizes deveriam ser elaboradas a partir do documento curricular da rede de ensino. No entanto, não é exatamente isso o que acontece na organização do sistema educacional brasileiro. O que se verifica é uma inversão de lógica na relação entre o currículo e a avaliação. O que se espera é que primeiro se defina, no currículo, os conhecimentos a serem ensinados aos estudantes. Após essa definição, a prática pedagógica do professor vai precisar garantir que esses conhecimentos sejam, efetivamente, aprendidos. Só então, os instrumentos avaliatórios devem ser aplicados a fim de mensurar se aqueles conhecimentos definidos no currículo foram eficazmente aprendidos. Neste sentido, o currículo deve nortear a avaliação. É o currículo que deve “dizer” para a avaliação o que ela deve avaliar. Mas, no Brasil, não é bem isso que vem ocorrendo. Há uma inversão nesta lógica, uma vez que são as avaliações em larga escala, por meio de suas matrizes de referência, que estão “dizendo” para o currículo o que se deve ensinar.

Segundo a ANPEd (2015, p.6), o MEC vem conduzindo a política educacional brasileira no sentido de assumir

a controversa ideia de que obter nota alta ou melhorar a nota média do aluno ou da escola em testes de avaliação censitários conduz a uma boa educação nacional, numa perspectiva de hipervalorização do “teste” como guia e orientador das políticas de currículo, quando, efetivamente, deveria se dar o oposto.

Isso é notório pela própria história recente da política educacional brasileira, uma vez que o SAEB ganhou vida no ano de 1990 e só em 1997, ou seja, sete anos depois, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) começaram a ser publicados. Isso significa que a política curricular veio depois da política de avaliação. Para agravar o problema, os PCN’s, que se baseiam na perspectiva teórica construtivista, foram lançados, como o próprio nome diz, como parâmetros, não sendo compulsória sua implementação nas escolas e redes de ensino. Com isso, a adesão aos PCN’s não era obrigatória e cada ente subnacional e cada unidade escolar poderia formular seus próprios currículos a partir de outras concepções pedagógicas que não aquelas presentes nos PCN’s. No entanto, todos eles – redes de ensino e suas escolas – estavam (e ainda estão) sujeitos a mesma avaliação. Dito de outra forma, cada rede de ensino e cada escola podia formular seu próprio currículo a partir de concepções pedagógicas diferenciadas, mas todos eram avaliados a partir da mesma matriz de referência – o SAEB. Com isso, não havia nenhuma garantia de que o SAEB efetivamente avaliava o que era ensinado nas escolas, pois cada uma possuía um currículo diferente.

A fim de tentar alinhar essa *esquizofrenia* na relação currículo-avaliação, iniciou-se, mais recentemente, a discussão e elaboração de uma base nacional comum curricular. Em fase de implementação, a BNCC difere dos PCNS’s na medida em que ela tem força de lei, o que torna sua implantação obrigatória em todas as redes de ensino.

Formulada em um contexto político instável e permeado de conflitos e tensionamentos, a terceira versão da BNCC referente a Educação Infantil e ao ensino fundamental, foi divulgada em 2017, apresentando uma série de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes em cada componente curricular e em cada etapa escolar. Com isso, a BNCC *se adequa* às matrizes de referência das avaliações em larga escala, ao incorporar habilidades e competências que já são avaliadas pelo SAEB.

Outro ponto de desalinhamento da política educacional brasileira, referente especificamente à etapa da alfabetização, é evidenciado nas metas estipuladas no Plano Nacional de Educação (PNE). A meta 5 deste PNE estabelece que todas as crianças devem estar plenamente alfabetizadas, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental – etapa escolar que finda o ciclo de alfabetização³. Entretanto, a terceira versão da BNCC estabelece o 2º ano do ensino fundamental como etapa adequada para a consolidação do processo de alfabetização.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado

ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento.
(BRASIL, 2017, p.54)

Apesar disso, não há entre os especialistas da área, um consenso acerca da idade ideal para que as crianças iniciem e consolidem a apropriação da leitura e da escrita. De acordo com Ferreiro (1985), erroneamente os adultos definem em qual idade as crianças devem começar a ter contato com a escrita. Entretanto, as crianças iniciam suas aprendizagens – seja do sistema alfabético, seja do sistema ideográfico, seja de ambos –, antes mesmo de entrarem na escola, uma vez que a leitura e a escrita e a matemática estão no mundo que as circundam. Segundo a autora,

a criança trabalha cognitivamente (isto é, procura compreender) desde muito cedo informações das mais variadas procedências: os próprios textos nos respectivos contextos em que aparecem (embalagens, cartazes de rua, tv, peças de vestuário, assim como livros e periódicos); informação específica destinada às crianças (alguém lê uma história para elas, diz-lhes que esta ou aquela forma é uma letra ou um número, escreve seu nome para elas etc.); informação obtida através de sua participação em atos sociais dos quais fazem parte o ler e o escrever. Este último tipo de informação é o mais rico no que diz respeito à indagação sobre a função social da escrita. (FERREIRO, 1985, p. 98-99)

Ferreiro (1985) ainda complementa:

A tão famosa “maturidade para “leitura e escrita” depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da língua escrita “esperando que amadureça”. (FERREIRO, 1985, p.101)

Nesse sentido, a apropriação da leitura, da escrita e de conceitos matemáticos não está associada à idade ou ao grau de maturidade das crianças, mas sim às oportunidades e aos estímulos que são oferecidos a elas. Quanto mais numerosos e variados forem essas oportunidades e estímulos, mais rápida se dará essa apropriação. Segundo Ferreiro (1985), uma das funções da escola é oferecer essas oportunidades, sobretudo àquelas crianças imersas em contextos sociais precários de “marcas gráficas” e “escritas diversas” (FERREIRO, 1985, p.100).

Esta perspectiva, circunscrita na corrente teórica construtivista, é fundante de uma grande quantidade de currículos subnacionais da etapa da alfabetização, como por exemplo, os currículos da rede municipal de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Ancorados nesta perspectiva e motivados pela homologação, em 2017, da BNCC, muitos sistemas educacionais iniciaram a reformulação de seus currículos, a fim de alinhar os currículos subnacionais às orientações do currículo nacional, ou seja, da BNCC.

Desde meados da década de 1990, com os PCNs, os pressupostos teóricos construtivistas estiveram guiando as concepções de alfabetização das políticas nacionais (principalmente as curriculares) da Educação Básica, especialmente aquelas que dizem respeito aos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, segundo Boto (2019), mesmo com a adesão à teoria construtivista para a etapa da

alfabetização, esta concepção parece não lograr sucesso no seu propósito de alfabetizar as crianças, uma vez que os resultados das avaliações em larga escala vêm evidenciando, recorrentemente, o não aprendido ou o aprendido insatisfatório dos estudantes. Os baixos desempenhos apresentados nas avaliações em larga escala fizeram voltar a defesa do método fônico e da consciência fonológica, com alguns educadores o defendendo como o mais eficaz para aquisição da leitura e da escrita, o que tensiona as concepções de aprendizagem construtivistas.

Apesar desse tensionamento presente nos processos de reformulação dos currículos subnacionais, o construtivismo ainda é a concepção predominante, sendo inclusive, apontado pela UNESCO, como o principal “suporte teórico para pensar a educação na América Latina e no Caribe do novo milênio” (ENDLICH, 2019, p. 165).

3 O Construtivismo

Uma das principais referências do pensamento construtivista é Jean Piaget. Em suas pesquisas, Piaget buscou construir uma descrição dos processos de aquisição do conhecimento pelo qual o indivíduo constrói/reconstrói o significado de determinado objeto presente em seu meio social e/ou cultural. Essa resignificação é sempre mediada por outro(s) sujeito(s). Os conceitos mais fundamentais de seu pensamento se referem aos mecanismos de funcionamento da inteligência do sujeito a partir da interação com o meio social no qual está inserido. Assim, as estruturas cognitivas não nascem prontas. Elas são formadas a partir das interações que os sujeitos estabelecem durante seu processo de desenvolvimento. Isso tem a ver, portanto, com a quantidade e qualidade das interações estabelecidas.

No Brasil, o construtivismo se instituiu no campo da Educação, mais especificamente na área da alfabetização, a partir da década de 1980, por meio dos achados da pesquisa desenvolvida por Emília Ferreiro⁴ acerca da psicogênese da língua escrita. Oliveira (2012, p. 107) explica que a teoria de Ferreiro deslocou o eixo das discussões sobre os métodos de ensino para os processos de aprendizagem da criança. Não se trata de um novo método de ensino, mas sim de uma “revolução conceitual” demandando, dentre outros aspectos, o abandono das teorias e práticas tradicionais bem como a *desmetodização* do processo de alfabetização. O foco deixou de ser o “como ensinar” e passou a ser o “como aprender” (WEISZ, 2016 apud FERREIRO, 1985).

Tradicionalmente, a alfabetização inicial das crianças era compreendida pela relação entre o método utilizado e o estado de maturidade da criança. Ferreiro (1985) acrescenta a essa relação um terceiro elemento – a natureza do objeto de conhecimento envolvido na aprendizagem – e enfatiza que o processo de alfabetização se dá por meio de uma tríade: 1) sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas; 2) concepções daqueles que aprendem este objeto (as crianças); 3) concepções daqueles que ensinam este objeto (professores).

Ferreiro (1985) ainda destaca que existem duas concepções teóricas diferentes acerca da escrita: uma que a concebe como uma representação da linguagem e outra que a concebe como um código de transcrição gráfica dos

elementos sonoros. A autora explica a principal diferença entre essas duas concepções:

No caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminados. (...) a construção de uma primeira forma de representação adequada costuma ser um longo processo histórico, até se obter uma forma final de uso coletivo. (FERREIRO, 1985, p.12)

Compreendendo que a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação (e não um processo de codificação) e que a aquisição desse sistema se dá de forma dialética entre o objeto da aprendizagem (no caso, a escrita), o aluno e o professor, Ferreiro (1985) destaca o protagonismo do aluno em seus próprios processos de aprendizagem. O aluno é compreendido como um sujeito ativo que busca entender o mundo social no qual está inserido. É imperativo, portanto, que se abandone a ideia de que o modo de pensar do adulto é o único legítimo e que se considere o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento.

Segundo Oliveira (2012), as crianças formulam hipóteses acerca dos questionamentos que o mundo social em que se está inserido provoca. Na tentativa de resolver tais questionamentos, elas constroem suas próprias categorias de pensamento. É desta forma que a criança – sujeito cognoscente – se faz presente no momento da aprendizagem da leitura e da escrita.

A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento); um esquema conceitual que permita processos de inferência acerca de propriedades não-observadas de um determinado objeto e a construção de novos observáveis, na base do que se antecipou e do que foi verificado. (FERREIRO, 1985, p.66)

Assim, as crianças não chegam à escola sem nenhum conhecimento da leitura e da escrita. Pelo contrário, “muito antes de aprenderem a ler e a escrever, convencionalmente, elas formulam hipótese sobre esse sistema de representação e as utilizam como estratégia para evoluírem na sua compreensão” (OLIVEIRA, 2012, p. 109)

Essa evolução é explicitada por Ferreiro e Teberosky (1999) no livro *Psicogênese da língua escrita*, no qual, fundamentado na teoria psicogenética de Piaget, descrevem as etapas do processo de aprendizagem do código escrito (alfabético e numérico). Da hipótese pré-silábica à hipótese alfabética, Ferreiro e Teberosky (1999) explicam detalhadamente as evoluções do desenvolvimento da aprendizagem da escrita. De forma sucinta, Oliveira (2012) descreve essa evolução:

A princípio, na hipótese pré-silábica, as crianças não relacionam as formas gráficas com segmentos orais das palavras, no entanto, logo após, começam a formular hipóteses sobre a fonetização da escrita. Num primeiro momento, esse critério

não corresponde à escrita convencional. As crianças costumam representar cada parte da palavra por apenas um sinal gráfico (hipótese silábica). Em seguida, caminham para o período alfabético, no qual reconhecem que as letras representam fonemas da língua, quando compreendem o princípio fundamental de organização do código sobre o qual a nossa língua se constitui (OLIVEIRA, 2012, p. 109).

Moreira (2009) explica de forma mais detalhada as etapas do processo de evolução da aprendizagem da escrita segundo a teoria da psicogênese da língua escrita. Segundo a autora, o primeiro momento desse processo é a hipótese formulada pelas crianças de que a escrita representa o mundo de uma forma direta, ou seja, os elementos que formam o sistema de escrita são semelhantes àquilo que os representa. Nessa fase “significante e significado se identificam, ou seja, a criança concebe a escrita como uma soma de desenhos representativos dos objetos.” (MOREIRA, 2009). Assim, as crianças possuem a expectativa de que o texto corresponda ao desenho. Essa hipótese é considerada bastante incipiente e é rapidamente superada pela criança. Em muitos casos, esta superação se dá antes mesmo de sua entrada na escolarização.

O segundo momento é a percepção do caráter arbitrário e convencional do sistema de escrita. Nessa etapa, as crianças sabem que a escrita é formada por símbolos e que eles não representam diretamente a realidade. Entretanto, ainda não sabem qual símbolo devem usar para representar um determinado objeto. Nessa fase as crianças usam letras e números (geralmente aquelas que são conhecidas por elas) indistintamente para escrever.

O terceiro momento consiste na percepção de que o sistema de escrita se baseia no som, ou seja, é um sistema basicamente fonográfico. Nesta fase, a criança entende que a menor unidade representada pelo som é a sílaba. Moreira (2009) explica como as autoras definiram essa fase como silábica:

Para explicitar essa concepção, as autoras analisam a escrita infantil e observam que a quantidade de caracteres utilizados pela criança é similar à quantidade de sílabas da palavra; mas nem sempre essas letras têm relação com as sílabas que ela deseja representar. No início, a preocupação maior é com a quantidade de letras, não com o tipo de letra que se usa. Aos poucos, as representações vão se aproximando das letras que formam o nome (por exemplo, para a palavra “boneca”, ela escreve BNC). Nisso consiste a hipótese Silábica. (MOREIRA, 2009, p. 362)

Essa fase da evolução do processo de aprendizagem da escrita é bastante significativa, pois é nesse momento que a criança começa a trabalhar com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

O quarto momento, se caracteriza pela confusão que as crianças fazem em relação a representação do som. Em alguns casos, elas pensam que as sílabas são a representação do som (fase silábica). Em outros, elas começam a perceber que os sons representam fonemas. O momento em que a criança é plenamente capaz de perceber que cada letra da escrita pode representar um fonema, é definida como a fase silábico alfabética.

O momento em que as crianças superam essa confusão e percebem plenamente que as letras representam fonemas da língua, elas passam para o período alfabético. A partir dessa fase, outros desafios, como por exemplo a ortografia, podem ser colocados para as crianças.

Além dos estágios da evolução da aprendizagem do sistema escrito, Ferreiro e Teberosky (1999) também destacam a importância do erro construtivo. Segundo as autoras, a aprendizagem nunca tem fim, ela é sempre processo e está sempre em desenvolvimento. Portanto, o “erro” não é um problema, mas sim um valioso indicador dos caminhos que foram percorridos pela criança na evolução de sua aprendizagem. O “erro” deve ser encarado como um propulsor para se buscar compreender os processos evolutivos da aprendizagem e buscar caminhos para sua consolidação.

Ferreiro e Teberosky (1999) destacam ainda que o ritmo dessa evolução está diretamente relacionado à quantidade e qualidade de oportunidades que a criança tem de contato com a língua escrita (alfabética e numérica). Quanto maior for esse contato, mais rápido se dará a evolução dessa aprendizagem.

Conforme já mencionado, as formulações acerca do desenvolvimento da aprendizagem constantes na teoria da psicogênese da língua escrita não estão restritas às dimensões da leitura e a da escrita. Elas abarcam também outras áreas do conhecimento, dentre elas, a matemática – uma importante dimensão da alfabetização.

Os conceitos matemáticos são contemplados na concepção teórica construtivista, bem como na teoria da psicogênese da língua escrita na medida em que eles contribuem significativamente para a estrutura intelectual do aprendiz. Estreitamente ligados aos processos cognitivos das crianças, os conceitos matemáticos – como por exemplo, a lógica, a estatística, a aritmética, a geometria, a álgebra – contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens matemáticas e, também, de outras áreas de conhecimento, como as ciências da natureza.

Na perspectiva construtivista, na relação sujeito cognoscente e objeto de conhecimento, está implícito a necessidade de uma abordagem concreta da matemática, onde as crianças possam manusear objetos diversos, manipulá-los para construir conceitos e, conseqüentemente, aprendizagens. Os conceitos matemáticos, desenvolvidos e/ou em desenvolvimento são frequentemente mobilizados pela psique do indivíduo para a resolução de problemas de diversas ordens e não apenas aqueles relacionados à matemática. Nesse sentido, as aprendizagens alfabéticas e matemáticas são ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento de outras aprendizagens relacionadas à outras áreas, como as ciências da natureza e as ciências humanas.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) trouxeram uma nova concepção de alfabetização, que compreende a criança como um sujeito cognoscente, que pensa e desenvolve hipóteses sobre o sistema de escrita, antes mesmo de frequentar a instituição escolar. Para as autoras, a alfabetização não é somente um processo de codificação/decodificação das letras. Ao contrário disso, a alfabetização é um processo complexo de construção do próprio conhecimento da leitura e da escrita, permeado por inúmeras “dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, que a criança re-inventa esse sistema” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.53).

Nos dias de hoje, muitos professores se apropriam desta teoria para refletir sobre suas práticas pedagógicas. Esse movimento é denominado transposição didática (CHEVALLARD, 1991). Os pressupostos estabelecidos na teoria precisam, necessariamente, passar por uma interpretação para que sejam elaborados em práticas concretas. Segundo Oliveira (2012, p. 110), “um conteúdo que foi designado como saber a ser ensinado sofre um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino.” Ou seja, é preciso transformar o objeto de saber a ser ensinado em um objeto de ensino. É essa a transformação que recebe o nome de transposição didática.

Assim, nenhuma concepção teórica é aplicada como tal. Ao contrário, antes de se tornar prática, ela passa por processos interpretativos por parte dos sujeitos que as apropriam, bem como por condições concretas que a realidade permite.

No Brasil, a principal corrente teórica que fundamenta a prática didático-pedagógica dos professores – sobretudo dos alfabetizadores – também é o construtivismo. Eles se apropriam dos fundamentos teóricos dessa concepção e fazem um exercício de transposição didática a fim de transformar em prática pedagógica, os pressupostos teóricos do construtivismo. Mais especificamente, no caso dos professores alfabetizadores, a psicogênese da língua escrita é a principal referência teórica que fundamenta a prática pedagógica.

Neste sentido, o construtivismo é a principal corrente teórica que fundamenta não somente os currículos da maioria das redes de ensino do país – públicas e privadas, como também as práticas pedagógicas dos professores. No atual momento, professores e gestores públicos enfrentam o desafio de rever seus currículos e suas práticas pedagógicas, de forma a alinhá-los às competências e habilidades previstas na BNCC.

4 Considerações finais

A abordagem teórica construtivista e a “revolução conceitual” apresentada pela psicogênese da língua escrita (FRREIRO, TEBEROSKY, 1999) trouxeram contribuições valiosas para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem das crianças acerca do sistema de escrita, da leitura e de conceitos matemáticos.

Em que pese sua predominância como concepção fundante das principais políticas educacionais, as redes de ensino estão tensionadas pela BNCC que apresenta uma série de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes e que devem subsidiar a reelaboração dos currículos subnacionais e escolares. A questão que se coloca é: as competências e habilidades presentes na BNCC estão em sintonia com os pressupostos pedagógicos da perspectiva construtivista vigente na maioria dos currículos subnacionais? As redes de ensino que adotam outras concepções que não a construtivista, precisarão se adequar ao construtivismo? Como fica a questão da autonomia do trabalho docente e dos entes federado na elaboração de políticas educacionais frente a imposição da BNCC? As competências e habilidades prescritas na BNCC constam nas matrizes de referências das avaliações em larga escala?

Essas perguntas ainda carecem de respostas e devem ser objeto de investigações futuras. Não obstante, importa salientar o caminho que o Brasil vem trilhando na direção de tentar construir políticas educacionais a partir de

concepções teóricas semelhantes, que garantam coesão e coerência à tríade currículo, prática docente e avaliação – considerados os três principais objetos de políticas educacionais para a garantia da aprendizagem e da equidade dos resultados escolares. Essa coerência e coesão é imprescindível para a construção e consolidação do ainda almejado sistema nacional de educação.

Referências

ANPED. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf.

Acesso em: 20 de ago. 2020.

BOTO, Carlota. Alfabetização: entre o método fônico e o construtivismo, a necessidade de reconstruir o debate. **Jornal da USP**, São Paulo, 3 maio 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/alfabetizacao-entre-o-metodo-fonico-e-o-construtivismo-a-necessidade-de-reconstruir-o-debate/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 25 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996a. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil/leis/L9394>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BROOKE, Nigel; BONAMINO, Alicia. (Orgs.) **GERES 2005: razões e resultados de uma pesquisa longitudinal sobre eficácia escolar**. Rio de Janeiro: Walprint, 2011.

CHEVALLARD, Yves. **La transposicióón didáctica. Del saber sábio al saber enseñado**. Editora Aique. Buenos Aires, 2000.

ENDLICH, Ana Paula. **Os discursos da UNESCO e a avaliação da alfabetização infantil na américa latina e caribe (1980-2012): diálogo com o contexto brasileiro**. Tese de Doutorado, 2019, 194 fls. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2019. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/474/TESE_Discursos_Unesco_avalicao_alfabetizacao_infantil.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 20 ago. 2020.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 6ª edição, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1999.

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a08.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

MOREIRA, Cláudia. Os estágios de aprendizagem da escrita pela criança: uma nova leitura para um antigo tema. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 359-385, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v9n2/07.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

OLIVEIRA, Lúcia Helena. **Habilidades de leitura e práticas de leitura associadas ao seu aprendizado**. Tese de Doutorado, 2012, 158 fls. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2012.

WEISZ, Telma. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Revista Veras**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, janeiro/junho, 2016. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/264>. Acesso em: 25 ago. 2020.

Notas

¹ Documento que apresenta a BNCC para o Ensino Médio foi homologado um ano depois, em dezembro de 2018.

² A ANA compôs o SAEB entre os anos de 2013 e 2016. Nesta primeira versão, a ANA tinha caráter longitudinal, avaliando estudantes do 1º, 2º e 3º do ensino fundamental em escrita, leitura e matemática. No ano de 2019, a ANA voltou a ser aplicada apenas para o 2º ano do ensino fundamental, com nova metodologia.

³ Esta meta podia ser monitorada pela ANA, mas devido a sua descontinuidade nesta escolar, em 2016, não é mais possível saber o nível de aprendizado das crianças na conclusão do 3º ano do ensino fundamental.

⁴ Várias outras teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano são relacionadas ao termo construtivismo. No Brasil, a perspectiva apresentada por Ferreiro é a mais popular e a principal corrente teórica que fundamenta os currículos das redes de ensino brasileiras e por isso o foco deste texto será sua teoria.

Informações complementares

Financiamento

Não se aplica.

Contribuição de autoria

Não se aplica.

Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint*.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados.

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editores

Frederico Braidá; Liamara Scortegagna.