

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.043](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.043)

PROGRAMA FOCO NA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO ENTRE PARES

Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira

Mestra em Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA - CE; Professora da rede estadual de ensino do Ceará e elaboradora do Material Didático Estruturado do Programa Foco na Aprendizagem rafaellycarneiro1@gmail.com;

Josely Marcelino Ferreira

Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana pela Universidade Regional do Cariri - Urca; Professora da rede estadual de ensino do Ceará e professora formadora do Programa Foco na Aprendizagem, lyletras@hotmail.com.

RESUMO

O Programa Foco na Aprendizagem trata-se de uma iniciativa de diversas coordenadorias da Secretaria de Educação do Estado do Ceará voltadas à recomposição das aprendizagens, implementação das Diretrizes Curriculares (DCRCs), do Novo Ensino Médio (NEM) e do modelo Estadual de Educação Híbrida. Essas ações integradas acontecem na rede pública estadual desde 2020 e consiste no acompanhamento aprofundado dos resultados dos estudantes articulado ao uso do Material Didático Estruturado (MDE) e de outros recursos didáticos metodológicos. Logo, apresentamos como objetivo desse artigo: relatar nossa experiência na disciplina de língua portuguesa com o referido material estruturado no ano de 2021, enquanto professoras respectivamente designadas, uma para elaboração do MDE e a outra à formação continuada de professores em pares utilizando o mesmo. A elaboração desse relato deixa evidente a importância da aplicação e utilização do Material Didático Estruturado de língua

portuguesa como instrumento dialógico no processo de ensino aprendizagem em um contexto de pós-pandemia. Para a fundamentação teórico metodológica desse trabalho recorreu-se a documentos norteadores como a BNCC (2018), DCRC do Ceará, a Matriz de Saberes de Língua Portuguesa, assim como aos autores Farias (2006), Rojo (2013, 2019), Kleiman (2006). Mesmo com o contexto de pandemia em que surge o programa e com a realização de algumas atividades de forma remota, os resultados alcançados são satisfatórios tendo em vista a necessidade de novas estratégias de recomposição da aprendizagem, as insurgências do século XXI e a aceitação por parte de muitos professores e estudantes quanto à utilização do MDE em sala de aula. Esperamos assim, contribuir para a continuidade do referido programa no Ceará e sua implementação em outros contextos.

Palavras-chave: Relato de Experiência, Material Didático Estruturado, Língua Portuguesa, Programa Foco na Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Diante das mudanças educacionais impostas pela nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC novos direcionamentos são apresentados para articulação e desenvolvimento das ações de ensino aprendizagem no país, bem como para a formação de professores, com a instituição da nova BNC-Formação inicial e BNC-Formação continuada (2020).

Esse cenário se apresenta, para alguns de forma crítica, no sentido de conduzir a formação dos estudantes e professores por caminhos contrários à emancipação do sujeito, de tal modo que a formação crítica e emancipatória perde espaço no campo educacional. Nesse contexto, antecipa-se a consciência, por parte das autoras que vos fala, do caráter tecnicista das avaliações em larga escala e da intencionalidade do governo atual em relação ao acompanhamento e necessidade de manter a igualdade entre os conteúdos e métodos de ensino nas escolas.

No entanto, este artigo vem apresentar um direcionamento possível, por meio dos resultados das avaliações realizadas no Ceará com destaque para a formação de professores de língua portuguesa, entre pares. Aqui não se pretende justificar o que está posto pelas novas diretrizes da educação brasileira, pelo contrário, trata-se de um caminho para ressignificar esse novo formato.

O presente relato parte de duas professoras, sobre suas vivências enquanto elaboradora de itens e formadora do programa Foco na Aprendizagem 2021, implementado na rede de ensino do Ceará. O processo de análise do programa objetiva, entre outras benéncias, auxiliar no aperfeiçoamento e valorização da formação de professores entre pares.

Contextualizando normas que compreendem competências e estratégias profissionais consideradas essenciais para a promoção da aprendizagem eficaz dos educandos no período de pandemia, o projeto abordado trata da articulação de ações didático-pedagógicas, tendo como objetivo principal focar o trabalho pedagógico na aprendizagem das/os estudantes.

Para esta escrita foram analisados os momentos formativos on-line síncronos e assíncronos com os professores que compõem a crede-19, Coordenadoria Regional de Educação a qual estão

vinculadas as referidas professoras autoras. Inicialmente, apresenta-se uma base teórica a cerca das diretrizes que amparam o novo sistema educacional brasileiro no que se refere ao ensino médio. Em seguida, uma breve contextualização de como fundamenta-se o currículo de língua portuguesa do ensino médio no Estado do Ceará, para, por fim, relatar as experiências com o Foco na Aprendizagem e tecer as considerações finais.

METODOLOGIA

Este artigo é um relato de experiência construído a partir da vivência de duas professoras ligadas ao programa Foco na Aprendizagem sob a perspectiva de formação de professores entre pares da disciplina de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de educação do Ceará - SEDUC. Trata-se de relatos de observações e de ações desenvolvidas para a formação de professores quanto ao processo ensino aprendizagem, prática profissional, metodologias de ensino, estratégias, análises e reflexão com vistas ao desenvolvimento de ações integradas que possam suprir as necessidades das escolas no que se refere à recuperação das aprendizagens no pós-pandemia, posteriormente entendida como uma necessidade de recomposição das aprendizagens, e adequação ao novo ensino médio (NEM).

Para sua escrita, foram analisados os momentos formativos on-line síncronos e assíncronos com os professores já referenciados, a considerar, mais especificamente, os professores que compõem a crede-19, Coordenadoria Regional de Educação a qual estão vinculadas as referidas professoras autoras.

O processo de análise que conforma e/ou ressignifica as ações do programa tem por objetivo auxiliar no aperfeiçoamento e valorização da formação de professores entre pares e melhorar o processo ensino aprendizagem para além dos conteúdos formais, ou seja, no desenvolvimento crítico e reflexivo.

Esse relato é construído com base nos encontros formativos do Foco no ano de 2021, mas também, em discussões, planejamentos, reuniões e conversas tecidas ao longo do desenvolvimento das ações do programa. Nas reuniões as discussões abrangem a estrutura, organização dos encontros formativos, a receptividade dos

professores quanto ao programa, suas intervenções e deliberações, além de o feed-back dos estudantes quanto ao novo modelo de aulas com o Material Didático Estruturado - MDE.

REFERENCIAL TEÓRICO

A BNC-Formação Continuada instituída em 27 de outubro de 2020, pela resolução do CNE/CP nº 2/2020, estabelece normas para a formação continuada docente articulada à implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Essas normas compreendem competências e estratégias profissionais consideradas essenciais para a promoção da aprendizagem eficaz dos educandos em diferentes situações educacionais, sejam elas simples ou complexas. Para melhor exemplificar é possível destacar o Art. 3º da BNC-Formação Continuada que trata de suas especificidades:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional. (BRASIL, 2020)

Esse novo cenário da formação continuada de professores requer uma maior integração com a formação inicial e a educação básica no sentido de oferecer uma educação integral para todos os estudantes. Além disso, ela precisa atender ao novo contexto

educacional estabelecido pela BNCC, que apresenta dez competências gerais necessárias para o desenvolvimento pleno dos estudantes, as quais estão alinhadas às dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural e em conformidade com o Art. 205 da constituição federal e o Art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Sob esse prisma e considerando o contexto de pandemia vivenciado desde 2020, quando diversas dificuldades e déficits que pautavam o trabalho de formação continuada dos professores do nível médio da educação básica foram agravadas e ainda precisam ser vencidos na educação, é que se desenvolve o programa Foco na Aprendizagem 2021, criado pelo governo do Estado do Ceará, inicialmente para o formato presencial e, como todas as outras atividades de realização humana, surpreendido pela pandemia e adaptado ao modelo remoto síncrono e assíncrono. Uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) em vigor desde 2020, para o desenvolvimento de ações integradas voltadas à recuperação e, posteriormente, à recomposição das aprendizagens, implementação das diretrizes curriculares com o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e do Novo Ensino Médio (NEM) e do modelo estadual de Educação Híbrida.

Nesse sentido, articula as ações didático-pedagógicas em torno da recuperação das aprendizagens, recomposição das aprendizagens em 2022, por meio da avaliação diagnóstica e formativa, com relatórios acessíveis no SISEDU- Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional, da formação continuada de professores, da tutoria de língua portuguesa e matemática e do uso do MDE- Material Didático Estruturado, contando ainda com o suporte dos AGIs- Agentes de Gestão e Inovação Educacional, com vistas à garantia da aprendizagem, pautada nas premissas da equidade, descentralização e articulação curricular (SEDUC, 2020).

Tendo como objetivo principal reafirmar o foco do trabalho pedagógico na aprendizagem das/os estudantes, por meio dos instrumentos citados anteriormente, a formação continuada de professoras/es segue o ritmo das mudanças provocadas pela globalização e tecnologia que afeta a sociedade desde os anos 90 quando,

Na educação, desenvolveram-se programas visando dar maior agilidade aos sistemas educacionais, com propostas de

descentralização administrativa, redistribuição de verbas e maior autonomia para as escolas reservando-se para o poder central a formulação de programas de amplo alcance e o controle do sistema, realizado principalmente pela verificação do aproveitamento dos alunos por meio dos exames nacionais. (FALSARELLA. 2021, p.18)

É nessa perspectiva que acontece o Foco na Aprendizagem, como programa de formação continuada descentralizada, pautada pela formação entre pares, que durante os anos em vigência e, muito devido à pandemia, passou por algumas mudanças para melhor alcance de seus objetivos. No entanto, como será considerado nesse relato a experiência com o programa durante o ano de 2021, segue abaixo o eixo estruturante que o regulou nesse período:

Figura 01: Estrutura do Programa Foco na Aprendizagem no ano de 2021



Fonte: SEDUC-CE

Na imagem percebe-se que a estrutura organizacional das ações do programa seguem uma lógica iniciada pela avaliação diagnóstica, uma avaliação que:

objetiva observar se as/os estudantes apresentam ou não habilidades para a obtenção do conhecimento em cada série do ensino médio, além de ofertar às/ aos professoras/es dados e relatórios que as/os

ajudem a repensar estratégias pedagógicas que possam auxiliar na aprendizagem por meio de material didático estruturado que compõem o repositório do Sisedu. (SEDUC, 2021)

A referida avaliação, uma vez que atinja seu objetivo é capaz de nortear as ações docentes por gerar um relatório de competências consolidadas e habilidades a serem melhor desenvolvidas pelos alunos em comparação à série em que se encontram cursando. O relatório gerado é acompanhado do Teste Comentado, material didático capaz de apresentar as operações mentais realizadas pelos alunos ao responderem os itens propostos na avaliação. Assim, fundamenta-se a avaliação formativa quando os materiais gerados são disponibilizados para os docentes traçarem percursos formativos que garantam o atendimento das lacunas percebidas no processo da avaliação diagnóstica.

A disponibilização dos dados coletados é efetivada pelo sistema online de avaliação já mencionado, o SISEDU, nele são fornecidos os relatórios e o teste comentado às escolas. Para Língua Portuguesa e Matemática, é ofertado ainda material estruturado de apoio pedagógico a ser utilizado pelas/os professoras/es, respeitando o protagonismo docente e o aspecto heterogêneo da rede e das escolas. (CODED-CED, 2021).

A Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação à Distância, junto às demais coordenadorias da educação garantem a fundamentação teórica de análise dos dados fornecidos nessa primeira etapa do projeto Foco, na promoção de encontros formativos estaduais com a apresentação das pautas formativas para os encontros regionais, de modo a permitir aos formadores regionais a apreensão e interpretação dos dados, e posterior adequação da pauta as mais variadas realidades de suas Credes, coordenadorias regionais, tanto para os encontros formativos dos docentes quanto para os encontros dos coordenadores e da gestão das escolas.

É assim tecida a rede de compartilhamento de saberes entre os pares, que só se renova a cada encontro, desde a aplicação da avaliação, passando pela análise dos dados, a apresentação do material didático, com a priorização curricular necessária, até os encontros formativos com a apropriação de todo o percurso por parte dos professores e as suas partilhas de experiências e

deliberações frente aos resultados do uso do material em sala de aula e às necessidades por eles percebidas em suas realidades de atuação. O retorno dos professores, por sua vez, fundamenta ações pedagógicas que vão melhorando o formato e o conteúdo das formações.

Se na plataforma Sisedu são ancorados os mapeamentos dos resultados dos alunos, na plataforma AVACED - Ambiente Virtual de Aprendizagem, consta a formação no modelo de curso a distância, espaço onde estão dispostos o documentos com as teorias de fundamentação para o funcionamento da rede educacional do Estado, a serem discutidos em fóruns como numa ampliação das discussões realizadas nos encontros remotos/síncronos de formação.

Sobre o elemento estruturante, Material Didático Estruturado (MDE), sua importância na sala de aula se confirma diante da sua elaboração, efetivada por professores que constituem o corpo docente do Estado em pleno exercício de suas funções e aprovados mediante chamada pública pela SEDUC e comprovada aceitação dos demais professores ao apropriarem-se e utilizarem-no com uma variedade de formatos e adequações em suas aulas.

O MDE compõe-se de questões de língua portuguesa e matemática, mas esse trabalho tratará apenas de aspectos e resultados que abrangem as questões de língua portuguesa. As questões buscam atender a Matriz de Conhecimentos Básicos, o documento que precede o DCRC, foi lançada, revista e atualizada, em julho de 2021 em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e alinhada às Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) para o ensino remoto/híbrido, no contexto da pandemia do Covid 19, numa perspectiva de priorização curricular:

A nova MCB está adaptada às características pedagógicas do ensino médio da rede pública cearense, tendo em vista a necessidade de flexibilizar a proposta curricular das escolas, de modo a adotar um continuum curricular, no qual deverão ser priorizados os objetos do conhecimento nos diversos componentes curriculares/áreas do conhecimento, imprescindíveis para que o estudante consiga avançar nas aprendizagens essenciais de cada série do ensino médio e, assim, concluí-lo com qualidade. (SEDUC, 2021)

No documento os objetos do conhecimento são apresentados seguindo a sequência de séries do EM, desde a primeira até a terceira, com um detalhamento dos objetos e seus pré-requisitos, como forma de garantir ao professor a possibilidade de articulação desses conteúdos ao seu Plano de Execução Curricular - PEC, bem como, ao plano anual.

Já no tocante ao MDE, sua organização acontece em sequências progressivas, alinhadas ao processo de recuperação das aprendizagens, articulado às diretrizes curriculares da Matriz de Conhecimentos Básicos, mantidas posteriormente no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do ensino médio, ao Novo Ensino Médio (NEM), mas principalmente à Matriz de Saberes, como detalhado mais à frente.

O DCRC, em vigor a partir de setembro de 2021, é um documento construído tendo como fundamentos a Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (2017), nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997) e na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018). Além disso, baseia-se no "legado dos currículos anteriores da rede pública estadual e no DCRC das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental" (SEDUC, 2021).

Nele estão contidas as diretrizes e orientações que irão nortear o currículo na rede de educação básica no ensino médio, atendendo às "particularidades de cada instituição de ensino". Organizado por áreas de conhecimento em objetos de conhecimento e objetos específicos, elencados por competência e componente curricular seguindo a organização e nomenclatura da BNCC, passa a ser o documento base para a elaboração das questões que constituem o MDE.

Outro importante documento que norteia a elaboração do caderno de questões é a Matriz Unificada de Saberes, ou seja, "Matriz de Referência alinhada com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)" (SEDUC, c2017). A Matriz de Saberes, como é mencionado pela maioria dos docentes, está atrelada ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, criado desde 1992 pelo governo do Estado do Ceará

ocorrendo em escolas estaduais e municipais de forma censitária e abrangendo desde 2007, da educação infantil ao ensino médio.

Recorrendo a uma definição mais ampla:

O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. [...] O conjunto de informações coletadas por esta avaliação permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, seus pontos fracos e fortes, e sobre as características dos professores e gestores das escolas estaduais. Em se tratando de uma avaliação de característica longitudinal, possibilita ainda acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo. (SEDUC, c2017)

Dessa forma, a construção do MDE e o ponto organizacional das formações continuadas de professores de língua portuguesa seguem os resultados obtidos, primeiramente, nas avaliações diagnósticas e nos resultados das avaliações anteriores do SPAECE por escola. Para isso, o SISEDU fornece informações estruturadas em gráficos e por agrupamento de alunos na forma de instrumentais capazes de direcionar, junto ao boletim pedagógico do SPAECE, os professores em suas práticas e metodologias em sala de aula não só para os resultados das avaliações externas, mas também, para a melhoria da aprendizagem contínua e eficaz.

AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE COMPÕEM O CURRÍCULO OFICIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO CEARÁ

O currículo oficial do Estado do Ceará para o ensino médio, tem como base estruturante a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) tendo como principal competência: “aprofundar a reflexão sobre a linguagem e seu

funcionamento, de modo a intensificar a perspectiva analítica e crítica de leitura e produção de textos verbais, não verbais e multissemióticos para alargar as referências estéticas, éticas e políticas que permeiam a produção e a recepção dos discursos.” (DCRC-CE, 2021).

Está organizado em quatro áreas básicas do conhecimento, a saber: 1) Ciências da Natureza e suas tecnologias, englobando as disciplinas de Ciências, Biologia, Física e Química; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas tecnologias, envolvendo História, Geografia, Filosofia e Sociologia; 4) Linguagens, Códigos e suas tecnologias, envolvendo Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna – Inglês ou Espanhol, Arte e Educação Física.

Nessa compreensão, o Currículo de Língua Portuguesa aqui chamado de CLP, parte da premissa de que a língua é a identidade linguística de um povo (ANTUNES, 2009), ligada a sua cultura e história, passível de mudanças e particularidades que se relacionam com as variações de contexto e de uso ao longo do tempo. Outrossim, postula-se que a língua, por ser um conjunto de signos histórico e social, constitui-se como a principal maneira de comunicação entre as pessoas em sociedade, mas sem ser a única. Dessa forma, considera-se de suma importância que as escolas, sobretudo nos anos finais da escolarização, como é o caso do ensino médio, possam munir seus estudantes de conhecimentos linguísticos necessários para a leitura do mundo de forma autônoma.

No tocante à linguagem, o CLP assume uma postura mais ampla, “ela é entendida como uma forma de ação intersubjetiva, ou seja, é individual e coletiva ao mesmo tempo”. Esse entendimento vai ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL, 1997) no que concerne a necessidade da linguagem nas relações sociais. Além disso, vale citar a representatividade da concepção dialógica defendida por Bakhtin (1997) como espaço de troca contínua e constante entre sujeitos históricos e sociais que constroem enunciados orais e escritos variados em gêneros do discurso.

Nesse sentido, o CLP expande a discussão em torno da cultura digital, das culturas juvenis, dos novos letramentos e dos múltiplos letramentos, seguindo a base teórica da BNCC quando diz que os alunos devem usar as tecnologias digitais e as múltiplas linguagens com senso crítico (BRASIL, 2018), fundamentada por Rojo (2013,

2019) que reconhece os multiletramentos nas novas modalidades textuais da cultura digital. Esses novos termos estão atrelados às novas formas de comunicação social em meio às novas tecnologias e suas influências sobre o cotidiano das pessoas. Logo, entende-se que a linguagem não deve deter-se apenas aos aspectos formais da língua, mas deve extrapolar esses limites, tendo em vista as diversas características da linguagem e seus contextos de atuação.

Dentre as formas de letramento, há um destaque maior para o letramento literário idealizado por Cosson (2006), em que a literatura é vista em suas singularidades. Ou seja, ela exige do leitor bem mais que simplesmente ler textos literários, pois requer dos sujeitos uma leitura atualizada dos elementos, como espaço e tempo, que contextualizam essa escrita literária. Exige uma transcendência leitora que só é possível quando as práticas de linguagem estão diretamente relacionadas com a língua nas atividades sociais. Assim, as práticas para o estudo linguístico estão organizadas em: leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

Por sua vez, essas práticas estão reorganizadas em três eixos fundantes: compreensão de textos, produção de textos e análise linguística/semiótica. Diferentemente da BNCC, traz a “oralidade” diluída nesses eixos ao invés de trazê-la como um eixo a mais. Fato que o CLP justifica da seguinte forma:

Entendemos que a oralidade perpassa nossas práticas de compreensão e produção textual, bem como nossas reflexões sobre a língua e outras semioses, além de ser uma prática de linguagem essencial para o exercício da cidadania. Por essa razão, ela deve estar presente no currículo de forma equânime. (DCRC- 2021, p. 116)

Sob essa égide, encontra-se ainda os campos de atuação social em que as práticas linguísticas de fato acontecem, sendo eles: campo de atuação na vida pública; campo jornalístico-midiático; campo das práticas de estudo e pesquisa; e campo artístico-literário. Esses cinco campos são as esferas da vida humana em que os textos e os discursos circulam e são produzidos. Cada um dos quais apresenta habilidades específicas que podem relacionar

uma ou mais competências dentro da área de linguagens e suas tecnologias.

De maneira resumida, as habilidades esperadas que os estudantes desenvolvam estão presentes em cada prática, as quais estão contidas dentro dos eixos, que por sua vez possui os objetos do conhecimento e as habilidades específicas aos seus respectivos campos de atuação. No eixo compreensão de textos, o CLP tem como base para uma leitura crítica e reflexiva as aulas interativas apontadas por Cicurel (2011) e Leurquim (2014), as quais apontam para um processo de compreensão que vai além da materialidade textual, ou seja, que transcende e atinge as emoções e experiências de todos os envolvidos de forma dialógica levando-os a promover transformações sociais.

No eixo produção de textos verbais (orais e escritos) e multisemióticos, há um reforço à importância dos elementos envolvidos no processo comunicativo, como o papel dos interlocutores, propósito e função do gênero em questão, além dos aspectos espaciais e temporais de produção e circulação do texto. Ainda para esse eixo, recorre-se a Schneuwly e Dolz (2004), no que se refere à tipologia textual e seus aspectos sociodiscursivos.

No eixo análise linguística/semiótica, considera-se os objetos de conhecimento a partir dos aspectos relacionados a como os textos são escritos, bem como aqueles relacionados aos aspectos de ordem enunciativa, compreendendo o aspecto “enunciativo-discursivo” que permeia a língua e a linguagem de modo geral. Neste ponto, percebe-se uma preocupação com os aspectos ligados às multissemióses.

Por fim, observa-se no documento uma relação aos estudos do letramento mencionado por Kleiman (2006) em que não há apenas uma forma de usar a língua escrita, a da gramática normativa, mas há múltiplas formas de usá-la, em práticas diversas que são socio-cultural e historicamente determinadas. Além disso, outro ponto de destaque é o letramento literário (SOUZA; COSSON, 2011), entendido de maneira diferenciada em relação aos demais letramentos pelo lugar privilegiado ocupado pela literatura no ensino médio, sobretudo por seu caráter conotativo da linguagem, que requer do aluno maior reflexão e compreensão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É necessário iniciar este título declarando ciência das inúmeras críticas da área de educação no que se refere ao viés regulador e fiscalizador das avaliações externas em larga escala, considerando que restringem a autonomia dos professores e na formação continuada pode reduzir-se ao pragmatismo de uma pedagogia de competências voltadas para o tecnicismo com vistas ao capitalismo.

No entanto, não é esse o cerne deste relato e sim a apresentação das experiências vivenciadas no programa Foco na Aprendizagem enquanto professora elaboradora de itens e professora formadora. Além disso, por meio das avaliações é possível inferir valor sobre a qualidade da educação escolar oferecida através do processo formativo dos professores e dos resultados dos estudantes, as quais podem direcionar ações e práticas para a equipe gestora e para os professores nas escolas.

Corroborando com as ideias de Silva et al (2013, p 77) quando afirma que “[...] uma política de avaliação vai muito além da realização de provas, compilação e análise dos dados, e a divulgação dos resultados aferidos em relatórios e outros materiais destinados às escolas”, faz-se necessário entender o potencial da avaliação como elemento facilitador do planejamento e replanejamento sistemático das estratégias e metodologias da atividade docente, para uma intervenção pedagógica consciente e necessária à recomposição e/ou progressão das aprendizagens dos alunos.

PERCEPÇÕES DA FORMADORA

O programa é executado em sua fase regional por uma dupla de formadoras pertencentes à realidade dos seus pares e responsáveis pela replicação da pauta formativa estadual de modo adequado às demandas dos professores, a serem atendidos em seus anseios e suas necessidades, enquanto profissionais da educação norteadores da aprendizagem a ser desenvolvida por seus alunos no chão da escola.

Desse modo, o Foco, como popularmente é chamado, é entendido como um processo enriquecedor de articulação de conhecimentos entre os pares para uma construção coletiva de

saberes e validação de aprendizagens significativas por parte dos alunos inseridos na rede educacional do Estado do Ceará. É um projeto que pode ainda ser defendido como um processo de formação continuada singular. Do ponto de vista de quem interage e enriquece com o processo, ele permite uma autoavaliação de ações dos docentes em sala de aula, uma vez que as trocas de experiências exemplificam as diferentes realidades e diferentes posturas possíveis de realização do ensino e da aprendizagem, contribuindo para ações efetivas de intervenção positiva, com o objetivo de favorecer o desempenho adequado dos educandos em diferentes processos avaliativos aos quais eles são e serão expostos.

À medida que se desenvolve o trabalho de formação continuada deve-se constatar a sua eficiência para com os índices de aprimoramento da educação conforme resultados positivos nos diferentes indicadores de avaliação do processo educativo, a exemplo de uma melhor colocação do Estado no SAEB e uma melhor aprendizagem dos alunos refletida nos resultados do SPAECE e ENEM, bem como, um número maior de estudantes egressos do sistema de ensino inseridos nas carreiras profissionais por eles almeçadas.

São muitas as críticas tecidas a respeito do processo de formação continuada voltada à conquista de índices adequados de aprendizagem em avaliações externas como já reconhecido antes nesse texto, porém é plausível considerar que uma vez excluído do âmbito das decisões guias, geradoras das regras impostas pelo sistema ao trabalho docente, cabe ao professor perceber e apropriar-se das demandas dos alunos de modo a propiciar a equidade na e pela educação, seja por suas potencialidades enquanto agente social, seja por possibilidades furtadas do sistema, graças a expertise do profissional da educação consciente do seu papel, de fundamentador da sociedade através do bom futuro e dos sonhos a serem realizados na vida dos seus alunos.

É possível destacar algumas experiências compartilhadas entre os pares, capazes de evidenciar ações interventivas de profissionais que participam ativamente das formações resultando em aprendizagens consolidadas por parte dos alunos e fomentando percepções transformadoras para um projeto de vida coerente com

os desejos deles, e não só com as possibilidades ofertadas pelo sistema diante das exigências de mercado.

Um exemplo é quando o professor acessa as definições curriculares disponíveis na Matriz de Conhecimentos Básicos, fundamentada na priorização curricular, e na Matriz de Saberes, na perspectiva de alcance dos índices de aprendizado desejados pelo Estado e atribui a essa ideia um potencial de desenvolvimento da proficiência dos estudantes, associando essa priorização curricular, desenhada em seu PEC, às questões cobradas nos diversos processos seletivos, aos quais seus alunos serão expostos, no anseio de atingir seus objetivos de projeto de vida, a saber, ENEM, Vestibulares, concursos públicos e seleções para empregos estáveis, dissonando da reprodução do destino/lugar social de seus genitores e assumindo a possibilidade de estarem preparados para seus próprios voos por entre os diferentes lugares oferecidos na constituição de uma sociedade, em muito já diferente da de seus pais, agora globalizada, tecnológica e digital, como a que eles nasceram.

Ainda se pode citar a possibilidade do uso do MDE nos mais variados recortes, entre sessões, na aplicação dos conceitos em atividades por gamificação, o uso dos itens em sequências autoinstrucionais, em cards e minicards, publicados nas diversas plataformas para aumentar a probabilidade de alcance dos alunos segundo as suas diferentes possibilidades de acesso, bem como, o uso da lógica do percurso progressivo dos itens dispostos no MDE para o desenvolvimento de habilidades, e para a consolidação de competências fundamentais à leitura de mundo e à atuação frente as demandas apresentadas por essa realidade que se impõe.

Adequações foram efetivadas para a construção de conhecimento significativo como: vivenciar um passeio pelo museu da língua portuguesa de forma on-line, como aconteceu por iniciativa de alguns professores durante a exposição “Língua solta” ainda no período de aulas híbridas presencial/remotas, devido a pandemia; adentrar ao ambiente do acervo da Sociedade dos Poetas de Barbalha – SPB, virtualmente, por links de acesso nas redes sociais da associação; experiências do nacional e do local capazes de tirar os estudantes das suas zonas de conforto e fazê-los se depararem com vivências que em outros tempos não poderiam ser acessadas até o período pandêmico se encerrar, e também não seriam

possíveis sem uma sofisticada, e igualmente burocrática, negociação para a logística das visitas.

A formação continuada contou nesse período com ferramentas digitais que equiparam a educação, numa antecipação da inovação tecnológica necessária e inevitável, que tardava e apressou-se devido à pandemia da COVID 19, com fins de manter o sistema educacional ativo em tempos de distanciamento social.

Já em 2006, quando ainda não era previsto uma realidade de distanciamento social enquanto garantia de segurança da vida, Faria defendeu a Educação à Distância – EAD como necessária ação à democratização da educação em um país de grandes dimensões como o Brasil,

Assim, a EAD passa a auxiliar no atendimento da população, não alcançada pelo ensino presencial, não sendo seu objetivo minimizar a responsabilidade do Estado de oferecer escola pública e gratuita para todos, mas, ao contrário, ampliar essas possibilidades. (FARIAS. 2006, p.17)

Pautou seus escritos na garantia de acesso à educação, não só por parte daqueles que buscavam o ensino formal, como também, dos já profissionais, para uma contínua formação. Sobre o que, naquele contexto, afirmou a autora:

O mundo virtual está em fase de grandes e céleres transformações, propiciando um sentido mais dinâmico ao que se chamou de educação permanente ou, hodiernamente, de formação continuada. Nesse sentido, constituem especificidades da EAD oferecer oportunidades educativas para pessoas que já dispunham de alguma escolaridade e que desejam ampliar/aprofundar seus conhecimentos; pretendam realizar a formação continuada ou alcançar certificação; reconheçam na escolaridade formal uma modalidade de ensino absolutamente necessária, com especificidades próprias desse tipo de organização didático-pedagógica. (FARIAS. 2006, p.20)

Sua perspectiva se comprovou verídica. Foi pela educação à distância que se fez possível a continuidade da formação entre pares e do processo educacional para os mais diferentes grupos

de alunos, definidos no panorama da educação estadual pelo nível de acesso, num esforço de garantir que “ninguém ficaria para trás”. Essa frase era o que se ouvia quando a ausência de acesso dos alunos não era considerada abandono escolar, e coube aos professores gerir atividades capazes de garantir a recuperação, à época assim entendida, das aprendizagens desses alunos, foi quando o material didático, pensado nas bases mais atuais de fundamentação da educação, se fez usado.

A essa altura outros programas viriam cumprir o papel de apoio à formação continuada. Em linhas gerais, para não ocorrer em fuga da temática pretendida nesse artigo, vale citar os AGIs - Agentes de Gestão da Inovação Educacional, iniciativa vinculada ao programa Ceará Educa Mais, tendo por missão “apoiar e mediar o uso pedagógico das tecnologias educacionais, suas versatilidades, funcionalidades e aplicabilidades didáticas”, (SEDUC, 2021). Além de bolsistas dos programas Busca Ativa, jovens alunos protagonistas das escolas atuando no resgate dos colegas faltosos, e da Tutoria, jovens universitários atuando nas escolas para a recuperação/recomposição das aprendizagens.

Foram iniciativas e projetos agregados às metas de aprendizagem dos alunos no ano de 2021, e figuram na formação continuada como um apoio ao trabalho desenvolvido pelos professores no chão da escola, embasados por teorias de maior tempo de exposição do aluno ao ambiente de aprendizagem, bem como de adequação das propostas pedagógicas às diferentes realidades dos alunos para uma aplicação dos PECs de modo a atender aos diferentes agrupamentos de alunos segundo suas possibilidades de acesso ao ensino remoto/híbrido, muitas vezes, só ainda estudantes devido ao resgate feito pelos colegas, jovens protagonistas do busca ativa.

Aos professores ainda coube, e como princípio fundante da profissão, perceber os alunos, não os perder de vista, ao tempo de fazê-los se perceberem agentes na construção do pensamento social, uma vez que são maioria e podem em movimentos individuais e/ou sociais de defesa da coletividade mudar as bases para uma transformação do pensamento social dominante. Cerqueira, já antecipava, diante do cenário neoliberal ditando as exigências às quais a educação devia responder, contextualizando os escritos de Veiga e Silva, essa perspectiva.

Onde termina a vida de aluno e inicia a vida de professor? Talvez tenha chegado a hora de avançarmos na resposta a essa questão. De aprofundarmos nossa percepção da vida escolar e até mesmo da vida em sociedade, para entendermos que se trata de momentos que nada mais são que pontos de vista – a serem superados – de um único processo: a formação do indivíduo e, neste caso, dos profissionais professores. De percebermos que vivemos aprendendo e ensinando numa naturalidade tal que deixamos de perceber o aprendizado quando observamos a nossa volta, e ensinamento dos nossos posicionamentos diante do mundo, ou seja, enquanto vivemos. (CERQUEIRA. 2010, pág.2)

Movimento resumido pelo autor como o espírito de aprendente/ensinante e ensinante/aprendente, capaz de garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos por meio da aprendizagem dos professores em suas trocas de saberes e compartilhamentos realizados nas formações continuadas e nas relações estabelecidas na escola.

PERCEPÇÕES DA ELABORADORA DE ITENS

A elaboração do Material Estruturado, como é conhecido pela maioria dos professores (as), ocorre atualmente em diferentes áreas do conhecimento e é organizado por uma equipe de professores (as) que atuam diretamente com estudantes do ensino médio em sala de aula ministrando as disciplinas correspondentes às essas áreas. No caso da língua portuguesa não é diferente. Dessa forma, tem-se aqui a experiência compartilhada como mais cinco professores (as) elaboradores(as), de regiões e Credes distintas do Ceará o que torna a partilha e o trabalho com o Foco ainda mais diverso e próximo da realidade do alunado cearense.

Esse fator é considerado de extrema importância para a formação de professores, uma vez que se efetiva uma produção de material que rompe com a tradição de muitas gestões de fazer formação de professores através de “outros”, pessoas que não são professores ou que há muito tempo não estão em sala de aula, para “nós”, professores ativos em sala de aula. Sobre isso, Imbernón (2010) defende que a formação continuada deve ter o professor

como protagonista da formação, como sujeito responsável por sua organização, desenvolvimento e execução de projetos de mudanças. Não um “treinador” ou “expert” para dar formação, que não se aproxima da realidade individual do professorado.

Sobre esse aspecto, tornou-se possível inferir, com base nos encontros avaliativos da formação, com os professores formadores e representantes das Credes, que o MDE teve uma receptividade positiva pelos professores e alunos. Os relatos e trocas de experiências, que sempre acontecem nos encontros formativos, demonstram uma grande aceitação por parte dos docentes, tanto em relação aos temas abordados no caderno de questões de 2021 (ano em discussão), quanto ao percurso evolutivo metodológico dos tópicos que compõem cada temática.

Por meio desses feedbacks é possível perceber que a produção do MDE comunga com as ideias dos professores, atende aos seus anseios em sala de aula e eles se sentem representados enquanto professores, pelos colegas de profissão e função.

Quanto à organização do MDE, durante o ano em questão, os dois cadernos produzidos, um para cada semestre, seguiu estruturado em temáticas consideradas importantes no contexto atual dos estudantes e professores. Para tanto, pensou-se em textos que atendessem ao interesse leitor dos estudantes e fossem adequados para as habilidades e saberes em questão. Por exemplo, o contexto de pandemia da Covid-19 gerou diversos textos multissemióticos de ampla circulação nas redes sociais que passaram a ser mais lidos e interpretados pela população em geral, principalmente pelos jovens. Assim, quando esse tema foi abordado no caderno 01, o aluno já tinha um conhecimento prévio do que ia ler, permitindo desfazer algumas informações distorcidas ou falsas sobre o tema. Ou seja, obteve-se um ambiente de troca de informações e debate que vai muito além do que se propôs inicialmente ao se pensar na defasagem dos estudantes, já que as questões são elaboradas com base nos resultados das avaliações diagnósticas.

Após a identificação dos saberes em que os estudantes apresentaram maior déficit de aprendizagem nessas avaliações é que se começa a articular os temas que melhor dialogam com esses saberes e os textos que irão compor os tópicos que integram cada saber. Tudo é realizado de forma coletiva e democrática

com a equipe responsável pela elaboração do material e depois entre a coordenação específica do programa. Os temas escolhidos também atendem aos interesses da população em geral, como preconceito, preservação ambiental e patrimonial, cuidados com a saúde mental, respeito, sustentabilidade entre outros. São temáticas que dialogam de maneira transversal com a língua portuguesa permitindo uma interdisciplinaridade com assuntos de outras áreas do conhecimento permitindo adaptações e intervenções diversas por parte dos educadores e estudantes à realidade local das escolas.

Os tópicos desenvolvidos para cada saber vão desde a apresentação do que será discutido ao longo das questões, passando por questões discursivas e/ou objetivas, que mesclam textos de diferentes gêneros e contextos, até chegar a uma autoavaliação dos conhecimentos apreendidos. Dentre estes, é válido destacar o tópico “cultura digital” que traz diferentes textos e possibilidades de realizar uma aula dinâmica em contato com as novas tecnologias, podendo ocorrer fora do espaço escolar e de forma interdisciplinar. Além disso, ainda compondo o MDE, há o caderno de respostas destinado exclusivamente ao professor que apresenta respostas comentadas das questões, mas sem desconsiderar outras possíveis, sobretudo para as questões discursivas, e dicas de filme e outras formas de continuidade de abordagem da temática e do saber em questão.

As diversas maneiras de desenvolvimento das aulas a partir do MDE é compartilhado pelos professores em momentos específicos nas formações regionais e nos encontros estaduais. São essas trocas de experiência que conduzem e aprimoram o trabalho de elaboração dos materiais posteriores, como as sugestões de temas e de tópicos. Fato que se traduz no pensamento de Imbernón (2010, p. 49) ao defender uma formação continuada centrada por meio das “trocas de experiências, escolares, de vida, etc., e a reflexão entre indivíduos iguais para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob esse prisma, registre-se que, embora todos esses documentos tenham sido constituídos dentro de um sistema governamental de ideais neoliberais em que os professores são vistos como meros sujeitos para atender a demanda do mercado e os resultados das avaliações externas, são eles que atualmente regem a educação brasileira.

Sendo assim, buscar formas de resignificação para a educação em seus diferentes campos, como é o caso da formação continuada de professores, se faz necessário como forma de resistência e de defesa pela educação pública, gratuita e de qualidade, com a prerrogativa da equidade.

A experiência vivida e aqui relatada agrega valor a figura do professor atuante, em prol de uma educação pensada, planejada, avaliada e melhorada a partir das ações efetivas geradas como uma consequência desses processos realizados na coletividade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégia de Ensino; 10)

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >; Acesso em: 20 Jan. 2022.

CEARÁ. Documento Referencial Curricular. Disponível em: <https://www.ced.SEDUC.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/02/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf>; Acesso em 8 de Fev. de 2022.

CERQUEIRA, Aquiles Santos. **Resenha de A Escola Mudou. Que Mude A Formação De Professores!**; de Ilma Passos Alencastro Veiga e Edileuza Fernandes da Silva (Org.). Linhas Críticas [on-line]. 2010, 16(31), 419-421. ISSN: 1516-4896. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193517492013>>; Acesso em: 26 de Nov. de 2022.

COSTA, E. M. ; MATOS, C.C. de; CAETANO, V. N. S. Da; **Formação e trabalho docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021 ISSN 1645-1384. Universidade Federal do Pará – UFPA, Brasil Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-matos-caetano.pdf> >; Acesso em: 19 de Nov. de 2022.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula [livro eletrônico]: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. 2.ed. – Campinas, SP; Autores Associados, 2021. Disponível em: < <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=VMQqEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=pr%C3%A1tica+docente+forma%C3%A7%C3%A3o+continuada&ots=B4KhKecmtq&sig=> >; Acesso em: 26 de Set. de 2022.

FARIAS, Elaine T. **Educação presencial e virtual: espaços complementares essenciais na escola e na empresa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Aritmed, 2010.

ROJO, R. **Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos**. In: ROJO, R. (org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 27-38.

SEDUC – Foco na Aprendizagem. c2017-2022. Disponível em:< https://www.ced.SEDUC.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2022/04/Foco_na_Aprendizagem_2021.pdf >; Acesso em: 19 de Novembro de 2022.

SEDUC – Matriz de Conhecimentos Básicos. Jul. 2021. Disponível em: < MCB 2021 - V0208_2021.cdr (SEDUC.ce.gov.br).>; Acesso em: 26 de Set. 2022.

SEDUC- AGIs - Agente de Gestão da Inovação Educacional. Jul. de 2021 Disponível em:< Agente de Gestão da Inovação Educacional

- AGI - Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (SEDUC.ce.gov.br); Acesso em: 19 de Nov. de 2022.

SEDUC- SISEDU- SISEDU - Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional. c2017-2022. Disponível em: < SISEDU - Sistema Online de Avaliação, Suporte e Acompanhamento Educacional - Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (SEDUC.ce.gov.br)>; Acesso em: 19 de Nov. de 2022.

SEDUC- SPAECE. c2017-2022. Disponível em: < <https://www.SEDUC.ce.gov.br/spaece/> >; Acesso em: 19 de Nov. de 2022.

SILVA, D. M.; APARÍCIO, A. S. M. **Contribuições da Plataforma Foco Aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa. Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, v. 32, p. e06551, 2021. DOI: 10.18222/eaev.32.6551. Disponível em: < <https://publicacoes.fcc.org.br/eaev/article/view/6551> >; Acesso em: 19 Nov. 2022.

SILVA, V. G. da; GIMENES, N. A. S.; MORICONI, G. M.; LOUZANO, P. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. (Textos FCC, v. 38).

ROJO, R, H. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R, H; MOURA, E (org). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.11-32.

ROJO, R, H, R. Letramentos. In: ROJO, R, H, R. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p.11-26

KLEIMAN, A. B.. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.