

EDUCAÇÃO

EM REGIME DE COLABORAÇÃO



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação



EDUCAÇÃO EM REGIME DE COLABORAÇÃO



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E21

Educação de qualidade em regime de colaboração / Ana Gardenny Linard
Sírio Oliveira (Org.). - Fortaleza: SEDUC, 2020.
PDF (300 p.)

Convertido do livro impresso
ISBN: 978-85-8171-256-7

1. Educação. 2. Gestão educacional. 3. Políticas educacionais.
I. Título.

CDD370.11

GOVERNADOR

Camilo Sobreira de Santana

VICE-GOVERNADORA

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

Eliana Nunes Estrela

SECRETÁRIO EXECUTIVO DE COOPERAÇÃO

COM OS MUNICÍPIOS

Márcio Pereira de Brito

COORDENADORA DE COOPERAÇÃO

COM OS MUNICÍPIOS PARA DESENVOLVIMENTO

DA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA

Ana Gardennya Linard Sírio Oliveira

COORDENADORA DE EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO SOCIAL

Maria Oderlânia Torquato Leite

ORGANIZAÇÃO

Eliana Nunes Estrela

Ana Gardennya Linard Sírio Oliveira

Maria Oderlânia Torquato Leite

Izabelle de Vasconcelos Costa

AUTORES

Aécio de Oliveira Maia

Ana Cláudia Lima de Assis

Ana Gardennya Linard Sírio Oliveira

Ana Paula Silva Vieira Trindade

Antônia Varele da Silva Gama

Antônio Elder Monteiro de Sales

Bruna Alves Leão

Déborah Azevedo de Araújo
Elvira Carvalho Mota
Felipe Kokay Farias
Fernando Adami
Francisca Rosa Paiva Gomes
Genivaldo Macário de Castro
Idelson de Almeida Paiva Júnior
Iêda Maria Maia Pires
Ive Marian de Carvalho
Izabelle de Vasconcelos Costa
José Marques Batista
M^a Benildes Uchôa de Araújo
Márcio Pereira de Brito
Maria Angélica Sales da Silva
Maria Dagmar de Andrade Soares
Maria de Fátima Xavier de Magalhães
Maria Fabiana Skeff de Paula Miranda
Maria Oderlânia Torquato Leite
Maria Valdenice de Sousa
Mayara Rodrigues Braga
Onélia Maria Moreira Leite de Santana
Pollyanne Bicalho Ribeiro
Raimundo Elson Mesquita Viana
Rakell Leiry Cunha Brito
Raquel Almeida de Carvalho
Vívian Silva Rodrigues Vidal

REVISÃO DE TEXTO

Eliana Nunes Estrela
Antônia Varele da Silva Gama
Francisca Aline Teixeira da Silva Barbosa
Ive Marian de Carvalho

ILUSTRAÇÃO

Eduardo Azevedo

DIAGRAMAÇÃO

Alexandre Jales

SUMÁRIO

- 09** **PREFÁCIO**
MARIA IZOLDA CELA DE ARRUDA COELHO
- 11** **INTRODUÇÃO**
ELIANA NUNES ESTRELA
- 14** **MAIS INFÂNCIA CEARÁ: A EXECUÇÃO DO EIXO TEMPO DE
CRESCER ATRAVÉS DO PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVI-
MENTO INFANTIL- PADIN - DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO
CEARÁ**
MARIA ODERLÂNIA TORQUATO LEITE, ONÉLIA MARIA MOREIRA
LEITE DE SANTANA, MARIA DAGMAR DE ANDRADE SOARES, FER-
NANDO ADAMI
- 29** **A IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFEREN-
CIAL DO CEARÁ (BNCC) EM REGIME DE COLABORAÇÃO**
ANA GARDENNYA LINARD SÍRIO OLIVEIRA, MÁRCIO PEREIRA DE
BRITO
- 39** **PRÁTICAS (TRANS)FORMADORAS NO ÂMBITO DO MAIS PAIC**
BRUNA ALVES LEÃO, POLLYANNE BICALHO RIBEIRO
- 53** **FORMAÇÃO CONTINUADA DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE EDU-
CAÇÃO INFANTIL DO CEARÁ: A COOPERAÇÃO COM OS MUNICÍ-
PIOS AVANÇANDO PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO**
IÊDA PIRES, GENIVALDO MACÁRIO, WANDELICY PERES

- 68** **A ALFABETIZAÇÃO COMO UM DIREITO:
A EXPERIÊNCIA DO MAIS PAIC**
FRANCISCA ROSA PAIVA GOMES, MAYARA RODRIGUES BRAGA, MARIA
VALDENICE DE SOUSA
- 83** **PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A PRO-
MOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM REGIME DE COLABO-
RAÇÃO NO CEARÁ**
M^a BENILDES UCHÔA DE ARAÚJO, GENIVALDO MACÁRIO DE CASTRO
- 98** **LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA PROPOSTA PARA
O LETRAMENTO LITERÁRIO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO
CEARÁ**
MARIA FABIANA SKEFF DE PAULA MIRANDA, ANTÔNIA VARELE DA
SILVA GAMA, ANTÔNIO ELDER MONTEIRO DE SALES
- 112** **AS CRIANÇAS E AS FAMÍLIAS DE BAIXA RENDA: OS BENEFÍCIOS
DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, PADIN E O
APOIO DO ACORDO DE COOPERAÇÃO COM OS MUNICÍPIOS CEA-
RENSES**
IÊDA MARIA MAIA PIRES, ELVIRA CARVALHO MOTA
- 128** **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA
IDADE CERTA - MAISPAIC**
BRUNA ALVES LEÃO, IVE MARIAN DE CARVALHO, IZABELLE DE VAS-
CONCELOS COSTA
- 144** **PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ VALORIZANDO A GESTÃO EDUCACIO-
NAL COM FOCO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO**
ANA CLÁUDIA LIMA DE ASSIS, MARIA DE FÁTIMA XAVIER DE MAGA-
LHÃES, TRAJANO DANTAS DE ANDRADE

- 161** **FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES COM FOCO NA APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DO MAISPAIC, CEARÁ, DE FORTALECIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR.**
ANA CLÁUDIA LIMA DE ASSIS, AÉCIO DE OLIVEIRA MAIA, IDELSON DE ALMEIDA PAIVA JÚNIOR, MARIA ANGÉLICA SALES DA SILVA
- 175** **GESTÃO DO TRANSPORTE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ: AÇÕES DE COOPERAÇÃO ENTRE ESTADO E MUNICÍPIOS**
DÉBORAH AZEVEDO DE ARAÚJO
- 187** **MATERIAIS PEDAGÓGICOS DE APOIO AO TRABALHO DOCENTE: O USO DE MÍDIAS SOCIAIS NA PRODUÇÃO E VINCULAÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO PRODUZIDO PELO PROGRAMA MAIS-PAIC-CE**
ANA PAULA SILVA VIEIRA TRINDADE, RAIMUNDO ELSON MESQUITA VIANA, RAQUEL ALMEIDA DE CARVALHO
- 201** **FORMAÇÃO EM REDE: MODIFICANDO AS PRÁTICAS E CONSOLIDANDO A APRENDIZAGEM**
FRANCISCA ROSA PAIVA GOMES, FELIPE KOKAY FARIAS, RAKELL LEIRY CUNHA BRITO
- 216** **PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: AÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO EIXO DE AVALIAÇÃO PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ.**
JOSÉ MARQUES BATISTA, VÍVIAN SILVA RODRIGUES VIDAL
- 231** **POSFÁCIO**
ANA GARDENNYA LINARD SÍRIO OLIVEIRA, MARIA ODERLÂNIA TORQUATO LEITE

PREFÁCIO

MARIA IZOLDA CELA DE ARRUDA COELHO
VICE-GOVERNADORA DO ESTADO DO CEARÁ

Em primeiro lugar, é imperativo expressar a satisfação no cumprimento desta tarefa. Fazer esta breve apresentação da obra Educação em Regime de Colaboração é testemunhar frutos de uma semente plantada e cuidada por muitas mãos, com o envolvimento de tantos corações e mentes. Uma empreitada que vem mobilizando há anos um compromisso de colaboração em favor da educação pública do Ceará.

O grupo de autores, composto por técnicos da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, tem conhecimento gerado no protagonismo nesta construção. Mão na massa, mente ativa e a saudável inquietação para fazer cada vez melhor. Mistura boa que agrega valor a esta obra. A diversidade das experiências e dos olhares abre um leque amplo e rico de temas que se constituem em agendas potentes da Educação no Ceará.

O PAIC – Programa de Aprendizagem na Idade Certa certamente é um fio condutor. Os autores farão o leitor passear por temas relativos aos eixos do Programa, e alguns temas a eles relacionados, que mostram a expansão do compromisso das redes públicas.

Da necessária obstinação inicial com a alfabetização, é possível conhecer outras práticas transformadoras que já alcançam o ensino fundamental, inclusive com os imprescindíveis programas de formação de professores em todos os níveis, e a visão sobre os materiais pedagógicos de apoio ao trabalho docente. A formação de gestores escolares com foco na aprendizagem é estratégia fundamental para firmar o compromisso com a equidade e com o direito de aprender. ‘Nenhum a menos’ é um princípio orientador.

As ações educacionais prosperam com a formação de pessoas e com a estruturação de processos que qualificam a gestão. Os autores nos falam, portanto, sobre avaliação, sobre política de incentivo e sobre o desafiador setor da gestão do transporte escolar, logística responsável pela pontual chegada de milhares alunos à escola.

Uma nota especial para os trabalhos que apresentam ações voltadas para as crianças mais novinhas. O eixo de educação infantil, que movimenta a implementação dos referenciais curriculares e a formação continuada dos professores, tem-se fortalecido na articulação com o Programa Mais Infância Ceará. Este Programa vem colocando mais foco e energia do Governo e de parceiros na atenção e zelo com a primeira infância. O PADIN – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil, objeto de reflexão nesta obra, é um exemplo de um compromisso que procura se estender para os que mais precisam, minimizando os perversos efeitos da exclusão.

Finalmente, os resultados promissores que o Ceará apresenta devem-se à capacidade de fortalecer redes. Este tópico não poderia faltar a esta obra, pois trata-se do desafio saudável e vigoroso que nos convoca a todo momento. A formação de redes de aprendizagem é o que possibilita o enriquecimento das práticas, assim como melhores e mais consistentes resultados.

Ao final, o desejo de que profícuos diálogos possam se estabelecer a partir da leitura deste livro. Que as boas práticas e seus acertos sejam inspiradores. Que os erros também lancem luzes sobre as necessárias correções de rota nos percursos. E que os leitores percebam a dedicação e compromisso que os autores dedicaram a esta obra.

INTRODUÇÃO

ELIANA NUNES ESTRELA
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ

Sê a mudança que queres ver no mundo.

- Mahatma Gandhi

Há sempre possibilidade de se navegar ao sabor da arte de escrever, podendo nos deparar com múltiplas histórias, vivências, culturas que nos ajudam a (re)desenhar nossa identidade e (des)construir nosso processo de Ser e de Fazer no mundo. Propícios por natureza a isso, viajamos munidos do prazer de ler e de escrever, tendo na bagagem o sabor do conhecimento, da descoberta, levando-nos a repensar o presente a partir da realidade, para reconfigurar o futuro.

É assim que se apresenta o livro **Educação em Regime de Colaboração**. Os diversos autores nos proporcionam um passeio pela nau da criação e pelo entrelaçar de ideias, práticas, experimentações e ações desenvolvidas pelas Coordenadorias da COPEM (Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios) na busca incessante pela promoção de uma educação pública de qualidade, em regime de colaboração, da primeira infância, com o PADIN (Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil), até o Anos Finais do Ensino Fundamental com o Mais PAIC, tecendo uma rede colaborativa e em cooperação com os 184 municípios cearenses.

A formação continuada de professores da educação infantil, dos professores dos anos finais do ensino fundamental, em cooperação com os municípios, em busca da qualidade pela educação; as contribuições do PADIN à primeira infância; a implementação do Documento Referencial do Ceará (BNCC); as práticas (trans) formadoras no âmbito do Mais PAIC, com foco nas práticas pedagógicas de sala de aula e a aprendizagem dos estudantes; a ação de fortalecimento da gestão escolar; a literatura e formação de leitores como um direito e um bem cultural da humanidade; o Prêmio Escola Nota Dez como estímulo à gestão educacional com foco na aprendizagem e enquanto política indutora da melhoria dos resultados em cada escola; a oferta do transporte escolar como instrumento fundamental para a garantia da qualidade da educação; o projeto didático-pedagógico e a formação em rede, nos permitem mergulhar pela trajetória de sucesso da educação do Ceará, por meio do regime de colaboração entre o Estado e os municípios cearenses como indutor dos avanços conquistados e que vem se consolidando, há mais de uma década, como modelo de referência para o Brasil.

O ponto de partida e de chegada para essa viagem se dá em cada página em que cada autor, cada autora constrói uma tela colorida de emoções e vivências, buscando traduzir, através de sua ótica, uma visão tomada pela sensibilidade invasora de sua pena, levando-a(o) a desenhar sobre o papel cada gota de inspiração, de experiência compartilhada, em corresponsabilização e que nasce da partilha e da co-criação no fazer cotidiano de professores e de gestores das redes municipais e dos técnicos, formadores e consultores, unidos pela tessitura do fazer educação e de apropriar cada escola de sua tarefa precípua, para a garantia *sine qua non* de educar cada criança enquanto sujeito de sua história. Contudo, não se trata de defender a formação da professora e do professor como condição única para a qualificação do seu fazer. Precisa estar aliada às condições de trabalho e valorização profissional. Esse ser de construção, e não meramente transmissor do saber, sujeito de seu desenvolvimento e formação, oferece aos autores e autoras vasto leque de contribuições.

Tratando da formação em rede, os autores se inspiram nas *Escrevivências* de Conceição Evaristo para expor uma narrativa sobre como a formação e práticas docentes se transformam em ressignificação da educação nos

municípios, culminando em uma visão mais sistêmica da educação para a garantia de direitos, garantindo a inserção das crianças no mundo letrado enquanto sujeitos de sua narrativa.

Em sua obra *Discurso e Texto*, Eni Orlandi nos aponta que “... o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores”. (ORLANI, 2001, pg. 62). Assim, será essa obra composta de artigos que retratam a trajetória da educação no Estado do Ceará e que serve de inspiração para continuarmos avançando e superando os limites do cotidiano, na tarefa de garantir educação com equidade às crianças, assegurando as condições basilares para que sejam indivíduos bem-sucedidos na tarefa de interagir com o mundo e de transformar-se e transformar.

Navegar por estas páginas é preciso. Sintam-se sedentos de muitas incursões. Escrever, ler, pensar, refletir, transformar vidas, eis o desafio, sendo o tempo e a vivência a melhor matéria para esses autores. É no cotidiano dessa co-criação que se fazem os homens presentes e a vida presente, nos dizeres de Drummond.

Sejamos todos nós aprendizes da esperança de que nos alimenta esta obra e degustadores da boa escrita que recria as experiências entremeadas de relações e imbricadas de sentimentos e sensibilidade, por meio da escritura forjada pela farta colheita de saberes, práticas e desafios do fazer educativo de qualidade.

MAIS INFÂNCIA CEARÁ: A EXECUÇÃO DO EIXO TEMPO DE CRESCER ATRAVÉS DO PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL-PADIN-DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ

MARIA ODERLÂNIA TORQUATO LEITE¹

ONÉLIA MARIA MOREIRA LEITE DE SANTANA²

MARIA DAGMAR DE ANDRADE SOARES³

FERNANDO ADAMI⁴

RESUMO

Neste ensaio, analisa-se o Programa Mais Infância Ceará, especificamente o eixo Tempo de Crescer através do Programa de Desenvolvimento Infantil - PADIN. Objetiva-se, por meio do Programa, tratar a criança como sujeito de direito e agente ativo das políticas públicas com ações voltadas para a realização do seu desenvolvimento integral e integrado como sendo uma questão complexa a ser enfrentada pela sociedade atualmente. A intencionalidade é explicá-lo a partir do estudo de suas caracterizações, do seu *locus* e do cumprimento de seus objetivos. Para tanto, se utilizará de um estudo doutrinário e normativo sobre o Programa PADIN dentro do

1 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional – Mestrado e Doutorado - da Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Mestre em Direito Constitucional pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Adjunta do Curso de Direito da Universidade Regional do Cariri – URCA; oderlani-al@gmail.com

2 Doutoranda em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC. Mestre em Ciência da Educação, com formação em Liderança executiva em desenvolvimento na primeira infância (Universidade de Harvard) e em políticas Públicas para o desenvolvimento da primeira Infância. Especialista em Graduação em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri, URCA. Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA; onelialeite.22@gmail.com

3 Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza. Pós-Graduada em Fonoaudiologia Clínica e Psicopedagogia. Formação em Liderança executiva em desenvolvimento na primeira infância e em políticas Públicas para o desenvolvimento da primeira Infância pelo INSPER. Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR. E-mail : mdagmarsoares@hotmail.com.

4 Pós-doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013 e 2015). Doutor em Epidemiologia pela Faculdade de Saúde Pública da USP (2011). Professor da Faculdade de Medicina do ABC

respectivo eixo.

Palavras – chaves: Tempo de Crescer. Desenvolvimento Infantil. Direito da Criança.

ABSTRACT

This essay analyzes the More Childhood Ceará Program and specifically the Time to Grow axis through the Child Development Program – PADIN. The objective of the Program is to treat children as subjects of law and active agents of public policies with actions aimed at achieving their integral and integrated development as a complex issue to be faced by society today. The intentionality is to explain it from the study of its characterizations, its locus and the fulfillment of its objectives. For this purpose it will use the doctrinal and normative study about the Program PADIN within its respective axis.

Keywords: Time to Grow. Child development. Children's right.

1. INTRODUÇÃO

A busca pelo desenvolvimento infantil, particularmente de crianças de baixa renda, de famílias socialmente menos favorecidas, resultou na exploração de alternativas para fornecer serviços às famílias e às crianças vulneráveis que necessitam de políticas públicas. Dessa feita, este estudo tem como objetivo relatar a experiência do Programa Mais Infância Ceará, instituído como política de Estado com a promulgação da Lei Nº 16.856 de 22 de março de 2019.

Serão descritas as bases teóricas e principiológicas do Programa e, particularmente, do Programa de Desenvolvimento Infantil (PADIN),

(FMABC) do mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde.

programa intersetorial desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, para famílias de baixa renda, com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade. Analisa-se a maneira como esse Programa foi construído e desenvolvido.

De uma maneira geral e, resumidamente, busca-se tratar o direito ao acesso à educação na medida da dialética equidade/direito à educação escolar como dever do Estado, por não ser uma relação simples, fazer com que a criança chegue na escola em pé de igualdade com as demais, já que elas enfrentam tantas outras desigualdades. É preciso fazer a defesa da equidade como princípio de cidadania.

É sob a égide deste cenário de busca pelo desenvolvimento integral e integrado da infância que se situa o Programa Mais Infância Ceará. Nesses escritos, sem a pretensão de verticalidade, serão revisitados aspectos normativos e doutrinários sobre o programa de desenvolvimento infantil e analisadas políticas intersetoriais como forma de se buscar a garantia do princípio da prioridade absoluta na sociedade brasileira e, principalmente, no Estado do Ceará.

2. PROGRAMA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA: O PROGRAMA MAIS INFÂNCIA NO ESTADO DO CEARÁ

O Programa Mais Infância Ceará foi instituído pela Lei Estadual nº 16.856 de 22 de março de 2019, e tem como objetivo promover o desenvolvimento infantil, além de gerar possibilidades para o desenvolvimento integral da criança. Funciona de forma intersetorial no âmbito do Estado e dos Municípios, estruturando-se em três pilares: Tempo de Crescer; Tempo de Brincar e Tempo de Aprender.

O Tempo de Crescer compreende que o desenvolvimento infantil requer uma abordagem integral e integrada, reconhecendo que o bem-estar físico e intelectual de crianças, bem como seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo, estão inter-relacionados. Para este fim, promove a construção de uma rede de fortalecimento de vínculos familiares e comunitários por meio de visitas domiciliares, serviços e formações que contemplam profissionais, pais e cuidadores.

O Tempo de Brincar foca nos benefícios das brincadeiras para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, além do convívio familiar, da socialização e da integração à cultura de sua comunidade; por isso, constrói e revitaliza espaços lúdicos para garantir o direito da criança ao brincar e à brincadeira.

O Tempo de Aprender entende a escola como direito de todos, buscando atender à meta de universalizar a oferta de pré-escola e ampliar a oferta de creches. Visa, pois, apoiar a construção e a qualificação dos Centros de Educação Infantil, além do fortalecimento das famílias para o cuidado e promoção do desenvolvimento de seus filhos.

A visão do Programa é desenvolver a criança para desenvolver a sociedade, com a missão de gerar possibilidades para o desenvolvimento integral da criança.

Assim como outros documentos que tratam dos direitos da criança no nosso país, a Lei que institucionalizou o Programa traz como princípios e diretrizes a ideia de que a criança é titular de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral e integrada, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade considerando todas as especificidades da criança desde o período gestacional, além do fortalecimento do vínculo e o pertencimento familiar e comunitário e a participação da criança na definição das ações que lhe dizem respeito, de acordo com o seu estágio de desenvolvimento. No cenário nacional, legislações essenciais foram reguladoras dos direitos da criança. O artigo 227 da Carta Constitucional de 1988, ao institucionalizar a Prioridade Absoluta como norma constitucional, insere um novo paradigma de proteção à criança e ao adolescente no Brasil.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de

colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988, além de normatizar o princípio da garantia da prioridade absoluta, substituiu a doutrina, até então vigente, do “menor em situação irregular” pela doutrina da “proteção integral”, assim, conferindo às crianças e aos adolescentes o caráter de sujeito de direitos.⁵

A Lei. Nº 8.069 de 13 de julho de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente confirmou o mesmo princípio, em seu art. 4º:

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) a primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (ECA, 1990)

A Lei 13.257 de 8 de março de 2016, que estabeleceu princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância, também trouxe a prioridade absoluta como princípio

5 SILVEIRA, Mayra. A discricionariedade da Administração Pública diante do princípio da prioridade absoluta do direito da criança e do adolescente. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, n. 4001, 15 jun. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/28284>. Acesso em: 14 out. 2019.

norteador, além de fixar as áreas prioritárias para o direcionamento das políticas.

Art. 3º A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei 8,069 de 13 de junho de 1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral. (BRASIL 2016)

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

Art. 14. As políticas e programas governamentais de apoio às famílias, incluindo as visitas domiciliares e os programas de promoção da paternidade e maternidade responsáveis, buscarão a articulação das áreas de saúde, nutrição, educação, assistência social, cultura, trabalho, habitação, meio ambiente e direitos humanos, entre outras, com vistas ao desenvolvimento integral da criança.

A Lei Nº 16.856/2019 do Estado do Ceará traz em seu artigo 3º, V, a responsabilização da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público pela garantia, com absoluta prioridade, da efetivação dos direitos da criança.

Artigo 3º O Programa Mais Infância Ceará, seus planos, projetos, serviços e benefícios, todos voltados ao atendimento dos direitos da criança, obedecerão aos seguintes princípios e às diretrizes seguintes:

V – a responsabilização da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público a garantia, com absoluta prioridade, da efetivação dos direitos da criança. (CEARÁ, 2019)

Todas essas normativas convergem em busca de tratar a criança como sujeito de direito e com políticas públicas que desenvolvam ações voltadas para a realização do desenvolvimento integral e integrado.⁶

O Programa Mais Infância Ceará, desde a sua criação, desenvolve várias ações junto aos municípios do Estado, através de ações intersetoriais, colocando a criança no lugar desse sujeito que deve ser tratado como prioridade absoluta. Uma dessas ações será destacada nesses escritos como uma prática exitosa: o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – PADIN, realizado pela Secretaria da Educação do Ceará, sob responsabilidade da Secretaria Executiva da Cooperação com os Municípios dessa referida Secretaria.

3. O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL – PADIN, DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ

O PADIN é um programa de visitação domiciliar, realizado nos municípios de maior vulnerabilidade social do Estado, às famílias com crianças de 0 a

6 O que mais interessa e deve presidir qualquer política pública na área dos direitos da criança é sua formação integral, como pessoa e cidadã. LAFFITE, Luzia Torres Gerosa. TUBELIS, Paula. MAIA, Shaila Vieira. DIDONET Vital. A intersectorialidade nas políticas para a primeira infância. Fortaleza: Rede Nacional Primeira Infância; 2015, pág. 13. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpcrSG7h_55a64dbb2efb2.pdf. Acesso em 22 de setembro de 2019.

3 anos e 11 meses, em locais de difícil acesso à creche, com o objetivo de promover o desenvolvimento infantil, a partir de atividades de brincar e de desenvolvimento da linguagem. Trabalha também o acompanhamento das famílias, fortalecendo os vínculos familiares e comunitários, assim como a integração das políticas de atenção à primeira infância no Estado. Como eixo do Programa macro Mais Infância Ceará, é realizado intersecretorialmente pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, via pacto de colaboração com os Municípios.

Apesar do Estado do Ceará estar acima da média nacional e da média do Nordeste em cobertura de creche e pré-escola, com 35,6% de suas crianças de 0 a 3 anos em creches e 98% de suas crianças de 4 a 5 anos na pré-escola⁷, o acesso à creche ainda é um desafio, principalmente na zona rural, onde localidades são distantes da sede do município, assim como comunidades isoladas.

O PADIN, todavia, não pretende substituir a Educação Infantil. Não tem caráter eminentemente assistencialista. Outrossim, é por meio do Programa que se busca fortalecer a competência do núcleo familiar como a primeira e a mais importante instituição de cuidados e educação da criança nos primeiros anos de vida. Parte-se, portanto, do princípio de que os vínculos entre os pais/cuidadores e crianças são fundamentais para o desenvolvimento infantil.

O PADIN, a partir dessas ideias, tem como eixos norteadores o respeito, a solidariedade e a autonomia, pensados em uma construção nas relações sociais com os pais/mães/cuidadores e com as outras crianças.⁸ Possui características próprias e diferenciadas de outros Programas governamentais, sendo essas:

- I. A família como núcleo central das ações dirigidas à criança;
- II . A participação efetiva da comunidade, com atividades que reúnem as famílias em espaços próprios da comunidade; (encontros coletivos)

⁷ Fonte : IBGE/PAND Contínua.

⁸ CEARÁ, Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Manual introdutório: O Programa/Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2016.

III. A Intersetorialidade - O PADIN é um programa que, além da estrita relação estado/municípios, tem caráter intersetorial, envolvendo várias instâncias do governo estadual e municipal. Além da coordenação pelo Comitê Consultivo Intersetorial de políticas do desenvolvimento infantil –CPDI. Nos municípios, esse caráter intersetorial é garantido por meio das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE.

IV. A prioridade de atendimento às crianças que moram na zona rural que não tem acesso à creche como forma de estímulo ao desenvolvimento e superação de desigualdades quando do acesso à escola.

V. Constrói redes de apoio comunitário, socializando e ampliando experiências que enriquecem as estratégias de cuidado e de educação favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança.

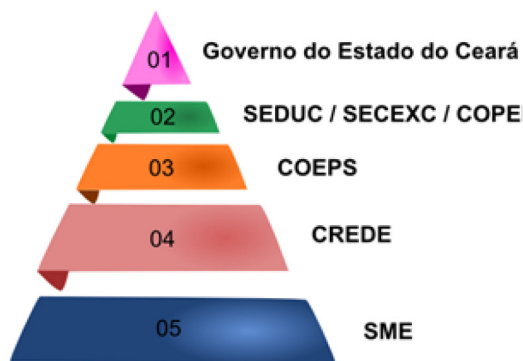
VI. Oferece a possibilidade de vivências comunitárias entre crianças, fator estimulador do desenvolvimento. (CEARÁ, 2016 p. 13)

Além da visita domiciliar, a metodologia do Programa se resume a encontros comunitários que promovem estímulo para a construção de Redes de Apoio Comunitário, para a socialização e ampliação de experiências que enriquecem as estratégias de cuidado e educação que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Incentiva-se a comunicação entre as famílias, a partir das formas de contato, habitualmente utilizadas pela comunidade, visando ao apoio mútuo entre as famílias. Outro espaço do Programa são as possibilidades de vivências comunitárias entre as crianças como estímulo do desenvolvimento, permitindo que a criança se construa como sujeito social, reconhecendo seus direitos, limites e deveres.

O Programa contempla municípios do Estado do Ceará e a capital Fortaleza. Em cada município são atendidas 80 (oitenta) famílias.

Atualmente, são atendidas 4.526 crianças e 4.080 famílias com baixo índice de desenvolvimento humano, de acordo com pesquisa desenvolvida pelo Instituto de Pesquisa do Estado do Ceará (IPECE).

A sua estrutura de governança é desenvolvida intersetorialmente através de acordos de colaboração técnica entre os entes governamentais estaduais e municipais.



O Agente de Desenvolvimento Infantil é preferencialmente graduado em Pedagogia e/ou Psicologia, ou que esteja cursando esses cursos a partir do VI semestre, ou, ainda, professor de Educação Infantil, de preferência moradores do município/comunidade participante.

O Supervisor é o profissional de nível superior da Secretaria Municipal da Educação, responsável pela supervisão das atividades do PADIN, reunião semanal com os ADI, elaboração de relatório mensal e anual da gestão do PADIN e articulação com as demais secretarias e instituições parceiras.

A Coordenadoria Regional de Desenvolvimento de Educação – CREDE, como órgão da Secretaria de Educação, realiza a supervisão e a articulação nas Secretarias de Educação Municipais (SME), das ações do Programa, sendo essa uma ação do Plano de Cooperação realizado entre o Governo do Estado do Ceará e os Municípios.

O acompanhamento e o monitoramento das ações de intervenções desenvolvidas no programa são realizados por servidores e técnicos do

Estado do Ceará que trabalham na Secretaria da Educação (SEDUC), bem como pelos servidores das Secretarias Municipais de Educação (SME).

4. REFERENCIAL TEÓRICO

Vários estudos nacionais e internacionais relatam que investir na criança, principalmente na primeira infância, é um dos melhores investimentos que os países podem fazer. Os primeiros anos de uma criança apresentam uma janela única de oportunidade para abordar a desigualdade.

James Heckman foi prêmio Nobel de Economia, em 2000, quando provou, através de seus 40 anos de pesquisas com a primeira infância, que cada dólar investido nessa fase da vida traz até 13% de retorno para a sociedade. Ele defende que, quando as crianças chegam à escola já preparadas e com maior motivação, a performance do sistema de ensino, no geral, será muito mais efetiva, Heckman (2009) pondera que “um programa de primeira infância de qualidade para a população é uma condição necessária para avançarmos em direção a uma sociedade mais educada, igualitária e, sobretudo, menos violenta”.

Para Jack Shonkoff (2011), quanto mais experiências adversas na infância, maior a probabilidade de atrasos no desenvolvimento e problemas de saúde posteriores, incluindo doenças cardíacas, diabetes, abuso de substâncias e depressão. No entanto, pesquisas também indicam que relacionamentos estáveis e favoráveis com adultos cuidadosos, o mais cedo possível, podem prevenir ou reverter os efeitos nocivos da adversidade no início da vida. Além disso, transformar a vida de adultos menos favorecidos através da construção de habilidades específicas pode ter um impacto significativamente maior na capacidade de aprendizagem, vida saudável e mobilidade econômico-social de seus filhos.⁹

Crianças com desenvolvimento integral (físico, social, cognitivo e emocional) saudável durante os primeiros anos de vida têm maior facilidade de se adaptarem a diferentes ambientes e de adquirirem novos conhecimentos, contribuindo para

⁹ Shonkoff Jack P. O investimento em desenvolvimento na primeira infância cria os alicerces de uma sociedade próspera e sustentável. Em: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância [on-line]. <http://www.encyclopedia-crianca.com/importancia-do-desenvolvimento-infantil/segundo-especialistas/o-investimento-em-desenvolvimento-na>. Publicado: Dezembro 2009 (Inglês). Consultado: 22/10/2019.

que posteriormente obtenham um bom desempenho escolar, alcancem realização pessoal, vocacional e econômica e se tornem cidadãos responsáveis e seguros.¹⁰

Estudos divulgados pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal –MCSV afirmam que a visita domiciliar com foco na promoção do desenvolvimento da criança pequena e da parentalidade é uma estratégia que implica a entrega de um serviço que tem como públicos-alvo as crianças e os cuidadores principais, que exercem funções parentais (mãe, pai, avós e outros). Trata-se de uma atividade que pode se prestar a propósitos variados, como o apoio a diferentes tipos de famílias (mães adolescentes, famílias monoparentais, famílias de etnias específicas, entre outras) e a circunstâncias e comportamentos particularmente vividos (preparação para a escola, estresses, abusos, entre outros). Também apresenta como variação a dimensão dos agentes que prestam os serviços (enfermeiros, agentes comunitários de saúde, entre outros) e a duração e intensidade das ações e serviços.¹¹

Um ambiente de relacionamentos estáveis, estimulantes e protetores constrói uma base sólida para uma vida de aprendizagem eficaz. Por outro lado, quando crianças pequenas são sobrecarregadas por grandes adversidades, os sistemas de resposta ao estresse ficam com excesso de atividade; os circuitos cerebrais em maturação podem ser prejudicados; os sistemas reguladores do metabolismo e os órgãos em desenvolvimento também podem ser afetados, aumenta ainda as probabilidades de problemas em longo prazo na aprendizagem, no comportamento e na saúde física e mental.¹²

10 Shonkoff J, Phillips D (Eds.) From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council and Institute of Medicine. Washington, DC: The National Academies Press; 2000 citado por Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. O impacto sobre o desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. Estudo I. [recurso eletrônico/Fundação Maria Cecília Souto.

11 Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Visita Domiciliar como estratégia de promoção do desenvolvimento e da parentalidade na primeira infância [recurso eletrônico/Fundação Maria Cecília Souto Vidigal:organização Núcleo Ciência pela Infância – São Paulo (SP) : FMCSV, 2018. pág. 05.

12 Jack P. Shonkoff. Proteger os Cérebros, Não Apenas Estimular as Mentes. Science, vol. 333, 19 de agosto de 2011. Tradutor : Leonardo Abramowicz.

Sobre a diferenciação de desenvolvimento de acordo com o nível socioeconômico:

Crianças de 3 anos da camada com renda mais baixa da sociedade tem um déficit de desenvolvimento equivalente a um ano de vida em comparação a de mesma idade das famílias mais ricas. Esse indicador mostra a extrema relevância de uma política pública focada nas crianças mais pobres. Um bom programa de cuidados com a infância não tira a criança do ambiente de pobreza mas a prepara para aproveitar as oportunidades que surgirem. (Revista Época, Dez de 2017)

5. CONCLUSÃO

Relatar a experiência da implementação do Programa Mais Infância Ceará (Lei Nº Lei Nº 16.856/2019) é mostrar a necessidade de implementação de políticas públicas com vistas ao desenvolvimento integral e integrado das crianças, que estão em vulnerabilidade social e carentes de igualdade. A construção desse programa ocorreu a partir de estudos e experiências que focam o desenvolvimento da criança explicitado na neurociência e em outras teorias do campo das ciências humanas e sociais. O programa é dividido em três eixos: Nascer, Crescer e Aprender. Dentro do Eixo de Crescer situa-se o Programa de Desenvolvimento Infantil (PADIN), desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado, que trabalha o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, priorizando fortalecer a competência do núcleo familiar como primeira e mais importante instituição de cuidados e de atuação da criança nos primeiros anos de vida; apoiar as ações voltadas ao desenvolvimento integral da primeira infância e, por consequência, à redução das desigualdades de aprendizagem; garantir o desenvolvimento de políticas públicas de educação infantil mais eficientes e eficazes.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei Nº 13.257, de 8 de março de 2016.**

CEARÁ. *Lei Nº 16.856*, de 22 de março de 2019.

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. *Visita Domiciliar como estratégia de promoção do desenvolvimento e da parentalidade na primeira infância*[recurso eletrônico]Fundação Maria Cecília Souto Vidigal:organização Núcleo Ciência pela Infância – São Paulo (SP) : FMCSV, 2018. pág. 05.

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. *O impacto sobre o desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. Estudo I*. [recurso eletrônico/ Fundação Maria Cecília Souto Vidigal: organização Núcleo Ciência pela Infância – São Paulo (SP) : FMCSV, 2018. pág. 04.

Jack P. Shonkoff. *Proteger os Cérebros, Não Apenas Estimular as Mentes* . Science, vol. 333, 19 de agosto de 2011. Tradutor : Leonardo Abramowicz.

LAFFITE, Luzia Torres Gerosa. TUBELIS, Paula. MAIA, Shaila Vieira. DIDONET Vital. *A intersetorialidade nas políticas para a primeira infância*. Fortaleza: Rede Nacional Primeira Infância; 2015, pág. 13. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpcrSG7h_55a64dbb2efb2.pdf. Acesso em 22 de setembro de 2019.

Revista Época de 04 de dezembro de 2017, pág. 56.

SILVEIRA, Mayra. A discricionariedade da Administração Pública diante do princípio da prioridade absoluta do direito da criança e do adolescente. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19, n. 4001, 15 jun. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/28284>. Acesso em: 14 out. 2019.

SHONKOFF, Jack P. *O investimento em desenvolvimento na primeira infância cria os alicerces de uma sociedade próspera e sustentável*. Em: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* [on-line]. <http://www.encyclopedia-crianca.com/importancia-do-desenvolvimento-infantil/segundo-especialistas/o-investimento-em-desenvolvimento-na>. Publicado: Dezembro 2009 (Inglês). Consultado: 22/10/2019.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. *Imaginação e Criação na infância*. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Editora Expressão Popular. 2017.

A IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ (BNCC) EM REGIME DE COLABORAÇÃO

ANA GARDENNYA LINARD SÍRIO OLIVEIRA¹

MÁRCIO PEREIRA DE BRITO²

RESUMO

O tema do Regime de Colaboração é um dos tópicos fundamentais do sistema educacional brasileiro. O Ceará é o caso em que há o maior nível de cooperação entre os governos estaduais e os municipais. Assim, implementar um documento com diretrizes curriculares à luz da BNCC para 184 municípios, rede pública e privada, só se tornou exequível quando elaborado com o apoio da política do regime de colaboração já existente desde 2007. Portanto, este trabalho trata do desenho dessa implementação para professores e gestores de escolas estaduais e municipais, cujo objetivo é a adaptação ao DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará), e tornar sua utilização no início do ano letivo de 2020 mais prática.

Palavras-chave: BNCC, Regime de Colaboração, Formação de Professores.

1. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará, Mestre em Eletromagnetismo Aplicado pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: gardennya@seduc.ce.gov.br.

2. Mestre e Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: marcio@seduc.ce.gov.br.

ABSTRACT

The theme of the Collaboration Scheme is one of the fundamental topics of the Brazilian educational system. Ceará is the case where there is the highest level of cooperation between state and municipal governments. Thus, implementing a document with curricular guidelines, in the light of the BNCC, for 184 municipalities, public and private, only became feasible when elaborated with the support of the policy of the collaboration regime that has existed since 2007. Therefore, this work deals with the design this implementation for teachers and managers of state and municipal schools, whose objective is to adapt to the DCRC (Ceará Curriculum Document), and make its use at the beginning of the 2020 school year more practical.

Keywords: BNCC, Collaboration Scheme, Teacher Training.

1. INTRODUÇÃO

O regime de colaboração no estado do Ceará é atualmente um modelo de política pública de sucesso, pois envolve o investimento de bens públicos para promoção de bons resultados educacionais e o reinvestimento do repasse de impostos, como o ICMS, para benefícios da educação básica através da distribuição da cota-parte determinada em lei estadual. Desde 2007, este vem sendo um modelo de incentivo financeiro que muitos estados pretendem utilizar, o que, segundo Ribeiro (2011), se considera ser um padrão de cooperação entre estado e municípios com vistas à melhoria da qualidade educacional.

O regime de colaboração, inscrito na Constituição Federal (art. 211, caput), prevê, a partir da repartição de competências, a divisão compartilhada de responsabilidades entre os entes federados. O PNE (2002, p. 133 e 135) destaca a importância do exercício da função supletiva da União, sem prejuízo do exercício da competência bem definida (que denominamos de *função própria*), além do aprimoramento contínuo do regime de colaboração. A função supletiva é expressão concreta do *regime de colaboração* e um meio para

buscar a *equidade*: os governos centrais são agentes estratégicos nos processos de redução das desigualdades interpessoais e inter-regionais (COSTA, 2008).

A adoção de estratégias para operacionalizar o regime de colaboração entre os entes federados no País, visando ampliar o direito à educação, é temática que tem ganhado destaque (ARAÚJO, 2010). Expressa princípio previsto na Constituição de 1988; foi um dos grandes pontos de debate na Conferência Nacional de Educação realizada em 2010 e está explicitada no artigo 7º do projeto de lei enviado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, com o objetivo de regulamentar o Plano Nacional de Educação (PNE):

“Art. 7º. A consecução das metas do PNE – 2011/2020 e a implementação das estratégias deverão ser realizadas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2010)”.

A aplicação da política do regime de colaboração em nosso Estado iniciou concomitantemente à implementação do Programa Alfabetização da Idade Certa (PAIC) em 2007, com mudanças na distribuição da cota-parte do ICMS (Decreto nº 29.306/2008) por meio da vinculação da transferência a indicadores municipais de saúde, educação e meio ambiente, sendo 18% transferidos segundo a distribuição de níveis de proficiência a fim de valorizar os municípios com maior número de alunos no nível adequado.

O Programa Alfabetização na Idade Certa é uma política de cooperação entre estado e municípios promovida pelo Governo do Ceará, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e instituições da sociedade civil, com apoio do Governo Federal, cujo objetivo é alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os sete anos de idade. Com essa finalidade, o Paic apoia os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas para a garantia do direito de aprendizagem, com prioridade para a alfabetização. É uma política situada no marco do regime de colaboração. Lançado como política pública em 2007, os 184 municípios cearenses aderiram ao Programa, que tem alcançado resultados expressivos na alfabetização de crianças.

Para uma compreensão mais clara do regime de colaboração, é preciso que se atente para o fato de que a matrícula no Ensino Fundamental, no Ceará, foi fortemente municipalizada: em 2009, por exemplo, apenas 16% das matrículas do segundo segmento do Ensino Fundamental eram ofertadas pela rede estadual (BRASIL, 2009).

Trazendo para o contexto atual, temos a BNCC, que é o instrumento que ajudará a promover a qualidade e a equidade, garantindo que toda criança e jovem brasileiro tenha os mesmos direitos de aprendizagem, independentemente de onde estuda. Além disso, a Base é o que norteará os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil.

A BNCC é um documento normativo, previsto na legislação educacional brasileira, no qual se define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica. Como o nome bem diz, a BNCC é um ponto de partida para que as unidades da Federação (re)elaborem suas propostas curriculares; e as escolas, seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) explicita que os currículos deverão ser compostos por uma base nacional comum, a ser complementada pela heterogeneidade dos sistemas de ensino, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia, concepções dos professores e perfil dos estudantes.

O texto referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2017. No Estado do Ceará, a construção do DCRC - Educação Infantil e Ensino Fundamental, iniciou-se no ano de 2018 tendo como base as propostas curriculares dos municípios e os documentos de referência curricular do Estado. Durante esse processo de elaboração, os seus redatores contaram com a colaboração de gestores(as), professores(as), além de estudiosos(as) da educação básica.

O referido documento foi construído de forma colaborativa, ao longo do ano de 2018, contando com a participação de educadores das diferentes áreas do conhecimento, e ainda, com a colaboração direta da sociedade cearense,

por meio de consulta pública, sendo homologado em janeiro de 2019 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

2. METODOLOGIA

A implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) em Regime de Colaboração, onde a unificação do currículo nos municípios pode representar economia de tempo e de recursos, além de democratizar o acesso ao conhecimento. Assim, após a homologação pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará, fez-se necessário um desenho para a implementação do documento utilizando formação de professores e gestores de todos os municípios cearenses.

Iniciamos então o desenho da formação de professores, que seria mais efetiva se fosse através das CREDE (Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação), com escolha de Formadores Regionais por componente curricular, que receberiam a formação em Fortaleza com os Redatores-Formadores e repassariam aos Formadores Municipais em suas regionais nos meses seguintes às formações.

Então, com o desenho e 2 formações de 2 dias, mais 2 seminários e 46h de formação à distância, concluiremos as formações de implementação para professores com carga horária de 90h/a.

Logo após, prosseguimos com a formação de gestores municipais e escolares e, então, o desenho tornou-se similar ao dos professores, com a diferença que os Formadores Regionais de Gestão (1 em cada CREDE) poderiam vir ao encontro com mais um companheiro, haja vista que o seu desafio seria de transferir o conhecimento para Formadores Municipais, Diretores e Coordenadores Escolares. Assim, a certificação da formação regional para gestores seria ao final de 50h/a, incluindo plataforma EAD e encontros presenciais.

Com esse desenho, almejamos alcançar 90% de toda a rede estadual e municipal ao final do ano de 2019, e que, no início do ano letivo de 2020, os professores possam utilizar os materiais e instrumentais dessa formação em seu planejamento anual com o apoio de seus gestores, que também terão conheci-

mento da importância de utilizarmos a unificação de um currículo em todas as instituições de educação básica do estado.

3. DESENVOLVIMENTO

O DCRC foi estruturado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de assegurar oportunidades iguais aos estudantes cearenses de permanecer e aprender nas escolas, estabelecendo um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos tenham direito e está estruturado em cinco partes: Introdução; Contexto Estadual, histórico, marcos legais e princípios; Pressupostos teóricos, epistemológicos e práticos; Temas Integradores: abordagem transversal e etapas de ensino/organizador curricular.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 2015. No Ceará, buscamos envolver o maior número possível de professores com fins de obtermos contribuições para uma primeira versão. Esse processo de mobilização nas CREDE e municípios continuou durante a 2ª versão do Documento, que culminou com o Seminário Estadual para obtermos mais contribuições sobre o Documento. Esse processo, na verdade, foi o alicerce para a construção do DCRC. Um dos critérios inclusive para participar do redatorial do DCRC foi ter participado durante o processo de construção da Base Nacional Comum.

Assim, a construção do DCRC tem raízes no próprio processo de construção da BNCC. Ao iniciarmos o processo de elaboração do Documento, o primeiro passo foi a retomada do estudo aprofundado da BNCC. Em seguida, levantamento das propostas curriculares dos municípios cearenses, da Educação Infantil e Fundamental. Posteriormente, a equipe estudou os documentos de referência curricular do Estado: Orientações da Educação Infantil, Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa e de Matemática, além de documentos anteriores do Estado, como os Referenciais Curriculares Básicos do Ensino Fundamental.

Em seguida, realizou-se uma oficina sobre currículo com toda a equipe de redatoria. O objetivo era refletir sobre diversas concepções de currículo, de modo a permitir que houvesse um alinhamento entre o grupo para que todos

pudessem ter clareza sobre as nossas escolhas acerca da concepção de currículo que assumiríamos no Documento. Após essa oficina, tivemos muitos outros momentos para definirmos os princípios, concepções, a estrutura e o título do Documento.

O DCRC, antes de ser liberado para consulta pública, foi apresentado para apreciação dos educadores em um seminário com 500 professores. Todas as contribuições foram agregadas ao Documento antes de ir para consulta pública. Após o encerramento da consulta pública, elaboramos o conjunto de critérios sob os quais deveríamos apreciar essas contribuições. Uma vez que as contribuições foram incorporadas ao documento, a última versão foi encaminhada para os leitores críticos, escolhidos por notório saber e atuação como professores do componente. Para estes colaboradores, construímos um conjunto de rubricas para nortear a avaliação de cada um deles. As contribuições foram agregadas ao documento antes de se fechar a versão que seria encaminhada ao Conselho Estadual de Educação, ao final de 2018.

Portanto, o processo de implementação desse Documento, através da formação de professores de 184 municípios, também precisava acontecer na política de colaboração entre Estado, CREDE e municípios, conforme o desenho citado na metodologia desse artigo.

O resultado esperado após essa fase de implementação é de que seja possível promover uma maior coerência e articulação de elementos cruciais para a garantia da aprendizagem dos alunos nessas etapas da educação básica, tais como: recursos didáticos, avaliações externas, formação de professores, projetos político-pedagógicos e o currículo das escolas.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), junto à Coordenação Estadual de Currículo da BNCC, precisa concluir as seguintes etapas de forma unificada e em cooperação com os municípios: Prover apoio técnico e financeiro para os municípios, garantir condições para a formação continuada, apoiar escolas na revisão de seus projetos pedagógicos, formar equipes para escolha ou (re)elaboração de novos materiais

didáticos de qualidade alinhados ao DCRC/BNCC, informar escolas e professores sobre a escolha de materiais, alinhar matrizes de avaliações formativas e estruturar acompanhamento da aprendizagem dos alunos a partir do DCRC/BNCC.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Feitas essas considerações gerais a respeito do Ensino Básico no Brasil, é preciso levar em conta que, embora a Base Nacional Comum Curricular deva orientar as propostas pedagógicas de todas as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (etapas que constituem o chamado Ensino Básico) e que o DCRC precisa chegar até 90% de toda a rede estadual e municipal, conforme solicitação do MEC, até a conclusão do presente trabalho a formação do DCRC ainda estava em sua fase inicial presencial e a distância.

No entanto, o desenho apresentado ao longo desse artigo vem sendo executado pelas 20 CREDE, 3 SEFOR e SME de Fortaleza, com o objetivo de implementação desse Documento.

De acordo com o Movimento pela Base Nacional Comum, “Tão importante quanto ter uma Base de qualidade é garantir que ela seja uma realidade nas salas de aula de todo país”³. Nesse sentido, a pergunta que o trabalho se propõe a responder é: como fazer a Base chegar nas salas de aula?

Dessa forma, a Coordenação Estadual de Currículo e a Secretaria da Educação do estado do Ceará, com o apoio do ProBNCC (Programa de Apoio a implementação da BNCC através MEC/FNDE), acreditam que estejam no caminho certo com o seu desenho para a implementação de seu Documento Curricular, devido ao sucesso da comunicação entre Estado e municípios e do compromisso de todos com a educação de crianças e jovens.

3 Movimento pela Base Nacional Comum. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/implementacao/> Acesso em 27 de julho de 2019.

5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rui; GOMES, Ivo; CAMPOS, Márcia. (Org.). Educação de qualidade começando pelo começo: relatório final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.

BRANDÃO, Costa. - A Busca da Utopia do Planejamento Regional. Revista Paranaense De Desenvolvimento, Curitiba, N.120, P.17-37, Jan./Jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE/Plano de Desenvolvimento da Educação. Saeb: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC; SEB; INEP, 2008.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de lei nº 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências.

CEARÁ. Decreto nº 29.306/2008 (Dispõe sobre os critérios de apuração dos índices percentuais destinados à entrega de 25% do ICMS pertencente aos municípios).

CEARÁ. Decreto nº 29.896/2009 (Regulamenta a Lei nº 14.371/2009, que cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização, IDE-Alfa, e dá outras providências).

CEARÁ. Lei nº 14.026/2007 (Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – Paic).

CEARÁ. Lei nº 14.371/2009 (Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização - IDE-Alfa, e dá outras providências).

CEARÁ. Lei nº 14.580/2009 (Altera dispositivos da Lei nº 14.371/2009).

CEARÁ. Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: Secretaria de Estado da Educação do Ceará (SEDUC); Unicef. Não publicado.

CEARÁ. Regulamenta a Lei nº 14.371/2009, que cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização, IDE-Alfa, e dá outras providências.

CEARÁ. Termo de parceria. Fortaleza: 2007b. 7 p. Disponível em: . Acesso em: 20 abr 2019.

COSTA, Marco Aurélio. Da razão instrumental à razão comunicativa: o percurso do planejamento na modernidade e as abordagens pós-positivistas. Cadernos IPPUR, Rio de Janeiro: Ippur/UFRJ, v.22, n.2, p.89-113, ago./dez. 2008.

GUSMÃO, Joana B. de; RIBEIRO, Vanda M. - Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. Cadernos Cenpec, 2011.

NAKAD, FABRICIO ABDO. - Desafios para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular. São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A Qualidade do ensino como parte do Direito à Educação: um debate em torno dos indicadores. [texto apresentado à banca de concurso para titular na Feusp]. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2010.

OLIVEIRA, Sofia Lerche. Educação básica no Ceará: construindo um pacto colaborativo. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner (Org.). Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010. p. 271-286.

PRÁTICAS (TRANS)FORMADORAS NO ÂMBITO DO MAIS PAIC

BRUNA ALVES LEÃO¹

POLLYANNE BICALHO RIBEIRO²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar estratégias adotadas nas formações de professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental de língua portuguesa no âmbito do MAIS PAIC. Elas tiveram como foco a prática dos multiletramentos, levando em consideração o ensino de gêneros discursivos para o desenvolvimento da leitura e produção textual no contexto escolar. A metodologia utilizada teve como base os pressupostos teóricos relacionados à concepção de gênero, calcada na Teoria Dialógica do Discurso; bem como os estudos relacionados aos multiletramentos, referendados pela BNCC. O empenho da SEDUC em levar para os municípios uma formação de qualidade, bem como um material didático que apoie a prática pedagógica do professor faz do PAIC um caso de sucesso na educação do nosso estado e do nosso país.

Palavras-chave: Formação MAIS PAIC, Multiletramentos, Estudo dos Gêneros.

1 Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Orientadora da Célula de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil da Coordenadoria de Educação e Promoção Social – SEDUC.

2 Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de São Paulo (USP). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais e em Direito pelo Centro Universitário FU-MEC. Professora Associada do Departamento de Letras Vernáculas da UFC.

ABSTRACT

This article aims to present strategies adopted in the training of teachers of the 4th and 5th year of elementary school in Portuguese within the scope of MAIS PAIC. They focused on the practice of multi-courses, taking into account the teaching of discursive genders for the development of reading and textual production in school context. The methodology used was based on the theoretical assumptions related to the conception of gender, grounded in the Dialogical Discourse Theory; as well as studies related to multi-courses, endorsed by the BNCC. SEDUC's commitment to bring quality training to the municipalities and didactic material that supports the teacher's pedagogical practice make PAIC a successful case in the education of our state and our country.

Keywords: Mais Paic training, multiliteracy, study of genders

1. INTRODUÇÃO

A reflexão aqui empreendida decorre do trabalho desenvolvido no âmbito do MAIS PAIC, particularmente, aquele direcionado ao 4º e 5º ano, no ensino de Língua Portuguesa. A formação em questão teve como principal objetivo contribuir para a docência calcada na prática dos multiletramentos, buscando considerar a implicação do ensino de gêneros discursivos para o desenvolvimento da leitura e produção textual no âmbito escolar. Acreditamos que toda e qualquer formação deve propor reflexão sobre a construção/produção de sentidos face à emergência do acervo representacional mobilizado pelo aluno ao participar das diversas práticas sociais.

A formação, a partir desse viés, é relevante para se entender (i) o modo como o sujeito, em processo de formação, seleciona, organiza e materializa elementos linguísticos, textuais e discursivos durante a leitura e produção textual; (ii) o delineamento/configuração de objetos do discurso nas interações verbais; (iii) as relações instauradas entre a referência e os papéis sociais notados/investidos pelos sujeitos (leitores/escretores) na atividade de

linguagem. Para tanto, é imprescindível pensar no enunciado concreto, ou seja, nos textos reais, autênticos, que circulam nas diversas práticas sociais das quais o aluno participa no seu dia a dia.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Ensino Fundamental – Anos Iniciais) defende a progressão das múltiplas aprendizagens, articulando o trabalho com as experiências anteriores e valorizando as situações lúdicas de aprendizagem.

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BNCC,2017,p. 57-58)

Investigar a construção de sentido nas interações verbais, promovidas por textos autênticos, passa, inevitavelmente, pela prática do letramento. Cabe, portanto, à escola, agência de letramento por excelência, a promoção de atividades significativas para que o educando seja capaz de interagir de maneira satisfatória através da pluralidade de gêneros que circulam socialmente. A propósito, como salienta Soares (2002, p.145), o letramento se traduz pelas “práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (SOARES, 2002, p. 145).

Para a prática formativa, interessa o uso da língua/linguagem, o uso deve ser o ponto de partida e de chegada. Assim, quando o professor opera com dados reais, produzidos na esfera escolar, eles podem ser reveladores de dificuldades, frustrações, expectativas, satisfações na compreensão/produção de textos. Tais dados podem cooperar para o delineamento do cenário circunscrito pela relação ensino/aprendizagem no que tange ao uso da língua, seja considerando seus impactos no contexto educacional, tomando como foco o processo formativo do qual os alunos participam, seja considerando os reflexos das produções para a ressignificação do trabalho docente.

Partimos da premissa de que o gênero textual-discursivo, materializado em textos, é a via válida para refletir sobre as (re)configurações de objetos de discurso na dinâmica instaurada pela ação pedagógica. Percebe-se, então, que o ensino do gênero deve levar em consideração os vários elementos constituintes que se apresentam imbricados – leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Quando o gênero se torna objeto de ensino, evocam-se elementos sociais, culturais, históricos, haja vista que tais elementos compõem o contexto comunicativo do discurso (BAKHTIN, 2003, BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

O professor deve pautar a sua prática no funcionamento do gênero, ou seja, ele deve pensar nos aspectos que o compõem, a sua função social, o contexto no qual é utilizado, nos interlocutores possíveis, nos efeitos de sentidos provocados, entre outros. Desse modo, a prática educativa será seguramente mais significativa para o aluno.

Neste artigo, iremos discutir a contextualização do Programa MAIS PAIC, fomentado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC); e a exposição da formação de Língua Portuguesa, concernente ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, oferecida no ano de 2019, que acreditamos estar alinhada aos pressupostos teóricos relacionados à BNCC.

2. A FORMAÇÃO DO 4º E DO 5º ANO: UM PERCURSO METODOLÓGICO PRODUTIVO

Com o propósito de continuar valorizando as situações lúdicas de aprendizagem, de promover um processo de transição que respeite os conhecimentos adquiridos pelos alunos nas etapas anteriores e de tornar a experiência de aprendizagem algo prazeroso para os alunos, pautamos as nossas formações e a produção dos materiais didáticos de língua portuguesa do 4º e 5º ano em temáticas, as quais buscaram fomentar o diálogo e a aproximação entre alunos e professores.

Além das temáticas, discutimos teoricamente em cada formação uma prática de linguagem por vez (leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), com o intuito de reforçarmos as orientações discutidas

na BNCC, formação essa alinhada com os pressupostos do multiletramento. Iniciamos a primeira formação com leitura/escuta, em seguida, dialogamos sobre análise linguística/semiótica, percorremos os caminhos da oralidade, até chegarmos à produção textual. Assim como nas formações, os cadernos de práticas pedagógicas também foram contemplados com uma breve discussão teórica acerca das práticas de linguagens, além do direcionamento dado às atividades em cada um dos volumes, ou seja, em cada caderno discutíamos as questões teóricas que envolviam as práticas de linguagem e mostrávamos como essas práticas poderiam ser trabalhadas em sala de aula por meio de atividades.

A produção dos materiais com base nas temáticas se deu a partir da segunda formação, posto que, na primeira formação, optamos por conhecermos e nos aproximarmos do grupo de formadores regionais que iria trabalhar conosco durante todo o ano de 2019, embora na primeira formação já tivéssemos ofertado materiais e discutido algumas teorias que norteariam toda a nossa produção durante o ano, mas sem a preocupação de alinharmos os trabalhos a uma temática.

A primeira temática desenvolvida nas formações foi “Somos todos diferentes”, escolhemos esse tema por acreditarmos que ele poderia promover o sentimento de tolerância e empatia entre as pessoas e também com o intuito de fazer com que os alunos, ainda que nos anos iniciais, comessem a desenvolver habilidades que explorassem a sua condição de agente social (trans)formador da sua realidade. Cabe destacar que, ao abordarmos um tema como esse, estávamos contemplando uma das competências gerais da educação básica, que é

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017, p. 9)

Tal temática é de suma importância para o desenvolvimento social do aluno, fomentar o respeito ao outro e a valorização da diversidade de indivíduos é primordial para o convívio em sociedade. A escola como espaço de reflexão e de orientação do desenvolvimento humano deve promover de todas as formas o exercício da empatia e combater os preconceitos de qualquer natureza, por isso abordar temáticas como esta, seja em suas atividades coletivas ou individuais, deve ser prioridade.

Após a definição da temática para a segunda formação, pensamos nas propostas de gêneros que poderiam ser trabalhados nas atividades do caderno, levando em consideração situações reais de produção e os campos de atuação da vida humana. É importante destacar que nesta formação o nosso foco foi a análise linguística/semiótica. Sendo assim, tanto o caderno de práticas pedagógicas volume II, quanto à formação, contou com a seguinte discussão teórica “Os Gêneros do Discurso e o Ensino da Análise Linguística”. Tal discussão foi pautada na questão das intenções comunicativas, dos usos sociais dos gêneros, da utilização da língua com base nos campos de atividade humana e da visão dos gêneros do discurso adotada por Bakhtin. Essa abordagem endossa a questão de que não podemos analisar a língua de forma descontextualizada e que o professor deve se valer de enunciados reais para ensinar o funcionamento da língua, o que altera a visão de ensino da gramática, cedendo lugar para a noção de língua como “um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade”. (BRASIL, 1998, p.20).

Contemplamos tal abordagem nas atividades dos cadernos de práticas pedagógicas, utilizamos vários tipos de gêneros numa mesma unidade, a fim de que os alunos pudessem perceber a dinamicidade e o propósito comunicativo dos mesmos, mas sem perder de vista a sua relativa estabilidade. Em um mesmo contexto, trabalhamos a leitura e interpretação, o propósito comunicativo do gênero, a estrutura, outros gêneros que tratassem da mesma temática, as palavras e as suas representações dentro dos textos e, por fim, uma produção do gênero em questão.

Segue abaixo um exemplo de como esse percurso metodológico foi desenvolvido dentro dos cadernos de práticas pedagógicas. No caderno do 5º ano, volume II, unidade 4, trabalhamos com o gênero cartaz, dentro da temática “Somos todos diferentes”, abaixo a primeira atividade desta unidade.

UNIDADE 4 – CARTAZES DE CAMPANHA EDUCATIVA

ATIVIDADE 10

ANALISANDO O TEXTO



Fonte: <http://www.mjmg.mp.br/br/comunicacao/campanhas/que-diferenca-faz.htm>

Imagem 1: Unidade 4 – Caderno de Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa 5º ano – Volume II.

A partir desse cartaz, propomos uma discussão sobre a temática abordada, sobre a simbologia utilizada na composição do gênero, sobre o texto verbal e até mesmo sobre a interpretação do olhar da mulher para o espectador (multimodalidade). Em seguida, trazemos uma pequena definição do gênero cartaz, a fim de que o aluno entenda minimamente o propósito comunicativo do mesmo. Vale ressaltar, que o caderno de práticas pedagógicas funciona como um apoio às práticas desenvolvidas pelo professor em sala de aula e não tem como objetivo substituir o PNLD adotado nas escolas.

Em seguida, propomos a continuidade da discussão sobre racismo, a partir de outro gênero, agora uma campanha publicitária do Criança Esperança em formato de vídeo. Introduzimos o trabalho com o significado das palavras, através da tradução da sensação provocada pelo vídeo, o que poderia ser aprofundado pelo professor caso ele quisesse discutir com os alunos o conceito de substantivo abstrato. A questão da reciprocidade, a comparação entre os dois gêneros por meio da abordagem de um mesmo tema e, por fim,

o censo investigativo e a elaboração de hipóteses através da pesquisa sobre o tema foram algumas das propostas desta unidade.

2) Junto com a turma, assista ao vídeo da Campanha Contra o Preconceito Racial.

Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=H5ngckrBko&t=7s>

3) Agora, responda as perguntas:

a) Circule as palavras abaixo que mais representam o seu sentimento após assistir ao vídeo:

TRISTEZA - RAIVA - MEDO - INDIFERENÇA - ALEGRIA - SURPRESA
ANGÚSTIA - FELICIDADE - ÓDIO - SERENIDADE - TRANQUILIDADE
ALÍVIO - CALMARIA - REVOLTA - PENA

b) Justifique as suas escolhas para a turma.

c) Por que as crianças choraram ao ler as frases? Você conseguiria lê-las no lugar dessas crianças?

d) Qual a relação desse vídeo com o cartaz educativo apresentado no início dessa atividade?

e) Ao final do vídeo, temos a seguinte mensagem: "Ninguém nasce racista, continue criança". O que essa mensagem quer nos informar?

4) Você sabe o que é racismo? Com a ajuda da professora, faça uma pequena pesquisa sobre esse tema e, depois, escreva no quadro abaixo as principais informações encontradas.

Imagem 2: Unidade 4 – Caderno de Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa 5º ano – Volume II.

A nossa proposta metodológica segue pelas unidades seguintes, sempre pensando na perspectiva da temática, alinhada com a prática de linguagem escolhida para esse caderno. Na unidade 5 do mesmo caderno, por exemplo, trouxemos os contos africanos como uma possibilidade de mostrarmos aos alunos

que devemos valorizar as contribuições de outras culturas para a nossa cultura. Em uma das atividades desta unidade, sugerimos que o professor compare os contos africanos com as fábulas brasileiras, a fim de levar o aluno a identificar os pontos em comum entre as duas culturas.

Outra proposição nossa para os cadernos e formações foi a introdução dos gêneros digitais, por entendermos que esses alunos estão inseridos nesse contexto e que a escola também deve ser um espaço de inclusão digital para as crianças. Procuramos através desta proposta, contemplar mais uma vez o que preconiza a BNCC.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p. 9).

Segue abaixo uma das propostas de atividade com gêneros digitais do caderno de língua portuguesa do 5º ano, volume II.

5) Com a ajuda do professor, faremos uma enquete na nossa escola, respondendo as seguintes perguntas:

a) Com que frequência você faz uso das tecnologias (computador, celular ou tablete)?

- Não uso. / Uso pouco. / Uso. / Uso bastante.

b) O que você costuma acessar na internet?

- Facebook. / Instagram. / WhatsApp. / Youtube. / Netflix. / Snapchat.

6) Agora, em duplas, contabilize as informações e preencha o gráfico abaixo.

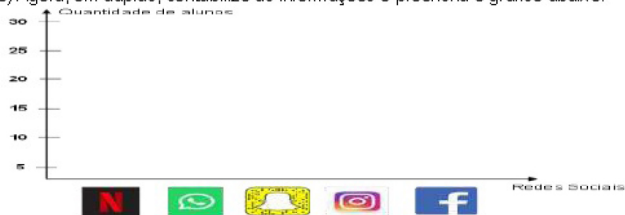


Imagem 3: Unidade 8 – Caderno de Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa 5º ano – Volume II.

Como podemos perceber, tivemos a preocupação de trabalhar com situações reais de produção dos gêneros, bem como promover uma integração do aluno com o seu ambiente escolar, através de uma pesquisa de campo. Vale ressaltar ainda, que em uma atividade como esta, estaremos exercitando com o aluno a sua capacidade de se mover por entre os diferentes tipos de letramento.

No que diz respeito à formação, a qual acontece aqui em Fortaleza, contemplando uma carga horária de 16 horas (64 horas anuais, distribuídas em 4 formações, uma por bimestre), procuramos desenvolver um momento de correspondência entre as atividades dos cadernos e o aprimoramento da discussão teórica, tudo isso ligado pelo fio condutor da temática. A ideia foi realizarmos momentos práticos que pudessem ser replicados nas formações regionais, levando em consideração as necessidades específicas de cada região. Ressaltamos que as formações regionais possuem uma carga horária reduzida de 8 horas (32 horas anuais, distribuídas em 4 formações, uma por bimestre), sendo necessário uma adaptação da agenda sugerida pela nossa equipe, embora algumas CREDE optem por realizar as formações com a carga horária de 16 horas, contudo isto não é via de regra.

Os desdobramentos nas formações regionais do que foi sugerido pela nossa equipe na segunda formação foram diversos e surpreendentes, dentre as quais podemos citar o lindo trabalho da CREDE 19, no qual a formadora promoveu um momento de integração entre o seu grupo e a APAE de Juazeiro do Norte.



Imagem 4: Visita da equipe de formadores da CREDE 19 a APAE de Juazeiro.

Segue, abaixo, a adaptação das atividades do Caderno de Práticas Pedagógicas de Língua portuguesa do 5º ano, volume II, na formação da CREDE 10. A ideia de replicar as atividades em um formato maior, para que os formadores pudessem resolvê-las no momento da formação foi uma iniciativa bastante criativa e dinâmica de vivenciar as atividades de forma prática.



Imagem 5: Momentos da segunda formação da CREDE 10.

As temáticas adotadas nas formações, os desdobramentos das mesmas através das atividades dos cadernos de práticas pedagógicas e o alinhamento com as práticas de linguagem sempre foram bem avaliadas pelo grupo de formadores. As formações seguintes seguiram a mesma metodologia, na terceira formação optamos por trabalhar com a temática da comunicação não violenta, por entendermos que a nossa comunicação depende da forma como interagimos com o outro e que, portanto, devemos ter cuidado com as nossas escolhas linguísticas ao nos comunicarmos. O outro deve ser levado em consideração no modo como dizemos, pois, construímos uma boa imagem de nós como falantes ao respeitarmos e valorizarmos o outro, ainda que discordemos do outro em alguns contextos. Na terceira formação, trabalhamos a oralidade aliada a esta temática.

Na quarta e última formação, trouxemos a temática “O tempo voa”, por entendermos que o aluno precisa significar o tempo e perceber como ele se encontra dentro do contexto temporal, como agente transformador do momento em que vive e também do tempo futuro, posto que as suas ações poderão reverberar mais adiante. Não podemos esquecer que nós no tempo presente escrevemos a memória do que ficará para as próximas gerações e isso está diretamente ligado com a prática de linguagem sugerida para essa formação, no caso a produção textual.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o trabalho com a linguagem deve levar o aluno a ser ator nas práticas sociais. O protagonismo garantido pelo ato comunicativo é, sobretudo, um ato político, de inserção. Somente através da linguagem que nos constituímos como seres sociais, ancorados na dimensão espaço-temporal, produtores de efeitos de sentidos. Toda e qualquer formação deve passar pelo mote da (trans)formação. A abordagem do gênero, em uma perspectiva funcional, provoca um engajamento do sujeito que fala no/o mundo.

O trabalho pedagógico desenvolvido este ano foi extremamente desafiador, sobretudo pelo novo delineamento da proposta de formação, contudo

acreditamos que conseguimos alcançar resultados satisfatórios em cada uma de nossas proposições, seja nas formações, seja por meio dos materiais didáticos disponibilizados. Tivemos a preocupação de trabalharmos com os gêneros e as temáticas dos cadernos, a partir dos campos de atuação humana, o que justifica as nossas escolhas por temas relacionados com os contextos sociais vivenciados pelos alunos, para que eles se sentissem capazes de mudar a sua realidade e contribuir com uma sociedade mais justa e inclusiva. Utilizamos a pesquisa como uma ferramenta de interação com o contexto escolar, através de atividades que os alunos pudessem desenvolver no seu dia a dia, mas também como um campo fértil de reflexão, no qual o aluno poderá levantar hipóteses e confirmá-las ou refutá-las, a partir das próprias experiências.

Por fim, avaliamos como bem-sucedida a proposta de descentralização das formações, dando mais autonomia para as CREDE escolherem os seus formadores e puderem acompanhar um pouco mais de perto os desdobramentos das formações nos municípios. Consideramos as experiências e os desdobramentos das práticas pedagógicas nas formações regionais um campo frutífero e que poderá revelar boas surpresas nos resultados das avaliações este ano.

4. REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M/VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 04-11-19.

CEARÁ. Secretaria da Educação. *Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)*. Fortaleza: SEDUC, 2012.

SOARES, M. B. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CEARÁ: A COOPERAÇÃO COM OS MUNICÍPIOS AVANÇANDO PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

IÊDA PIRES¹

GENIVALDO MACÁRIO²

WANDELICY PERES³

RESUMO

Este artigo objetiva discorrer a formação continuada das(os) professoras(es) de Educação Infantil que atuam nos 184 municípios do Ceará, sob a coordenação da Seduc com o apoio do regime de colaboração entre estado e municípios. Evidencia também sua implementação embasada nos documentos que regem as políticas de educação. Os referenciais desta formação se fundamentam nas concepções teóricas e históricas que defendem a Educação Infantil de qualidade (Rosemberg, 1999; Nunes, 2009; Oliveira, 2007; Rocha, 2009) e nos documentos que orientam a Educação Infantil no âmbito nacional e estadual como a BNCC e DCRC. Abordaremos o apoio do Programa de Cooperação com os Municípios Cearenses dado a Formação estadual, regional e municipal. Evidenciaremos a qualidade do atendimento às crianças e suas famílias, nas escolas e Instituições de Educação Infantil. Os resultados referem-se à qualidade das ações no âmbito da educação e do cuidado, que vem ampliando colocando a ludicidade em foco dessas ações formativas.

1. Doutora em Ciências da Educação – Paris V/ Sorbone e Pós-Doutora em Androgogia e Pedagogia pela Universidade de Montreal – Canadá; Filósofa e Formadora Estadual da Célula de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil (CADIN/SEDUC/CE).

2. Doutor em Educação – Universidade Federal do Ceará/UFC, na linha de pesquisa: Avaliação Educacional, eixo: Avaliação do Ensino-aprendizagem; Licenciatura Plena em Educação Artística pela Universidade Federal do Piauí Formador Estadual da Célula de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil (CADIN/SEDUC/CE).

3. Especialista em Educação Continuada e à Distância – Universidade de Brasília/UNB; Licenciatura Plena em Estudos Sociais pela Faculdade de Filosofia Dom José/Universidade Federal do Ceará e Formadora Estadual da Célula de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil (CADIN/SEDUC/CE).

Palavras-Chave: Educação Infantil, Formação Continuada, Regime de colaboração.

ABSTRACT

This article aims to discuss the continuing education of Early Childhood Education teachers who work in the 184 municipalities of Ceará, under the coordination of Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) with the support of the cooperation between state and municipalities. It also highlights its implementation based on the documents that governing education policies. The references of this training are based on the theoretical and historical conceptions that defend quality Early Childhood Education (Rosemberg, 1999; Nunes, 2009; Oliveira, 2007; Rocha, 2009) and in the documents that guide Early Childhood Education at the national and state level, such as BNCC and DCRC. We are going to approach the support of the Cooperation Program with the municipalities of Ceará, It has given the state, regional and municipal Training. We are going to highlight the quality of care for children and their families, in schools and early childhood education institutions. The results refer to the quality of the actions in the scope of education and care, which has been expanding, placing playfull in focus of these training actions.

Keywords: Early Childhood Education, Continuing Education, Cooperation.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada das (dos) professoras (res) da Educação Infantil no estado do Ceará tem como foco, os conceitos de infâncias e de Educação Infantil, constituído ao longo da história brasileira e mundial. A Educação Infantil, em nosso país, assumiu inúmeras funções e objetivos ao longo da sua trajetória: passando pelos aspectos assistencialistas, pela compensação, pela preparação para a alfabetização, até à formação integral da criança (NUNES,

2009; OLIVEIRA, 2007; ROCHA, 2009). Depois da segunda década do século XXI, aqui no Brasil, particularmente, no Ceará, até o momento atual, a Educação Infantil passou a ter um foco na criança como protagonista e como centro do planejamento pedagógico. A criança é considerada como potente, capaz e com múltiplas linguagens para “*conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*”. Foi com a Constituição Federal de 1988, que a Educação Infantil deu um salto qualitativo com abertura para a atenção à política educacional desta etapa da Educação Básica, passando a ser considerada como direito da criança, direito da família e dever do Estado. Esse avanço se deu por várias razões, dentre elas, o movimento de mulheres reivindicando creches para seus filhos. Aqui no Brasil, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 (ALVES, 2011), segundo Rosemberg, houveram muitas tentativas de regulamentação dos serviços existentes para a Educação Infantil sob a responsabilidade do setor educacional.

Em nome do “desenvolvimento infantil”, no Brasil, o Banco Mundial criou muitos programas com a participação de mães, visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca sob a responsabilidade de outras instâncias administrativas, além das educacionais. Essas ações, para Fúlvia Rosemberg (2019), contribuíram negativamente para ampliar a concepção errônea para a sociedade de que qualquer pessoa que tivesse o dom materno pudesse trabalhar na Educação Infantil.

Nos anos 1990, surge no Estado do Ceará as Comissões Interinstitucionais de Educação Infantil repensando a educação e cuidados da criança. E assim, surge o Movimento Interfórum do Brasil, com militantes de vários estados brasileiros. O Ceará aparece entre todos os fóruns de Educação Infantil pelas ações e movimentos reivindicatórios a favor da defesa da Educação Infantil.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc-Ce) inicia o fortalecimento da intersectorialidade a favor da primeira infância, com a posse do Secretário de Educação do ano de 1995 e intensificou-se até os anos 2000. Sua vasta experiência junto a Unicef, deu início a priorização a Educação Infantil. A Educação Infantil da Seduc-Ce, no referido período, foi capacitada

com fundamentos teóricos e práticos c por especialistas da área de Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará - UFC.

Ainda nesse período citado acima, aconteceram sucessivas tentativas de revisão de modelos tradicionais de formação inicial e a continuada. A própria LDB, Lei 9394/96, previa que as professoras e os professores que tivessem nível médio teriam um tempo determinado para concluir o Ensino Superior. Com isso, esses profissionais procuraram o curso de Pedagogia nas universidades particulares, a fim da qualificação desejada e exigida Mas como afirmam Gatti e Barreto (2020),

merece atenção a enorme lacuna quanto a formação de professores para a Educação Infantil. Uma vez que se trata do nível inicial da Educação Básica, que compreende anos de atenção à criança pequena e que concentra como já se viu, o maior percentual de docentes sem formação adequada (p. 251).

Para Rossetti-Ferreira (2020), é importante questionar se de fato esses avanços legais contribuíram para qualificar os programas propostos para as crianças pequenas. Ela afirma ainda que a LDB/1996 apesar da lacuna, aproximadamente de oito anos, entre ela e a Constituição (1988), tal Diretrizes regulamentam o direito da criança à educação evidenciando a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica.

As políticas educacionais o Estado do Ceará por meio da Seduc passou a planejar formação continuada para professoras e professores da educação infantil dos 184 municípios cearenses.

2. METODOLOGIA

A Formação Continuada do PAIC/MAIS PAIC apresenta uma estrutura criada pela Secretaria da Educação do Ceará e executada inicialmente pela Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COMPEM). O Ceará tem uma caminhada de experiências significativas, na cooperação com os

municípios, iniciada pela municipalização do ensino, na década de 1990. Desde então, vem desenvolvendo ações, junto aos municípios cearenses, centradas em um Regime de Colaboração alicerçado em três pilares: i) Formação, elaboração, distribuição de material e acompanhamento pedagógico; ii) Monitoramento; iii) Avaliação e incentivos financeiros ligados a resultados de aprendizagem.

No ano de 2007, o Governo do Estado do Ceará, por meio da Seduc (COPEM), consolida o Regime de Colaboração com os municípios, por acreditar em um ensino público de qualidade. O foco foi apoiar aos municípios a elevar o nível de aprendizagem e o fortalecimento do grau de responsabilização das(os) gestores, professoras(es) e técnicos, em prol do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens cearenses. Foi então criado o Programa de Alfabetização na Idade Certa/PAIC, neste referido ano de 2007. No ano de 2016, com a aprovação da Lei Nº 15.921, esse Programa foi ampliado para o Programa de Aprendizagem na Idade Certa- **MAISPAIC**.

O PAIC tem subsidiado aos municípios cearenses com uma política de formação continuada, atendendo desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Inicialmente, o PAIC incorporou diferentes ações, com abrangência nos seguintes aspectos: 1) Gestão Educacional; 2) Acompanhamento Pedagógico; 3) Avaliação Externa; 4) Educação Infantil e Literatura Infantil.

As ações de formação do *Eixo de Educação Infantil*, inicialmente estava inserido na Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), com a logística: Uma Coordenadora e algumas técnicas assessoradas por uma equipe de Consultoria (bolsista), para pensar, organizar e discutir sobre o processo de formação e tinha a seguinte estrutura: i) Uma Equipe da Seduc com profissionais especialistas e com experiência em Educação Infantil e Primeira Infância; ii) Equipe Consultora que assessorava a Equipe da Seduc; iii) Equipe de Formadores que realizavam as formações nas Macrorregiões; iv) Uma Equipe de Formadoras(es) municipais que realizavam as formações, nos municípios, para os professores e coordenadores pedagógicos.

A organização apoia e acompanha aos municípios cearenses, referente à formação dos(os) formadoras(es) municipais para a Educação Infantil.

A Seduc, reafirma seu compromisso com os municípios, mesmo com a municipalização do Ensino, que aconteceu no Ceará entre 1998 e 2003. Assim, os municípios assumiram a responsabilidade com a 1ª etapa da Educação Básica. Entretanto, o Governo do Estado também tomou para si a corresponsabilidade com esta etapa.

3. ESTRUTURA INICIAL DA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAIC

Com o fortalecimento da Cooperação entre estado e municípios, na Educação Infantil, a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM) assumiu a formação de professores, bem como, a formação de coordenadores e coordenadores pedagógicos e de gestores que atuam com a 1ª etapa da Educação Básica.

O Eixo de Educação infantil da COPEM com técnicas, consultoras, bolsistas, tutoras e demais participantes, juntos, criaram o novo e desafiador programa, para fortalecer a Educação Infantil e assegurar com qualidade, o atendimento para os bebês e crianças cearenses nos 184 municípios cearenses.

Para o desenvolvimento das ações de apoio técnico e de formação das(dos) professoras (es), várias atividades foram realizadas, tais como: i) Reuniões com a Equipe Consultora; ii) Reuniões entre a Equipe da Seduc e Equipe Consultora (aprofundamento teórico e discussão sobre o planejamento, as demandas, as temáticas e a avaliação das formações); iii) Reuniões da Equipe da Seduc, com os gerentes dos Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação/CREDE (para fortalecer a Educação Infantil nas Regionais); iv) Encontro de Formação com as(os) Formadoras(es) para aprofundamento teórico e discussão do planejamento a ser realizado nas macrorregiões.

4. TEMÁTICAS DAS FORMAÇÕES

Desde o início da implementação do PAIC, as temáticas objetivavam discutir temas que fundamentassem as especificidades da Educação Infantil.

O intuito era a qualificação do trabalho na perspectiva de motivá-las a ser uma(um) professora/professor reflexivo(a), compreendendo o que fazer e o porquê fazer (TARDIF, 2007).

No ano de 2008 e 2009, a maioria das (os) profissionais da Educação Infantil, demonstravam necessidades em suas formações. Época que poucos municípios cearenses, realizavam formações. Portanto, essa lacuna foi fortalecida pela cooperação com os municípios. Citaremos aqui as temáticas que fundamentaram a formação continuada para profissionais da Educação Infantil: conceitos de criança e infâncias; função e as várias dimensões do papel da(o) professora(r); outro forte destaque foi a importância da participação da família e a concepção sobre a infância de seus filhos.

A formação, de Educação Infantil da Seduc acontecia as modalidades presenciais de 16h/a (64h/a anual). Com essas ações as equipes municipais tiveram a possibilidade de se fortalecer, realizando as formações municipais de 12 horas – aula (48h/a anual). Os formadores municipais e professores apresentaram propostas que partiam de suas reais necessidades. No ano de 2009, os docentes apresentaram a necessidade de “organizar uma Proposta Pedagógica para as escolas de Educação Infantil, que trouxesse as características próprias desta etapa”. A equipe da Seduc considerou e deu apoio este ato como prioridade e de grande importância.

No ano de 2010, a Equipe Seduc (COPEM) iniciou a organização das *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*, um documento elaborado democraticamente, com uma metodologia participativa, e teve a contribuição de representantes da Universidade Federal, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-Ce) e do Fórum de Educação Infantil. Contou também com a parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Ceará/Seduc a Coordenadoria de Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC). Esse documento teve como base as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, emanadas do Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2009. Esse teve ainda, a finalidade de nortear as formações dos docentes da Educação Infantil. Foi assim que em 2011, a Seduc (COPEM) forneceu as *Orientações*

Curriculares para a Educação Infantil, documento que passou a nortear o Programa de Formação do MAISPAIC e orientar a Educação Infantil nos municípios cearenses.

Com estes documentos as formações trouxeram temáticas com novas perspectivas e reflexões relacionadas a proposta curricular da Educação Infantil. Dentre os já trabalhados no período inicial das formações surge: i) o papel do professor como mediador de aprendizagem, tendo as Interações e Brincadeira como eixo norteador de suas práticas; ii) as interações e a brincadeira no cotidiano do trabalho com as crianças. A brincadeira ressurge como uma temática instigante, contudo, continua trazendo muitas incompreensões e desafios tanto para as formadoras como para as professoras.

A lógica das práticas na Educação Infantil foram repensadas considerando as mudanças do Ensino Fundamental de 9 anos, a partir da Lei nº 11.274/2006, que regulamentou essa etapa do ensino objetivando assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprender.

A Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017), passou a ser, também, uma referência para as formações da Educação Infantil. A Equipe da Seduc incluiu nas formação, reflexões sobre a nova organização curricular por Campos de Experiências, levando a refletir e compreender que, os campos de experiência “oferece às crianças, a oportunidade de estabelecer ações e relações com pessoas, espaços, tempos, objetos, situações e de atribuir um sentido pessoal e social a elas” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 196). O Programa de Formação Continuada com a função de difundir a compreensão das especificidades das ações, em prol da Primeira Infância e da Educação Infantil, contribui para o desenvolvimento do bebê e da criança cearense.

5. O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO MAIS PAIC - 2019

Para dar celeridade às ações de Formação Continuada do MAISC PAIC 2019, a Seduc, continua apoiando os municípios no atendimento de metas importantes para Educação Infantil, que estão relacionadas ao Plano Nacional

de Educação/PNE (2014-2024), ao Plano Estadual de Educação (2016-2024), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (2009), às Orientações Curriculares para a Educação Infantil (SEDUC, 2011) que agora ganham grande relevância nas discussões atuais da BNCC (BRASIL, 2017) e no DRC C(CEARÁ, 2018).

Para a consolidação das políticas para o atendimento das metas da formação continuada e para o fortalecimento da Primeira Infância, o Governo do Estado do Ceará tem como principal estratégia o Programa Mais Infância Ceará, reunindo o maior número de projetos e programas voltados à Primeira Infância, estimulando a promoção do desenvolvimento integral de bebês e crianças cearenses.

O Mais Infância tem um olhar especial dedicado à primeira infância e a Educação Infantil, alinhado com recentes pesquisas, estudos e as discussões acerca da implementação da BNCC (BRASIL, 2017), com o DCRC (CEARÁ, 2018), bem como os princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam o trabalho junto aos bebês e às crianças pequenas e bem pequenas (DCNEI, 2019 e BNCC, 2017).

Em 2019, como o fortalecimento das ações para Primeira Infância, o Eixo de Educação Infantil, passou a integrar a Célula de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil/CADIN, dentro da Coordenadoria de Educação e Promoção Social (COEPS), e assim o MAIS PAIC ganhou uma nova estrutura consolidando a participação da SEDUC/sede e da SEDUC/CREDE no Programa de Formação Continuada, da etapa de Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

A Formação da Educação Infantil do MAIS PAIC fica então constituída da seguinte forma: i) Equipe de Formadores Estadual de Educação Infantil da SEDUC (Técnicas equipe da CADIN), que realizam a formação para os formadores(as) regionais; ii) Formadoras(es) Regionais realizam as formações para os Formadores(as) municipais; iii) Formadoras(es) municipais realizam as formações para os gestores, coordenadores pedagógicos e professoras(es).

É importante registrar que o DCRC (CEARÁ, 2018) foi aprovado em dezembro de 2018, pelo Conselho Estadual de Educação e passa a ser referência, juntamente com as orientações da BNCC (BRASIL/2017), amparados também por outros documentos que apontam a importância do desenvolvimento infantil, e fortalecem a importância das crianças

vivenciarem suas experiências educativas, de qualidade, como protagonistas, sendo respeitadas e valorizadas em todas as suas potencialidades.

A formação desenvolvida em 2019, o destaque à Literatura Infantil, foi através do Eixo de Literatura do MAIS PAIC e ao desenvolvimento integral da criança na primeira infância, em consonância com os documentos já citados acima. A formação foi organizada com um total de 92h/a em duas etapas: i) Presencial - realizada em 4 encontros, com carga horária total de 68h/a presenciais; ii) Distância - realizada em três Módulos de 8h/a cada, com um total de 24h/a.

6. TEMÁTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM 2019

A Formação Continuada da Educação Infantil, objetiva subsidiar as(os) Gestoras(es), Coordenador(a) Pedagógico(a), e especificamente aos docentes e demais Profissionais da Educação Infantil, conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, a educação e o cuidado assegurando a qualidade de vivências de experiências significativas para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças. A seguir as temáticas evidenciadas na formação: i) A função e os objetivos da Educação Infantil, baseadas nas orientações da BNCC(BRASIL, 2017), no DCRC (CEARÁ, 2018), no sentido de estimular, reafirmar a criatividade, a competência, a curiosidade e a riqueza das especificidades dos bebês e das crianças; ii) O trabalho com projetos e a importância das interações e brincadeiras para a Educação Infantil; iii) O trabalho com projetos e a importância das interações e brincadeiras para a Educação Infantil; iv) A Sequência Didática, como sugestão de estratégia metodológica, organizada com ludicidade e interação na Educação Infantil; v) A importância do Lúdico para o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês e das crianças na Educação Infantil.

Essa configuração objetivou a compreensão e construção do “*processo de fazer-se professor(a)*”. Foram planejados momentos possibilitadores de aprendizagens coletivas, onde as(os) professoras (es) seria protagonista da construção da sua prática pedagógica, consolidando e reafirmando seu

saber fazer sobre a primeira infância. Foram inseridas propostas das **Sessões Reflexivas Colaborativas, que ainda** estão em construção, propondo oportunidades, para a reflexão de si.

7. DISCUSSÃO

A formação continuada na Educação Infantil, no Brasil e no Ceará, tem um percurso histórico, marcado por lutas incessantes por parte de militantes e pesquisadores reivindicadores da melhoria da profissionalização e das ações de educar e cuidar. O direito à formação continuada é recente na história da educação brasileira. Sua consolidação veio com a LDBEN - 9394/96, em seu artigo nº 67. No inciso V dessa mesma Lei, que assegura o direito a um “período reservado para estudar, planejar e avaliar”. No caso do Ceará, os municípios aceitaram o acordo de cooperação, isto motivou a efetivação dessa lei, garantindo que os profissionais da rede municipal participem das formações continuadas.

Para Nóvoa (1993), não é a acumulação de saberes em seminários e cursos ou de técnicas, que sozinhos modificarão as práticas das(dos) professoras(es), *mas sim, a “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”*. (NÓVOA, p. 25).

Nesse sentido, é que a Equipe da SEDUC, Formadores Estaduais, iniciou a **Sessão Reflexiva Colaborativa** com as professoras formadoras. Este dispositivo tem a finalidade de construção de saberes a partir das trocas entre pares, de suas experiências vividas em suas práticas docente.

Assim, Nóvoa (1995) defende essa reflexão sobre nós mesmos enquanto educadoras, principalmente quando as práticas de formação contínua passam a ser o núcleo na compreensão da vida e do ofício dessas pessoas. Este atribui-lhes um mérito indiscutível: o de situar as(os) professoras(es) no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação. Nóvoa (1992) considera que,

[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (p.15). Este, em seu livro “Vidas de professores” torna

evidente o seguinte questionamento: Será que na educação do educador não se deverá fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina? (1992, p.17).

Nesta perspectiva, a formação continuada, da Seduc em colaboração com os municípios, tem favorecido a reflexão crítica sobre a prática docente e a possibilidade de ressignificação constante sobre a identidade pessoal e profissional. A seguir estão alguns depoimentos de professoras formadoras que falam da importância e do impacto dessas formações para sua prática e para prática dos professores:

PROFESSORA FORMADORA 1- (...), *Eu vejo que as formações me proporcionaram maior amadurecimento na minha prática reflexiva como formadora, assim. (...) mais precisamente em relação a importância da fundamentação teórica diante das temáticas, metodologias e práticas pedagógicas. (...) Ter a experiência nos deixa mais seguros, pois demonstra que já vivenciamos aquelas práticas, (...), mas saber fundamentar essas práticas com leis e referenciais teóricos, qualifica as formações e foi exatamente nesse ponto, que as formações estaduais mais contribuíram na minha prática.*

PROFESSORA FORMADORA 2 -*A contribuição da Formação Estadual em minha prática como formadora regional, foi imprescindível e de total relevância para chegar no resultado tão extraordinário como tivemos nas formações municipais (...) Proporcionaram vivências reflexivas e mediadoras das práticas pedagógicas, onde o foco é a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem (...). Como professora formadora (...), ampliei os meus conhecimentos teóricos, baseados nos brilhantes teóricos e documentos obrigatórios e vigentes, (...) trabalhando com Projeto, Sequências Didáticas (...), Literatura Infantil e outros temas que asseguram a Educação Infantil como uma etapa única e essencial na vida do ser humano.*

PROFESSORA FORMADORA 3-*A Formação Estadual oferece toda fundamentação teórico-metodológica que subsidiam o trabalho*

da formadora, logo torna-se indispensável para um resultado exitoso. A Formação Municipal é fundamental para a melhoria do trabalho docente porque nos leva a conhecer novas possibilidades pedagógicas e a partir daí incluir novas práticas metodológicas para a excelência do processo de aprendizagem.

Esse comentários demonstram o impacto da formação continuada e suas contribuições possibilitadoras de reflexões sobre diversos aspectos que condicionam uma educação de qualidade para bebês, crianças bem pequenas e as crianças pequenas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formações continuadas solicitaram que, a organização destas ações, acompanhassem os avanços ocorridos nas legislações e nas pesquisas que embasam as formações de Educação Infantil, nas últimas décadas. Assim, despertou à atenção para novas concepções de Infância e de Educação Infantil, pelo seu reconhecimento como a primeira Etapa da Educação Básica, considerada como a mais importante para o desenvolvimento criança. Em razão disso, foi inserida novos dispositivos de formação continuada, como as seções reflexivas, que decorrem reflexões da pessoa das (dos) professoras (os) no contexto de sua prática.

Vale destacar que as estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil das (dos) profissionais de Educação Infantil cearense orientou para o respeito aos princípios e a função da Educação Infantil presentes na LDBEN e nas DCNEI, nos documentos da BNCC e no DCRC, e que envolvessem uma conjuntura ampla e minuciosa para expansão dos cursos de formação continuada na perspectiva presencial e à distância.

As Formações continuadas, do MAIS PAIC, desenvolvidas pela SEDUC/ Sede, estão baseadas na colaboração profissional na qual as(os) professoras(es) abordam problemas que vivenciam no seu trabalho, possibilitando a construção de uma cultura profissional na qual ampliam a compressão comum dos objetivos de educar e de cuidar, de resolver problemas e buscar soluções conjuntamente.

A qualificação com a formação continuada, só terá sentido fidedigno se for aliada às boas condições de trabalho e valorização dessas(es) profissionais, como itens imprescindíveis e inseparáveis da prática docente.

9. REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Infâncias e Educação Infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos**, 2011. Revista ALEPH , Infâncias, Ano V. nº.16, novembro de 2011.In:<https://docplayer.com.br/6615542-Infancias-e-educacao-infantil-aspectos-historicos-legais-e-pedagogicos.html>. Acesso em 28.09.2019

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas** [tese] / Márcia Buss-Simão ; orientador, João Josué da Silva Filho. - Florianópolis, SC, 2012. <www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_11_2012_8.48.06.9d5726f0ea4be58bd5fdef3b7c24e82a.pdf> Acesso em 28 de outubro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF,2017.

CAMPOS, Maria Malta. **Questões sobre a formação de professores de Educação Infantil** www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/582/821<www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200006> Acesso em 15 de outubro de 2019

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: Fortaleza, CE, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da**

educação básica: concepções e desafios. <<https://www.redalyc.org/pdf/873/87342191002.pdf>> Acesso em 28 de setembro de 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso: 10.02.2020.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Dom Quixote: 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação.** Coleção temas de educação, 01, Lisboa: Ed. Nova enciclopédia, 1995.

CEARÁ, Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Fortaleza: SEDUC, 2011.

ROSEMBERG, Fulvia. **Educação Infantil Brasileira contemporânea.** In: <www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educacao%20Infantil%20Brasileira%20Contemporanea%20-%20Fulvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em 24 de setembro de 2019

ROSEMBERG, Fulvia. **Formação de professores de educação Infantil no Brasil.** In: <www.paradigmas.com.br/index.php/revista/edicoes-21-a-30/edicao-29/362-formacao-de-professores-de-educacao-infantil-no-brasil-expectativas-e-desafios>. Acesso em 23 de outubro de 2019.

ROSSETTI-FERREIRA, MARIA CLOTILDE e et. al in: À CRIANÇA PEQUENA NOS PAÍSES EM Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/2002<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a03n115.pdf>>. Acesso e 10.02.2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: V

A ALFABETIZAÇÃO COMO UM DIREITO: A EXPERIÊNCIA DO MAIS PAIC

FRANCISCA ROSA PAIVA GOMES¹

MAYARA RODRIGUES BRAGA²

MARIA VALDENICE DE SOUSA³

RESUMO

O presente artigo propõe reflexão sobre a compreensão dos processos de alfabetização aplicados pelo Programa MAIS PAIC no Estado do Ceará. Política pública implementada pelo Estado e Municípios que alcançou índices memoráveis na última década, e tornou-se um grande exemplo no âmbito educacional a nível nacional. Seu sucesso se dá através de ações de cooperação entre esferas estaduais e municipais, bem como gestores, professores, estudantes e comunidade. Neste artigo, iniciaremos uma breve apresentação do processo de implementação do Programa no Estado e as concepções metodológicas sobre a Alfabetização e os direitos de aprendizagem, aspectos centrais no Programa MAIS PAIC. Expondo também as especificidades do Programa para obtenção do sucesso na formação inicial dos alunos do ciclo de alfabetização, bem como as etapas vindouras. Defendendo primordialmente que o aluno tenha direito à educação pública de qualidade na idade certa, sendo ação motriz que perpassa todas as outras ações executadas pelo programa.

Palavras-chave: Alfabetização, Política Pública, Direito de Aprendizagem.

1 Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Santa Catarina e Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Vale do Acaraú.

2 Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará; Mestranda em Linguística.

3 Especialista em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora; Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará.

ABSTRACT

This paper proposes reflection about the understanding of the literacy processes applied by the MAIS PAIC Program in the Ceará State. Public policy implemented by the State and Municipalities that reached memorable rates in the last decade, and become a great example in the educational field at national level. Its success is achieved through cooperative actions between state and municipal spheres, as well as managers, teachers, students and community. In this article, we will start a brief presentation of the Program's implementation process in the State and the methodological conceptions about Literacy and learning rights, central aspects in the MAIS PAIC Program. Also exposing the specificities of the Program to achieve success in the initial training of students in the literacy cycle, as well as the stages to come. Mainly defending that the student has the right to quality public education at the right age, being this the driving action that pervades all other actions carried out by the program.

Keywords: Literacy, Public Policy, Learning Right.

1. INTRODUÇÃO

O tema alfabetização tem sido muito discutido no contexto da educação no Brasil, principalmente por ainda estar em processo de garantia pelos entes federados, nos termos instituídos pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, no qual “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”.

Ao observar a necessidade de garantir o direito à alfabetização, mediante os resultados da primeira avaliação dos níveis de leitura, de escrita realizada em 2004, o Estado do Ceará avança em suas ações e institui o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar e, é a partir desse movimento

firmado com diversas parcerias entre Estados e Municípios, que, em 2007, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é criado.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa, como política pública, tem como objetivo garantir o direito à educação e consolidar o processo de alfabetização, dando aos alunos condições para apreender habilidades inerentes a diversos letramentos nos ambientes sociais e, com isso, incluir o sujeito no mundo letrado, obtendo condições para, inclusive, garantir a sua dignidade. É nesse contexto que, em 2007, o Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), iniciou a execução do PAIC como uma política de cooperação entre o Estado e os municípios. A secretaria, assim, cria uma coordenadoria de cooperação com os municípios, que se estrutura por meio de células, as quais são responsáveis pela consolidação e pela execução da política de erradicação do analfabetismo no Estado.

Mediante essa realidade, e tendo como objetivo principal consolidar a alfabetização, concordamos com a concepção dada por Soares, na qual a autora compreende que a alfabetização “[...] em seu sentido próprio, específico, é um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita” (SOARES, 2011, p.15).

Nessa perspectiva, além de proporcionar a compreensão sistemática da língua e de desenvolver material próprio que salienta [...] letramento é a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito.

[...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto de e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES 2004. p. 11-14)

Aspectos identitários e a formação continuada, o programa também estrutura o eixo de alfabetização e de formação do leitor, entendendo as especificidades do processo de alfabetizar. O eixo de Alfabetização realiza ações formativas para professores a fim de que eles desenvolvam práticas que propiciem hábitos de leitura no cotidiano dos estudantes. O eixo também desenvolve editais para a publicação de livros que servem de escopo para as formações e práticas de incentivo à leitura. Em suas ações formativas, utilizam como metodologia o Círculo de leitura e a Leitura deleite. Cada sala de aula possui uma biblioteca e os estudantes podem dispor das obras quando oportuno. As atividades desse eixo são imprescindíveis e contribuem enormemente para os aspectos psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e, ainda, para os condicionantes de natureza social, cultural e políticos contidos no processo de alfabetização.

O PAIC, validado pela Lei 14.026 de 17 de dezembro de 2007, foi ampliado pela Lei Nº 15.921, de 15 de dezembro de 2015, passando a ser denominado de Programa de Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC, cujo objetivo principal é a cooperação entre Governo do Estado e os 184 (cento e oitenta e quatro) municípios cearenses.

As especificidades do processo de alfabetização para o MAIS PAIC têm como cerne a estruturação de uma formação continuada de professores, subsidiando sua prática pedagógica e possibilitando que o professor tenha aporte metodológico para escolher atividades mais profícuas para o aprendizado dos estudantes, uma proposição de material estruturado e sistemático que seja próximo da realidade dos alunos, bem como recursos para promover e consolidar a aprendizagem na idade certa no período da alfabetização.

Neste artigo, apresentaremos os aspectos metodológicos adotados pelo programa MAIS PAIC os quais delinham suas ações formativas.

2. MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO ADOTADOS PELO PROGRAMA MAIS PAIC

A principal preocupação do MAIS PAIC não é promulgar um método de alfabetização, mas dispor ao estudante o direito à aprendizagem no momento

certo para que o processo de ensino e de aprendizagem decorra de forma adequada no cotidiano dos estudantes e que eles alcancem os objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa de aprendizado.

A experiência em alfabetização do MAIS PAIC vem apresentando resultados significativos e ganhando destaque nacional. O programa estabelece como finalidade primordial o apoio técnico, financeiro e pedagógico aos municípios, visando ampliar as oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil, na etapa inicial da Alfabetização e dos alunos do Ensino Fundamental I e II, proporcionando a melhoria da qualidade da aprendizagem, garantindo a equidade no ensino-aprendizagem dos alunos da rede pública, por meio de um conjunto de ações definidas e organizadas pelo programa.

Os principais pilares do programa são as formações continuadas de professores e a distribuição de materiais estruturados para todos os docentes e discentes dos 1º e 2º anos da rede pública de ensino. Além disso, tem como foco a alfabetização de todas as crianças ao final do 2º ano, meta cada vez mais consolidada no estado.

A fundamentação teórica que constitui o programa MAIS PAIC e a sua metodologia de trabalho não se detêm a um único método, o programa utiliza diversas possibilidades metodológicas que nascem da necessidade real do aluno em sala. O professor recebe todas as orientações para o trabalho, mas tem total autonomia para gerir o processo de ensino e aprendizagem, pois o MAIS PAIC é uma política pública de cooperação que, primordialmente, respeita a autonomia dos municípios e dos professores alfabetizadores.

Portanto, compreendemos que a definição de um método único para subsidiar o processo de alfabetização das escolas não é o principal ponto, mas a defesa do direito soberano da criança de ser alfabetizada e a constante luta para garantir esse direito para todos os alunos e alunas da rede pública de ensino. Essas são as principais conquistas obtidas durante a longa trajetória de mais de uma década desse programa.

O Ceará mostra ao Brasil, através do MAIS PAIC, que, para respeitar o direito constitucional de alfabetizar suas crianças, é preciso tomar, inicialmente,

a decisão política de enfrentar a problemática e garantir todos os esforços possíveis para o cumprimento do dever de possibilitar a aprendizagem de todas as crianças da rede pública de ensino. Isso se dá a partir de um sistema de cooperação com todos os municípios, num trabalho conjunto, através de uma formação continuada e de qualidade para todos os professores; da distribuição de um material estruturado específico para a alfabetização; da valorização dos professores; do acompanhamento da aprendizagem do aluno, por meio de um sistema de avaliação; do respeito quantitativo e qualitativo ao tempo pedagógico e, principalmente, por meio do compromisso real de fazer com que cada criança tenha seu direito de aprender respeitado.

Portanto, os diferentes métodos relacionados à alfabetização fazem parte de uma ampla e longa discussão que há muito inquieta os diversos estudiosos do assunto. Hoje, diante da discussão nacional sobre a temática, a questão volta ao centro de debate da sociedade brasileira, portanto, faz-se necessário retomar os conceitos sobre cada método para melhor discorrermos sobre o assunto. Para isso, apresentaremos o conceito de alfabetização e, logo após, conceituaremos os três principais métodos de alfabetização: o sintético, o analítico e o sintético/analítico. Contudo, salientamos que os métodos não devem ser vistos como um único meio para a alfabetização do estudante, pois são, na verdade, escopos metodológicos para ampliar as possibilidades de práticas em sala de aula, munindo a prática do professor, o qual deve estar livre para adotar a estratégia que considerar mais necessária para o aprendizado da turma no momento de aprendizagem.

3. A ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO: O DESAFIO DE ALFABETIZAR LETRANDO

São muitos os documentos nacionais e internacionais que ratificam a alfabetização como o conhecimento básico e necessário a todo cidadão, pois ela se constitui como alicerce inicial para desenvolver habilidades e competências individuais e coletivas inerentes ao mundo que nos cerca, bem como é fulcral para propiciar sucesso escolar dos estudantes, portanto é um direito humano fundamental.

Percebemos que ao se apropriar da natureza do processo de alfabetização e de seus aspectos psicológicos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e propriamente linguísticos, bem como seus pressupostos sociais, culturais e políticos (SOARES, 1984), se constitui como uma das formas de os sujeitos compreenderem as suas próprias realidades e as realidades do mundo, permitindo que esses mudem suas concepções e busquem caminhos de mudanças para sua realidade. A principal premissa do programa MAIS PAIC é o desafio de alfabetizar letrando. Sobre as concepções de *letramento* e *alfabetização*, conforme apresentado por Soares (2004):

[...] letramento é a imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito.

[...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto de e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES 2004. p. 11-14)

Ou seja, o sujeito que passa pelo processo de alfabetização deve também perceber-se como integrante de uma sociedade na qual ele também pode ser participante ativo, discutindo as desigualdades e buscando a efetivação dos seus direitos.

O processo pedagógico e epistemológico que envolve a alfabetização, além de possibilitar ao sujeito a apropriação do sistema de representação da linguagem escrita, deve também ser compreendido como objeto que possibilita a descoberta de novos conhecimentos e de intervenção em diferentes situações sociais. Concebemos que alfabetizar, na perspectiva do letramento, é possibilitar que os alunos aprendam a Língua Portuguesa

usufruindo e produzindo os sentidos a partir dos significados das práticas socioculturais de oralidade, leitura e escrita; assim como a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica no uso das práticas socioculturais e nos procedimentos da linguagem envolvidos: a emissão, a recepção e circulação. Acreditamos que os alunos aprendem a ler e a escrever, com melhor qualidade, quando o professor enxerga a dimensão da alfabetização e do letramento de modo indissociável.

Vista como direito de cada indivíduo, a alfabetização também é percebida como fundamental para a vivência do sujeito no mundo, pois há uma exigência da própria sociedade em relação a esse sujeito alfabetizado. Ferreiro (1996) corrobora com esse pensamento ao declarar que “o funcionamento da sociedade global requer indivíduos alfabetizados, portanto, os indivíduos podem exigir o direito à alfabetização, o que não pode ser entendido como uma opção individual, mas como uma necessidade social” (FERREIRO, 1996, p.58).

Portanto, o projeto MAIS PAIC desenvolve sua estrutura com base nesses pressupostos teóricos coerentes e pertinentes para tecer aportes metodológicos para o professor, estruturando-se como uma grande rede de aprendizagem e promulgando o aprendizado no tempo correto como um direito da criança.

4. A ALFABETIZAÇÃO COMO PROCESSO

Soares, no artigo *as muitas facetas da alfabetização*, de 1985, já preconizava que o insucesso escolar nas estratégias de alfabetização se dava por um olhar infecundo das políticas públicas vigentes, que, em alguns momentos, enfatizava aspectos linguísticos, em outros, os aspectos sociais ou pedagógicos no processo de alfabetização, mas sempre tomando como foco apenas um aspecto, não observando o todo. Além disso, as políticas públicas tinham a visão descuidada de que as dificuldades no processo de alfabetização estariam nas mãos dos professores, por não terem conhecimento metodológico suficiente, ou por terem uma formação inadequada; ou dos estudantes, por trazerem de casa dificuldades linguísticas, psicológicas, bem como questões sociais do cotidiano do estudante, como a má estrutura das escolas, a baixa

escolaridade dos pais, ou, ainda, o uso de material didático inadequado às experiências e aos interesses dos estudantes. Além disso, a alfabetização tem sido cunhada como apenas um processo de aquisição do código alfabético, em que a escrita representa a transcrição de sons e de fonemas.

O MAIS PAIC tem grande diferencial metodológico por perceber a alfabetização como um processo de apropriação da leitura e da escrita e, por conseguinte, como desenvolvimento de inúmeras habilidades recorrentes em práticas discursivas cotidianas. Reconhecemos, pois, que a apropriação não faz parte de uma instrução sistemática, da aprendizagem de técnicas e de habilidades específicas, mas de um processo contínuo que perpassa não só o período referente ao ciclo de alfabetização, mas toda a trajetória escolar do estudante.

Compreendemos também que a alfabetização está relacionada à vivência do sujeito, à maneira como percebe e vive neste mundo, por isso, não é um conhecimento a ser transmitido, e sim construído com a participação de toda uma rede de pessoas, como pais, profissionais da educação e agentes públicos. No processo de alfabetização, também devem ser encarados os aspectos socioemocionais dos estudantes, como identidade, equidade, direitos das crianças e o seu bem-estar emocional.

Segundo Ferreiro (1990, p.42), "[...] a aprendizagem se insere (embora não se separe dele) em um sistema de concepções previamente elaboradas, e não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas perceptivo/motoras". Assim, reduzir o processo de leitura e de escrita a um conjunto de técnicas é desrespeitar o sujeito e a sua vivência no mundo, assim como o seu posicionamento no ato do conhecimento, visto que, ao trabalharmos o desenvolvimento emocional e social da criança, é indissociável a percepção de si mesma, de sua identidade pessoal e de sua cultura local.

Sendo o desenvolvimento emocional calcado em uma gama de fatores, como a experiência de interação com os outros, as diversas experiências de vida e a forma como se relacionam com seus pais e outras crianças, bem como seus professores, moldam o desenvolvimento emocional das crianças.

Portanto, a junção, e jamais a dicotomia, da experiência vivida e da experiência escolar, bem como a responsabilização de todos os actantes acima

apresentados no fazer educacional, possibilitará uma melhor apreensão dos procedimentos inerentes ao processo de alfabetização, para que, durante a aprendizagem da palavra escrita, o sujeito dê continuidade a novas descobertas e faça dessa compreensão algo concreto e não abstrato para ele.

Nessa visão, o processo de alfabetização é visto como um *continuum*, no qual o sujeito se constrói a partir do seu próprio conhecimento, ampliando suas concepções de mundo.

De acordo com Ferreiro (1990), essa capacidade é adquirida antes do sujeito entrar na escola, pois já faz parte dele ainda em idade pré-escolar, visto que já compreende a natureza da escrita e constrói suas próprias hipóteses a respeito desse sistema, sem esperar indicação ou autorização para adquiri-las, porque não se trata de um produto escolar, mas de um objeto cultural, resultado do esforço coletivo e de acordo com Ferreiro (1990):

se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto (FERREIRO, 1990, p.27).

Por não ser a escrita algo específico da produção escolar e, sim, percebida como objeto cultural, criado pelo homem para sua interação social, a criança já busca entender os significados dessas marcas sem estabelecer uma única forma de aprendê-la. Assim, “imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem” (FERREIRO, 1990, p.43).

Freire (1987) salienta a importância do ouvir o outro, de estar atento à maneira como o sujeito se expressa e, a partir dessa expressão, criar meios de interagir com a palavra falada e com a palavra escrita. Segundo o autor,

no processo de alfabetização, deve-se partir do conhecimento da realidade dos alfabetizados e, paulatinamente, ajudá-los na caminhada em direção ao conhecimento da linguagem escrita.

O importante, nesse momento de apropriação da leitura e da escrita, não é somente preocupar-se com a transmissão de técnicas, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Por isso que a alfabetização não é um ato de memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial, criado a partir de coisas prontas ou semimortas, mas uma atividade de criação e de recriação. Nesse sentido, concebem a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador.

Concebemos, pois, a alfabetização como algo amplo que produz a abertura de novos caminhos e de novas formas de ver o mundo, de forma mais crítica e mais consciente.

5. AS EXPERIÊNCIAS QUE GERAM AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Ferreiro e Teberosky (1989) refletem sobre o ensinar e sobre o aprender, que rompe a concepção tradicional, que vai para além da decodificação e da codificação da leitura e escrita, uma vez que o professor é o responsável pela criação, pelo planejamento e pelas situações que permitem que as crianças aprendam a ler e a escrever. A partir da reflexão da autora, compreendemos que as experiências metalinguísticas, as atividades contextualizadas, o uso dos diversos textos, a liberdade de articulação e o uso da oralidade propiciam a integração dos diferentes componentes das competências que consolidam a alfabetização.

Soares (1987) afirma que a alfabetização, em seu atual estado, é um processo complexo que envolve vários componentes e que demandam diferentes competências. Nessa perspectiva, há algumas facetas que, para a autora, dão conta de consolidar a alfabetização e que estão intimamente ligadas às experiências de ensino e de aprendizagem, iniciando com a *faceta*

linguística, que é responsável pela representação e pela construção, a partir das vivências e das interações da criança, principalmente as motoras e as de fala, responsáveis pela leitura e pela escrita, tendo como objeto de estudo e de conhecimento a apropriação do sistema ortográfico alfabético.

Já a *faceta interativa*, que integra o cotidiano, as vivências e as trocas orais, tem como objeto de estudo a aquisição das habilidades de compreensão e de produção de textos que devem circular de forma indissociável com as vivências semióticas das crianças e que se integram com a *faceta sociocultural*, a qual integra o uso e a circulação dos diversos textos, inserindo, assim, a criança no universo social do qual faz parte.

Portanto, nesse contexto de garantia da alfabetização, as experiências linguísticas, sociais e culturais trazidas pelas crianças devem ser vivenciadas e estimuladas pelo professor no ambiente da sala de aula; como as atividades que envolvem compor, decompor, ordenar, classificar letra e sílabas devem estar contextualizadas de forma significativa para a criança e devem estar inseridas nas suas experiências de vida. É necessário, pois, que o professor insira no contexto de sala o uso dos diversos gêneros textuais, iniciando a criança na compreensão da complexa relação entre os meios de circulação, assim como a reflexão sobre as finalidades e das funções dos textos orais e escritos.

Reconhecemos os aspectos acima mencionados como primazias interdependentes e indissociáveis que consolidam a alfabetização, e que o MAIS PAIC, inserido nessa concepção, traz, em sua proposta didática de alfabetizar letrando, e na proposta curricular de Língua Portuguesa, que define os gêneros, as habilidades e os objetivos gerais de ensino e de aprendizagem de cada série; com base em Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Shneuwly (2004), que, ao estudarem o ensino da língua materna, organizaram os gêneros textuais em agrupamentos, a partir das suas funções sociais e de seus objetivos de uso na sociedade.

Brincadeiras, cantigas, trava-línguas, quadrinhos, parlendas e poesia devem permear o ensino-aprendizagem. Por meio delas, as crianças se expressam, criam, recriam suas formas de ver o mundo e de interagir nele,

como também enriquecem suas memórias de textos e de vocabulário. Para cumprir a finalidade do ensino-aprendizagem, é importante que o professor oportunize um trabalho que leve a criança a levantar hipóteses sobre a escrita e sobre a língua e seus usos sociais, a partir da leitura de textos diversos, por meio da sensibilidade e da experiência estética. É a partir do uso da oralidade e de diversos textos que os alunos desenvolverão as habilidades de leitura fluente, de compreensão, e que serão capazes de produzir textos, garantindo as competências para a alfabetização.

Entende-se, aqui, conforme Perrenoud (1999, p.20), competência como um conjunto dos recursos que mobilizamos para agir, entendido assim porque envolve a capacidade de integrar recursos políticos e tomada de consciência, como também os conhecimentos cognitivos, afetivos e sociais que envolvem o fazer pedagógico/metodológico do professor, no que se refere à consolidação da alfabetização em uma estrutura de organização que articulam a gestão do tempo e do espaço pedagógico, a organização dos conteúdos planejados e sistematizados em atividades estruturantes e alimentadoras, numa sequência organizativa de rotina.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No MAIS PAIC, desenvolvemos, acreditamos e defendemos a concepção de uma educação de direitos, de significado e de respeito. Nas nossas leituras de mundo, como dizia o saudoso educador Freire, e, ao mesmo tempo, nas nossas leituras das palavras, pudemos perceber como a alfabetização é importante para a efetivação social do sujeito.

Creemos que é esta a visão defendida por todos que fazem parte da rede de educação em que está envolto o MAIS PAIC, construindo um novo olhar sobre o processo da alfabetização, substituindo a visão de alfabetização como apenas o ensino de técnicas e de habilidades, e passando a desenvolver-se um processo significativo que preconiza a colaboração no processo de aprendizado. Além de construir, com os estudantes, as oportunidades de descobrir-se como participantes de um mundo do qual eles também

podem agir e ter visão crítica, de forma a dar valor ao aluno, de respeitar a sua história, constituindo como alicerce a reflexão constante sobre a prática educacional como algo que não pode deixar de existir na vida de um educador comprometido com a educação.

Buscamos, pois, instituir, como cerne, a visão de compartilhar responsabilidades no processo que cabe a cada educador, independentemente da função ou do cargo que ocupa.

7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. de. O desenvolvimento da escrita na infância. In

ALMEIDA, G.P. **A produção de textos nas séries iniciais**: desenvolvendo competências da escrita. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

BROWNE, N. “O desenvolvimento social e emocional das crianças” In: PAIGE-SMITH, A. e CRAFT, Anna (colaboradores). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.
_____: Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1996.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____,(1996). **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Editora Artmed: Porto Alegre, 1999.

_____, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. E colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: 1985.

_____ **Alfabetização: a Questão dos Método, Contexto.** São Paulo, 2018.

PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM REGIME DE COLABORAÇÃO NO CEARÁ

M^a BENILDES UCHÔA DE ARAÚJO¹
GENIVALDO MACÁRIO DE CASTRO²

*“O brincar facilita o
crescimento e, portanto, a
saúde; o brincar conduz aos
relacionamentos grupais”.*
Winnicott

RESUMO

Este artigo apresenta o *Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil* (PADIN) vinculado à promoção do desenvolvimento infantil em regime de colaboração no estado do Ceará. O regime de colaboração entre Município, Estado, União e seus sistemas de ensino, estão articulados entre si, e tem como objetivo, evidenciar a garantia a equidade e a qualidade no atendimento de todas as crianças e jovens. Este programa tem como foco apoiar e orientar as famílias para que possam estabelecer relações com os pais/cuidadores/filhos que propiciem oportunidades para favorecer o desenvolvimento integral da criança. O PADIN, integra o pilar Tempo de Crescer, da Política Pública do Governo do Estado do Ceará - Mais Infância Ceará - que congrega projetos e programas voltados à primeira infância, apontando os resultados das distintas ações desenvolvidas no governo estadual, visando dar maior alcance social a partir da integração das diferentes práticas e conhecimentos

1 Mestre em Ciências da Educação (USC/ Paraguai); Especialista em Gestão da Educação Pública (UFJF/MG), Especialista em Gestão Escolar (UDESC/SC); Orientadora da Célula de Integração Escola, Família, Comunidade e Rede de Proteção (COEPS/ SEDUC/CE).

2 Doutor e Mestre em Educação (FACED/UFC); Psicanalista; Psicomotricista e Formador Estadual da Célula de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil (CADIN/SEDUC/CE).

existentes sobre a primeira infância. Conclui-se que o investimento no regime de colaboração entre os municípios beneficiados pelo Programa do Governo do Estado do Ceará, tem oportunizado a criança a vivenciar um ambiente favorável e estimulador ao processo de aprendizagem e desenvolvimento que consequentemente o beneficiará na entrada do mundo letrado quando chegar na escola.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil; Mais Infância; Tempo de Crescer; Regime de Colaboração.

ABSTRACT

This article presents the Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – PADIN Program, linked to the promotion of child development in a collaborative regime in the state of Ceará. The collaboration regime between the municipality, state and union and their education systems, They are interconnected among themselves, and they aim to demonstrate the guarantee of equity and quality in the care of all children and young people. This program focuses on supporting and guiding families so that they can establish parent / caregiver / child relationships that provide opportunities to benefit the child's integral development. PADIN is part of the Public Policy of the Government of the State of Ceará – Mais infância Ceará-Public Policy - which brings together projects and programs aimed at early childhood. It is concluded that the investment in the collaboration regime between the municipalities benefited by the Program and the Governments of the State of Ceará, it has given the child the opportunity to experience a favorable and stimulating environment to the learning and development process that it is going, consequently, benefit her at the entrance of the literate world when she get to school.

Keywords: Child Development; Mais infância Ceará - Public Policy; Time to grow; Collaboration regime.

1. INTRODUÇÃO

O Art. 211 da Constituição Federal/88 definiu a incumbência da educação dos Municípios, Estado e da União estabelecendo a descentralização administrativa e fiscal da gestão da educação brasileira.

Art.211.A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988, p.124)

A partir de então, o Brasil conta com uma educação descentralizada, em que a União, Estados e Municípios trabalham em regime de colaboração articulando entre si ações que garantam a equidade e a qualidade no atendimento de todas as crianças e jovens. A oferta da educação infantil, nesse contexto, torna-se prioridade conforme parágrafo 2º da CF/88: “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. Na prática, o acesso à educação infantil no Brasil, ainda é um grande desafio embora tenha evoluído significativamente nos últimos anos, principalmente devido ao advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Todavia um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE /2015) apontou que 79% das crianças brasileiras de 04 anos de idade estavam matriculadas na pré-escola, ainda abaixo da média dos países da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) que era de 87%. O quadro se agrava mais em relação às crianças de 2 e 3 anos de idade, pois enquanto a média dos países da OCDE é de 78% e 39% para esse público, no Brasil, o atendimento é de 60% e 37%, respectivamente na creche.

O Ministério da Educação (MEC/2016) informa através do Sistema de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), que o Brasil avançou nos últimos anos no atendimento, estando atualmente com 81,4% das crianças de 04 a 05 anos de idade matriculadas na pré-escola e 23,2% na creche. Todavia o país ainda tem uma grande dívida com essa faixa etária se considerarmos que segundo o PNE, em 2016, a matrícula de 04 e 05 anos de idade deveria estar universalizada e ainda é muito baixa a taxa de atendimento de creche.

Na contramão dessa realidade, o Estado do Ceará tem apresentado indicadores que demonstram avanços significativos no atendimento das crianças de 0 a 05 anos de idade na Educação Infantil, com 98%, de 04 e 05 anos de idade, e 35,6%, de 0 a 03 anos de idade.

Esses indicadores são resultados da política implementada no Ceará, desde 2007, denominada Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, que foi estruturada na perspectiva de colaboração entre os entes federados (União, Estado e Municípios) com foco na alfabetização das crianças, onde no escopo da sua constituição, a Educação Infantil apresentava-se como um dos principais eixos.

A percepção da importância dessa etapa na vida escolar, compreendendo que os estímulos cognitivos, físicos, sociais, psicomotores e afetivos são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e colaboram na sua alfabetização até os 07 anos de idade, impulsionou a implementação de ações em cooperação com os municípios, na seguinte configuração:

Formação de técnicos das Secretarias para que possam orientar o processo formativo nas próprias redes, contribuição na elaboração de propostas pedagógicas até a ampliação da oferta de vagas (via editais de financiamento para construção de Centros de Educação Infantil) .(SEDUC, 2012, p.22).

Entretanto, os indicadores de atendimento apresentados anteriormente, embora expressivos, além de não serem ideais, traduzem uma média em todo o estado, significando, contudo que há crianças em diversos contextos

sem acesso a uma política de educação adequada ao seu desenvolvimento global, sendo negligenciado, portanto um direito humano fundamental, amparado por normas nacionais e internacionais, pois inclui um processo de desenvolvimento individual à condição humana. Segundo Piaget (1978) a criança quando joga e ou brinca, ela não apenas está se divertindo para gastar energia, pois tal ação favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral.

Para Vygotsky (1994), o lúdico influencia no desenvolvimento da criança, pois é através do brincar que a criança aprende a agir, estimula a curiosidade, adquire iniciativa, demonstra autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. E estas constituem-se condição fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Sabemos que o não acesso da criança aos estímulos adequados, ao desenvolvimento e à aprendizagem nos seus primeiros anos de vida, condena-a à marginalidade do processo de evolução visto que, a estruturação física, intelectual, emocional e social nos primeiros anos de vida é fundamental para o crescimento saudável de uma criança. Segundo a especialista em neuroaprendizagem, Ana Lúcia Hennemann, “A primeira infância é a base para tudo o que vai ser construído posteriormente. Se não estiver bem alicerçada, essa estrutura terá rupturas que vão ocasionar problemas na aprendizagem” (2018).

Compreendendo essa situação e amparado na experiência exitosa do PAIC, o governo do Estado do Ceará avança em ações estratégicas para diminuir as desigualdades de atendimento às crianças de 0 a 03 anos de idade, visando estimular ações para o desenvolvimento infantil a partir do núcleo familiar. Nasce assim o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN) que tem como o principal objetivo apoiar e orientar as famílias para que possam estabelecer relações entre pais, cuidadores e filhos que propiciem oportunidades para favorecer o desenvolvimento integral da criança.

O PADIN, integra o pilar Tempo de Crescer, da Política Pública do Governo do Estado do Ceará, Mais Infância Ceará que congrega projetos e programas voltados à primeira infância, visando potencializar os resultados das

distintas ações desenvolvidas no governo estadual, objetivando dar maior alcance social a partir da integração das diferentes práticas e conhecimentos existentes sobre a primeira infância, potencializando e estimulando ações de promoção do desenvolvimento infantil.

Para tanto, as ações propostas no PADIN apoiam-se no trabalho intersetorial realizado pela Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenadoria de Educação e Promoção Social – Secretaria Executiva /COPEM, com o apoio da Secretaria de Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos (SPS) e Secretaria da Saúde, objetivando apoiar as famílias em suas ações de educação e cuidado para contribuir com orientações para ampliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Este tem como foco que o brincar é uma atividade universal, e segundo Brougère (2002) a criança não nasce sabendo brincar, pois a brincadeira é uma produção cultural:

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor. (BROUGÈRE, 2002, p.10).

O brincar está presente em todos os tempos e em todos os lugares, cada contexto histórico e social tem a sua cultura lúdica e naturalmente com a convivência com os seus pares e adultos a criança vai se inserindo em sua própria cultura.

Já em execução por 3 (três) anos, o Programa tem apresentado relevantes resultados em várias áreas, tendo em vista se estruturar na perspectiva da intersetorialidade e, por isso, torna-se pertinente um estudo mais aprofundado das relações colaborativas necessárias para o desenvolvimento de políticas públicas para que se possa oferecer aos cidadãos o acesso aos seus direitos sociais com equidade.

2. METODOLOGIA

PADIN é um programa institucional que visa apoiar as famílias no cuidado e na educação de suas crianças de 0 a 47 meses de idade, que estão fora da creche. O Programa fundamenta-se na concepção de criança como sujeito de direitos, cidadã, ativa na construção de seus conhecimentos sobre o mundo, que precisa ser compreendida sob uma perspectiva integral, holística em todos os aspectos de seu desenvolvimento, físico, psicológico e social. É importante explicar que o referido Programa não substitui as ações de responsabilidades do Estado para com a Educação Infantil, nem tem na sua concepção a escolarização das crianças atendidas com foco das atividades.

Nessa perspectiva, o Programa foi estruturado a partir da construção de uma rede de fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de serviços e formações que envolvem pais, profissionais e outros envolvidos nos processos de atenção à criança, objetivando apoiar e orientar as famílias estabelecendo relações entre pais, cuidadores e filhos que propiciem oportunidades para favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Os eixos que norteiam as ações do programa são: o respeito, a solidariedade e a autonomia, trabalhados como base para a construção das relações sociais com os pais/mães/cuidadores e com as outras crianças. Portanto, o planejamento das atividades compreende saberes específicos para os pais/mães/cuidadores, no sentido de ampliar as concepções de educação e de cuidados, fortalecendo os direitos das crianças.

Dessa forma, o Programa tem como principais paradigmas: a) o fortalecimento da família como núcleo central das ações dirigidas à criança; b) a intersetorialidade envolvendo várias instâncias do governo estadual e municipal, assim como entidades da sociedade civil, articuladas entre todos os setores parceiros do Programa pelo Comitê Consultivo Intersetorial das Políticas de Educação Infantil do Estado do Ceará; c) a promoção de uma Rede de Apoio Comunitário para a socialização de experiências que enriqueçam as estratégias de cuidado e educação da criança com a pretensão de incentivar a comunicação entre as famílias; d) a realização de Vivências

Comunitárias entre as crianças com base na importância das interações entre as crianças, permitindo que ela se construa como sujeito social, reconhecendo seus direitos e deveres.

Em 2013, iniciou-se o processo de concepção e estruturação do PADIN, como uma iniciativa piloto, apoiada pelo Banco Mundial, mas foi em 2017 o primeiro ano de execução do Programa, com cobertura de 36 (trinta e seis) municípios do Ceará com maior percentual de famílias em condição de pobreza e vulnerabilidade social. A seleção desses municípios, com base nesse critério, foi feita pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), órgão do Governo do Estado do Ceará, responsável pela geração de estudos, pesquisas e informações socioeconômicas e geográficas do Estado. Com base nos critérios citados, O IPECE selecionou 36 (trinta e seis) municípios: Granja, Choró, Croatá, Miraíma, Santana do Acaraú, Graça, Ipaporanga, Novo Oriente, Araripe, Amontada, Moraújo, Viçosa do Ceará, Itatira, Uruoca, Ipueiras, Santana do Cariri, Barroquinha, Ararendá, Quiterianópolis, Pereiro, Morrinhos, Martinópolis, Poranga, Salitre, Itapiúna, Reriutaba, Boa Viagem, Itarema, Aiuaba, Irauçuba, Capistrano, Tamboril, Tururu, Mucambo, Trairi, Tarrafas bem como as Regionais I e II de Fortaleza. A participação dos municípios selecionados, se deu por meio da adesão (SEDUC, 2016).

A partir dos dados do Censo demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal - CADÚNICO do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, o IPECE, identificou-se a população-alvo de famílias contempladas pelo PADIN, sendo contempladas com o Programa 80 (oitenta) famílias, em cada município, perfazendo um total de 3.040 famílias (SEDUC, 2016).

Além das 3.040 famílias previstas para o atendimento no Projeto-Piloto, o PADIN, foi implementado um plano de mitigação em comunidades tradicionais (indígenas e quilombolas) existentes nos municípios participantes do Programa, tendo em vista que reconhece que existe um contingente de crianças que não tem acesso à Educação Infantil nessas comunidades, por vezes, mais fragilizadas e excluídas das políticas públicas. Para implementação

do planejamento dessa ação, o atendimento teve como base as especificidades das comunidades formando profissionais para agir respeitando as vivências e o meio sociocultural de suas crianças, de 0 a 3 anos e 11 meses de idade, que estão fora dos Centros de Educação Infantil, tendo como foco a efetivação de todos os seus direitos com respeito à diversidade.

No escopo do Projeto-Piloto contemplava uma Avaliação de Impacto, que foi coordenada pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, em parceria com a SEDUC, sob a consultoria do Dr. Flávio Cunha³. Para tanto, foi aplicada a pesquisa de linha de base, nos meses de janeiro e fevereiro de 2017. Antes, a implementação das ações do programa junto às famílias e a pesquisa de linha de seguimento foi realizada, nos meses de maio e junho de 2018, um ano após a implementação. Para o monitoramento sistemático do Programa, foi criado um Sistema *Online* de Monitoramento que é alimentado após cada visita pelos Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI) e Supervisores.

Em 2018, o Governo do Estado resolve ampliar o PADIN para mais 15 municípios por entender a importância das ações executadas pelo Programa, que embora sem um resultado cientificamente validado pela avaliação de impacto, já é possível identificar a partir do monitoramento do Programa, evidências contundentes de resultados exitosos já alcançados. Então, o PADIN passa a contemplar 48 municípios, realizando atendimentos às famílias somando um total de 4.426 atendimentos às crianças.

O PADIN é estruturado da seguinte forma:

1- O público-alvo e prioritário do Programa são as Famílias com maior número de crianças na faixa etária de beneficiários do Programa Bolsa Família, (que já estão incluídas no CADÚNICO) com crianças de 0 a 47 meses sem acesso à creche;

2 - Para o desenvolvimento do Programa junto às famílias são selecionados os ADI, preferencialmente professores de Educação Infantil, moradores do município/comunidade participante;

3 PhD em Economia e professor/pesquisador da Rice University.

3 – A metodologia do Programa prevê a realização de Visitas Domiciliares e Encontros Familiares Comunitários de orientações para os pais e cuidadores com temas sobre a educação, a saúde, os cuidados, as brincadeiras e a convivência. Cada família recebe pelo menos duas visitas domiciliares mensais, portanto cada família será atendida no mínimo 03 (três) vezes por mês entre visitas domiciliares e encontros comunitários. As ações com as famílias consideram o estágio de desenvolvimento das crianças que foi identificado para o desenho do Programa, 04 (quatro) grupos de crianças: Grupo I – Crianças no primeiro ano de vida (0 até 11 meses de idade); Grupo II – Crianças no segundo ano de vida (12 meses até 23 meses de idade); Grupo III – Crianças no terceiro ano de vida (24 meses até 35 meses de idade); Grupo IV – Crianças no quarto ano de vida (36 meses até 47 meses de idade);

4 – A carga horária dos ADI soma 20 horas semanais, com períodos de 04 (quatro) horas diárias. Cada ADI é responsável por 10 famílias;

5 – A Secretaria da Educação do Estado é responsável pela formação inicial e pelo um programa de Educação Permanente sobre desenvolvimento infantil. Para a formação dos ADI, foram produzidos 04 (quatro) manuais de orientações que contemplam as concepções técnico-pedagógica dos ADI, e um guia para pais/cuidadores;

6 – O Programa acompanha e avalia as ações de forma processual e continua por meio de supervisões técnicas mensais através de visitas e reuniões de acompanhamento com supervisor local e da SEDUC/CREDE;

7 – A Gestão do Programa no território é de responsabilidade do município, o programa tem caráter intersetorial, envolvendo várias instâncias do governo estadual e municipal, assim como entidades da sociedade civil. Nos municípios o caráter intersetorial deve ser garantido, por meio da participação de todas as setoriais da gestão municipal, a Secretaria de Saúde e a Secretaria de Assistência, assume papel preponderante através da garantia do acesso às políticas de direito, às famílias e crianças assistidas pelo PADIN. O apoio da Secretaria

de Saúde dar-se pela Estratégia Saúde da Família (ESF), através do Agente Comunitário de Saúde (ACS), favorecendo a relação dos ADI com as famílias e a entrada nas residências, além de poderem fornecer informações sobre a saúde das crianças e fortalecer as orientações. A Secretaria de Assistência Social a partir da política de Assistência Social promove sua participação no PADIN, através dos Centros Regionais de Assistência Social (CRAS), fortalecendo a convivência com a família e a comunidade, ou dos Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), atendendo às famílias e às pessoas que estão em situação de risco social ou tiveram seus direitos violados.

8 - A nível de Estado, as parcerias entre os participantes do programa são coordenadas pelo Comitê Consultivo Intersetorial das Políticas de Educação Infantil do Estado do Ceará, com representantes da Secretaria de Educação, da Secretaria da Saúde, da Secretaria de Proteção Social, da Secretaria do Desenvolvimento Agrário, do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, da Secretaria de Planejamento e Gestão, bem como da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (UNDIME/CE). Na relação direta Estado e municípios, atuam os Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) que têm função estratégia no acompanhamento e apoio aos municípios na execução do Programa.

A implementação do PADIN no município é realizada a partir da assinatura de um Termo de Adesão assinado pelo Prefeito e Secretários (as) de Educação do Município e do Estado. Nesse termo consta as responsabilidades dos dois entes federados onde efetivamente se estabelece um acordo de cooperação com responsabilidades compartilhadas para a execução do Programa.

CLÁUSULA QUARTA – DAS OBRIGAÇÕES O ESTADO

1. Implantar, coordenar, acompanhar e avaliar, como também articular os serviços e as ações das demais secretarias e entidades

parceiras para contribuir com a qualificação dos resultados do programa.

2. Remunerar, de acordo com os critérios estabelecidos no escopo do programa (critérios anexos), os colaboradores (Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI) e Supervisores) que atuarão no programa.

O MUNICÍPIO

1. Implementar o PADIN no município;
2. Identificar as famílias beneficiárias, conforme critérios definidos pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE;
3. Indicar um técnico municipal para exercer a função de supervisor do Programa, observando os critérios propostos (anexo) que atuarão no acompanhamento das ações estratégicas do Programa;
4. Selecionar os ADI que atuarão no Programa observando os critérios propostos (anexo);
5. Articular com a rede de serviços municipais no sentido de integrar o Programa com os demais programas existentes e correlacionados;
6. Promover as condições necessárias para o acompanhamento e avaliação do Programa, e garantir infraestrutura de logística para a realização das visitas domiciliares e dos encontros coletivos.
7. Elaborar relatório informativo, constando descrição sintetizada das ações desenvolvidas e dos resultados do trabalho implementado, para fins de avaliar e reprogramar as ações (SEDUC, 2016).

Notadamente o PADIN tem o seu escopo fundamentado na intersectorialidade o que valida a sua identidade à política de colaboração, vigente na Secretaria da Educação do Estado desde 2007, pois apresenta-se com objetivos que se entrelaçam na garantia do desenvolvimento das capaci-

dades das crianças de forma integral em observância ao tempo adequado para a implementação de intervenções necessárias com vistas a garantir os direitos de aprendizagens das crianças.

“O PAIC apoia os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem com prioridade à alfabetização. É uma política situada no marco do regime de colaboração, previsto na Constituição de 1988. A cooperação integra várias linhas de ação, intervenções sistêmicas que objetivam potencializar a capacidade dos municípios de gerarem bons resultados na alfabetização das crianças”. (SEDUC, 2012, p 29)

O PADIN, promove, por meio da sua metodologia, o acesso a brinquedos, às brincadeiras, à literatura, à música e ademais, outras estratégias que contribuem para o enriquecimento do patrimônio cultural e intelectual. Portanto, essas crianças assistidas pelo Programa, principalmente os que vivem na zona rural onde o estímulo à escrita através de uma metodologia de letramento oferecida pela Educação Infantil é escasso, terão a oportunidade de vivenciar um ambiente estimulador ao processo de alfabetização que consequentemente o beneficiará na entrada do mundo letrado quando chegar na escola.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação direta em todas as fases da implementação do PADIN, a partir de 2015, bem como o acompanhamento da execução do programa, nos municípios desde 2017, favoreceram a coleta de evidências que referenda o regime de colaboração como uma estratégia importante para o seu sucesso.

A concepção colaborativa é identificada em todas as fases do desenvolvimento do programa desde o desenho da metodologia, o qual se deu com a participação de duas consultoras das áreas de Saúde e da Educação,

que tiveram a missão de construir a metodologia com base na concepção do “Cuidar e Educar” de forma indissociável, até a ação do ADI (visitador) que desenvolve o trabalho com a família, na perspectiva de promover uma ação colaborativa entre os pais e/ou cuidadores para se efetivar as condições necessárias para o desenvolvimento integral da criança.

Tratando especificamente do regime de colaboração entre o Governo do Estado e os municípios, o Termo de Adesão assinado pelos gestores municipais e estadual, estabelecendo o compartilhamento de responsabilidades necessárias para a implementação e execução do Programa pauta-se no que se estabelece na Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, nº 9.394/96, que elegeu no art. 8º o regime de colaboração como forma de propiciar articulação dos sistemas no âmbito dos governos pelo princípio da adesão voluntária.

A vivência cotidiana da relação estabelecida entre os governos municipais e estadual nos revela, a partir das peculiaridades na execução do Programa em cada município, o grau de maturidade dos governos municipais em relação à concepção de uma ação colaborativa na implementação de uma política que embora de caráter intersetorial, é estabelecido legalmente as responsabilidades em relação ao público assistido. Portanto, é possível identificar em cada município uma organização peculiar do PADIN, que se estabeleceu a partir do grau de prioridade dada à temática pelos gestores municipais, que impactam diretamente nas condições dadas para a execução das atividades do Programa o que conseqüentemente interfere nos resultados alcançados.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil, DF: Senado: Centro Gráfico, 1988.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In. KYSHIMOTO, T.M. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GLOBO. **O futuro depende de investimentos na educação infantil**. In. **O Globo**, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/o-futuro-depende-de-investimentos-na-educacao-infantil-19721920>>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

FRANÇA, Magna. Sistema Federativo e Regime de Colaboração: **O Plano Nacional De Educação** - Demanda e Investimentos. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br>>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24º ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1978.

PORVIR, Marina Lopes. Primeiros anos de vida são base para novas aprendizagens. **Nova Escola**, São Paulo, 20 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12975/>>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

SEDUC, Regime de Colaboração para garantia do direito à aprendizagem: **o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará** – Fortaleza: SEDUC, 2012.

VYGOTSKY, Lev.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5º ed. São Paulo, 1994.

WINICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

LITERATURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO CEARÁ

MARIA FABIANA SKEFF DE PAULA MIRANDA¹

ANTÔNIA VARELE DA SILVA GAMA²

ANTÔNIO ELDER MONTEIRO DE SALES³

RESUMO

Este artigo propõe discutir a metodologia adotada pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor, do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, nas formações docentes, à luz do Letramento Literário. O objetivo é explicitar a visão que se tem da Literatura para a formação dos professores, das crianças e dos jovens da Rede Pública de Ensino, discutindo a formação do professor como mediador das práticas de leitura de textos literários em sala de aula, a realização das dinâmizações dos acervos de Literatura implantados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. As reflexões ancoram-se a partir das discussões em Letramento Literário: Teoria e Prática (2006), de Rildo Cosson em A Psicanálise dos Contos de Fadas (1979), de Bruno Bettelheim, numa perspectiva humanística. As reflexões pretendidas são de fomentar a relevância das discussões sobre a importância da Literatura no processo de educação dos sujeitos.

Palavras-chave: Letramento Literário, Estratégias de Leitura, Dinamização.

1 Mestre em Formação Docente pela Universidade Estadual do Ceará – MAE/UECE, fabianasp@seduc.ce.gov.br

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará – UFC, varelegama@seduc.ce.gov.br

3 Historiador pela Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. elderms@seduc.ce.gov.br

ABSTRACT

This paper proposes to discuss the methodology adopted by the Axis of Literature and Training of Readers, MAIS PAIC Program, developed by Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), in teacher training, at light of Literary Literacy. The objective is to explain the view that Literature has had for the training of teachers, children and young people in the Public Education of Ceará, discussing teacher training as a mediator of literary text reading practices in the classroom, such as also carrying out the dynamization of the Literature collections implanted in Early Childhood Education and Elementary School. The reflections are anchored from the discussions presented in *Literary Literacy: Theory and Practice* (2006), by Rildo Cosson in *The Psychoanalysis of Fairy Tales* (1979), by Bruno Bettelheim, in a humanistic perspective. The intended reflections are going to promote the relevance of discussions about the importance of Literature in the process of education of the subjects.

Keywords: Literary Literacy, Reading Strategies, to strengthen schools.

1. O EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

O Eixo de Literatura e Formação do Leitor surgiu como um dos componentes do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, implantado no ano de 2007, com meta estabelecida para alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino do Ceará, até os sete anos de idade. Na proposta das práticas de leitura dos textos literários, a Literatura é compreendida, não como instrumento pedagógico para aquisição da leitura e da escrita, mas como produto humano, com potencial dialógico e humanizador, voltado para a liberdade. Ao mesmo tempo em que serve para mobilizar o desejo de aquisição e ampliação do código linguístico, como porta para descoberta de outros mundos e do próprio eu. Dessa

maneira, a Literatura, na perspectiva do PAIC, partiu do pressuposto de que:

Toda criança tem o direito de aprender a ler e a viajar no universo das palavras que moram nos livros. Toda criança tem o direito de gastar os livros com suas impressões digitais e com as asas da imaginação. Toda criança tem o direito de brincar com as palavras, as histórias, as poesias, as fábulas, os contos. Toda criança tem o direito de crescer com os livros fazendo parte de sua vida e de sua história. (SANTOS, 2007).

Nesta perspectiva, entendemos que o livro é um instrumento de cidadania e de formação. Por meio dele podemos compor leituras de mundo, assim como podemos ampliar nossos horizontes, conhecimentos, a nossa capacidade crítica e inventiva. Motivo por que a democratização do acesso ao livro e à leitura, como uma ação educativa, seja fundamental para as crianças e para os jovens, pois, quanto mais cedo o livro entrar na casa, no coração, na cabeça e na educação da criança, mais fácil será para ela desenvolver as habilidades e as competências da leitura e da escrita.

Partindo dessa premissa, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, vem desenvolvendo muitas ações que fomentam a política de formação de leitores nas unidades de ensino das redes estadual e municipal cearenses, com a criação de acervos compostos por obras literárias de autores cearenses. Além disso, oferece a formação continuada aos professores, com propostas metodológicas de dinamização dos acervos literários, visando, por consequência, fomentar o Letramento Literário.

Com a ampliação do PAIC, para atendimento ao Ensino Fundamental, o Eixo passa a compor o Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC, e tem suas ações igualmente ampliadas para a formação do jovem leitor.

Neste contexto, o mediador tem um relevante papel, com a fomentação das estratégias de dinamização de acervos, em que propõe situações afetivas de contato do educando com o texto literário, de quem se esperam

a construção e a consolidação do gosto pela leitura. Para tanto, a formação continuada de professores se faz necessária, espaço que agrega teoria e prática, bem como partilhas de experiências.

A metodologia em que o Eixo se pauta na atuação de formação de leitores, parte de Concepções Teórico/filosóficas, onde as relações dialógicas ocupam papel central, uma vez que o livro literário instrumentaliza essas relações, levando o leitor a ter contato com outras temporalidades, à proporção que se ver refletido nele. Visto que, enquanto produto humano, o texto literário não se desvincula do homem, pelo contrário, potencializa as relações: homem/mundo e o homem na perspectiva de si.

Toda a proposta do Eixo está fundamentada teoricamente em estudiosos de diferentes épocas e contextos socioculturais que abordaram tais questões, defendendo a Literatura como instrumento que potencializa uma formação humanística, portanto, indispensável aos contextos educativos, uma vez que, muitas vezes, é a única possibilidade que a criança ou o adolescente possui para ter contato com o estético.

2. A CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO LITERÁRIO ADOTADO PELO EIXO DE LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR, PARA AS FORMAÇÕES DOCENTES

A proposta do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, para trabalhar o Letramento Literário nas formações docentes do Programa MAIS PAIC, utilizando os acervos de literatura compostos por textos literários produzidos por autores cearenses, inova o fazer pedagógico nas nossas escolas, à medida que desafia a cada um dos docentes a inovar suas práticas de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, por compreender que o acesso à cultura e à Literatura é indispensável ao processo de formação do educando/leitor e do professor/leitor/mediador, ao considerar que a Literatura e os textos literários possibilitam-lhes ter uma visão crítica e reflexiva, diante das questões inerentes ao ser humano e à sociedade, aproximando-lhes, cada vez do contato com o livro.

O conceito de Letramento Literário embora venha sendo discutido por vários estudiosos, a abordagem defendida por Rildo Cosson, em *Letramento Literário: teoria e prática* (2006), e adotada pelo eixo compreende que:

é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...] mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p. 23).

Para Cosson a escola é um espaço institucional onde a prática de leitura e o ensino da Literatura realizado de maneira apropriada direciona ao letramento literário, porém é notado que muitos estudiosos vêm demonstrando preocupação relacionada ao ensino da Literatura, e principalmente com o uso do texto literário na sala de aula, pelo professor no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cosson diz que, no Ensino Fundamental, a Literatura compreende qualquer texto escrito que possua peculiaridade ficcional, mas constatou-se que esse tipo de texto é sugerido no livro didático como algo suplementar, já que, hoje em dia, há uma tendência à valorização aos textos jornalísticos. Há, ainda, alguns pensadores das Ciências da Linguística que excluem o texto literário do contexto de ensino de Língua Portuguesa, por não considerar sua linguagem como modelo para o processo de formação de leitores.

Segundo Araújo (2018), o letramento por meio de textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, pois conduz ao domínio da palavra, a partir dela mesma. Para tanto, necessita da escola para sua efetivação por demandar um processo educativo específico e aprofundado, que uma simples leitura de textos literários não permitiria. Em que se deve ficar atento ao fato de que o processo de letramento que ocorre via texto literário compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio.

Apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola, logo, é preciso ir além da simples leitura do texto literário, quando se deseja promover o letramento literário. Dessa forma, o trabalho da Literatura infantil pode favorecer o letramento literário, conduzindo os alunos a se constituírem como leitores eficazes.

O letramento literário proporciona ao leitor uma interação com o texto literário mediada pelo professor, Cosson destaca três fatores que contribuem para o trabalho com o texto literário: o primeiro é compreender que a obra literária não fala por si só, necessitando que o leitor interaja com ela construindo significados, por meio dos mecanismos de interpretação, escola é o ambiente mais propício para a sua realização. O segundo é romper com a ideia que o ato de ler é um ato solitário, “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade, onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. Ao ler estou abrindo uma porta entre o meu mundo e mundo do outro.” (COSSON, 2006, p.27). O terceiro fator é compreender que a exteriorização dos sentimentos despertados pela leitura literária, enriquece a comunicação mantendo uma relação dialógica entre o leitor e o texto.

Nesse contexto, o Eixo de Literatura defende o Letramento Literário em seu trabalho de formação docente e nele utiliza as coleções PAIC PROSA E POESIA de Literatura Infantil e MAIS PAIC MAIS LITERATURA de Literatura Infantojuvenil publicadas pelo Programa, além de outros acervos presentes nas escolas públicas, para realizar o Ciclo de Leitura e o do Alforje de Histórias, estratégias desenvolvidas pela equipe do Eixo e ambas fundamentadas a partir da concepção metodológica do Círculo de Cultura de Paulo Freire.

3. A LEITURA LITERÁRIA E O PROFESSOR MEDIADOR

O domínio da leitura é uma acentuada linha que separa os cidadãos entre àqueles que a têm como a primeira condição para participar da

sociedade do conhecimento, daqueles que dela são privados, por ela são discriminados e para ela são considerados os números de uma estatística histórica que permanece presente nos discursos políticos.

Muito cedo, as crianças percebem que o mundo das letras é uma porta que irá transportá-la para algo de muito bom e que a escola possui a chave para abrir essa porta. Apesar do medo provocado pelo desconhecido, em um processo inconsciente, entre o pavor e a alegria, a criança deseja saborear dessa nova vida dotada de palavras.

Conforme Bettelheim, o acesso ao código escrito confere à criança o poder de participar do mundo secreto dos adultos, assim, para ela, o ato de ler é uma aventura fascinante.

Quando a aprendizagem da leitura é experienciada não apenas como o melhor, mas como o único para sermos transportados para dentro de um mundo previamente desconhecido, então a fascinação inconsciente em relação aos acontecimentos imaginários e seu poder mágico apoiará os seus esforços conscientes na decodificação, dando-lhe forças para vencer a difícil tarefa de aprender a ler... (BETTELHEIM, 1984, p.49).

É considerando esse estado de vontade em mergulhar no mundo das letras que o Eixo de Literatura e Formação do Leitor, propõe para a jornada dessa descoberta, o fascinante papel que as narrativas literárias proporcionam.

Acredita-se que por meio do texto literário repleto de palavras e imagens que vão saltando as vistas das crianças, envolvendo-as na emoção das histórias com seus heróis, fadas, bichos e plantas falantes e inúmeros outros personagens, que a criança é motivada a liberar o seu imaginário e encorajada para a produção escrita e assim, dela vai se apropriando. Por meio das histórias infantis, a palavra é dotada de sentidos como um alimento essencial que, uma vez, digerido provoca a vontade por multiplicá-lo e é nessa alternância entre receber e produzir palavras que a criança dá significado a esse mundo que por ela foi descoberto

e que incluída efetivamente ela poderá assumi-lo, enfrentá-lo e transformá-lo.

Bamberger elencou três características para as crianças que leem com mais frequência:

a) têm geralmente um relacionamento muito bom com o professor, o qual, por sua vez, leitor entusiasta, procura fazer com que os alunos experimentem na leitura um prazer idêntico ao seu; b) frequentaram aulas de professores interessados e informados, que possuíram boa previsão de material de leitura (biblioteca nas salas de aula); c) foram “induzidos à leitura” por um contínuo contato com livros e métodos especiais de ensino moderno da leitura (BAMBERGER, 1995, p. 20).

Nesse contexto, a sala de aula passa a ser interpretada como ambiente de fomento à leitura e ao professor, o mediador que no ir para o outro e no vir para si, torna-se o descobridor e instigador de uma relação de cumplicidade com seus alunos, por meio das emoções das descobertas.

Dessa maneira, o livro literário é o elemento mobilizador, proposto pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor para a ação de formação docente. O planejamento para essa ação, realizado com a consultora Maria Efigênia Alves Moreira⁴, considera, indispensável, as relações dialógicas em todo o percurso, seja entre leitor/texto/autor, leitor/texto/mediador, leitor/leitor/mediador, visando favorecer a mediação dos saberes a serem construídos nas rodas de leituras. Para tanto, o Eixo optou como metodologia, o Círculo de Cultura, uma concepção dialógica baseada nos escritos do educador Paulo Freire. A afetividade aqui é interpretada como principal mediadora entre o sujeito, a palavra, a imagem e o livro.

O Círculo de Cultura, portanto, “é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas e vivências, que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.” (FREIRE, 1994, p.148).

4 Doutoranda em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Ceará - UFC, efigenia.alves@ifce.edu.br

Por meio das rodas de leitura, do compartilhar de emoções vividas durante as formações e das discussões acerca da importância da Literatura como humanizadora no processo educativo, o Eixo realiza seus encontros de formações docentes, com duas horas distribuídas bimestralmente durante o ano, perseguindo a intenção em favorecer as relações entre o Eu e o outro, a palavra e a emoção, o discurso e a consciência, a imagem, a cor e a voz que liberta a ação.

As formações docentes realizadas pelo Eixo seguem uma ação de fluxo formativo adotado pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC. Dessa forma, a ação formativa de Literatura e Formação do Leitor têm como público, os formadores das 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDE, distribuídas em vinte municípios geograficamente estratégicos nas ações da Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC e esses multiplicam essa ação até chegar no professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Pública.

A equipe do Eixo acredita que falar sobre o texto partilhado, falar de suas impressões, emoções, compreensões e até mesmo, não compreensões, tanto amplia as possibilidades estéticas do texto, como atende aos pressupostos de apreensão da língua, seja com crianças bem pequenas, como é o caso da Educação Infantil, sejam crianças maiores, que estão no Ensino Fundamental Anos Iniciais, adolescentes que estudam no Ensino Fundamental Anos Finais e dos docentes durante as formações.

4. O ACERVO DE LITERATURA E SUA DINAMIZAÇÃO COMO GARANTIA DE DIREITO E ACESSO À CULTURA

A pesquisa realizada pelo Comitê de Combate ao Analfabetismo no Estado do Ceará, diagnosticou que os acervos de Literatura existentes nas escolas públicas eram insuficientes e quando havia algum, era em pequena quantidade e não contemplava os aspectos socioculturais da realidade cearense. Constatou-se a necessidade de uma ação governamental que suprisse a falta do acesso à Literatura e aos benefícios provenientes da leitura literária para a formação integral de um ser mais humanizado e consciente,

pois esse ainda não eram um direito plenamente garantido pelo estado, assim como não era garantido, o direito de aprender a ler na idade certa.

Diante da constatação de tal realidade é que foi criado o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, e, em um dos pilares dele, um importante componente, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor, que passou a desenvolver ações estratégicas de enfrentamento da realidade diagnosticada, focando principalmente em dois aspectos considerados fundamentais: a garantia de acervo de Literatura de qualidade e a Formação de Professores Formadores e Mediadores de Leitura.

Para suprir a carência de acervo literário, foi criada a Coleção de Literatura Infantil PAIC, PROSA E POESIA, escrita e ilustrada por cearenses que passou a ser distribuída para todas as escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais da rede pública de ensino do Estado do Ceará. Com três categorias compostas por 12 títulos cada, totalizando 36 títulos por coleção, foi garantido o acesso à leitura literária de qualidade que contempla a nossa realidade cultural, poética, nosso universo folclórico, tradições orais, lendas e mitos, aspectos socioambientais e etnográficos. Uma leitura mais próxima das crianças, onde o real e o imaginário se sintonizam, o que favorece a uma maior identificação do leitor com o livro.

Com a ampliação do Programa PAIC para MAIS PAIC, passou-se a atender ao Ensino Fundamental Anos Finais, o Eixo de Literatura e Formação do Leitor, nesse contexto, publicou a coleção MAIS PAIC MAIS LITERATURA, escrita e ilustrada por cearenses, a coleção é dividida em duas categorias com 15 títulos cada, totalizando 30 livros de Literatura infantojuvenil, distribuídos para as escolas da rede pública de ensino, com os mesmos compromissos editoriais, critérios literários e os objetivos definidos na Proposta Pedagógica do Eixo, que prima pela formação de um leitor crítico e consciente, seguindo as orientações do Letramento Literário, garantindo aos adolescentes e aos jovens, acesso a uma leitura literária de qualidade e prazerosa.

Para garantir o acesso à Literatura, o Eixo distribuiu entre os anos 2009 a 2019, 216 títulos da Coleção PAIC PROSA E POESIA, atendendo a 45 mil turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. Em 2019,

com a publicação da Coleção MAIS PAIC MAIS LITERATURA, uma média de 10 mil turmas foram atendidas no Ensino Fundamental Anos Finais. Na ocasião, foram distribuídos para as escolas da nossa rede pública de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental: 246 títulos atendendo a 55 mil turmas assegurando o direito à Literatura e à Cultura.

A Formação de Professores, Formadores e Mediadores de Leitura para a Formação do Leitor é um objetivo que norteia a Proposta Pedagógica do trabalho do Eixo de Literatura e Formação do Leitor priorizando a formação como aspecto fundamental para a dinamização do acervo. Algumas estratégias asseguram as condições metodológicas para o trabalho com a leitura literária que forme professores, mediadores de leitura para formação de um leitor crítico e consciente do seu papel. Essas estratégias são: O Ciclo de Leitura, o Alforje de Histórias e as Oficinas de dinamização que compõem a Caravana Literária.

O Ciclo de Leitura segue a metodologia dos Círculos de Cultura de Paulo Freire. Após a leitura de determinados capítulos ou trechos de uma obra, é realizado a roda de conversa, momento em que os alunos leitores, mediados pelo (a) professor(a), compartilham as suas impressões acerca do que foi lido, partilhando seus sentimentos, emoções e trazendo para o grupo aspectos culturais e sociais, fazendo a partir de uma leitura literária, uma leitura da própria vida, enquanto sujeito inserido em uma coletividade, capaz de compreender e exercer o seu papel de cidadão crítico e consciente.

O Alforje de Histórias (CEARÁ, 2016) inspirado no Poema o Gato Malhado e a Andorinha Sinhá, em que o vento é condutor de histórias e inspirado no objeto inseparável dos nossos vaqueiros, mascates e viajantes de Norte a Sul do país que carregavam em seus alforjes e matulões, tudo aquilo de vital importância a sua sobrevivência, é que foi pensada a estratégia do Alforje de Histórias, ressaltando o livro de Literatura e as histórias como vital para todos nós.

Além dessas estratégias, a dinamização do acervo é trabalhada também por meio da realização de oficinas que valorizam aspectos artísticos da Literatura e demais artes como: Teatro, Contação de História, Leitura de Imagens, Recreação Literária e Musicalização de histórias. As oficinas compõem a Caravana Literária que de forma itinerante, viaja o estado realizando esses

momentos de formação de caráter prático, garantindo uma formação de professores, formadores e mediadores de leitura voltada para a valorização das práticas de sala de aula que possibilite um trabalho com a Literatura cada vez mais prazeroso e dinâmico.

A Caravana Literária acontece em quatro grandes polos que concentram as regiões do estado e atende aos representantes das Coordenadorias Regionais e representantes de todos os municípios, dividido em duas etapas, atendendo ao Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais.

A proposta de trabalho do Eixo reúne todas essas estratégias na busca da formação de um leitor que valorize a leitura literária, seja capaz de compreender seus aspectos estéticos, artísticos e o seu potencial de humanização e formação de um sujeito capaz de compreender a si e o mundo ao qual pertence e se compreenda como construtor de uma sociedade de leitores que valoriza a Literatura e a formação do leitor como um direito e um bem cultural da humanidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que essa proposta de trabalho em desenvolvimento na Rede Pública de Educação do Ceará, é satisfatória, por ser aceita pelos gestores, formadores e professores, tanto no tocante às formações docentes, pautadas pelas discussões teóricas que norteiam a concepção de Letramento Literário e de Formação do Leitor, defendida pela equipe de trabalho do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, quanto ao que se refere às práticas desenvolvidas nas estratégias do Ciclo de Leitura, do Alforge de Histórias e das Oficinas de Dinamização dos acervos de Literatura. Nesse contexto, têm-se favorecido a relação entre a teoria e a prática, vivenciada no âmbito das formações de formadores e nas rotinas das salas de aula, confirmando um processo de formação continuada em que ação/reflexão/ação, da prática pedagógica, é cíclica, norteador, assim, os planejamentos e as ações do Eixo de Literatura e Formação do Leitor, pelos formadores, no âmbito Estadual, Regional e Municipal e pelos professores no ambiente da sala de aula.

Outro aspecto constatado é a abrangência das ações de Letramento Literário e de Formação do Leitor que extrapolam o ambiente da sala de aula e da escola, chegando até a comunidade, por meio da realização de ações como: Feiras Literárias, Saraus Poéticos, Festivais Lítero-musicais, Esquetes Teatrais e outras que são realizadas em praças públicas. Tais atividades, priorizam o acervo das coleções PAIC, PROSA E POESIA e MAIS PAIC MAIS LITERATURA como principal fonte inspiradora e farta possibilidade de acesso à Literatura de qualidade. Tais acervos representam muito para o desenvolvimento da proposta de formação de leitores, garantindo o acesso democrático à Literatura, tanto por meio de um trabalho orientado, como por intermédio da livre leitura, possibilitando a formação de leitores literários.

Conclui-se que a continuidade desse trabalho apresenta dois fortes aspectos: a apropriação da proposta por parte dos autores envolvidos possibilitando-lhes autonomia no desenvolvimento das ações e a ampliação da proposta para o desenvolvimento de uma Política Pública de Formação do Leitor e de valorização da Literatura, onde estado e municípios, em regime de colaboração, estabeleçam parâmetros e diretrizes, a partir dessa experiência e em consonância com as concepções teóricas e filosóficas propostas pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor. Por fim, acredita-se estar contribuindo para um Ceará de leitores e formando sujeitos mais humanizado, capazes de compreender a si, ao outro e a sociedade a qual pertence.

6. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. S. **A formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I atendida pelo Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC)**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Eixo de Literatura e Formação do Leitor**. Fortaleza: Seduc, 2016 (Mimeo).

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. — Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989. (Col. da Informação)

PAULINO, G. **Letramento Literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu-MG:ANPED. Texto encomendado: GT 10 – Alfabetização Leitura e escrita. Texto eletrônico, 17 p. 1999.

SANTOS, Fabiano dos. Programa Alfabetização na Idade Certa. Ceará: SEDUC, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, ISABEL. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed,1998.

SOUZA, Paloma Carlean de Figueiredo. **Letramento literário [manuscrito]: um novo olhar sobre a prática** / Paloma Carlean de Figueiredo Souza. – Montes Claros, 2015.112 f. : il.

AS CRIANÇAS E AS FAMÍLIAS DE BAIXA RENDA: OS BENEFÍCIOS DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL, PADIN E O APOIO DO ACORDO DE COOPERAÇÃO COM OS MUNICÍPIOS CEARENSES

IÊDA MARIA MAIA PIRES¹

ELVIRA CARVALHO MOTA²

RESUMO

No Estado do Ceará, a primeira infância tem prioridade, sendo respaldada por um Projeto de Lei que regulamenta o Programa Mais Infância Ceará, criado no ano de 2005. A importância do referido Programa é contemplar a complexidade de ações intersetoriais para promover o desenvolvimento infantil das crianças cearenses, sempre na perspectiva de abranger a participação das famílias. Nesse sentido, foi feito um mapeamento pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará/IPECE em 36 municípios cearenses a partir de diagnósticos para sondar como está a situação e vivência dessas crianças e famílias que vivem em situação de extrema pobreza. Assim, dentre alguns programas que tentam minimizar as consequências nefastas dessa situação de extrema pobreza, no Ceará existe o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil/PADIN, desde o ano de 2017, incluído dentro do Programa “Mais Infância Ceará”. Nesse artigo, falaremos como o PADIN tem ajudado as famílias a cuidar, educar e conviver com suas crianças e, conseqüentemente, como as crianças têm sido beneficiadas no seu desenvolvimento infantil e integral, especialmente registrando depoimentos das famílias.

Palavra chave: desenvolvimento infantil; família; intersectorialidade.

1 Doutora em Ciências da Educação – Paris V – Sorbonne e Pós-Doutora em Andragogia e Pedagogia pela Universidade de Montréal - Canadá

2 Especialista em Gestão Escolar – Universidade do Estado de Santa Catarina/UNDESC

ABSTRACT

In the state of Ceará “First Childhood” problems has been considered by the State Government an important priority, which has been supported by a Law Project that established legal rules to a “Mais Infancia Ceará” Program, created in 2005. The importance of that Program intended to cover the complexity of intersectorial actions to promote children development of infant groups in Ceará, specially based in having co-participation of the families. Thus, a mapping by the Institute of Research and Economic Strategy of Ceará/ IPECE¹ based in diagnostic researches, with the objective of understanding the economic and and social living conditions. In Ceará existed one minimized the nefarious consequences of the existing extreme poverty conditions, as the “Child Development Support Program” (PADIN), started in 2017, as part of the “Mais Infância Ceará” Program. In this article, we will talk about how PADIN has helped families to care, educate and live with their children and, consequently, how children have benefited from their child and integral development, especially by registering testimonials from families.

Key words: Infant development, family, inter sociality

1. INTRODUÇÃO

No Ceará e em grande parte do Brasil ainda se convive com desigualdades sociais, econômicas e culturais que repercutem nos indicadores de qualidade de vida das pessoas, principalmente afetando as crianças que vivem em condições de vulnerabilidade social extrema. Algumas publicações² revelam que as crianças e adolescentes são vulneráveis às situações ambientais e sociais, e que essas vulnerabilidades deixam as crianças sujeitas às violências cotidianas, principalmente no contexto familiar e escolar. Muitas vezes, elas

3 <https://www.ipece.ce.gov.br>. Acesso em 15 jan. 2019.

4. FONSECA, Franciele Fagundes e et. al. As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção www.scielo.br/pdf/rpp/v31n2/19.pdf. Acessado em 11 out. 2019.

são obrigadas a se inserirem precocemente no mercado de trabalho e/ou no tráfico de drogas. Uma das possíveis soluções para minimizar esses problemas é a elaboração e implementação, por parte do Governo, de políticas públicas e programas sociais não “*moralizadoras e corretivas*”⁵, mas sim na tentativa responsável para cumprir com o Estatuto da Criança e do Adolescente no intuito de promover ações humanitárias e não caritativas. Considera-se imperativo e importante dar a devida importância à pobreza, principalmente porque ela pode comprometer as bases materiais do viver humano com consequências morais e intelectuais⁶.

Sabe-se que é dever jurídico, da família e da sociedade (comunidades) exigir, acompanhar e fiscalizar o estabelecimento de políticas públicas para minimizar ou mesmo erradicar as desigualdades, os maus-tratos e as negligências, sobretudo visando respeitar todos os direitos das crianças e infâncias a terem educação, saúde, proteção e lazer. Além do mais, a própria Constituição Federal exara, em seu artigo 227, a doutrina da proteção integral, a garantia fundamental da absoluta prioridade para a primeira infância. E esta é legitimada estatutariamente pelo art. 4º da Lei n. 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Nos últimos anos, acompanhando os avanços significativos na garantia dos direitos das crianças, governantes, representantes, profissionais e militantes de vários setores sociais do Ceará foram co-participes da discussão e elaboração da Lei n. 13.257/2016, que dispõe sobre as políticas públicas, especificamente destinadas à Primeira Infância. Muitos ditames protetivos foram expressamente previstos para formulação e execução orçamentária de políticas sociais públicas específicas, com planos, programas e serviços (projetos sociais) que se destinam ao atendimento especial e integral de tudo aquilo que pode favorecer à criança.

5. Como explica Miguel Arroyo, mascarada por toda a sua complexidade como questão social, política e econômica (2015)

6. ARROYO, Miguel. Módulo Introdutório: Pobreza, Desigualdades e Educação. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão –SECADI. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://avaced.ced.ce.gov.br/tw/ced/desigualdadem0u1c1.html> Acesso em: 16 out. 2019.

Com isso, o Ceará, que já tinha um planejamento prévio, passou a implementar, a formular e a executar orçamentariamente políticas sociais públicas específicas para a Primeira Infância, bem como planos, programas e serviços (projetos sociais), destinados ao atendimento especial e integral das crianças cearenses. Destaca-se aqui o Programa de Desenvolvimento Infantil (PADIN), iniciado no ano de 2017. Esse Programa desenvolve ações para melhorar as potencialidades das crianças de 0 até 3 anos e 11 meses de idade, que ainda não estão frequentando as creches. O mesmo não tem caráter assistencialista e nem compensatório e não pretende substituir a Educação Infantil. Visa proporcionar, informar e orientar aos pais/cuidadores a participarem ativamente do desenvolvimento integral de suas crianças, inclusive motivando-os a levarem-nas às creches.

Pode-se dizer que esse programa não é para “atender pobremente a pobreza”, mas para contribuir com o desenvolvimento da criança, na perspectiva dos seus direitos, assegurando seu acesso aos bens culturais.

Dentre os vários documentos que são trabalhados no Programa PADIN que subsidiam os Agentes de Desenvolvimento Infantil (ADI) a adentrarem nas casas das famílias, existe o “Guia para os pais”, que aborda o desenvolvimento com afeto, saúde, segurança, salientando a importância da brincadeira.

É pertinente salientar que há toda uma organização minuciosa para a implementação do Programa PADIN. Sabe-se que, para elaboração das temáticas e das estratégias de implementação do PADIN, aconteceram, a priori, muitas reuniões e debates com consultores e com a equipe de profissionais e pesquisadores da Educação Infantil que trabalham na Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). Tudo isso com muita responsabilidade para que as informações cheguem até aos familiares, no sentido de orientá-los sobre os direitos que legitimam o acesso das crianças às creches. Esses direitos estão respaldados nas legislações nacionais e internacionais que amparam as crianças em todas as esferas, principalmente para terem educação de qualidade.

No Brasil, fortes legislações começam com a Carta Magna, isto é, a Constituição Federal de 1988. Com seus artigos: art. 6º (Emenda Constitucional n. 64 de 2010); art. 205 e nos incisos do art. 208, com a Redação dada pela

Emenda Constitucional nº 59, de 2009 em seus incisos I até o VII e os respectivos §1º e §2º). Também o art. 211, § 2º, CF; na Lei de Diretrizes e Bases/LDB 9394/96, que define a obrigação e competência do Sistema Municipal de Ensino para com a Educação Infantil; com as orientações da Política Nacional de Educação Infantil, as Diretrizes Nacionais de Educação Infantil (2009) e as Orientações Curriculares de Educação Infantil da Seduc (2011).

Mais recentemente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que fundamentam a elaboração dos currículos de Educação Infantil e as ações de educação e de cuidados para todas as crianças, o PADIN, além de levar em consideração as legislações elencadas acima, também conta com uma coleção de documentos que orientam o processo de cuidados e educação, bem como a valorização do bem-estar físico e social, a maturidade emocional, as múltiplas linguagens, o desenvolvimento cognitivo e as habilidades de comunicação das crianças, para que os agentes de desenvolvimento tenham subsídios pertinentes ao conversarem com os familiares.

Historicamente, sabe-se que o Ceará tem uma experiência exemplar em relação à Cooperação com os municípios, servindo de exemplo para o Brasil no que diz respeito às ações de parceria para qualificar a Educação Básica do Estado. Essa trajetória do Acordo de Cooperação no Ceará vem acontecendo previamente com participação de representantes de outras organizações, como Unicef, SEDUC, Undime-CE, Inep, Universidades e outros parceiros desde a década de 1970⁷, a partir do processo de municipalização do ensino. Outras iniciativas de cooperação foram adotadas, também, durante os anos de 2003-2006, com experiências significativas na formação de secretários municipais de educação e diretores de escolas; na cessão de servidores; no apoio técnico; na elaboração dos planos municipais; no apoio técnico e financeiro para, principalmente, realização de obras, compra de equipamentos e mobiliários, aquisição de materiais e capacitação.

7 REGIME DE COLABORAÇÃO NO CEARÁ FUNCIONAMENTO, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo. Resumo Executivo, In: https://www.observatoriodopne.org.br/_uploads/_posts/53.pdf?1130526700 Acessado em 08/10/2019.

No ano de 2004, esse Acordo de Cooperação teve nova organização e maior eficiência. Falar sobre essa caminhada histórica do Acordo de Cooperação com os municípios no Ceará explica a razão pela qual o PADIN conseguiu, com êxito, que os municípios selecionados participassem do Programa. Inicialmente, foram representados por seus gestores municipais e estaduais (Prefeitos e Secretários da Educação), e os mesmos assinaram o Termo de Adesão responsabilizando-se pelo compartilhamento de ações cruciais para a implementação e execução do referido Programa. Dentre os vários itens elencados no Termo de Adesão, destacam-se para os municípios:

(...) Promover as condições necessárias para o acompanhamento e avaliação do Programa, e garantir infraestrutura de logística para a realização das visitas domiciliares e dos encontros coletivos; Articular com a rede de serviços municipais no sentido de integrar o Programa com os demais programas existentes e correlacionados (SEDUC, 2016).

Dentre muitos objetivos do Programa PADIN, destacamos a promoção de um ambiente de educabilidade familiar, considerado como essencial para o sucesso e o desenvolvimento da criança. Este é um Programa que tem referência em experiências nacionais e internacionais, principalmente nos Programas “Cresce Contigo”; *Child Developmental Program* (ICDP), no Chile; *Educa tu Hijo*, em Cuba e no Brasil, Rio Grande do Sul e Fortaleza, Ceará, respectivamente, “Cresça com teu Filho” e “Primeira Infância Melhor (PIM)”.

Como explica Lampréia (1985), o desenvolvimento da criança tem sido alvo de uma preocupação crescente. Muitas teorias consideram os primeiros anos de vida cruciais para seu desenvolvimento. Por essa razão, existe um cuidado especial para desenvolver o potencial de aprendizagem da criança, antes de seu ingresso na escola. Rossetti et.al (2002), chamam a atenção das demandas das famílias e de soluções criativas para ampliar o desenvolvimento das crianças:

Os seres humanos têm uma enorme plasticidade e seus filhos podem se desenvolver de várias maneiras nos ambientes culturais e físicos mais diversos. De fato, esses ambientes são organizados, geralmente, de acordo com as expectativas que os pais têm a respeito de seus papéis e das habilidades infantis atuais e futuras (Amorim, Vitoria, Rossetti-Ferreira, 2000; Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva, 2000). As mães e as famílias, por sua vez, também apresentam várias demandas. Elas solicitam diversos tipos de apoio para cuidar de seus filhos pequenos e educá-los. Essa diversidade de situações exige sempre soluções novas e criativas, capazes de responder às especificidades locais, que podem ser físicas, sociais ou culturais. (ROSSETTI-FERREIRA, et.al. 2002, p.35)

As famílias cearenses que são beneficiadas pelo PADIN estão recebendo proposições e soluções criativas, como remarcam as autoras acima. Não é fácil para ninguém e, principalmente, para as famílias que vivem em extrema pobreza, educar sozinhas suas crianças. Por essa razão, todos os conteúdos, materiais e também as escolhas dos profissionais engajados para atender às especificidades de cada família, respeitando sua cultura local, foram criteriosamente selecionados de acordo com orientações teóricas fidedignas. Tudo isso incluindo as ciências, que abordam aspectos particulares da vida e desenvolvimento infantil e com todo o cabedal de conhecimento sobre a criança para respeitá-la no atendimento de suas necessidades, principalmente com fontes de pesquisas na psicologia infantil, na pediatria, na sociologia da infância, na pedagogia da infância, na antropologia da criança e demais ciências que tratam de suas múltiplas linguagens e diferenças. E, principalmente, com todo o rigor científico para as ações de implementação do programa. A seguir, falaremos sobre uma parte da metodologia específica do PADIN, no que diz respeito à utilização do Guia dos Pais, como também a participação da família durante todos os passos da realização do referido programa.

2. METODOLOGIA

Para a elaboração do PADIN foram organizados previamente os seguintes passos: reunião com Gestores e a equipe de profissionais da Cooperação com os Municípios/ SEDUC, para criar um Plano de Ação e um Planejamento, tudo isso bem articulado. Para tal, foi necessário formar um grupo de técnicos com todo o aparato e apoio dos gestores, especificamente dedicado ao PADIN, dentro da Secretaria da Educação do Estado. O Plano envolveu a contratação de consultores para a elaboração de material e formação dos profissionais envolvidos na implementação do Programa.

Em relação à participação das famílias, foi feita seleção, com base nos estudos do Instituto de Planejamento do Ceará/ IPECE. Os consultores do PADIN elaboraram quatro Manuais de Orientação Técnico-Pedagógicos e um Guia dos Pais para cada família atendida. Foram comprados quatro Kits de Brinquedos e incentivo à Literatura Infantil. Esses manuais foram revisados pela equipe de técnicos da SEDUC, com expertise em Educação Infantil e Primeira Infância. Houve também contratação de empresa para coordenar e ministrar as formações, com a contratação de consultores.

Para que as famílias fossem beneficiadas com o PADIN, foi feita toda uma seleção para contratação do Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI) e do Supervisor. A formação do ADI tem duração de 80 horas, com temas sobre as relações família/ criança, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Nos municípios, foram organizados a disponibilização dos espaços físicos para reuniões, formações e atividades coletivas e comunitárias, com as famílias e as crianças. Foram feitas a viabilização do deslocamento e alimentação para os encontros coletivos e comunitários.

Tem-se o Manual que fala do Guia para os pais. É um documento que está dividido em 4 partes: Desenvolvendo com Afeto; Desenvolvendo com Saúde; Desenvolvendo com Segurança e Desenvolvendo Brincando.

Neste Guia, os pais são orientados a acompanhar o modo como o filho ou a filha realizarão coisas novas e encontrarão também informações sobre o que fazer para ajudá-los no seu desenvolvimento. Terão também orientações sobre

os cuidados de saúde e de segurança para evitar acidentes em cada idade da criança.

Um dos pontos importantes a ser salientado é sobre a brincadeira. O Guia orienta como os pais podem inventar e construir brinquedos e brincadeiras para os filhos. É comprovado cientificamente que as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes para o desenvolvimento infantil das crianças e que afloram os conhecimentos, a imaginação, a criatividade, as experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, potencializando as múltiplas linguagens das crianças (CEARÁ, 2011).

O conteúdo do Guia motiva os pais a fazerem juntos com as crianças atividades que ampliem suas capacidades e potencialidades. O Guia é deixado nas casas das famílias e, quando o ADI chega para a visita, lê junto com eles. Os pais que sabem ler aproveitam o material e o consultam na hora das necessidades das crianças.

Assim, a cada quinze dias, é realizada uma Visita Domiciliar e dois Encontros Comunitários e Coletivos. As principais atividades desenvolvidas englobam a importância do brincar com as crianças, a contação de histórias, assuntos sobre cuidados com a saúde, a prevenção contra acidentes, atividades/brincadeiras que estimulam o desenvolvimento das crianças e o fortalecimento dos vínculos familiares.

Nos Encontros de Orientações para os Pais e Cuidadores trabalham-se temas sobre saúde, afeto, brincadeiras, higiene, prevenção contra acidente doméstico, alimentação saudável, interação com as famílias e outros assuntos importantes. Nos Encontros coletivos, existem os Grupos de Brincadeira e Convivência, bem como Encontro de Orientações para os pais e cuidadores. O Grupo de Brincadeiras e Convivência (GBC) são realizados com as famílias de residências próximas que tenham crianças que estejam em estágios de desenvolvimento semelhantes. O foco é o vínculo, que deverá ser trabalhado por meio do toque, do olhar e da conversa. As atividades dos Encontros Familiares Comunitários (EFC) contam com a participação das famílias e crianças de todos os grupos. A família é estimulada a participar pelo menos de um EFC mensal. Existe o Monitoramento e a Avaliação das

ações desenvolvidas, realizadas pelos técnicos, bem como uma Avaliação de Impacto para obter Resultados dos efeitos sobre o desenvolvimento físico, cognitivo, linguístico e emocional das crianças.

3. DISCUSSÃO

Os motivos que justificam a importância do Programa para o Desenvolvimento Infantil (PADIN) podem ser discutidos em diversas naturezas. Em primeiro lugar, decorrem das profundas dificuldades pelas quais passam as famílias de baixa renda, ou as que vivem em situação de extrema pobreza, vítimas de suas más condições de vida e, conseqüentemente, as transformações nos arranjos familiares que envolvem a proteção, o cuidado e a educação dos(as) filhos(as), que podem estar prejudicando o bem-estar das(os) mesmos(as). Em segundo, os reflexos das condições subumanas de vida das crianças, que são afetadas em seu desenvolvimento emocional e corporal, prejudicados pela ausência de informações básicas.

Em terceiro, estão fundamentados na evolução das pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil, as quais apontam a enorme importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos seres humanos, assim como nos estudos que constatarem que a criança precisa frequentar boas escolas para melhorar significativamente o seu aproveitamento, especialmente no caso daquelas que têm baixa renda. A heterogeneidade das condições de vida dessas famílias que vivem abaixo da linha de pobreza compreende carências absolutas e as necessidades mínimas de sobrevivência física, como também carências relativas, cuja referência é o padrão mediano de bem-estar alcançado por determinada sociedade⁸.

Finalmente, a importância de um programa que tenta contribuir para melhorar as condições de vida das crianças que vivem nessas situações citadas acima, é, no mínimo, necessário para minimizar ou erradicar as sequelas que

8 Pires de Sousa, Fernando José e Yanick Noiseux [organizadores]. Trabalho, desenvolvimento e pobreza no mundo globalizado: abordagens teórico-empíricas e comparações Brasil-Canadá- Fortaleza: Edições UFC, 2016.

poderiam agravar suas vidas. E também por ser um programa que não tenta tirar o direito dessa criança a ter creche, mas que ajude a família a reconhecer que podem e devem exigir uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Isso o PADIN tem feito com muita determinação, organização, planejamento e avaliação permanente.

Felizmente, o PADIN descarta todas as possibilidades de pensar que essas famílias são primitivas, incultas, irracionais e sem valores. Ao contrário, parte-se do pressuposto que elas têm potencialidades, são guerreiras e resilientes, por resignificarem confrontações e resistirem às intempéries da vida. Vê-se claramente essas características nos depoimentos das famílias a seguir; observa-se, também, a satisfação, a esperança de novos horizontes para essas famílias, que estavam estagnadas em sua condição de moradia, de hábitos e de informações. A falta dessas informações básicas, levadas pelos Agentes de Desenvolvimento Infantil, certamente estavam prejudicando o desenvolvimento de suas crianças. Por outro lado, temos, a seguir, a avaliação dos profissionais de um dos municípios cearenses que demonstram pontos positivos obtidos com esse Programa.

Avaliação sobre o PADIN com relatos de agentes e gestores do município de CAPRISTANO

Aumentou a valorização da primeira infância ampliando o olhar para a criança e a sua infância numa atitude de respeito e valorização da mesma(...)
(ADI P.)

Depoimentos das mães e dos agentes de desenvolvimento infantil⁹ município de GRANJA- (Mãe de M. R.) - (...). *O PADIN mudou muito a nossa vida, pois Maria Rosa tinha dificuldade de se relacionar com as pessoas e as outras crianças e agora não tem mais. Estou gostando muito e o que mais gosto é dos encontros com as outras famílias(...)*

9 Colocaremos apenas as iniciais dos nomes para resguardar a identidade das pessoas que deram os relatos.

OL. (Agente de Desenvolvimento Infantil) - *Programa muito rico e famílias acolhedoras. E o programa desenvolve um vínculo afetivo entre as famílias*

Município DEPUTADO IRAPUAN PINHEIRO- J.(Mãe da V.) - *O PADIN é um programa muito bom que traz vários benefícios para a criança, com visitas domiciliares e tem encontro mensalmente. Ótimo, adoro.*

MUNICÍPIO DE MARTINÓPOLE - L. (Agente de Desenvolvimento Infantil) - *O PADIN foi abraçado pelo município de Martinópole desde o início, no ano de 2017, visto que o município tem se preocupado com a qualidade do atendimento da criança na primeira infância.*

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PADIN é um Programa que valoriza os aspectos culturais, sociais e humanitários das crianças e das famílias e, principalmente, porque motiva a relação dialógica entre o saber da família e o saber da criança, como primordial para o desenvolvimento infantil, ampliando o leque de interações das famílias e da comunidade. Assim, como fala Arroyo (2015), o reconhecimento das condições de negação das famílias pobres aos direitos sociais mais básicos, como alimentação, teto, renda, trabalho e educação para os(as) filhos(as), deve atribuir ao Estado a garantia da estruturação de políticas sociais e programas que os ajudem a transformar suas realidades. No caso dessas famílias cearenses, que foram beneficiadas pelo Estado, com o PADIN, reconhece-se a importância das ações que foram implementadas para que as famílias possam respeitar e continuar ajudando suas crianças a terem melhores condições de vida, desenvolvendo suas potencialidades. Esse programa pode ser considerado um abaluarto necessário para humanizar a sociedade cearense que mais necessita de políticas públicas. As avaliações do referido programa têm mostrado que, para algumas famílias beneficiadas, a confiança em si mesmas aumentou consideravelmente. Elas passaram a compreender melhor como

educar e cuidar de suas crianças, estimulando a sua imaginação e ludicidade, bem como proporcionando maior autonomia e elevando a autoestima de suas crianças.

As histórias de vida e o cotidiano dessas famílias impactaram bastante os Agentes de Desenvolvimento Infantil - ADI, ampliando sua humanidade e sensibilidade em relação às diversas situações encontradas. Essas serviram como ponto de partida para reflexão dos conceitos, valores e atitudes de si mesmos, motivando-os a seguirem adiante na ação de orientação para cada família visitada. O foco essencial dessas visitas foi privilegiar o desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças, o fortalecimento dos vínculos afetivos da família e a interação com outras crianças, ações essas que evoluíram significativamente para melhorar o convívio familiar, autoestima e as possibilidades de um futuro melhor para as crianças.

Esse programa só pôde ser amplamente desenvolvido com qualidade devido ao grande apoio de cooperação com os municípios, que abraçou fortemente a ideia e colaborou significativamente para o seu desenvolvimento. É uma força-tarefa a favor do desenvolvimento das crianças que estavam “abandonadas à própria sorte”, por inúmeras razões onde a pobreza pode interferir.

O mais importante para a filosofia deste programa é que todos os profissionais envolvidos, mesmo sabendo das privações materiais que impossibilitam uma vida digna e justa para as crianças que vivem em extrema pobreza, em nenhum momento encararam as famílias visitadas como carentes de valores, mas sim, com grande potencial para ajudar seus filhos(as) a se desenvolverem.

As formações ministradas durante os encontros com os Agentes de Desenvolvimento Infantil e com os Supervisores procuraram refletir sobre a pobreza com toda a sua complexidade como questão social, política e econômica. Logo, o reconhecimento dessas condições conduziu a estruturação de programas sociais, dos quais o PADIN passou a ser um exemplo com o objetivo de buscar transformar essa realidade, sem incorrer em medidas meramente assistencialistas ou moralizantes.

Sendo assim, merece destaque todos os esforços do referido Programa, que conseguiu transformar relativamente a realidade de muitas crianças que estão vivendo nos limites da sobrevivência, nos municípios selecionados para participar do mesmo. Nesse sentido, é necessário que esse Programa seja transformado em política pública de combate às desigualdades e de reconhecimento positivo dos direitos de todas as crianças em suas diversidades sócio étnico-raciais e de gênero.

5. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Módulo Introdutório: Pobreza, Desigualdades e Educação**. IN:

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão –SECADI. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://avaced.ced.ce.gov.br/tw/ced/desigaldadem0u1c1.html> Acesso em: 16 out. 2019

BROUGÈRE, GILLES, **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y El desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

CEARÁ, Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Manual 1: formação técnica pedagógica** / Secretaria da Educação do Estado do Ceará. – Fortaleza: SEDUC, 2016. (Coleção Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil-PADIN).

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Manual 3: guia para os pais** / Secretaria da Educação do Estado do Ceará. – Fortaleza: SEDUC, 2016. (Coleção Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil-PADIN).

FONSECA, Franciele Fagundes e et. al. **As vulnerabilidades na infância e adolescência e as políticas públicas brasileiras de intervenção** In: www.scielo.br/pdf/rpp/v31n2/19.pdf. Acessado em 11.10.19

LAMPREIA, Carolina. A prevenção no atraso do desenvolvimento Revista de Psicol. cienc. prof. vol.5 no.1 Brasília 1985. In: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98931985000100011&script=sci_arttext. Acessado em 12/10/2019

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (orgs.). **Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (1990).

PIRES DE SOUSA, Fernando José e NOISEUX, Yanick [organizadores]. **Trabalho, desenvolvimento e pobreza no mundo globalizado: abordagens teórico-empíricas e comparações Brasil-Canadá**– Fortaleza: Edições UFC, 2016.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, et.al. **Políticas de Atendimento à Criança Pequena nos Países em Desenvolvimento**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 65-100, março/2002.

VKOHL, M. **Vygotsky Aprendizado e Desenvolvimento Um processo sócio histórico**. Série Pensamento e Ação no Magistério. Editora Scipione.1993. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KISHIMOTO, T. Jogo, Brinquedo e Brincadeira e a educação. São Paulo, Cortez, 1996. Lei nº 13.257/2016: políticas públicas para a primeira infância. In: <https://jus.com.br/artigos/47246/lei-n-13-257-2016-politicas-publicas-para-a-primeira-infancia>. Acessado em 20.10.2019

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA - MAISPAIC

BRUNA ALVES LEÃO¹

IVE MARIAN DE CARVALHO²

IZABELLE DE VASCONCELOS COSTA³

RESUMO

A formação continuada de professores vem sendo considerada como uma questão de fundamental importância nas políticas públicas de ensino. A escola desempenha diversos papéis na sociedade atual e cabe ao professor estar preparado para os novos e crescentes desafios com os quais se depara em sala de aula, sendo a formação continuada sua importante aliada nesse processo. Dessa forma, no presente artigo, pretendemos apresentar e discutir a formação continuada de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Programa MAIS PAIC, que tem se mostrado uma excelente ferramenta de capacitação e valorização de professores dos municípios do estado do Ceará, bem como importante estratégia para alavancar índices educacionais.

Palavras-chave: formação continuada; formação de professores; programa MAIS PAIC.

1 Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Orientadora da Célula de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil, da Coordenadoria de Educação e Promoção Social – SEDUC.

2 Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará, Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade São Luís e Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente faz parte do Eixo dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Célula de Cooperação com os Municípios – COPEM/SEDUC.

3 Mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú e Graduada em Letras também pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é Gerente do Eixo dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental – CEFAE/ COPEM/SEDUC.

ABSTRACT

The educator's continuous development has been considered as a matter of fundamental importance in public education policies. The school plays a number of roles in today's society and it is up to the teacher to be prepared for the new and growing challenges they find in the classroom. The educator's continuous development is an important ally in this process. Thus, in this article, we intend to present and discuss the educator's continuous development of the Final Years of Elementary Education in the MAIS PAIC Program, which has proved to be an excellent tool for training and valuing teachers in the state of Ceará, as well as important strategy to leverage educational indexes.

Key words: educator's continuous development; teachers' education; MAIS PAIC program.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões que se referem à política educacional. As urgências da contemporaneidade, tanto relacionadas à escola quanto à sociedade como um todo, exigem um foco maior no profissional professor (GATTI E BARRETO, 2009).

É possível observar nos trabalhos dos últimos anos a formação continuada como uma das bases para o desenvolvimento de boas práticas educacionais no ambiente escolar (GATTI, 2003). Partindo da premissa de que a escola é um organismo vivo que faz parte de uma sociedade em constante renovação e transformação, uma das atribuições primordiais do professor deve ser estar munido de práticas de ensino atuais e eficazes. Dessa maneira, a formação continuada aparece como uma aliada importante para a construção da carreira docente.

Um questionamento recorrente nos estudos em educação tem sido a respeito da criação de instrumentos e qualificações que possam melhorar as

condições educacionais da população. A carreira docente entra como destaque nessas discussões, pois o professor tem sido visto como fator preponderante e diferencial no processo de ensino-aprendizagem; daí a pertinência da reflexão sobre a formação continuada docente.

Como afirmam Abrucio e Segatto (2016), a formação continuada, por se tratar de uma política docente, necessita estar amparada institucionalmente. A atuação de agentes como escolas e secretarias municipais e estaduais de educação dependem da estrutura institucional, formada por Redes de Ensino e Instituições de Ensino Superior. Portanto, é necessário garantir materiais e infraestrutura que favoreçam a formação progressiva do professor (VAILLANT, 2016). Como cada contexto escolar apresenta especificidades diversas, o amparo institucional é fundamental para que o professor, único profissional que se relaciona diretamente com o processo de aprendizagem do aluno, exerça seu papel com eficácia.

O contexto educacional na contemporaneidade exige um professor com conhecimentos básicos para a interpretação do mundo, que forme valores e favoreça o exercício pleno da cidadania (GATTI, 2010). Paulo Freire (1996, p. 12) já alertava para a necessidade do professor se assumir como sujeito da produção do saber e que esteja convencido de que ensinar não se restringe à mera transmissão de conhecimentos, mas também implica criar possibilidades para sua construção.

A sociedade contemporânea exige, cada vez mais, uma educação de qualidade para todos os sujeitos. Como afirma Gatti, Barreto e André (2001, p. 31), “o caráter histórico das políticas educacionais remete à necessidade de analisá-las no contexto nacional e internacional em que estão inseridas”.

Além do caráter histórico das políticas educacionais, é necessário também considerar a práxis pedagógica do professor, o contexto em que essas políticas foram elaboradas e aprofundar as questões que envolvem a atuação profissional, para além da formação do professor somente (BRZEZINSKI, 2008, p.1141).

Segundo Davis et al., (2011), no cenário educacional brasileiro atual, a formação continuada parece ser uma estratégia utilizada para preencher uma

lacuna derivada de uma formação inicial deficitária, que não consegue munir o professor dos conhecimentos e ferramentas necessárias à sua profissão.

O modelo brasileiro, na maioria dos casos, foca nos conteúdos que não foram abordados durante a graduação, adquirindo, assim, um caráter compensatório e não qualificatório (DAVIS et al., 2011). Este modelo, contudo, não demonstra ser suficiente para gerar grandes mudanças no cenário educacional brasileiro, haja vista que os índices de desempenho dos alunos mostram-se ainda abaixo do ideal. (OCDE, 2005; UNESCO, 2016). Assim, é possível afirmar que a formação docente estabelece uma relação direta com o desempenho do aluno, precisando, portanto, ser estudada e avaliada.

O estado do Ceará, contudo, apresenta um caso de política educacional que se distancia desse modelo brasileiro, tanto em suas características quanto em resultados. O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é um programa de cooperação entre os municípios cearenses e o Governo do Estado que tem como objetivo garantir a alfabetização dos alunos dos Anos Iniciais da rede pública, através de formação continuada de professores, apoio à gestão escolar, entre outras ações. Em 2007, foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado do Ceará.

Os bons números alcançados pelo PAIC, onde o Estado do Ceará conseguiu, em menos de dez anos, alfabetizar praticamente todas as crianças cearenses⁴, levou o governador Camilo Santana a lançar em 2015 o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), com o intuito de ampliar o trabalho de cooperação com os municípios, passando a atender também os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) das escolas públicas do Estado.

De acordo com dados recentes do INEP⁵, os resultados da rede pública do estado do Ceará vêm melhorando consideravelmente nos anos iniciais, o que reforça ainda mais a importância desse sistema de cooperação também

4 Fonte: Secretaria da Educação do Ceará. Evolução do desempenho dos alunos no SPAECE ALFA, 2º ano, 2017.

5 Fonte: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>. Acesso em 21 ago 2019.

nos anos finais. Atualmente, através do MAIS PAIC, são oferecidas formações continuadas aos professores de diversos municípios, além de outras ações que acontecem anualmente.

Na seção seguinte, falaremos um pouco dos desafios da formação continuada na formação de professores, da estratégia de formação ofertada pelo programa MAIS PAIC para os anos finais do ensino fundamental no ano de 2019 e quais os seus possíveis desdobramentos em sala de aula.

2. OS NOVOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A necessidade de tornar os processos educacionais mais eficazes fomentou uma maior discussão acerca do desenvolvimento profissional docente, onde o elemento humano passou a ter maior relevância. É nesse cenário que a formação continuada se propõe a oferecer desenvolvimento profissional aos docentes, com resultados práticos em sala de aula. Segundo Gatti (2008), o novo profissionalismo docente se caracteriza pela presença do discurso cognitivista, que estimula o desenvolvimento de competências e habilidades nos professores de tal forma que a valorização do profissional docente e a aprendizagem efetiva do aluno sejam prioridades na política educacional.

Em uma sociedade onde as mudanças sociais e avanços tecnológicos são constantes, ratificar o papel central do professor no processo de ensino-aprendizagem é primordial. A formação continuada acompanha as transformações no ambiente escolar e garante a aprendizagem. Além disso, pode ser um importante instrumento de avaliação diagnóstica da qualidade do trabalho docente, ao permitir a identificação e compreensão das práticas exercidas em sala de aula.

Segundo Abrucio (2016), a formação docente possui uma dimensão de conhecimento de conteúdo, de capacitação relativa à prática, às metodologias de ensino e às habilidades e competências do professor. Dessa maneira, a formação continuada vista como capacitação para a prática de ensino oportuniza que o educador tenha uma educação continuada durante toda a sua carreira profissional, sendo a docência devidamente reconhecida como

uma profissão que possui uma função social própria, carregada de saberes pluriculturais históricos socialmente construídos (SOUZA E ZIBETTI, 2014).

A Unesco (2016) afirma que

haja vista a quantidade de tempo necessário para formar novos professores, é essencial pensar de forma criativa ao combinar políticas públicas que abordam a questão de curto prazo, mantendo a atenção na qualidade em políticas de longo prazo. (UNESCO, 2016, p. 4, tradução nossa⁶).

Dessa maneira, a formação continuada ganha visibilidade dentro das políticas públicas, pois “não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimento e formas de ação (GATTI et al., 2011). O desenvolvimento profissional docente precisa ser visto como algo contínuo, recebendo investimentos constantes. E é nessa perspectiva que falaremos mais adiante sobre uma formação continuada que há mais de dez anos vem sendo ofertada no Ceará, sempre com um olhar inovador e transformador sobre a prática do professor.

Segundo Ostinelli (2009), os resultados da formação continuada de professores sobre os resultados educacionais têm sido explorados devido à concepção de que o professor é um dos protagonistas no espaço escolar, o profissional que lida, ao mesmo tempo, com aspectos pedagógicos, psicológicos e relacionais na interação efetiva com seus alunos. Reali (2008) afirma que o fracasso escolar é uma questão complexa e multifacetada, na qual a formação do professor também se encontra inserida. Assim, a relação entre uma formação profissional adequada e uma atuação competente em sala de aula é vista como fator determinante para o desempenho satisfatório dos alunos.

Clotfelter et al. (2007) afirmam que os níveis de formação do professor afetam diretamente o desempenho dos alunos. Segundo os autores, um

6 “Given the amount of time it takes to train new teachers, it is essential to think creatively about policy combinations that address the shortage issue in the short-term while keeping an eye on maintaining quality over the long-term”. UNESCO, 2016, p. 4.

professor que se forma de maneira progressiva possui maiores chances de impactar os alunos positivamente. Em consonância com os autores, Ostinelli (2009) destaca o conceito de *life-long learning*, ou seja, “aprender por toda a vida”. Tais concepções reafirmam a importância do processo contínuo de formação docente, durante toda a vida profissional do professor. Vê-se assim a importância da formação continuada para a vida docente; contudo, nem todos os professores têm a oportunidade de estar em contínua formação, muitas vezes por razões financeiras, o que reforça a relevância da oferta de formações continuadas gratuitas.

Aprimorar o conhecimento docente é primordial para que os docentes sejam capazes de compreender os contextos internos e externos do qual fazem parte. Como afirma Abrucio (2016), a argumentação em torno de um processo contínuo de formação docente é de extrema importância para o desenvolvimento de políticas educacionais que favoreçam a formação continuada como processo indispensável ao desenvolvimento de melhores práticas em sala de aula.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará reconhece a importância da formação docente para alavancar seus índices educacionais. Isso pode ser percebido pelo fato de encontrarmos formações continuadas tanto para os professores dos anos iniciais, quanto para os dos anos finais (MAIS PAIC). As formações continuadas do MAIS PAIC envolvem diversos profissionais, desde os técnicos que trabalham com sua idealização e concepção, consultores que dão o suporte teórico necessário, formadores regionais e municipais escolhidos através de uma seleção criteriosa, pois são reconhecidas como um importante componente para o sucesso do programa. Buscam valorizar e incentivar o professor, encarado não como o detentor absoluto do saber, mas como uma peça-chave central na construção do conhecimento do aluno.

Na seção seguinte, abordaremos a importância do regime de colaboração e as formações do Programa MAIS PAIC dos anos finais, buscando compreender como essas formações acontecem e de que forma podem impactar nas práticas dos professores em sala de aula, contribuindo para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

3. O REGIME DE COLABORAÇÃO NO CEARÁ E AS FORMAÇÕES MAIS PAIC DOS ANOS FINAIS

Devido à dificuldade de articulação federativa, o caminho mais efetivo para alcançar políticas eficazes na educação é a combinação de autonomia dos governos subnacionais na tomada de decisões, favorecendo, assim, o atendimento às demandas locais; além da interdependência, que é imprescindível na busca de equidade em territórios heterogêneos. Essa combinação é central no regime de colaboração, que é citado na legislação relativa à educação brasileira (ABRUCIO E SEGATTO, 2016).

A existência de duas redes de ensino, reafirmando a divisão de competências de estados e municípios, tornou ainda mais necessário o regime de colaboração. Os municípios ficaram responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental; os Estados, pelo Ensino Fundamental e Médio e a União tem o papel de Coordenação Federativa da Educação por meio de assessoria técnica e financeira, bem como de redistribuir e suplementar recursos aos Estados e municípios (ABRUCIO E SEGATTO, 2016).

O Regime de Colaboração no Ceará é anterior à Constituição Federal de 1988. Isso se explica, em parte, pela descentralização precoce do sistema educacional. A oferta municipalizada da matrícula nos anos finais do ensino fundamental faz parte da história da educação cearense. Já em 1960, os municípios ofertavam 52,1% das matrículas no ensino fundamental, enquanto o Estado respondia por apenas 33,3% (VIEIRA E VIDAL, 2013).

Este regime de colaboração tornou possível a implementação de programas como o PAIC, que tem como objetivo alfabetizar todos os alunos da rede pública de ensino do Estado até os sete anos de idade. Para isso, o programa apoia os municípios na formulação e na implementação de políticas direcionadas à garantia do direito de aprendizagem, priorizando a alfabetização de crianças (CEARÁ, 2012, p.29). A partir dos bons resultados alcançados pelo PAIC ⁷, foi criado o MAIS PAIC, visando ampliar o trabalho

⁷ Fonte: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>. Acesso em 26 ago 2019.

de cooperação já existente com os municípios para atender também os alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino. Para alcançar este objetivo, o programa conta com material didático diverso e oferta uma formação continuada de professores, que acontece quatro vezes ao ano.

A Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM) da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) foi criada com o objetivo de mediar a relação entre SEDUC e municípios, definindo políticas e estruturando ações que visem elevar a qualidade da educação do Estado. A COPEM é responsável tanto pela elaboração do material didático quanto pelas formações que são repassadas aos formadores regionais, através do eixo pedagógico do ensino fundamental II.

Neste momento, propomos discutir o formato da formação continuada do MAIS PAIC dos anos finais, procurando compreender, durante o processo de elaboração, estruturação, planejamento das mesmas e como essas formações podem chegar ao professor, até a sua efetiva aplicabilidade em sala de aula e o possível impacto nas práticas pedagógicas diárias do professor DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Para isso, precisamos entender que tais formações acontecem em forma de rede – os técnicos da COPEM capacitam os formadores regionais, que, por sua vez, são responsáveis pela formação municipal; os formadores municipais são os responsáveis por repassar a formação aos professores do município. É importante lembrar que os municípios têm autonomia nas formações; não há interferência do programa de cooperação neste processo, sendo assim as formações ofertadas pela equipe da COPEM sofrem um ajuste ao contexto e as necessidades dos municípios. Outro ponto importante que deve ser levado em consideração é que as formações ofertadas pela Seduc contemplam uma carga horária de 16 horas, já as formações das CREDE são ofertadas com uma carga horária de 8 horas, embora algumas optem por garantir a mesma carga horária da Seduc, mas isso não é estabelecido formalmente.

A seguir, abordaremos de maneira mais detalhada como acontecem essas formações, a fim de fundamentar a importância da formação continuada docente na construção de profissionais que possam criar novas soluções e

novos caminhos, construindo saberes e conhecimentos essenciais a sua vida profissional, através de um processo de reflexão na ação (PIMENTA, 2005).

4. A AMBIENTAÇÃO, OS CONTEXTOS TEMÁTICOS E A EXPLORAÇÃO DE OUTROS AMBIENTES PEDAGÓGICOS

O MAIS PAIC, além de estimular a construção de políticas públicas que atendam às demandas dos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente, com orientações, acompanhamento, estratégias de condecoração e estímulo, também oferece materiais diversos. Nesta perspectiva, o programa se organiza com o apoio de formações de professores e de gestores e avaliação externa.

No que diz respeito aos materiais pedagógicos, os quais também fazem parte da política de colaboração, foi pensado um novo formato de rotina para o professor dos anos finais, a qual contemplou a proposta de organização curricular apontada pela BNCC e a otimização do planejamento desse professor, buscando garantir e qualificar seu tempo pedagógico. Sabemos que estes profissionais apresentam peculiaridades, pois além de serem professores horistas, alguns atuam em todas as turmas de 6º ao 9º ano e, por vezes, trabalham em mais de uma escola, portanto faz-se necessário a oferta de propostas que facilitem o planejamento para as diversas turmas que estão sob sua responsabilidade.

Outra condição de suma importância e que também foi levada em consideração nas formações de 2019, foi o fato de termos, neste ano, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que são avaliações externas em larga escala, estas permitem um diagnóstico da educação básica brasileira. Surgiu, então, a necessidade de se construir uma correlação entre as matrizes Spaece e Saeb a fim de trazermos, desde a primeira formação, a compreensão de que trabalhando uma matriz estamos também desenvolvendo os descritores da outra matriz, pois ambas tratam de habilidades que os alunos precisam apreender em Língua Portuguesa e Matemática.

Neste ano de 2019, o MAIS PAIC tornou-se vanguardista no momento em que, mesmo sabendo que a avaliação do Saeb traria o componente de Ciências

da Natureza em uma perspectiva meramente amostral, foram pensadas, organizadas e estruturadas formações específicas deste componente, contando com consultoria e formadores regionais próprios da área para este componente.

Desta forma, em 2019, as formações estaduais dos Anos Finais do Ensino Fundamental aconteceram para os três componentes curriculares, a saber: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. Contaram com uma estrutura organizada e pensada especialmente para atender às demandas e especificidades tanto dos alunos quanto dos professores desta etapa escolar.

Os Cadernos de Práticas Pedagógicas apresentaram uma rotina que respeita o tempo pedagógico dos professores, além de blocos de atividades diversas e jogos pedagógicos relacionados à temática geral do caderno. Nos cadernos de Língua Portuguesa e Matemática, os jogos e as atividades também contemplam os descritores das matrizes Saeb e Spaece. Já o caderno de Ciências aborda os três eixos temáticos estabelecidos pela BNCC: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. A metodologia utilizada obedeceu aos seguintes passos: primeiramente, é sondado o conhecimento prévio do aluno sobre o que será abordado, para que sejam identificadas suas dificuldades, habilidades consolidadas e se o mesmo conseguirá participar do jogo; esse momento é denominado de “fazendo a intervenção”. Na etapa seguinte, temos o tópico “momento lúdico”, no qual os alunos irão efetivamente jogar, aprendendo inicialmente as regras do jogo proposto e compreendendo toda a sua lógica e identificando também o que foi apreendido no tópico anterior. Terminado este momento, os alunos passam para o tópico “avaliando o conhecimento”, momento em que o professor identifica e reafirma os conhecimentos aprendidos, consolidando-os com duas questões pontuais. De acordo com as avaliações recebidas ao final das formações regionais e municipais, esta metodologia foi muito bem aceita por alunos e professores, proporcionando momentos de diversão e aprendizado, além de permitir um novo olhar para o componente curricular em questão.

Os Cadernos de Língua Portuguesa também trazem propostas de rotinas pedagógicas, que podem ser modificadas de acordo com a realidade de cada professor. Cada um dos quatro cadernos desse componente curricular possui uma

temática geral: o primeiro caderno teve como tema “Estratégias, planejamento e produção de textos orais a partir das mídias”; o segundo, “Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelo uso dos recursos linguísticos”; o terceiro “Recursos linguísticos semióticos que operam em diferentes gêneros” e o último “Planejamento de textos argumentativos”. As temáticas foram escolhidas a partir dos descritores críticos das avaliações externas, bem como da compreensão da importância do trabalho com gêneros discursivos orais e escritos, verbais e visuais, haja vista que a sociedade atual é multimodal.

O Caderno de Língua Portuguesa conta, então, com blocos de atividades relacionadas às temáticas gerais, divididos em duas partes: bloco de atividades do 6º e 7º ano e bloco de atividades do 8º e 9º ano. Além dessas atividades, há as “Oficinas de Produção do Gênero”, nas quais o professor encontrará uma proposta de intervenção sobre um gênero discursivo específico, geralmente relacionado à temática do caderno ou a eventos externos importantes, como, por exemplo, a Olimpíada de Língua Portuguesa. Os gêneros propostos foram recebidos com bastante aceitação e aproveitamento em sala de aula, como pudemos confirmar através das avaliações das formações e a partir dos *feedbacks* dos formadores municipais.

As formações MAISPAIC 2019 trouxeram uma grande novidade em relação aos anos anteriores. Além de oferecer toda uma estrutura de formação e materiais em Língua Portuguesa e Matemática, este ano também foi contemplado o componente curricular Ciências da Natureza, trazendo toda a discussão apontada pela BNCC. O Saeb 2019 aplicou, mesmo que em caráter amostral, avaliações deste componente em todo o Brasil; por este motivo, e também por compreender a importância de sistematizar e oportunizar aos professores o alinhamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com as novas propostas da BNCC, a COPEM organizou uma estrutura de formação e materiais pensando especialmente em atender a esta nova demanda.

O Caderno de Práticas Pedagógicas deste componente trouxe, como inovação, uma metodologia pautada em experimentos. A ideia é aguçar a curiosidade do aluno para que possa vivenciar práticas significativas.

Pensando no professor e no alunado, para quem todo o trabalho é organizado, a proposta de experimentos foi planejada, organizada de modo que os alunos pudessem se enxergar cientistas e, através do conhecimento empírico, cristalizar conhecimentos importantes para o seu dia a dia. Para tanto, o Caderno aborda três eixos principais: Terra e Universo; Vida e Evolução e Matéria e Energia.

A metodologia através de experimentos se dava de acordo com a seguinte organização: o professor falava o nome do experimento e, a partir daí, começava a intervenção. Era feita a sondagem dos conhecimentos prévios do aluno e apresentados alguns conhecimentos básicos para auxiliá-lo na compreensão do experimento. Após este momento, era proposta uma atividade de intervenção: duas questões tratando conteúdo abordado. Logo em seguida, chegava o momento de participar do experimento proposto pelo professor. Neste instante, eram apresentados os materiais necessários e explicado o porquê da utilização de cada um. Depois desta etapa, chegava a hora de sistematizar e consolidar o aprendizado. O professor avaliava o conhecimento consolidado a partir de algumas perguntas relacionadas diretamente ao experimento vivenciado. Esta metodologia foi muito bem aceita por alunos e professores e tornou-se um momento de muita relevância durante as formações, fazendo com que os alunos se interessassem mais ainda pelas aulas de Ciências da Natureza.

Outro ponto que foi repensado para as formações dos Anos Finais foi o processo de transição, visto que os alunos egressos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não estão acostumados com o novo formato de trabalho em sala de aula. O ensino, nessa etapa, ocorre a partir de componentes curriculares, ou seja, o fato de terem um professor para cada componente, a ausência de ambientação das salas, a forma de abordagem dos conteúdos, entre outros fatores, acaba dificultando o processo de transição do aluno, o qual poderá fazer com que a aprendizagem deixe de ser um processo prazeroso para o aluno.

Dessa forma, acreditamos que a reformulação das formações e dos Cadernos de Práticas Pedagógicas dos anos finais do Ensino Fundamental

possibilitou que alunos e professores entrassem em contato com os componentes de forma mais prática e lúdica, sem deixar de contemplar conteúdos importantes para o aprendizado de forma global. Além disso, permitiu que os professores repensassem suas práticas pedagógicas, buscando formar alunos críticos e reflexivos da realidade que os cerca.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o trabalho desenvolvido a partir de novas práticas pedagógicas deve proporcionar aos alunos e aos professores um encontro mais dialógico, no qual nenhum dos dois é o total detentor do saber, mas que constroem juntos esses conhecimentos, a partir da reflexão e do diálogo.

Nesse processo, o protagonismo e a individualidade de cada aluno também são levados em consideração, pois o professor tem como base o aprendizado já consolidado do aluno. Isso, por si só, já é garantia da inserção do aluno e da sua participação ativa no contexto escolar.

As formações são também fundamentais para transformar e repensar as práticas já cristalizadas em sala de aula, bem como para valorizar o papel do professor dentro do processo de ensino- aprendizagem, o qual pode ser considerado a mola propulsora para essa mudança. Ao propor formações continuadas, o estado prioriza a educação e acredita que ela é uma ferramenta importante para construirmos uma sociedade mais justa e igualitária, sobretudo para aqueles que mais precisam do serviço público.

Embora o trabalho com os novos modelos da formação e dos Cadernos de Práticas Pedagógicas tenha sido desafiador, acreditamos que conseguimos alcançar nosso propósito, como foi possível depreender dos *feedbacks* que recebemos dos formadores regionais e municipais através das avaliações preenchidas nas formações. Buscamos trabalhar, na Língua Portuguesa, com os mais variados gêneros do discurso, não apenas os tradicionalmente trabalhados em sala de aula, como a crônica, a notícia e o conto, mas também com os gêneros que fazem parte da realidade dos alunos, como os multimodais, buscando formar alunos capazes de lidar com as diversas formas com que um texto pode

se apresentar e capaz de circular nas mais diversas esferas comunicativas que se apresentam em seu cotidiano. Em relação à Matemática e à Ciências, tivemos a preocupação de trabalharmos de forma lúdica e, ao mesmo tempo, prática, através de jogos e experimentos, de forma a possibilitar que o aluno tenha papel ativo na construção de seus conhecimentos, encarando os conteúdos com mais leveza e tranquilidade, sobretudo pelo fato dessas disciplinas serem consideradas complexas. Procuramos, além disso, contemplar temáticas que tivessem relação direta com a realidade dos discentes, a fim de formarmos cidadãos críticos e capazes de mudar a sua realidade, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Acreditamos, por fim, que a proposta dos novos modelos de formação e materiais pedagógicos tenham sido bem-sucedidos. Consideramos que as formações continuadas de professores realizadas pela COPEM e seus desdobramentos demonstraram ser excelentes estratégias para alavancar os índices das avaliações de aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. **Formação de Professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. Fundação Santillana, Editora Moderna, 2016.

_____, SEGATTO, C., PEREIRA, M. **Regime de Colaboração no Ceará**: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo. Instituto Natura, 2016.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2012.

BRZEZINSKI, I. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. Revista educação e sociedade, Campinas, SP, v. 29, n. 105. Set./dez.2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Ed. Especial, 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008

_____. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial.** Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, jul./2003.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379. 2010.

_____, BARRETO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF, UNESCO, 2009.

_____, BARRETO, E., ANDRÉ, M. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Unesco, 2011.

OSTINELLI, G. **Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland.** European Journal of Education, v. 44, n.2, 2009

SOUZA, D., ZIBETTI, M. Formação de professores e saberes docentes: trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência – uma entrevista com Ruth Mercado. In: **Revista Educação e Pesquisa**, v. 40, n.1, p. 247-267, jan./mar. 2014

UNESCO. **A review of evaluative evidence on teacher policy.** IOS Evaluation Office-Unesco, Paris, 2016.

VIEIRA, S., VIDAL, E. **Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará.** Revista Educação e Sociedade, v. 34, n. 125, p. 1075-1093, 2013

PRÊMIO ESCOLA NOTA DEZ VALORIZANDO A GESTÃO EDUCACIONAL COM FOCO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO

ANA CLÁUDIA LIMA DE ASSIS¹

MARIA DE FÁTIMA XAVIER DE MAGALHÃES²

TRAJANO DANTAS DE ANDRADE³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar o Prêmio Escola Nota Dez como estímulo à gestão educacional com foco na aprendizagem do aluno, valorizando o desenvolvimento da excelência, no âmbito do sistema público de ensino no Estado do Ceará. O prêmio funciona como política indutora para as escolas melhorarem seus resultados e política apoiadora às escolas com menores resultados. O Prêmio Escola Nota Dez caracteriza-se em uma política que usa a avaliação externa para responsabilizar fortemente os atores educacionais pelos resultados escolares, a partir da bonificação escolar. Esse trabalho provoca mudanças positivas no trabalho docente e, ainda, estimula o corpo docente a alcançar as metas, de forma positiva, melhorando os índices educacionais. Na visão dos diretores e professores das unidades premiadas e apoiadas, é comum considerar o Prêmio Escola Nota Dez como uma iniciativa propositiva que gera movimentação no cotidiano das instituições educativas em torno da melhoria do desempenho escolar.

Palavras-chave: Prêmio Escola Nota Dez, Aprendizagem, Resultados, Desempenho escolar.

1 - Professora Mestra, Técnica educacional na Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC.

2 - Professora Mestranda, Técnica educacional na Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC.

3 - Professor especialista, Técnico educacional na Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC.

ABSTRACT

This paper aims to present the Prêmio Escola Nota Dez as a stimulus to educational management focused on student learning, valuing the development of excellence within the public education system in the State of Ceará. The award serves as an inductive policy for schools to improve their results and a supportive policy for schools with lower results. O Prêmio Escola Nota Dez is characterized by a policy that uses external evaluation to strongly hold educational actors accountable for school outcomes due to school bonus. This work stimulates and provokes positive changes in teaching work; and pressures faculty to achieve goals positively by improving educational rates. In the view of the principals and teachers of the awarded and supported units, it was common to consider the Prêmio Escola Nota Dez as a propositional initiative that generates a movement in the daily life of educational institutions around the improvement of school performance.

Keywords: Prêmio Escola Nota Dez. Learning. Results. School performance.

1. INTRODUÇÃO

A trajetória da educação em termos de políticas públicas é recente no país, levado em conta à efetiva participação do Estado, sobretudo quanto a sua concretização. No entanto, do ponto de vista tratado desde a proclamação da república de 1889, e a atual Constituição de 1988, tida como Constituição Cidadã, a trajetória se torna bem antiga.

Pela lei maior da nossa nação, vivemos numa democracia onde o princípio básico deste exercício é a liberdade e a igualdade, ou seja, ser livre, ser igual. Não é nenhuma novidade, no entanto, afirmar que historicamente no nosso país as grandes virtudes da vida pública desertaram da cena política a grande maioria da população. (LOBO, 2009)

Fazendo uma retrospectiva da história da educação cearense, identificamos que o Ceará se encontrava abaixo da média nacional nos índices que medem a qualidade da educação. Porém, esse cenário tem mudado na última década, a partir da união de esforços de diversas instituições. A origem do Programa de Alfabetização na Idade Certa, hoje MAISPAIC aponta para o trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, através da iniciativa do deputado Ivo Gomes. O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e Universidades Cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR.

Acreditamos que seja oportuno registrar que, como qualquer empreendimento humano, a colaboração é uma construção histórica, cujo sucesso implica confiança e cooperação mútua. Cada Unidade da Federação tem uma narrativa própria a respeito da trajetória empreendida para chegar ao atual desenho de seu(s) sistema(s) de ensino. Nesse processo de cooperação, o Prêmio Escola Nota Dez surge e cria uma política de incentivo para que as escolas melhorem seus índices e a premiação possibilita potencializar as ações dentro da escola.

A garantia ao direito à aprendizagem é dever de todos, enquanto direito constitucional. No Ceará, a história da Alfabetização tem mudado sua face nos últimos dez anos com a implementação do PAIC – Programa de Alfabetização na Idade certa, hoje MAISPAIC, que foi transformado em política pública prioritária do governo do Estado, em 2007. A partir deste programa muitas outras ações são efetivadas no sentido de corroborar com a melhoria do desempenho escolar dos alunos cearenses no processo de alfabetização.

Anualmente o nível de proficiência dos alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas da rede pública do estado do Ceará é identificado em uma avaliação censitária e externa, através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará em Alfabetização – SPAECE, com a finalidade de diagnosticar o estágio de conhecimento, bem como analisar a evolução do

desempenho dos alunos e os fatores associados a esse desempenho, produzindo informações que possibilitem a definição de ações prioritárias de intervenção na Rede Pública de Ensino (Estadual e Municipal).

No contexto do SPAECE, surge o Prêmio Escola Nota Dez criado através da Lei 14.371, de 19 de junho de 2009, e regulamentado na Lei 14.580, de 21 de dezembro de 2009, com base no Decreto 29.896, de 16 de setembro de 2009. Em 06 de dezembro de 2011 foi revogada a legislação anterior e aprovada a Lei 15.052, com regulamentação no Decreto 30.797, de 29 de dezembro de 2011. Na data do dia 15 de dezembro de 2015, essa legislação foi novamente revogada e aprovada a Lei Nº 15.923 de 15 de dezembro de 2015, em vigor regulamentada pelo Decreto 32.079/2016.

A nova legislação amplia o atendimento às escolas que se destacaram também no 9º ano do Ensino Fundamental. Neste novo contexto, o projeto apresenta como objetivo Geral: a) Promover a melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública. E como objetivos Específicos: a) Implementar o plano de melhoria dos recursos financeiros, após resultados do SPAECE para as escolas que obtiveram os maiores e menores resultados no IDE-Alfa, IDE-5 e IDE-9; b) Oportunizar as escolas premiadas no desenvolvimento de ações de cooperação técnico pedagógico de apoio às escolas com menores resultados; c) Estimular as escolas premiadas a manter um trabalho de qualidade educacional.

A lei que cria o Prêmio Escola Nota 10, tem como objetivo valorizar a gestão educacional com foco na aprendizagem do aluno, servindo como estímulo ao desenvolvimento da excelência no âmbito do sistema público de ensino no estado. Assim, ele caracteriza-se como uma política indutora para as escolas melhorarem seus resultados e política apoiadora às escolas com menores resultados. O prêmio destina-se a bonificar até 150 escolas públicas com melhores resultados no IDE - Alfa (Índice de Desempenho Escolar no 2º Ano do EF), IDE - 5 (Índice de Desempenho Escolar do 5º Ano do EF) e IDE - 9 (Índice de Desempenho Escolar do 9º Ano do EF) do Ensino Fundamental nas avaliações do SPAECE, e apoiar financeiramente as escolas públicas em igual número das premiadas de 5º e 9º anos que obtiverem os menores resultados.

O valor da premiação por escola é calculado considerando a *per capita* por aluno de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) correspondente à multiplicação do número de alunos avaliados. As escolas com menores IDE - 9 (Índice de Desempenho Escolar do 9º Ano do EF) e IDE - 5 (Índice de Desempenho Escolar do 5º Ano do EF) são beneficiadas com contribuição financeira equivalente à multiplicação do número de alunos avaliados considerando o valor *per capita* de R\$1.000,00 (hum mil reais) para implementação do plano de melhoria dos resultados.

As escolas premiadas recebem conforme a legislação anteriormente mencionada, o equivalente a 75% do valor referente ao Prêmio. Os 25% restantes deverão ser recebidos com base no cumprimento de dois critérios: manter ou elevar os resultados no SPAECE e apoiar a escola parceira (apoiada). As escolas apoiadas recebem o equivalente a 50% do valor do Prêmio e somente receberão a complementação de 50%, com a condição de terem elevado seu IDE-5 para, no mínimo, 5,0 no caso do 5º ano e mínimo 5,0 no IDE-9 para o 9º ano.

Para que as escolas com melhores e piores resultados sejam beneficiadas, é necessário que estas cooperem entre si, conforme está acordado no Art. 7º da Lei n. 15.052/2011:

As escolas premiadas e as contempladas com contribuição financeira ficam obrigadas a desenvolver, em parceria, pelo período de até dois anos, ações de cooperação técnico pedagógica com o objetivo de manter ou melhorar os resultados de aprendizagem de seus alunos. (Art. 7º)

O intuito é oportunizar as escolas premiadas o desenvolvimento de ações de cooperação técnico pedagógico às escolas com menores resultados e estimular as escolas premiadas a manterem um trabalho de qualidade educacional, essa é sua grande sacada, promover um movimento técnico pedagógico de cooperação, onde todos aprendem com seus pares e superam limites.

2. METODOLOGIA

Na realização da pesquisa para produção deste artigo, utilizamos a pesquisa qualitativa, exploratória, de análise de conteúdo, com objetivo de discutir e confrontar teoria com realidade. Os conceitos analisados foram desempenho escolar e aprendizagem voltada para resultados.

Como o próprio nome indica, a pesquisa exploratória permite uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado, visto que este ainda é pouco conhecido, pouco explorado. Nesse sentido, caso o problema proposto não apresente aspectos que permitam a visualização dos procedimentos a serem adotados, será necessário que o pesquisador inicie um processo de sondagem, com vistas a aprimorar ideias, descobrir intuições e, posteriormente, construir hipóteses. O método utilizado na pesquisa exploratória envolve além do levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tenham domínio do assunto estudado, pesquisas de campo e análise de outros exemplos que estimulem a compreensão do tema pesquisado. A Entrevista, enquanto técnica de coleta de dados é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas qualitativas, desempenhando papel importante nos estudos científicos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. As entrevistas são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os entrevistados têm.

3. DISCUSSÃO

3.1 Modelo Lógico do Programa

Antes de estabelecer uma análise dos resultados, é válido a compreensão

do desenho do programa. Nesse sentido, é interessante a tentativa de reprodução do modelo lógico do programa, como forma de compreender o desenho do funcionamento do mesmo. Os elementos básicos do modelo lógico são: recursos, atividade, produtos, resultados (intermediários) e impactos (resultados finais), assim como as hipóteses que suportam essas relações e as influências das variáveis relevantes de contexto. Os pressupostos sobre recursos e ações e como esses levam aos resultados esperados são frequentemente referidos como a teoria do programa.

Este projeto visa proporcionar, promover a melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública. Para tanto, de posse dos resultados da avaliação do SPAECE, o técnico responsável emite uma C.I (comunicação interna) para a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM e Coordenadoria Administrativa Financeira - COAFI, solicita o cadastramento da Unidade Executora das escolas premiadas e apoiadas com o respectivo valor do prêmio da unidade escolar, após o recebimento do instrumental de cadastro enviado pelas unidades escolares. No sentido de fortalecer o trabalho e munir a equipe de informações importantes na operacionalização do mesmo, a equipe do Prêmio Escola Nota 10, realiza oficinas de orientação para elaboração e execução dos planos de aplicação dos recursos financeiros junto aos orientadores da CECOM e com os gerentes regionais – das CREDE e gerentes municipais dos respectivos municípios envolvidos com o prêmio.

Após essa etapa, a equipe SEDUC/COPEM analisa os planos enviados pela escola, via sistema, verifica e orienta sobre as inconsistências e, quando da aprovação, encaminha à COAFI da SEDUC para ser anexado ao processo de empenho. Em seguida, através das visitas dos gerentes regionais e municipais é preenchido um formulário de acompanhamento da execução das ações do plano de aplicação dos recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez atestando a realização das ações elencadas. O gestor da unidade escolar é responsável pelo encaminhamento à Crede da jurisdição do município, a prestação de contas para análise e parecer.

3.2 Desenho do Projeto

* **Insumos:** Recursos Financeiros (FECOP).

* **Atividades:**

- Elaboração da lista das escolas premiadas e apoiadas a partir dos resultados do SPAECE;

- Cadastramento da Unidade Executora;

- Realização de oficinas de orientação para elaboração e execução dos planos de aplicação dos recursos financeiros;

- Análise dos planos enviados pela escola;

- Visitas dos gerentes regionais e municipais é preenchido um formulário de acompanhamento da execução das ações do plano de aplicação dos recursos financeiros do Prêmio.

* **Produtos:**

- % dos diretores, gerentes regionais e municipais capacitados;

- % dos planos analisados e aprovados;

- Número de escolas beneficiadas.

* **Resultados:** % de escolas que elevaram ou mantiveram o IDEB e IDE – Alfa, IDE-5 e IDE-9.

* **Impactos:** % de escolas que elevaram ou mantiveram o IDEB e IDE – Alfa, IDE-5 e IDE-9.

3.3 Propósito e Concepção do Programa

O projeto apresenta na seção de diagnóstico as variações das taxas de analfabetismo 2002 a 2013 para Brasil, Nordeste e Ceará e aponta que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD (2016), o analfabetismo representa mais de 1,067 milhão de pessoas que não sabem ler nem escrever, o que representa 15,2% da população total do Ceará.

Inicialmente, o prêmio era destinado para escolas públicas que apresentavam o Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização/IDE-Alfa entre 8,5 e 10, prevendo contribuição financeira e apoio técnico pedagógico das escolas premiadas para até 150 escolas com menores IDE-Alfa, utilizando como referência o resultado do SPAECE-Alfa, porém, em 2011, estendeu-se para escolas do 5º ano do ensino fundamental e, em 2015, passou a atender escolas do 9º do ensino fundamental. Dessa forma, nessa seção seria pertinente apresentar um georreferenciamento dos IDE-Alfa, IDE-5 e IDE-9 para os municípios e escolas, de forma a identificar a atual situação desses indicadores, uma vez que o objetivo do projeto é promover a melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública, não residindo apenas na taxa de analfabetismo.

- Evidências:

MAPP 1341- Prêmio escola nota 10 (2017, 2018 e 2019).

O objetivo geral do projeto é claro e aderente a situação-problema. Busca promover a melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública. De forma específica, implementar o plano de melhoria dos recursos financeiros, após resultados do SPAECE para as escolas que obtiveram os maiores e menores resultados no IDE-Alfa, IDE-5 e IDE-9; oportunizar para as escolas premiadas o desenvolvimento de ações de cooperação técnico pedagógico de apoio às escolas com menores resultados e estimular as escolas premiadas a manter um trabalho de qualidade educacional.

O Projeto apresenta uma boa descrição das atividades a serem realizadas e os produtos a serem ofertados. O encadeamento lógico do projeto insumos/ atividades/ produtos/ resultados/ impactos é apresentado de forma sistematizada em uma Matriz de Marco Lógico. Nesta matriz, além dos indicadores consta também meios de verificação e riscos.

3.4 Alinhamento com Estratégias de Governo de Médio e Longo Prazo

O Prêmio Escola Nota Dez está bem alinhado com estratégias de médio e longo prazo do governo do estado do Ceará, estando presente no Plano Plurianual (PPA), que constitui em uma das principais ferramentas de planejamento a médio prazo.

No PPA 2016-2019, o Projeto insere-se no Eixo Governamental: Ceará do Conhecimento, Tema Estratégico: Educação Básica, Resultado Temático: População com Educação Básica de Qualidade na Idade Adequada; Indicadores de Resultados Temáticos: Crianças do 2º ano do Ensino Fundamental Alfabetizadas (SPAECE-ALFA), IDEB do Ensino Fundamental Anos Finais (9º ano) e IDEB do Ensino Fundamental Anos Iniciais (5º ano); Programa 008 - Acesso e Aprendizagem das Crianças e Jovens na Idade Adequada; Objetivo 008.1 – Fortalecimento da Educação Infantil e elevação do nível de alfabetização e de aprendizagem das crianças e jovens na idade adequada do Ensino Fundamental; Iniciativa 008.1.02 - Premiação dos alunos e escolas com melhor desempenho no SPAECE, Ação: 18682-Realização do Prêmio Escola Nota Dez.

O público-alvo do projeto é definido como “alunos das escolas premiadas e escolas com menores IDE-Alfa, IDE-5 e IDE-9 denominadas de escolas apoiadas”. Ou seja, de forma resumida, existem dois tipos de público, as com melhores indicadores recebem 75% do prêmio e apoiam as escolas com menores indicadores, que, por sua vez, recebem 50%, e ambas só recebem os 100% se a escola apoiada elevar seu nível. Os

critérios definidos para as escolas premiadas e apoiadas são os expostos nos quadros abaixo:

*** Quadro 1 – Critérios para escolas premiadas:**

2º ANO: ART. 2º LEI 15923/15	5º ANO: ART. 3º LEI 15923/15	9º ANO: ART. 4º LEI 15923/15
I – TER NO MOMENTO DA avaliação de alfabetização do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular;	I – ter no momento da avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental regular;	I – ter no momento da avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental regular;
II – ter obtido média de Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDE-Alfa) situada no intervalo entre 8,5 (oito e meio) e 10,0 (dez), inclusive;	II – ter obtido média de Índice de Desempenho Escolar - 5º ano (IDE-5) entre 7,5 (sete e meio) e 10,0 (dez), inclusive;	II - ter obtido média de Índice de Desempenho Escolar – 9º ano (IDE-9) entre 7,5 (sete e meio) e 10,0 (dez), inclusive;
III – ter no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, avaliados pelo SPAECE.	III – ter no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos avaliados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, no 5º ano.	III - ter no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos avaliados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, no 9º ano.

§ 3º O município deverá ter um mínimo de 70% (setenta por cento) de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de sua rede, situados no nível “desejável” da escala de alfabetização do SPAECE e 30% (trinta por cento) dos alunos no nível “adequado” da escala de Língua Portuguesa e da escala de Matemática do 5º ano, como condição para que escolas de sua rede possam receber o Prêmio, com exceção do Município de Fortaleza.

**CONDIÇÕES: 5º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL –
ART 6º PÁRAG. ÚNICO**

I - ter no momento das avaliações do SPAECE, pelo menos 20(vinte) alunos matriculados, respectivamente, no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental regular;

II - ter no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos matriculados no 5º e 9º anos avaliados pelo SPAECE.

§2º A escola não poderá ser beneficiada com a Contribuição Financeira, tratada no caput deste artigo, por mais de uma vez.

Dessa forma, o projeto Prêmio Nota 10 busca premiar as escolas através dos critérios descritos nos quadros acima, não diretamente relacionados ao nível de pobreza, ou seja, não considera, por exemplo, o georreferenciamento (se a escola está localizada em áreas de maior vulnerabilidade social ou não) e nem as condições financeiras que os alunos possuem (proporções de alunos pertencentes ao CadÚnico, por exemplo).

De acordo com o manual do FECOP, na categoria Educação “Os projetos considerados como estruturantes vinculam-se diretamente ao fortalecimento da qualidade do ensino educacional, não abrangendo, por exemplo, construção e reforma de escolas nem formação técnica profissional, que possuem uma classificação específica”. Tendo em vista que este programa é considerado como estruturante, a destinação dos recursos recebidos pelas escolas se contrapõe ao estabelecido pelo FECOP, pois segundo documentos

apresentados pelos gestores do prêmio, as escolas beneficiadas do 5º e 9º podem alocar até 90% em: obras/reforma, material permanente, material de consumo, acervo literário, seminários/formação, aulas de reforço e taxas bancárias; e para as escolas do 2º ano até 100%.

3.5 Etapas do Processo

1. • Prêmio Escola Nota Dez;
 - Aprovação do projeto no CCPIS.
2. • Obter os resultados da avaliação do SPAECE através do IFAL;
 - Credenciar as Unidades Executoras.
3. • Orientar a elaboração do plano de ação dos recursos financeiros;
 - Analisar e aprovar os planos de aplicação dos recursos financeiros.
4. • Acompanhar a utilização dos recursos para elaboração, execução e prestação de contas do plano dos recursos financeiros.

O projeto Prêmio Escola Nota 10 procura orientar na elaboração do plano de ação dos recursos financeiros, analisá-los, aprová-los e acompanhar a sua utilização para elaboração, execução e prestação de contas. Através das visitas dos gerentes regionais e municipais é preenchido um formulário de acompanhamento da execução das ações do plano de aplicação dos recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez atestando a realização das ações elencadas. Além disso, o projeto apresenta planilhas padrões de Execução Físico – Financeiro, Relação Receita e Despesas, Relação de Bens Adquiridos e Relação de Pagamentos.

As solicitações de cotas orçamentárias devem apresentar fluxo compatível com as necessidades do projeto e devem ser feitas nos prazos determinados.

Além disso, devem ser tomadas ações tempestivas e apropriadas para realizar correções quando os recursos não são gastos da forma prevista no planejamento. Sendo assim, com base na tabela abaixo, que consta o histórico dos valores aplicados do MAPP 1341/2019, observa-se que 100% do valor pago pelo FECOP é aplicado no projeto sinalizando que as cotas orçamentárias apresentam fluxo compatível com as necessidades do projeto e são feitas nos prazos determinados.

Quadro informativo de valores

ANO	VALOR FECOP	VALOR (OUTRAS FONTES)(*)	VALOR TOTAL APLICADO
2009	19.325.875,00	0,00	19.325.875,00
2010	18.034.374,00	0,00	18.034.374,00
2011	22.749.375,00	0,00	22.749.375,00
2012	27.912.000,00	0,00	27.912.000,00
2013	17.070.500,00	0,00	17.070.500,00
2014	21.124.000,00	0,00	21.124.000,00
2015	3.888.500,00	0,00	3.888.500,00
2016	16.822.000,00	0,00	16.822.000,00
2017	14.863.500,00	0,00	14.863.500,00
2018	114.056.500,00	0,00	14.056.500,00
TOTAL	161.790.124,00	0,00	161.790.124,00

Fonte: FECOP

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que este trabalho tenha sido bastante esclarecedor quanto as determinações legais pelas leis que regulamentam o Prêmio Escola Nota Dez.

Independentemente do que é determinado na legislação, faz-se necessário romper-se os paradigmas tradicionais para que se obtenha novos objetivos para a educação básica de qualidade no país. O que se aprende nos bancos escolares é insuficiente para o desenvolvimento produtivo, requeridos pelo mercado de trabalho.

O progresso científico e tecnológico alcançado pelas novas formas da atividade econômica e social, no qual estamos vivenciando, exige uma educação continuada que permita o aprofundamento em áreas do conhecimento que formam as bases para se continuar aprendendo por toda a nossa existência e sempre priorizando a aplicação da teoria na prática como forma de enriquecer a vivência da ciência na tecnologia.

O presente trabalho propõe que sejam discutidas algumas questões tidas como essenciais para o estudo, bem como a atuação no campo das políticas públicas voltadas para esse tipo de ensino qualificado ainda que necessite de muita análise e reflexão tendo em vista tratar-se de um assunto muito discutido, nos quais novas propostas e pesquisas sejam apresentadas. O Prêmio Escola Nota Dez vem contribuir de forma significativa para essa melhoria.

Nesse trabalho foi observada também a importância das políticas públicas como meio de propiciar justiça e igualdade social para todos, traduzida numa escola que busque a melhoria dos seus resultados oferecendo um ensino de qualidade para a população.

Neste artigo abordamos o Prêmio Escola Nota Dez, como parte de um conjunto de iniciativas que integram o PAIC, um plano que busca coordenar ações dos agentes públicos em variados níveis, a partir do uso de normas, instâncias de controle e sistemas de incentivos. O Prêmio Escola Nota Dez é voltado especialmente para os agentes escolares, e tem dois aspectos: um de competição, com o qual busca incrementar o desempenho sistêmico, e outro

de compensação, que busca moderar os efeitos negativos da competição sobre a equidade da rede. Apresenta ainda um sistema de cooperação técnica pedagógica onde as escolas trocam experiências e se ajudam mutuamente. Os mecanismos de cooperação entre escolas premiadas e apoiadas, por meio da formação de pares de escolas, onde o trabalho é feito por regime de cooperação e os efeitos são bem positivos.

5. REFERÊNCIAS

CEARÁ. Prêmio Escola Nota Dez Lei 14.371, 19 de junho de 2009.

_____. Prêmio Escola Nota Dez Decreto 29.896, de 16 de setembro de 2009.

_____. Prêmio Escola Nota Dez - Lei 14.580 de 21 de dezembro de 2009.

_____. Prêmio Escola Nota Dez Lei 15052 de 6 de dezembro de 2011.

_____. Prêmio Escola Nota Dez Lei 14949 de 27 de junho de 2011.

_____. Prêmio Escola Nota Dez Decreto 30797 de 29 de dezembro 2011.

_____. Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC/UNICEF, 2012.

Ferreira, M.C. (maio, 2000). Serviço de atendimento ao público. Revista Multitemas, Campo Grande, n.16, p.128-144.

Ferreira, S.; Scanzerlla, S. (2000). Conquistando o Consumidor: o marketing de relacionamento como vantagem competitiva das empresas. São Paulo: Editora Gente.

Guzzo, R.S.L. (2005). Escola Amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Campinas: Alínea.

Lobo, T. (2009). Avaliação de processos e impactos em programas sociais: algumas questões para reflexão. (6 ed.). São Paulo: Cortez.

Pereira, P.A. (2002). Política Social e Democracia. (2 ed.). São Paulo: Cortez.
Rocha, G.; Pereira-Tosta, S. (2009). Antropologia & Educação. Belo Horizonte: Autêntica.

Saviani, D. (2007). História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados.

Silva, L.E.A.G. (2009). Trabalho e juventude: o projeto Primeiro Passo-CE sob a ótica dos egressos. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza.

Viana, F.D.R. (2012). Uma análise do desempenho da aprendizagem discente: Um estudo de caso do projeto e-Jovem. Fortaleza: Edições UFC.

COELHO, M. I. C. DE A. Rede de Cooperação entre Escolas: Uma ação no âmbito do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional Caed) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES COM FOCO NA APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DO MAISPAIC, CEARÁ, DE FORTALECIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR.

ANA CLÁUDIA LIMA DE ASSIS¹

AÉCIO DE OLIVEIRA MAIA²

IDELSON DE ALMEIDA PAIVA JÚNIOR³

MARIA ANGÉLICA SALES DA SILVA⁴

RESUMO

No Ceará, a história da alfabetização tem mudado nos últimos anos com a implementação do PAIC – Pacto de Alfabetização na Idade Certa, hoje MAISPAIC. Além de oferecer formação continuada aos professores, o programa investe no apoio à gestão escolar, compreendendo que, tal sistemática contribui com a qualificação dos gestores escolares a partir da oferta de formação nas áreas de Gestão Escolar e de Avaliação Educacional. Acreditamos que essa experiência de formação continuada, somado aos fundamentos teóricos e metodológicos contido no Material Estruturado servem de suporte para a construção de uma escola eficaz, democrática e comprometida com melhores resultados, que agrega valores e aposta no sucesso escolar. O artigo apresentará, de forma sistematizada, os dois anos de experiência desse projeto de formação. Os resultados são alentadores, os depoimentos das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede) ao visitarem os municípios e as escolas são REPLETOS DE Constatações da efetivação dos conteúdos vivenciados nas formações.

1 Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela UFC. Técnica do Eixo de formação de gestores da *Célula de Fortalecimento da Gestão Municipal e Planejamento de Rede* do MAISPAIC, SEDUC- CE

2 Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Técnico do Eixo de Formação de Gestores do MAISPAIC, SEDUC CE

3 Mestre em Planejamento de Políticas Públicas, UECE. MBA em Gestão de Pessoas pela Universidade Estácio de Sá. Orientador da Célula de Fortalecimento da Gestão Municipal e Planejamento de Rede.

4 Mestranda pela UFJF e Técnica do Eixo de Formação de Gestores da Equipe MAISPAIC, SEDUC CE.

Palavras-chave: Formação de gestores; Gestão para resultados; Equidade; Foco no pedagógico; Afetividade.

ABSTRACT

In Ceará, the literacy history has been changed through the last years with the implementation PAIC Program- Pacto de Alfabetização na Idade Certa, called MAISPAIC nowadays. Beside of it's offering succeeding training for teachers, school management support has been invested, taking in consideration that, such a system could contribute to school principal's accomplishment of succeeding training offers in school management and education assessment fields. We believe that succeeding training experience, added to methodological and theoretical fundamentals enclosed in the organizing material are being useful as support in an effective, democratic and best result focused school construction, that added to values and believes in the school achievement. The paper is going to introduce in systematize way, the two year period of this training project. The results are encouraging, according to the Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação-CREDE's declaration when They have visited town and schools to note evidences of contents experienced in succeeding training for teachers.

Keywords: Training of managers; management for results; Equity; Focus on the pedagogical; Affectivity.

1. INTRODUÇÃO

Ao fazermos uma retrospectiva da história da educação no Ceará, veremos que o Ceará sempre ficou abaixo da média nacional nos índices que medem a qualidade da educação. Mas na última década, essa realidade começa a mudar, a partir da união de esforços de várias instituições. A origem do PAIC aponta para o trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do

Analfabetismo Escolar⁵, criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. O estudo realizado por este comitê revelou um cenário desalentador: 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada; 42% das crianças produziram um pequeno texto; a maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador; grande parte dos professores não possuía metodologia para alfabetizar e o tempo de aula era bastante reduzido.

De posse desses estudos começou a formatação de um Pacto de Alfabetização na Idade Certa, configurando o PAIC. Com o regime de colaboração da SEDUC com os municípios, deu-se o fortalecimento de uma parceria resultando em ações efetivas propiciando mais envolvimento dos gestores com a gestão dos resultados, focados no planejamento participativo das ações, na formação permanente dos professores, no acompanhamento sistemático das ações planejadas e avaliação delas, bem como dos resultados obtidos.

Para operacionalizar o Pacto de Cooperação, a SEDUC passou por uma reestruturação e em 2007, foi criada a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM)⁶ com o objetivo de “estabelecer um regime de colaboração e cooperação entre a SEDUC e os municípios objetivando definir políticas e estruturar ações que contribuam para elevar a qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental” (SEDUC, s/d).

O PAIC, hoje MAISPAIC, transformado em política pública prioritária do governo do Estado, desde 2007, trata-se de um programa de cooperação entre Estado e municípios que para além da oferta da formação continuada para os professores, prevê o apoio à gestão escolar, compreendendo que, como nos alerta Luck, (2009, p.9)

a qualidade do ensino se assenta, dentre um dos aspectos mais fundamentais, sobre a competência profissional dos diretores

5 Texto retirado do site do MaisPaic que descreve a história do Programa desde a sua criação tendo início com a pesquisa feita pelo Comitê Cearense para eliminar o analfabetismo no Estado do Ceará. site: <https://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>.

6 Regime de Colaboração no Ceará: Funcionamento, Causas do Sucesso e Alternativas De Disseminação do Modelo- Fernando Luiz Abrucio, Catarina Ianni Seggato & Maria Cecília Gomes Pereira

escolares e na sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e processos promovidos nas escolas voltadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Sabemos que a educação não é um ato solitário, ela se constitui, a partir da ação planejada de diversos sujeitos que se movimentam nessa significativa teia, que é o processo educativo. Nesta perspectiva compete à figura do diretor executar seu trabalho com capacidade técnica/administrativa de forma orgânica.

Pensando em contribuir com o processo de formação do gestor escolar o MAISPAIC, através do Eixo de Gestão, amplia seu raio de ação e colaboração. O pensamento inicial que nos moveu nessa perspectiva foi o seguinte: É possível melhorar a performance do gestor diante de uma agenda educacional cheia de responsabilidades? Com esse questionamento, a proposta foi formatada pela equipe COPEM e lançada em 2018, sendo reestruturada em 2019, após avaliação do ano anterior que será o objeto deste artigo.

2. METODOLOGIA

O Eixo de Gestão do MAISPAIC, objetivando subsidiar os gestores escolares para desenvolver um trabalho qualificado em seu primeiro ano de implementação da proposta, o Curso foi realizada diretamente nas 07 Macrorregionais do estado, e replicado nos 184 municípios para cerca de 400 gestores. As temáticas abordadas foram: Gestão escolar, Gestão Democrática, Prêmio Escola Nota Dez, Escolas eficazes, PISA, Avaliação em Larga Escala – SAEB e SPAECE, Teoria de Resposta ao Item (TRI). Acreditamos que esse modelo de formação somado aos fundamentos teóricos e metodológicos contido no material estruturado servem de suporte na construção de uma escola eficaz, democrática e comprometida com resultados, que aposta no sucesso escolar.

A formação teve como público, Formadores Municipais, Gerentes Municipais, Gestores Escolares e representantes de CREDE. A proposta inicial

foi a de trabalhar com temas do cotidiano dos gestores que seriam difundidos pelos Formadores Municipais em seus municípios. A equipe de profissionais contratada para assessorar o trabalho foi selecionada através de chamada pública, sendo composta por 01 Consultor e 07 formadores com experiência em gestão e avaliação. Esta equipe seria responsável por produzir o material didático – materiais digitais e impressos (livro-texto) para conduzir as ações da formação, sendo o mesmo distribuído virtualmente para os municípios, cabendo a eles realizar a impressão e distribuição para os cursistas.

Os participantes das CREDE, e os formadores municipais assumiram o compromisso de replicar a formação para os gestores das escolas municipais. Essa atividade é monitorada pelas Crede/ SEDUC através dos relatórios de acompanhamento.

Em 2019, na busca de fortalecer a ação e torná-la mais próxima do contexto escolar dos gestores, tivemos um formato diferenciado, trabalhando temáticas mais voltadas para o cotidiano do gestor e fundamentadas por referenciais teóricos acerca do tema. Nesse sentido, a SEDUC/COPEM optou por selecionar um Formador por CREDE dentre os profissionais daquela região, com formação e experiência na área de gestão. Assim, passamos a contar com uma equipe de 20 formadores e um consultor e elaboramos uma formação em serviço.

A nova estrutura delineada foi a seguinte: Os 20 formadores selecionados nas regionais são capacitados em Fortaleza, em 3 Formações de 16 h, perfazendo um total de 48 h/a, a partir de uma equipe estruturada na SEDUC, com formação e experiência na área de gestão. Os 20 formadores estaduais replicam a formação em sua região para os Formadores municipais, indicados pela SME – Secretarias Municipais de Educação, estes se apropriam da metodologia e do material produzido e replicam em seus municípios, junto aos gestores escolares. Nesse contexto, o ciclo se completa, atendendo a todos os gestores escolares municipais do Estado.

A cada módulo é relatada uma experiência relacionada com a temática estudada e a formação foi ampliada para 03 Módulos, cada um desenvolvendo um tema central, com ramificações em temas afins, seguido de um *Case*

naquela temática. E assim ficou estruturado o II Ciclo de Formação de Gestores Escolares: Módulo I – Gestão para resultados, tendo a equidade como princípio; Módulo II - Gestão Escolar e Monitoramento das Ações e Módulo III – Gestão Estratégica para SAEB e SPAECE. Outro registro, trata-se da inclusão de uma carga horária online, via Centro de Educação à Distância do Ceará, (CED), com uma carga horária de 32 h.

Registramos um tom diferente no novo ciclo de formação, delineamos no percurso formativo ações de valorização do Ser Humano, proporcionando acolhidas significativas, vivências coletivas, ambiente agradável, mimos, e muito cuidado com o processo. Essa opção se fundamenta na compreensão de que as relações quando permeadas pelo afeto, elas são mais favoráveis ao aprendizado, abordagem defendida por Freire (1999), Wallon (1999), Piaget (1971), dentre outros que defendem a importância da dimensão da afetividade no processo ensino-aprendizagem. Registramos o pensamento de Wallon (1999), que em sua Teoria Psicogenética relata que o indivíduo é um ser corpóreo, concreto e deve ser visto como tal, ou seja, seus domínios cognitivos, afetivos e motores fazem parte de um todo, a própria pessoa. Assim, o sujeito da aprendizagem não pode ser percebido de forma fragmentada. Piaget (1971, p.271) corrobora com o tema e diz que “A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura”.

O curso foi permeado de intenções que contribuiu para criação de um clima favorável a troca de saberes e de aprendizagem. A subjetividade presente em cada gesto, na ciranda, na construção e na ressignificação da “árvore da vida”, nas músicas, na escuta respeitosa, na certificação dos formandos, e outros gestos vivenciados.

O educador Paulo Freire, entendia e valorizava o processo de afetividade, em seu livro **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, Freire (1999, p.148) fala sobre a importância dos pequenos gestos, palavras e olhares de respeito e de qualificação do professor com seu aluno: “Este saber, o da importância [dos] gestos que se multiplicam diariamente nas

tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos que refletir seriamente”. O sábio mestre falava da alma humana adoecida por um mundo material, fugaz, de relações superficiais. Essa alma humana, tanto infantojuvenil quanto adulta, tem uma necessidade premente por afeto, atenção, reconhecimento e cuidado. A presença do afeto entre os cursistas/formadores estaduais, Eixo Gestão da COPEM e Palestrantes convidados foi registrado nas Avaliações e Questionários.

A metodologia científica que utilizamos foi a fenomenologia. Husserl (1992) atenta para a análise intencional como o desvelamento do que se mostra, e as potencialidades nas quais os objetos são constituídos como unidades de sentido. Nesta visão, as respostas dadas pelos pesquisados podem revelar algumas verdades sobre o tema abordado. “O mesmo autor segue afirmando que toda análise de sentido se leva a efeito na transição das vivências ingredientes para os horizontes intencionais nelas delineados” (Husserl (1992), p. 128).

Análises

Na primeira parte da análise trazemos um foco quantitativo coletado ao final de cada formação regional com a aplicação dos instrumentais de avaliação do momento formativo explorando os aspectos que consideramos interessantes para o entendimento e retroalimentação dos processos. Entendemos que a avaliação do processo pode determinar os rumos das formações ao passo que colabore para minimizar as necessidades e as expectativas dos participantes.

A segunda análise deste trabalho verificou as variáveis qualitativas extraídas através de instrumentais diretos, onde o respondente ficou à vontade para expressar seu ponto de vista de forma escrita e com perguntas abertas.

Os questionamentos escolhidos, em nossa análise, com maior destaque para o trabalho formativo estão relacionados às metodologias de exposição, ao material pedagógico, aos conteúdos abordados e ao domínio dos formadores. A seguir, apresentam-se esses aspectos, ao modo como foram questionados, com o resultado da avaliação feita pelos participantes, destacando o nível de

valorização de cada um deles. Foi atribuída uma escala de 1 a 5, em que o número 1 representa o menor valor atribuído e o número 5 o maior valor atribuído a esses aspectos.

O **Gráfico 1** apresenta o resultado quanto ao nível de aceitação à metodologia de exposição durante o processo formativo. A avaliação apontou que 88,8% dos participantes atribuíram nota máxima, 10,7% refletiram que ainda há melhorias a serem implementadas.

Quanto ao material pedagógico utilizado foi gerado o **Gráfico 2** em que apuramos que 91,4% dos participantes das formações atribuíram que o formador fez excelente uso do material, conferindo nota 5. Ainda, 8,1% pontuaram com a nota 4 a utilização e apenas 0,5% conferiram nota 3.

Com relação à pertinência dos conteúdos abordados ao trabalho do Gestor, o **Gráfico 3** expressa que 95,2% dos participantes atribuíram nota 5 e 4,8% escolheram nota 4 ao aspecto avaliado. O que representa um acerto na escolha dos conteúdos presentes nas formações.

O **Gráfico 4** apresenta o resultado da avaliação do domínio dos formadores sobre os conteúdos

Gráfico 1: As metodologias de exposição facilitaram a aprendizagem

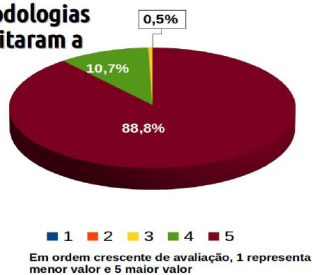


Gráfico 2: O material pedagógico utilizado foi adequado



Gráfico 3: Os conteúdos abordados têm pertinência com o trabalho da Gestão



Gráfico 4: O domínio que os Formadores demonstram sobre os conteúdos abordados



abordados. É notável que a predominância da nota 5 em 94,1% das opiniões e apenas 5,9% de escolhas para a nota 4. O que retrata uma satisfação e aprovação desta prática.

O questionário foi utilizado como técnica para coleta de dados de forma amostral. Segundo Avelar e Cintra (2004, p. 348), “qualquer sondagem de opinião utiliza as técnicas de amostragem, elaboração de questionário, procedimentos relativamente padronizados de trabalho de campo e análise de dados”, possibilitando uma ferramenta para a compreensão do processo de Formação.

O questionário com perguntas abertas proporcionou a análise fenomenológica das respostas. A sua aplicação foi efetuada com a permissão dos formandos sem caráter obrigatório. Obtivemos por adesão um consolidado retirado das 20 CREDE no estado. Este olhar atende ao número de respondentes, pois a adesão foi representativa da população, assim como, resguardou a subjetividade de cada respondente. A linguagem empregada pelo formando pôde ser preservada no método e permitiu um diálogo com o objeto da pesquisa e as reduções das respostas para possibilitar a compreensão analítica dos formandos perante uma formação para gestores escolares.

Tabela 1 – Pontos Desenvolvidos da Formação de Gestão

CATEGORIAS DESENVOLVIDAS	Nº RESPOSTAS ABSOLUTO	Nº RESPOSTAS (%)
FORMAÇÃO MARAVILHOSA	48	63 %
TODOS OS TEMAS TIVERAM SUA IMPORTÂNCIA.	15	20 %
FORMADORES BONS	12	16 %
GESTÃO DO TEMPO OTIMIZADA	1	1%

Fonte: Da própria pesquisa /Total de 76 respostas

Na Tabela 1 apresentamos algumas categorias desenvolvidas, na qual ressaltamos a categoria *formação maravilhosa* termo construído a partir de nosso objeto de pesquisa que corresponde a um elogio ao processo que fora desenvolvido no ano de 2019 com 63% do universo total de respondentes. O que reflete uma aceitação de mais da metade de todos os respondentes. Se somarmos a estas, outras categorias que podem a ela serem aderidas como: *Todos os temas tiveram sua importância (20%) e Formadores Bons (16%)*, nós teremos um total de aproximadamente 99%, o que nos demonstra um alto percentual de aceitação dos formandos, no que se refere ao processo formativo desenvolvido no ano de 2019.

Tabela 2 – Pontos para Desenvolvimento da Formação de Gestão

CATEGORIAS PARA DESENVOLVIMENTO	Nº RESPOSTAS ABSOLUTO	Nº RESPOSTAS (%)
Competências socioemocionais	3	6%
Definição das funções de coordenador escolar	4	8%
Aprofundamento sobre ppp bncc e par	2	4%
Continuidade das temáticas abordadas	24	47%
Ampliação da carga horária	5	10%
Focar em práticas exitosas	2	4%
Mais textos e leituras	2	4%
Melhorar a gestão do tempo da formação	2	4%
Estudar a temática plano de ação	1	2%
Temática gestão participativa	2	4%
Mais atividades em grupo de discussões	2	4%
Aprofundar o curso online	1	2%

Fonte: Da própria pesquisa/Total de avaliações realizadas - 52

A tabela 2, advinda das revelações dos formandos nos mostra que o maior percentual a desenvolver é a *Continuidade das temáticas abordadas* com 47% se comunicando com o índice da tabela 1, na qual avaliou bem o processo formativo e neste caso o objeto revela a sua continuidade. No entanto, temos a categoria *Competências socioemocionais*, que aparece com 5,76% do número de respondentes como uma temática a desenvolver no processo formativo assim como, *Definição das funções de coordenador escolar*, com 7,69%. Essas duas últimas categorias nos mostram lacunas que o processo de formação deverá percorrer.

3. CONCLUSÃO

A garantia da educação pública com qualidade social é um desafio e uma missão no cenário atual e que deve ser feita de forma dialogada e com pessoas comprometidas com o sistema educacional. Quando falamos de qualidade social na educação, retomamos a fala de Cortela (2006, p.68) que diz:

Essa qualidade social, por sua vez, carece de uma tradução em qualidade de ensino e, assim, a formação do educador necessita abranger o elemento técnico de especialização em uma área do saber (e a capacitação contínua) e também a dimensão pedagógica da capacidade de ensinar; a discussão sobre tal dimensão envolve ainda temas mais amplos como a democratização da relação professor/aluno, a democratização da relação dos educadores entre si e com as instâncias dirigentes, a gestão democrática englobando as comunidades e, por fim, como objetivo político/social mais equânime, a democratização do saber.

Nesse contexto, o Eixo de Gestão do MAISPAIC busca trazer elementos que propiciem a construção de uma educação de qualidade social, fortalecendo a discussão sobre democratização das escolas, das relações

entre professores, comunidade e gestores, aliado à formação continuada dos professores favorecendo a dimensão pedagógica da capacidade de ensinar e a democratização do saber.

Precisamos estar disponíveis para atender as demandas oriundas do cotidiano das escolas. O formato de formação proposto, à base de conteúdo teórico, aliado às temáticas vivenciadas na vida cotidiana do gestor escolar, poderá proporcionar uma troca de saberes entre seus pares fortalecendo as relações interpessoais nas escolas. Além disso, a elaboração de material estruturado para a gestão das escolas e secretarias municipais, bem como, o material que consta na biblioteca virtual do curso online, estão permeados de intenções que subsidiam os gestores no seu cotidiano. Apresentamos um relato de um formando que dialoga com nossas análises apresentadas anteriormente, no qual é possível observar pontos de maior atenção, registrados como destaques que são importantes para a prática da gestão, assim ao se perguntar: Que aprendizagem a formação do Eixo de Gestão do MAISPAIC proporcionou aos diretores? O formando respondeu ***“Para mim foi muito importante, pois a troca de experiências, os ensinamentos e conhecimentos me deram um norteamento para melhorar o funcionamento da escola que trabalho”***, a partir deste depoimento, percebemos que a formação de gestores é uma ação que tem o objetivo de orientar e capacitar esses profissionais para a resolução de várias ações que acontecem no cotidiano escolar. Com isso, apresentamos COELHO (2008, p.5) que nos afirma:

(...) o gestor assume a responsabilidade quanto a consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal(...)

Essa apropriação do conhecimento sobre os processos desenvolvidos na escola é inerente a uma gestão de resultados e a uma orientação eficaz aos colaboradores da escola depende da condução eficiente, e se faz necessária uma

busca pelo conhecimento, diante de realidades que se renovam dentro da escola, proporcionada pelas demandas sociais, políticas, econômicas e institucionais.

Ao realizarmos a análise parte 1, percebemos nos gráficos de pizza diversos panoramas, com destaque o aspecto do gráfico 3 que nos revela o percentual de 95,2% no que se refere aos conteúdos abordados, apontando a significância das temáticas para o exercício da gestão escolar pública.

Nas análises das tabelas 1 e 2 percebemos a sintonia das respostas quanto à satisfação dos formandos quanto à formação vivenciada. Os itens de maior pontuação, como: *Continuidade das temáticas abordadas, formação maravilhosa, Todos os temas tiveram sua importância, bons formadores* – se relacionam com essa satisfação e referendam o curso como relevante no percurso de construção de uma gestão pública escolar contribuindo com a *qualidade social* para todos.

Ao realizarmos nossas análises nas partes 1 e 2 assim como, no relato de um dos formandos de forma ilustrativa, percebemos que a formação do Eixo de e Gestão escolar em 2019 teve uma boa avaliação e impacto perante os formandos das 20 CREDE. No entanto, sabemos que os processos de formação são retroalimentados constantemente, precisando de uma vigilância nos aspectos que não conseguimos atingir como: *ampliação da carga horária, aprofundamento sobre PPP, BNCC e PAR, e criar mais atividades em grupo de discussões*. Temos o desafio da continuidade do processo formativo, pois os respondentes nos apresentam com 46% que desejam a *continuidade das temáticas*.

A continuidade deste processo formativo se faz viável, mas muitos serão os desafios para seu acontecimento, uma vez que foi boa a sua avaliação, assim como o desejo dos formandos na continuidade e aprofundamento dos conteúdos vistos, o que nos demandará um tempo maior de pesquisa.

4. REFERÊNCIAS

COELHO, S.B.R ; LINHARES,C. **Gestão Participativa no ambiente Escolar**. Revista Eletrônica Latus Sensus. Ano 3, n.1, mar/2008.

CORTELA, Mario Sérgio. **Formação docente: recusar o pedagogicídio. Reescrevendo a educação.** Proposta para um Brasil melhor. São Paulo: Scipione, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa,** 1999.

LUCK, Heloísa. **Gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MACHADO, M. C. S. **A gestão estratégica e o caminho para a construção da autonomia no sistema educacional.** Mimeo, 2011.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1999.

Site:<https://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/opaic/historico/historia>. Consulta:29/10/2019

GESTÃO DO TRANSPORTE ESCOLAR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ: AÇÕES DE COOPERAÇÃO ENTRE ESTADO E MUNICÍPIOS

DÉBORAH AZEVEDO DE ARAÚJO¹

RESUMO

A presente obra tem como objetivo esclarecer a dinâmica que envolve diferentes instituições para a plena execução do serviço de transporte dos alunos da rede pública de ensino, tendo como embasamento central a atividade gestora desenvolvida a partir da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, especificamente da Célula de Cooperação Financeira (CECOF), garantindo a presença dos alunos, buscando uma continuidade do aprendizado e a segurança no transporte dos escolares da rede pública de ensino estadual do Ceará.

Palavras-Chave: ensino-aprendizagem; transporte escolar; Ceará

ABSTRACT

The present work has as objective to clarify the dynamics that involve different institutions for the full execution of the transportation service of the students of the public school system, having as central base the management activity developed from the Coordination of Cooperation with the Municipalities (COPEM) of the Ceará State Department of Education, specifically the Financial Cooperation Cell (CECOF), ensuring the presence of students, seeking a continuity of learning and safety in the transportation of students from the state public school system of Ceará.

1 Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade do Maciço de Baturité. Graduada em Letras – Português e Espanhol, pela Universidade Federal do Ceará. Trabalha com contratação de empresas para execução do transporte escolar nas escolas da rede pública estadual nos municípios.

Keywords: teaching-learning; school transportation; Ceará.

1. INTRODUÇÃO

A Carta Outorgada de 1824, assim como a Constituição Brasileira de 1891, tratava a educação não como instrumento de comunicação em favor da cidadania, mas apenas como instrução por meio da ação docente.

Já na Constituição Brasileira de 1934, art. 149, a família passa a fazer parte do contexto educacional e, ainda, a educação passa a ter uma amplitude semântica, na qual a solidariedade humana e a vida moral e econômica passam a ser incluídos.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas adotou, em 1959, a ideia de que a Educação é um direito social de cidadania previsto na Declaração Universal dos Direitos da Criança.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu art.205, diz que: 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, 1988, p. 166).

Entretanto, sabemos que a realidade brasileira é permeada pela falta de oportunidades e pela desigualdade e, para que seja assegurado o direito à Educação, é necessário que seja garantida a oferta de vagas nas escolas, bem como a fomentação das condições para que os alunos cheguem até as unidades de ensino e que lá permaneçam, evitando a evasão escolar e fazendo com que tenham aproveitamento absoluto.

Com base nesse raciocínio, o Art. 208, inciso VII da CF/88, garante o transporte escolar, entre outros, como dever do Estado com relação à Educação, assim como o art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990).

Ainda sobre o transporte escolar, a Lei 10.709/2003, que modificou o art. 10 da Lei 9.394/1996, acrescenta, entre outros, o inciso VII, que versa sobre a responsabilidade do Estado em relação ao transporte dos alunos matriculados em sua rede de ensino.

Para dar cumprimento a essa legislação, se torna fundamental a cooperação entre o Estado do Ceará e os seus municípios para desenvolver programas de transporte escolar, com recursos financeiros indispensáveis para garantir o acesso de todos os alunos à escola.

A execução do serviço de transporte dos alunos da rede pública estadual do Ceará pode acontecer de duas maneiras: com a cooperação do município, em rotas mistas, ou seja, que atendem alunos das redes públicas municipal e estadual concomitantemente, conduzindo os alunos colaborando com o Estado e sem a cooperação do município, quando este opta por não cooperar com o transporte dos alunos da rede de ensino estadual. O Estado, então, assume sua responsabilidade e o seu dever de garantir o acesso e a permanência dos alunos matriculados em sua rede, fornecendo gratuitamente o transporte escolar, com a contratação de empresa especializada nesses serviços.

Para que a execução desse serviço seja satisfatória, é necessário que haja interação entre a Secretaria da Educação, Secretarias Municipais, Coordenadorias Regionais do Desenvolvimento da Educação, comunidade escolar e empresas contratadas.

Vale ressaltar que Fortaleza e Maracanaú não fazem parte destas duas modalidades de serviço de transporte escolar da rede estadual, sendo casos específicos, não aprofundados nessas páginas.

As ideias aqui expostas pretendem esclarecer a dinâmica que envolve diferentes instituições para a plena execução do serviço de transporte dos alunos da rede pública de ensino, tendo como embasamento central a atividade gestora desenvolvida a partir da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, especificamente da Célula de Cooperação Financeira (CECOF).

2. TRANSPORTE ESCOLAR: MUNICÍPIOS QUE COOPERAM

Vários são os casos nos noticiários sobre acidentes, fatais ou não, que envolvem alunos transportados de maneiras irregulares, gerando insegurança aos demais, colocando em risco a vida e a frequência escolar.

O uso de veículos comumente chamados de “pau de arara” na condução de alunos, sobretudo nas zonas rurais, tem sido bastante debatido e condenado, inclusive, pelo Tribunal de Contas do Estado do Ceará (TCE), que realiza reuniões e visa intensificar a fiscalização sobre o uso adequado dos veículos escolares para atendimento exclusivo dos alunos da rede pública de ensino, em conjunto com outros órgãos estaduais.

A cooperação do município com relação ao transporte dos alunos da rede de ensino pública estadual é de extrema importância, além de quase sempre ser financeiramente vantajoso, como será explorado a seguir.

2.1 Termo de Responsabilidade

O Termo de Responsabilidade acontece quando o prefeito aceita o acordo de parceria entre Município e Estado para o transporte dos alunos da rede pública estadual dentro do município, geralmente em rotas mistas, ou seja, os alunos da rede municipal são conduzidos às escolas em um mesmo veículo que os alunos da rede estadual, gerando assim, por meio do repasse financeiro, vantagem ao município que optar por essa forma de colaboração.

Entretanto, nem sempre será possível fazer com que as rotas sejam mistas, haja vista que a quantidade de alunos por veículo é limitada. Quando não é possível a rota ser mista, temos então as rotas exclusivas, que atendem somente os alunos de determinada rede de ensino pública, ou só da rede municipal ou só da rede estadual, o que acaba não produzindo vantagens financeiras para o município que assina o Termo de Responsabilidade.

2.2 A Matemática do Transporte Escolar no Termo de Responsabilidade

O cálculo financeiro do repasse do Estado ao Município que se integrar ao Termo é feito com base no número de alunos transportados. É utilizada a *per capita* dos alunos do município, fornecida pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) e multiplicada pelo número de alunos informados no Censo Escolar.

Em algumas situações, além do repasse do valor do Termo propriamente dito, há o Aditivo, que é o valor repassado de acordo com o número de alunos residentes na zona urbana, que em alguns municípios chega a ser maior que o valor do Termo, como no caso dos municípios de Juazeiro do Norte e Eusébio.

O cálculo para o valor do Aditivo é feito de forma diferente do Termo: 60% (sessenta por cento) da *per capita* multiplicada pelo número de alunos da zona urbana, conforme o Censo Escolar.

Com a efetivação da parceria entre Estado e Município, por meio do Termo de Responsabilidade, o Município deve ofertar o transporte escolar dos alunos do Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação do Campo (escolas de assentamentos), referente aos dias letivos do exercício, em que 200 (duzentos) dias correspondem à obrigatoriedade do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, expresso no artigo 24, da Lei nº 9.394/96-LDB, e 15 (quinze) dias, que correspondem ao período de prorrogação de estudos (recuperação final), incluindo atividades extraclasse.

Os repasses dos Termos são feitos em quatro parcelas bimestrais, assim como o valor do Aditivo, mas em parcelas separadas para cada situação. Quando o município descumprir algum item do Termo ou quando há sobra na prestação de contas, deve ser devolvido ao Estado o respectivo montante.

2.3 Gestão dos Termos de Responsabilidade

Estende-se ainda à Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação, realizar a licitação que gerará a contratação de empresa que executará o transporte dos alunos de ambas as redes públicas de ensino (municipal e estadual) e cumprir a prestação de contas.

Às Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), caberão as obrigações de fiscalizar o serviço executado, elaborar o Plano de Trabalho contendo objetivos, a quantidade de alunos da rede estadual que serão atendidos, o cronograma de desembolso e também compor o relatório de fiscalização que será anexo ao Sistema e-Parcerias, mais à frente detalhado. Além disso, as CREDE devem averiguar todas as ocorrências que

são relatadas no Sistema de Transporte Escolar, que é um sistema criado pela SEDUC, onde são descritos eventuais problemas com o transporte/veículo que atende determinada escola.

2.4 Sistema e-Parcerias

Sigamos para esclarecimentos acerca do Sistema e-Parcerias, anteriormente denominado SICONV (Sistema de Convênios e Congêneres do Ceará) que, conforme a Lei nº 12.708/2012, de 17 de agosto de 2012, publicada no D.O.U. da mesma data, em edição extra, em seu art. 17, relata:

Os órgãos e as entidades integrantes dos Orçamentos Fiscal, da Seguridade Social e de Investimento deverão disponibilizar no Sistema Integrado de Administração de Serviços Gerais - SIASG e no Sistema de Gestão de Convênios e Contratos de Repasse - SICONV, no que couber, informações referentes aos contratos e aos convênios ou instrumentos congêneres firmados, com a identificação das respectivas categorias de programação e fontes de recursos quando se tratar de convênios ou instrumentos congêneres, observadas as normas estabelecidas pelo Poder Executivo.

Salienta-se que a inclusão de documentos e acompanhamento dos Termos via e-Parcerias trata-se de uma solicitação da Controladoria Geral do Estado (CGE).

Ocorrem também situações nas quais o Termo não é assinado, simplesmente porque o prefeito opta por não arcar com essa responsabilidade, eximindo-se de compromissos que, de fato, não são obrigatórios a ele, estabelecendo-se assim, a necessidade de o Estado contratar empresa, por meio de Licitação, para a execução do serviço de transporte escolar dos alunos do ensino médio nos municípios que não aderem ao Termo. Nesse caso, o serviço é executado por empresa que assina contrato direto com a SEDUC, assunto que será aprofundado mais à frente.

Quando a Prefeitura deixa de cumprir efetivamente quaisquer das cláusulas do Termo de Responsabilidade, a Rescisão do mesmo é solicitada, de forma unilateral, sendo passível de aplicação de sanções, como por exemplo, a devolução de recursos.

3. CONTRATOS DO TRANSPORTE ESCOLAR

Quando a Prefeitura não adere ao Termo de Responsabilidade do Transporte Escolar ou desiste dele durante o ano letivo, imediatamente devem ser iniciados os trâmites para a contratação de empresa que prestará o serviço de transporte escolar da rede pública estadual de ensino, a princípio, por meio de uma Dispensa de Licitação, enquanto o Pregão Eletrônico é finalizado.

3.1 Trâmites para elaboração do Contratos

A Coordenadoria Regional (CREDE) deve enviar à Célula de Cooperação Financeira (CECOF) da SEDUC, onde fica o gestor dos Termos e dos Contratos, ofício e planilha de rotas para execução em 215 (duzentos e quinze) dias, para a realização do Pregão Eletrônico e também em 150 (cento e cinquenta) dias, para a elaboração da Dispensa de Licitação.

Com esses dados, a SEDUC inicia os trâmites para elaboração do Termo de Referência, que será utilizado para o Pregão Eletrônico e do projeto básico, usado para a contratação de empresa por intermédio da Dispensa de Licitação.

3.2 Dispensa de Licitação

Apesar de todos os procedimentos começarem pelo Pregão Eletrônico, ele é o último a entrar em vigor, por ser “definitivo” e não temporário, como a Dispensa de Licitação, que só pode funcionar por até 150 dias letivos ou seis meses corridos.

Com o ofício da Prefeitura em mãos e a planilha de rotas enviada pela CREDE, a CECOF prepara uma Comunicação Interna (C.I.), que é

encaminhada para a Secretaria Executiva da SEDUC, solicitando autorização para o procedimento de Dispensa de Licitação, em caráter emergencial, conforme a Lei nº 8.666/93, artigo 24, inciso IV, que diz:

Nos casos de emergência ou de calamidade pública, quando caracterizada urgência de atendimento de situação que possa ocasionar prejuízo ou comprometer a segurança de pessoas, obras, serviços, equipamentos e outros bens, públicos ou particulares, e somente para os bens necessários ao atendimento da situação emergencial ou calamitosa e para as parcelas de obras e serviços que possam ser concluídas no prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias consecutivos e ininterruptos, contados da ocorrência da emergência ou calamidade, vedada a prorrogação dos respectivos contratos.

Com a aprovação da Secretaria Executiva, a CECOF começa a instrução do processo que resultará na Dispensa de Licitação para contratação de empresa que prestará o serviço de transporte dos alunos da rede pública de ensino estadual no município que não aderir ao Termo de Responsabilidade.

A Assessoria Jurídica da SEDUC é a responsável pela elaboração do Contrato e por enviá-lo à CECOF, que, por sua vez, convoca a empresa ganhadora da Dispensa de Licitação. A CECOF, então, recebe a documentação que selará o contrato e envia para o setor de Licitações da SEDUC para análise dos documentos entregues.

Após esse trâmite, é só aguardar a publicação do contrato de Dispensa de Licitação no Diário Oficial do Estado. Ressalta-se que a data de vigência dos contratos é iniciada a partir da assinatura do mesmo.

3.3 Pregão Eletrônico

Para o Pregão Eletrônico são licitados 215 (duzentos e quinze) dias de vigência, sendo duzentos dias para a carga horária regular e quinze dias

para os estudos de recuperação escolar, o que deve resultar em um ano corrido.

O que diferencia os procedimentos utilizados para a publicação do Contrato oriundo da Dispensa de Licitação é que, no caso da Dispensa, é elaborado um Projeto Básico, e no Pregão Eletrônico a CECOF se responsabiliza pela produção do Termo de Referência, material que servirá como base para o Edital de Licitação. Outra diferença é que, a partir do momento em que é feito o Mapa Comparativo do Pregão Eletrônico pela CECOF, o processo segue para a Procuradoria Geral do Estado (PGE), que é o órgão que representa o Estado em Juízo e presta assessoria e consultoria jurídica ao Poder Executivo. Lá acontece, de fato, o Pregão por meio eletrônico, diferentemente do Pregão Presencial, no qual os responsáveis pelas empresas participantes devem estar presentes para que possa acontecer o certame.

Enquanto na Dispensa de Licitação não há possibilidade de prorrogação de prazo, no Pregão Eletrônico é possível prolongar a vigência do Contrato por até cinco anos. Ambos são passíveis de aditivção até o limite máximo de 25% (vinte e cinco por cento) sobre o valor global originalmente contratado.

Diferentemente do que acontece nos Termos de Responsabilidade, todas as rotas executadas pelo Pregão Eletrônico e pela Dispensa de Licitação devem ser exclusivas para alunos da rede estadual, não podendo, de maneira alguma, transportar alunos da rede municipal, o que ficaria caracterizado como “carona”, que é passível de sanções administrativas previstas no edital de licitação e no próprio contrato.

3.4 Termo de Cessão de Uso

Existe ainda a situação onde alguns ônibus são cedidos aos municípios, quando a Prefeitura faz requerimento à CREDE e esta o envia à SEDUC. A Secretaria Executiva autoriza e, em seguida, é encaminhado para o setor Jurídico formalizar o Termo de Cessão de Uso e seus Aditivos de Prorrogação de Uso, que dará direito à Prefeitura receber a documentação do ônibus cedido. A renovação do Termo de Cessão de Uso é feita anualmente.

Grande parte dos veículos cedidos às Prefeituras fazem parte do Projeto Alvorada, que é uma iniciativa do Governo Federal. Nesses ônibus, a Prefeitura deve transportar alunos da rede pública estadual em rotas exclusivas para eles, ou em rotas mistas, em que alunos das redes estadual e municipal se mesclam, mas nunca deve ser feita rota exclusiva para alunos da rede municipal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer pedagógico só acontece quando há aluno, que é o cerne de todo o processo de ensino-aprendizagem. O transporte escolar existe para cumprir a legislação vigente e para contribuir com essa ação educacional, possibilitando uma sociedade mais equitativa e democrática, beneficiando aqueles que não foram privilegiados em morar próximo da escola a que frequentam, ou que não têm como ser conduzidos até a unidade escolar, senão com esse apoio que os governos municipal, estadual e federal realizam.

Sabe-se que é dever entre as esferas governamentais a manutenção das vias de rodagem, para que se possa utilizar o veículo adequado a cada tipo de estrada, primando pela segurança dos escolares. Portanto, fica a critério da União a conservação das vias federais, ao Estado as estaduais e as vias locais são competências municipais.

Ressalta-se aqui a importância do Coordenador da CREDE, que faz o intermédio, o diálogo entre SEDUC e Prefeituras, para a satisfatória aliança que é a efetivação do Termo de Responsabilidade. Portanto, em épocas de políticas essa intermediação é de suma importância, haja vista que é um momento sensível no tocante a poderes e forças que devem ser somadas para que a Educação funcione como deve ser ou superando as expectativas, de preferência.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1824) Constituição Política do Império do Brazil. Rio Disponível em < de Janeiro, 1824. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em 24 out. 2018.

BRASIL. **Constituição** (1891) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em 24 out. 2018.

BRASIL. **Constituição** (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em 24 out. 2018.

BRASIL. **Constituição** (1946) Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em 24 out. 2018.

BRASIL. **Constituição** (1967) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em 24 out. 2018.

BRASIL. **Constituição** (1967) Emenda Constitucional n.1, de 24 de janeiro de 1969.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993**, com alterações resultantes da Lei 8.883, de 08 de junho de 1994 e da Lei 9.648, de 27 de maio de 1998. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 jun 1993. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm> Acesso em 24 out. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei no 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília; MEC, 1996. Brasília, 1969. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm >. Acesso em 24 out. 2018.

CEARÁ. **Projeto Básico para Dispensa de Licitação do Transporte Escolar** (2018). Secretaria da Educação do estado do Ceará. Fortaleza,CE.

CEARÁ. **Termo de Cessão de Uso de Ônibus para o Transporte Escolar** (2018). Secretaria da Educação do estado do Ceará. Fortaleza,CE.

CEARÁ. **Termo de Referência para compor edital de Licitação para o Transporte Escolar da Rede Pública de Ensino Estadual do Ceará** (2018). Secretaria da Educação do estado do Ceará. Fortaleza,CE.

CEARÁ. **Termo de Responsabilidade do Transporte Escolar** (2018). Secretaria da Educação do estado do Ceará. Fortaleza,CE.

MATERIAIS PEDAGÓGICOS DE APOIO AO TRABALHO DOCENTE: O USO DE MÍDIAS SOCIAIS NA PRODUÇÃO E VINCULAÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO PRODUZIDO PELO PROGRAMA MAISPAIC-CE

ANA PAULA SILVA VIEIRA TRINDADE¹

²RAIMUNDO ELSON MESQUITA VIANA²

RAQUEL ALMEIDA DE CARVALHO³

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um projeto didático-pedagógico desenvolvido pela equipe técnica da Coodenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM) a fim de subsidiar o trabalho docente com as habilidades previstas pelos descritores das Matrizes do SPAECE, e do SAEB para as etapas avaliadas nesses exames. Trata-se de um conjunto de mídias digitais (vídeos e *cards*) produzidas e veiculadas, durante os anos de 2018 e 2019, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) em regime de colaboração com as redes municipais de ensino do Ceará. Este projeto visa evidenciar a importância das novas tecnologias da informação e da comunicação a serviço do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Regime de colaboração, Mídias digitais, Práticas pedagógicas.

1 Graduada em Letras Português-Espanhol, Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Compõe a equipe do Eixo de Gestão na Célula de Fortalecimento da Gestão Municipal e Planejamento de Rede (CEMUP) da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM/SEDUC). ana.trindade@seduc.ce.gov.br.

2 Graduado em Comunicação Social: Publicidade e Propaganda pela Faculdade Marista do Ceará. Compõe a equipe técnica da COPEM como Assessor de comunicação do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAISPAIC. elsonviana808@gmail.com

3 Graduada em Letras Português-Italiano pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pelo Instituto Pró-Minas. Compõe a equipe do Eixo de Gestão na Célula de Fortalecimento da Gestão Municipal e Planejamento de Rede (CEMUP) da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM/SEDUC). raquel.carvalho@seduc.ce.gov.br

ABSTRACT

This paper aims to present a didactic-pedagogical project developed by the technical team of the Coodenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM) in order to subsidize the teaching work with the skills provided by the descriptors of the Spaece and Saeb evaluation grid for the stages evaluated in these exams. It is a set of digital media (videos and cards) produced and aired during the years 2018 and 2019 by the Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) in collaboration with the Ceará municipal education. This project aims to highlight the importance of new information and communication technologies at the service of the teaching-learning process.

Keywords: Collaborative system, Digital media, Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

Embora muito se fale sobre educação, as sociedades modernas se esquecem de examinar aquele que é, de longe, o mais influente meio de educar as populações de hoje em dia, as tecnologias. Independentemente do que aconteça nas salas de aula, a mais poderosa e constante forma de comunicação e educação ocorre, hoje, nas mídias sociais. Passamos bastante tempo de nossas vidas na tutela das tecnologias que exercem sobre nós uma influência infinitamente maior do que qualquer sala de aula tradicional. Uma vez concluída a educação formal, as mídias de comunicação passam a nos ensinar.

A internet tem exercido forte impacto sobre a sociedade, ao tornar possíveis novas formas de comunicação, facilitando a troca de informações, de dados, bem como pela formação de redes sociais, que, por vezes, têm sido também amplamente utilizadas. As novas tecnologias da informação e da comunicação precisam ser incorporadas e aperfeiçoadas ao processo de ensino-aprendizagem, em favor de cidadãos atuantes, reflexivos e colaborativos, desenvolvendo, assim, uma educação que dialogue com diversas técnicas de comunicação através das novas mídias, estimulando e acompanhando os avanços da comunicação.

A inclusão de recursos e mídias digitais nas práticas pedagógicas é uma ferramenta que ajuda o trabalho do professor em sua rotina de sala de aula. Projetos desenvolvidos por meio de aulas interativas causam interesse e incentivam uma maior participação dos alunos nas atividades escolares, proporcionando, assim, benefícios na aprendizagem.

Vendo essa grande influência que as mídias de comunicação, através da internet, têm sobre a sociedade, a equipe técnica do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAISPAIC⁴³– desenvolveu peças de comunicação para reforçar e ampliar a cooperação técnica e pedagógica com os municípios cearenses.

Para isso, foram criadas mídias que, além de informar, pudessem atingir diversos públicos com agilidade, criatividade e ética. Assim sendo, apresentamos a seguir, um projeto didático-pedagógico, desenvolvido pelo programa MAISPAIC⁴ nos anos de 2018 e de 2019, com o objetivo de subsidiar o trabalho dos professores do Ensino Fundamental das redes municipais do estado do Ceará. Trata-se de um conjunto de vídeos e *cards* produzidos para nortear ações relacionadas ao trabalho com os descritores das matrizes do SPAECE⁵, e do SAEB⁶, referentes a cada etapa avaliada: 2o , 5o e 9o anos.

Posto isso, o referente trabalho compõe-se da seguinte estrutura: primeiramente, apresentamos o projeto dos Vídeos; depois, o projeto dos *Cards*; logo após, o processo de produção e veiculação desses materiais; e, por fim, discutimos alguns pontos que podem justificar a importância, com base

4 O MAIS PAIC é a ampliação do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC - que propõe mais ações para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos da rede pública até o 9º ano de escolaridade. É um regime de colaboração entre o Governo do Estado do Ceará e os municípios em prol da aprendizagem dos alunos. (Fonte: <https://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia> Acesso em 29 Nov. 2019) .

5 SPAECE - O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará é uma avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, em língua portuguesa e em matemática.

6 O SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. É realizado de dois em dois anos por amostragem de alunos. (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> Acesso em 29 Nov. 2019)

nos dados apresentados, do uso das mídias sociais no processo de ensino-aprendizagem.

2. O PROJETO DOS VÍDEOS

A Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM), desde a sua criação, vem desenvolvendo trabalhos que objetivam a aprendizagem na idade certa, a equidade e a elevação dos índices educacionais. Com este objetivo, no ano de 2018, foi desenvolvido um projeto para impulsionar ainda mais as práticas dos professores em sala de aula. Tal projeto integrava o *Plano de Metas 2018*, um aporte pedagógico executado no segundo semestre desse ano, composto por um material estruturado para 4 aulas.

De posse dos resultados das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática das etapas de 5o e de 9o ano, foram escolhidos 4 descritores que apresentaram menor percentual de acerto no SPAECE 2017 e, a partir dessa escolha, foram produzidos e disponibilizados quatro vídeos com orientações didático-metodológicas, direcionadas aos professores das redes municipais de ensino, para nortear ações relacionadas ao trabalho com esses descritores. O projeto consistia em vídeos de curta duração abordando, especificamente, um descritor crítico: com orientações didático-metodológicas de como o professor poderia organizar uma aula que praticasse as habilidades previstas por esse descritor. Acompanhando cada vídeo, fazia parte do material um *Plano de Aula*, um *Anexo* com explicações teóricas sobre o descritor e como abordá-lo e um *Caderno de Atividades* com dez questões (uma versão para o aluno responder e uma versão com as questões gabaritadas e comentadas para o professor)⁷.

Para o ano de 2019, o projeto ganhou novo formato: estendeu-se a duração de cada vídeo, mudou-se o público-alvo⁸, inseriram-se mais duas etapas e disciplinas: 2o ano (Port) e 9o (Ciên) e passaram a abordar um conteúdo, que abrangia alguns descritores, e não mais um descritor especificamente.

7 Todo esse material encontra-se disponível no site: www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/section/17-2018-08-01-12-09-56

8 Com exceção dos vídeos do 2o ano, todos os demais são direcionados para os alunos, no formato de videoaulas.

Assim como o projeto de 2018, neste ano de 2019, o vídeo acompanha-se de um material de apoio: um *Plano de Aula*, um *Anexo* com explicações teóricas sobre os descritores e como abordá-los e um *Caderno de Atividades* com dez questões (uma versão para o aluno responder e uma versão com as questões gabaritadas e comentadas para o professor). Todos esses materiais abordam conteúdos e habilidades previstas no currículo exigido em cada etapa escolar, com culminância nas séries: 2º ano, 5º ano e 9º ano, abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática e de Ciências.

O projeto de 2019 se constituiu da seguinte estrutura: foram produzidas 16 videoaulas ao todo, que foram divulgadas ao longo do ano de 2019: de maio a outubro – intercalando-se entre os meses. Cada vídeo aborda um conteúdo específico, que envolve algumas habilidades previstas nos descritores da Matriz SPAECE, correlacionada à Matriz do SAEB. Esquemáticamente, foram contempladas as etapas: Alfa (2º ano); 5º ano – Língua Portuguesa e Matemática; 9º ano – Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (Esta última foi produzida a partir de setembro na rotina de preparação para o SAEB).

O material é composto por um vídeo, acompanhado de: 1 plano de aula do referido conteúdo; um material em anexo, com orientações metodológicas e pedagógicas; 1 caderno de atividades com 10 questões em 2 versões: 1 versão para o aluno e outra para o professor, com comentários metodológicos e pedagógicos.

As videoaulas, neste novo formato, **são direcionadas aos alunos**, assim como o **Caderno de Atividades**⁹, como uma forma de reforço ao conteúdo visto em sala de aula. E o **plano de aula com o material teórico são destinados aos professores**, com o intuito de subsidiar o trabalho pedagógico que este já desenvolve em suas aulas.

3. O PROJETO DOS CARDS

O uso dos meios digitais vem ganhando, cada dia mais, espaço no mundo social. A partir disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata

⁹ Lembrando que há uma versão com o gabarito comentado para o professor também.

o uso das tecnologias como algo que deve perpassar todo o currículo de forma a privilegiar as interações multimidiáticas e multimodais. O professor deve, portanto, contemplar gêneros que lidam com a informação, opinião, gêneros multissemióticos, próprios da cultura digital. Desta maneira, além da Língua Portuguesa, as outras áreas do conhecimento ganham espaço no campo midiático. Ainda, conforme a BNCC,

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, p. 68).

Tendo como público-alvo crianças e adolescentes, ou seja, por se tratar de jovens conectados com os meios digitais, acredita-se que a produção dos *Cards*, como um gênero midiático, faça parte do universo informacional presente na internet nos dias de hoje, com o objetivo de proporcionar a esses alunos um estudo dos descritores mais críticos do SPAECE.

Os gêneros em ambientes virtuais estão em constante processo de interação. Os *Cards*, por sua vez, destacam-se pela extensão do texto curto, mostrando-se de fácil e rápida leitura pelo formato textual: constitui-se de uma orientação, em linguagem informal, com três passos de como solucionar um item.

Na produção dos *Cards*, imagens, palavras e cores mantêm uma relação integrada. O uso das ferramentas tecnológicas auxiliam nesse processo de criação junto aos *layouts* que são sempre criativos. Esse material foi elaborado juntamente

com o projeto dos vídeos, descrito acima, a partir dos resultados das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática com baixo percentual de acerto no SPAECE 2017, correlacionada com a matriz do SAEB e com orientações para as turmas de 9º ano na disciplina de Ciências, por ser a novidade do SAEB 2019.

Esse material faz um recorte do material dos projetos dos vídeos: escolhe-se um dos descritores mais críticos e explora-se uma competência, mostrando, resumidamente, ao aluno o caminho para se chegar à resolução de um determinado item, conforme mostram as ilustrações a seguir.

Quadro 1: Cards para o SPAECE e SAEB, lançados em outubro de 2019



Fonte: Disponível no site: <https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/component/content/article/3-slider-principal/966-cards-spaece-e-saeb-2019>

Trata-se, como se pode observar, de um material visualmente atrativo, com cores fortes, muitas imagens, pouco texto verbal, numa linguagem informal, com o objetivo de chamar a atenção desse público-alvo. Acreditamos, assim, que o uso desse gênero, aliado às tecnologias, tendo em vistas as inovações nos canais midiáticos, proporcione maior dinâmica no processo educativo, permitindo aos alunos conhecimentos que fundamentem suas relações cotidianas.

4. VEICULAÇÃO DOS MATERIAIS

- Pequenos anúncios para redes sociais

O grande desafio desse material foi conseguir criar peças surpreendentes, originais e dinâmicas com contraste de elementos visuais distintos, com a intenção de criar no público-alvo *teaser*¹⁰ sobre as demais peças. Para isso, o *designer* das peças teve que combinar os estilos das imagens seletivamente para destacar um propósito e utilizar as qualidades de cada uma, para expressar adequadamente as mensagens que se pretendem transmitir, assim como tornar o produto final uma linguagem visual unificada.

Para essa ação, foram utilizadas somente mídias *on-line*, pois facilitam o envio, a rapidez de transmissão e o baixo custo necessário. Foram elas: o site do Programa MAISPAIC (idadecerta.seduc.ce.gov.br) e as redes sociais *Facebook*, *WhatsApp*, *Instagram* e *Youtube*.

Em 2013, foi realizado pelo Núcleo de Estudos e Opinião Pública (NEOP) uma pesquisa intitulada “Democratização da mídia”, com o objetivo de investigar as percepções da população brasileira sobre os meios de comunicação. Tendo como ponto de interesse as mídias utilizadas para a veiculação das peças, com base nos dados coletados na pesquisa, observou-se o seguinte:

Em um universo de 2.400 entrevistados, 57% visitam ou navegam pela internet; desses, 5,5% acessam o *Youtube*. Os assuntos mais pesquisados foram: Informações/notícias (68,6%), redes sociais (19,2%) e estudos (1,6%). Ademais, analisou-se que métrica de base¹¹ foi bastante vasta, ou seja, que teve um grande número de acessos. Contudo, fica o desafio de diagnosticar a métrica de intenção¹² para, com isso, conseguir definir a impressão e o alcance das peças produzidas. Por exemplo: uma pessoa viu um anúncio 3 vezes, então você tem 3 impressões e 1 alcance).

10 Termo técnico da Comunicação que significa expectativa.

11 Termo técnico da Comunicação, que delimita o universo de análise.

12 Termo técnico da Comunicação, que corresponde às respostas dos usuários, podem ser chamadas também de métrica de engajamento).

Em relação à realidade do estado do Ceará, contamos com os números representados nos quadros a seguir:

Quadro 2: Quantidade de professores e alunos do Ensino Fundamental I e II no Estado do Ceará - Censo 2018

	2º ANO	5º ANO	9º ANO
DOCENTES	7.811	8.090	15.510
DISCENTES	92.032	112.063	102.399

Fonte: Canal da COPEM no youtube, disponível no endereço : <https://www.youtube.com/channel/UCjf8waP4y0HxP7XcoM3tqRA>

-Número de acessos das peças produzidas em 2019

Foi realizado um recorde de acessos até o dia 25/10/19, data fim do levantamento de dados dessa pesquisa. E o resultado em valores absolutos e médios, com relação ao acesso das mídias *vídeos e cards* se resume no quadro que segue:

Quadro 3: Quantidade de acessos e média dos Vídeos

	2º ANO		5º ANO		9º ANO		
	ACESSOS	MÉDIA	ACESSOS	MÉDIA	ACESSOS	MÉDIA	
MAIO / JUNHO	LÍNGUA PORTUGUESA	1.832	23,45%	2.892	2,58 %	2.236	2,18 %
	MATEMÁTICA	-	-	640	0,57 %	1.607	1,57 %
	CIÊNCIAS	-	-	-	-	-	-
AGOSTO	LÍNGUA PORTUGUESA	780	9,99 %	763	0,68 %	747	0,73 %
	MATEMÁTICA	-	-	279	0,25 %	468	0,46 %
	CIÊNCIAS	-	-	-	-	-	-
OUTUBRO	LÍNGUA PORTUGUESA	15	0,19 %	109	0,10 %	150	0,15 %
	MATEMÁTICA	-	-	5	0,004 %	2	0,002 %
	CIÊNCIAS	-	-	-	-	2	0,002 %

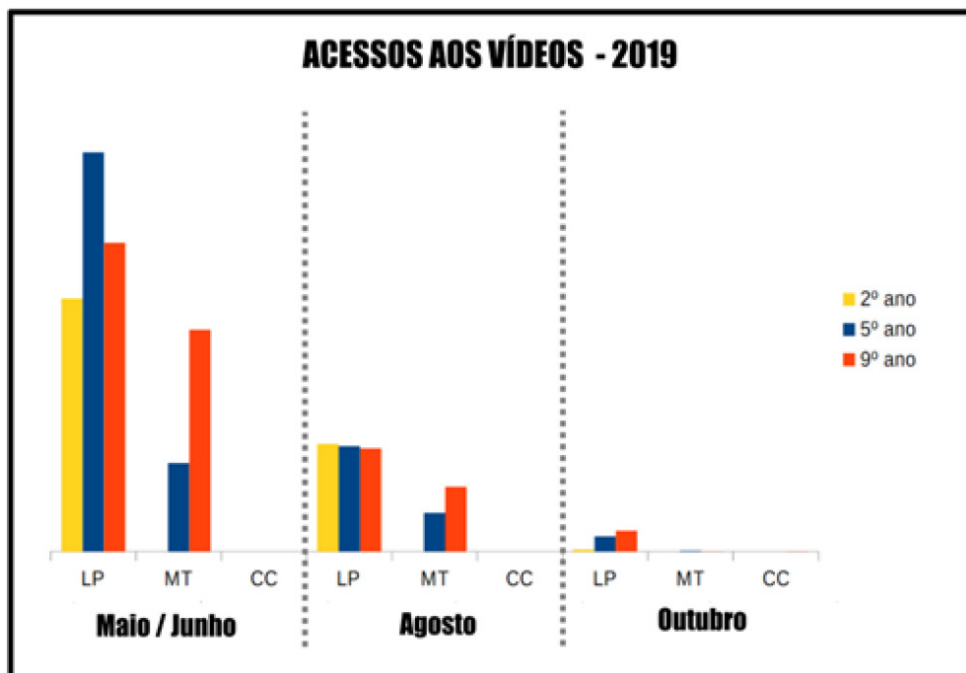
Fonte: Canal da COPEM no youtube, disponível no endereço : <https://www.youtube.com/channel/UCjf8waP4y0HzP7XcoM3tqRA>

Observações:

- A quantidade de acessos refere-se aos acessos em 2019;
- A média foi calculada com base nas informações do Censo Escolar de 2018.

A partir desses quantitativos, compôs-se a tabela a seguir:

Tabela 1: Acesso aos vídeos - 2019



Fonte: Dados coletados pela própria equipe

Já com relação ao acesso dos Cards, temos o quadro a seguir:

Quadro 4: Quantidade de acessos e média dos Cards

		5º ANO		9º ANO	
		ACESSOS	MÉDIA	ACESSOS	MÉDIA
ABRIL	LÍNGUA PORTUGUESA	6.201	5,53 %	1.537	1,50 %
	MATEMÁTICA	3.818	3,41 %	3.298	3,22 %
	CIÊNCIAS			2.045	2 %
JUNHO	LÍNGUA PORTUGUESA	1.006	0,90 %	895	0,87 %
	MATEMÁTICA	591	0,53 %	497	0,49 %
	CIÊNCIAS			440	0,43 %
JULHO	LÍNGUA PORTUGUESA	1.950	1,74 %	1.616	1,58 %
	MATEMÁTICA	1.453	1,30 %	2.538	2,48 %
	CIÊNCIAS			810	0,79 %
SETEMBRO	LÍNGUA PORTUGUESA	942	0,84 %	2.715	2,65 %
	MATEMÁTICA	789	0,70 %	652	0,64 %
	CIÊNCIAS			429	0,42 %
OUTUBRO	LÍNGUA PORTUGUESA	54	0,05 %	62	0,06 %
	MATEMÁTICA	25	0,02 %	44	0,04 %
	CIÊNCIAS			28	0,03 %

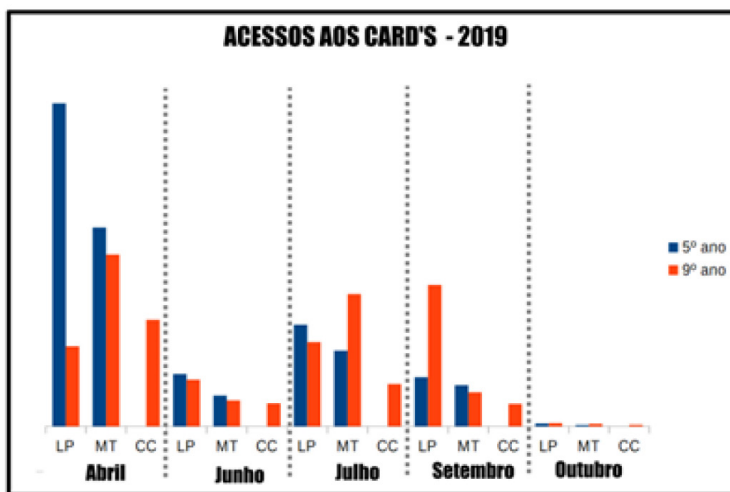
Fonte: *idadecerta.seduc.ce.gov.br*

Observações:

- A quantidade de acessos refere-se aos acessos em 2019;
- A média foi calculada com base nas informações do Censo Escolar de 2018

A partir desses quantitativos, compôs-se a tabela a seguir.

Tabela 2: Acesso aos Cards - 2019



Fonte: Dados coletados pela própria equipe

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise empírica, do número de acesso às peças e dos dados do Censo Escolar 2018, chega-se às seguintes análises:

As peças voltadas para o público discente tiveram maior acesso do que as voltadas para o público docente; As peças veiculadas no site do Programa MAISPAIC tiveram mais acessos do que as peças veiculadas no Youtube; e Todas as peças tiveram um excelente desempenho no início do ano e foram diminuindo ao longo das edições.

Percebe-se que os acessos a todas as peças de comunicação tiveram um crescente declive, principalmente em relação aos vídeos, isso pode ter-se dado devido aos vídeos, inicialmente, estarem hospedados no Youtube e não no site do Programa MAISPAIC, ou por se tratarem de arquivos pesados, cujo acesso pode-se dificultar a depender da qualidade da internet de cada localidade.

Entretanto, isso não significa dizer que as produções não sejam eficientes em seu caráter de informar sobre determinada realidade. Percebe-se que as peças mais acessadas foram as que tiveram a larga divulgação, tanto pelas redes sociais quanto pela divulgação particular (ligações e mensagens). Isso comprova que há uma forte dependência entre o acesso às peças e a sua divulgação, transferindo a responsabilidade do sucesso ao acesso aos meios de divulgação.

5. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. R. **Transmutação de gêneros na Web**: a emergência do chat. In. MARCUSCHI, Luís Antônio. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 91-109.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

<<https://novaescola.org.br/conteudo/11857/como-usar-os-generos-digitais-em-sala-de-aula>>

MACIEL, C. **A Internet como ferramenta educacional**. Cuiabá: UFMT/UAB, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FORMAÇÃO EM REDE: MODIFICANDO AS PRÁTICAS E CONSOLIDANDO A APRENDIZAGEM

FRANCISCA ROSA PAIVA GOMES¹

FELIPE KOKAY FARIAS²

RAKELL LEIRY CUNHA BRITO³

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar o cenário de formação continuada de professores da rede pública do Estado do Ceará, desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado junto à equipe técnica da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para o Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM), tendo em vista os resultados alcançados nas avaliações externas. Nessa perspectiva, o presente artigo desenha o arranjo de formação, bem como os materiais propostos, seu objetivo em relação ao fazer pedagógico e o público beneficiado. Acreditamos, por fim, que as ações pedagógicas contribuem positivamente com a interação da alfabetização e do letramento, assim como fortalecem as práticas de ensino no decorrer de todo ensino fundamental.

Palavras-chave: Cooperação, formação, professores, MAIS PAIC.

RESUMEN

Este trabajo tiene por finalidad presentar el escenario de formación continua de maestros de la red pública del Estado del Ceará, desarrollado por la Secretaria de Educación del Estado junto el equipo técnica de la Coordinación de Cooperación con Municipios para el Desarrollo de la Aprendizagem en

1 Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Santa Catarina e Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Vale do Acaraú.

2 Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul.

3 Especialista em Semiótica Aplicada à Literatura e Áreas Afins pela Universidade Estadual do Ceará.

la Edad Cierta (COPEM), teniendo en vista los resultados alcanzados en las evaluaciones externas. En esa perspectiva, el presente artículo diseña la disposición de formación, bien como los materiales propuestos, su finalidad en relación a los actores pedagógicos y el público beneficiado. Creemos, por fin, que las acciones pedagógicas aportan positivamente con la interacción de la alfabetización y del letramento, así, como más fuerza en las prácticas de enseñanza en el transcurso de la enseñanza fundamental.

Palabras clave: Cooperación, formación, maestro e MAIS PAIC.

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC) tem como principal finalidade o trabalho de cooperação com os 184 municípios, com foco na melhoria da qualidade da educação pública, desde a Educação Infantil até o 9º do ano do ensino fundamental. O Programa tem como meta a alfabetização de todos os alunos na idade certa, assim como o seu pleno desenvolvimento durante todo o ensino fundamental, através do apoio ao trabalho pedagógico e à gestão educacional, permitindo, assim, que ingressem bem no Ensino Médio. Dentre as prerrogativas do Programa, destacam-se três grandes ações: a oferta de cooperação técnico-pedagógica aos municípios; a formação continuada dos professores e a produção de materiais didáticos.

Percebendo a importância da formação continuada de professores como fator primordial para o resultado alcançado, propomos, neste artigo, estudar a estrutura da formação continuada de professores no contexto da política pública do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAIS PAIC.

Como ponto de partida para a compreensão do funcionamento e dos conceitos que norteiam a formação continuada de professores do programa MAIS PAIC, é primordial compreendermos o conceito de formação de rede. Segundo Soares (2014, p. 150), “[...] na formação de rede não há organização hierárquica, mas um coletivo de pessoas com os mesmos compromissos, tentando alcançar os mesmos objetivos”.

Pensando na estrutura de formação do MAIS PAIC, percebemos que o conceito de formação de rede se relaciona intrinsecamente ao trabalho realizado ao longo de todos esses anos, pois o MAIS PAIC criou a cultura da corresponsabilidade. Cada profissional envolvido com o programa precisa compreender os objetivos almejados e tornar-se responsável pelo alcance das metas estabelecidas, concebendo uma rede de competências profissionais capazes de articular diversos saberes em prol do mesmo fim, produzindo, assim, verdadeiras comunidades de aprendizagem, conforme preconiza Pacheco (2014), idealizador da Escola da Ponte, em Portugal; pois, para o autor, as comunidades de aprendizagem são “práxis comunitárias baseadas em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável. É a expansão da prática educacional de uma instituição escolar para além de seus muros, envolvendo ativamente a comunidade na consolidação de uma sociedade participativa” (PACHECO, 2014).

Buscamos, assim, compreender a importância dessa formação para o sucesso conquistado pelo programa, já que um dos principais pilares para a rede de cooperação do MAIS PAIC, e também objeto de estudo do presente artigo, é a formação continuada de professores que acontece em todo o estado do Ceará.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONSTRUINDO A COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO CEARÁ

O PAIC – Programa de Aprendizagem na Idade Certa tinha como principal objetivo alfabetizar, inicialmente, com políticas voltadas para as turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental. Nessa perspectiva, a formação iniciada em 2008 era voltada para professores que lecionassem nessas etapas de ensino e tinha como meta apoiar o professor em seu fazer pedagógico, possibilitando estudos sobre diversas temáticas relacionadas à alfabetização, além de proporcioná-los o contato com diferentes metodologias que auxiliassem no domínio da leitura e da escrita por parte das crianças.

Para tanto, a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM) oferecia dois tipos de formações para a alfabetização, uma voltada

exclusivamente para professores do 1º ano e outra para professores do 2º ano, respeitando as particularidades de cada ano de ensino.

Para o 1º ano, as formações ocorriam nas macrorregiões, contando com a participação dos formadores municipais, profissionais responsáveis por reunir os professores do seu município e por disseminar os estudos e as metodologias compartilhadas nas formações regionais.

Nas formações destinadas ao 1º ano, o foco principal era oferecer aos professores suporte teórico e metodológico que possibilitassem uma reflexão sobre o processo de aquisição do sistema de escrita pelas crianças. Portanto, nos encontros, ocorriam diversos momentos de estudos teóricos, estudo do material estruturado do 1º ano, disponibilizado pela SEDUC para todos os municípios, além de momentos de vivência, nos quais eram oportunizadas experiências com metodologias que favorecessem o processo de alfabetização das crianças. Vale destacar a proposta didática da formação que é a de “alfabetizar letrando”, a qual entende esses dois processos, o de alfabetizar e o de letrar como diferentes, mas indissociáveis para a aquisição da leitura e da escrita. Como evidenciamos, através dessa afirmação de Castanheira, Maciel e Martins (2008):

é importante que o professor, consciente de que o acesso ao mundo da escrita é em grande parte responsabilidade da escola, conceba a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos e perceba que são múltiplas as possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade. (CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2008 *apud* SIMONETTI, 2008, p. 13)

Para o 2º ano, a SEDUC adotou outra estrutura de formação, mas sempre na mesma perspectiva de garantir o direito que toda criança tem de ser alfabetizada na idade certa. Nela, editoras eram contratadas para oferecer material estruturado aos municípios e formações diretas ao professor. O processo iniciava pela seleção das editoras por uma equipe técnica e, após a seleção, os profissionais das SME dos municípios eram convidados a participar

de um evento, no qual conheciam o material estruturado e a proposta formativa de cada editora selecionada. Cada município escolhia a editora que melhor atendesse às suas necessidades e essa passava a oferecer o material e a formação diretamente aos professores. Esse modelo perdurou até o ano de 2013, pois, a partir de 2014, a SEDUC lança um material estruturado próprio do 2º ano, que dialogava com o material do 1º ano, já existente, iniciando uma nova estrutura de formação, semelhante à adotada pelo 1º ano.

Vale ressaltar que o material específico de alfabetização para o 2º ano, elaborado pela COPEM, é pautado nas concepções atuais de apropriação do sistema alfabético e no letramento, à luz das teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Assim como as autoras, compreende-se que o desafio de ampliar e de consolidar a aprendizagem das crianças, em detrimento das exigências que a sociedade nos apresenta, deve integrar também os conceitos de alfabetização a partir das Ciências Linguísticas, da Psicologia Cognitiva e de Desenvolvimento, áreas nas quais se considera que a alfabetização é um processo que envolve vários componentes, além de demandar competência e habilidades específicas.

No ano de 2011, após as avaliações mostrarem uma mudança significativa na alfabetização das crianças da escola pública cearense, evidenciou-se a credibilidade do programa. A COPEM, em consonância com os municípios, percebe a necessidade de uma ampliação do programa para atender a professores e alunos do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, visando garantir a continuidade do desenvolvimento cognitivo dos alunos. A partir dessa iniciativa, nasce o PAIC + 5, uma expansão do programa para atender às expectativas dos municípios e, principalmente, para propagar os bons frutos conquistados na alfabetização.

O PAIC + 5 foi organizado de maneira semelhante à constituição do PAIC, de forma a propiciar aos professores formação continuada e material de apoio, entregue a todos os alunos da rede pública de ensino, para o favorecimento do trabalho pedagógico. O grande diferencial da formação do PAIC + 5 foi a inclusão de uma formação exclusiva para a área de Matemática. O programa passa a ter duas formações simultaneamente, uma destinada aos formadores de Língua Portuguesa e outra para os formadores de Matemática.

Em 2014, a COPEM, diante dos desafios de qualificar as ações do programa baseadas nos anseios da sociedade, lança a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano, assim como a Proposta Curricular de Matemática do 1º ao 5º ano, marcos importantes para o PAIC e o PAIC + 5. Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, as propostas foram construídas de forma coletiva, democrática e participativa, contando com o trabalho de diversos profissionais, consultores, técnicos e professores das redes municipal e estadual vinculados ao programa.

Com os resultados evidenciados nas avaliações e com as mudanças que ocorreram na educação cearense através do programa PAIC e PAIC +5, conquistamos reconhecimento nacional que veio a fomentar o anseio de muitos professores pela ampliação do programa até os anos finais do ensino fundamental. A realização dessa aspiração veio ainda no primeiro mandato do governador do estado do Ceará, Camilo Santana, no qual, além de garantir a continuidade do programa, proporcionou o seu crescimento, pois, no ano de 2015, atendendo às constantes solicitações dos municípios, o programa PAIC, PAIC +5 transforma-se em MAIS PAIC - Programa de Aprendizagem na Idade Certa, que atende desde a educação infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental.

De maneira semelhante às formações do 3º, 4º e 5º anos, a estrutura formativa pensada para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) conta com formações específicas em Língua Portuguesa e Matemática, tendo como público-alvo os formadores municipais, além de seguir a mesma organização das demais formações.

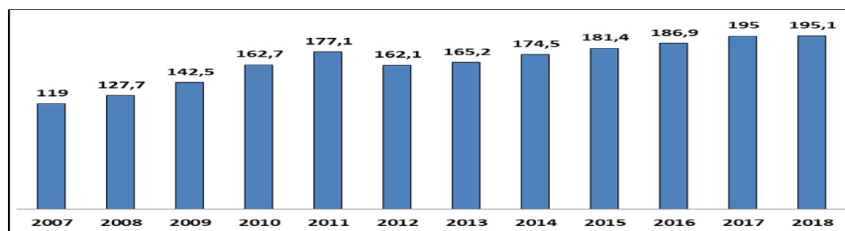
Com o MAIS PAIC, a estrutura da COPEM passou por um novo arranjo organizacional, tornando-se Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para o desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (COPEM), composta pela Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental, responsável pelas atividades pedagógicas do programa voltadas a atender a todo o ensino fundamental; pela Célula de Fortalecimento da Gestão Municipal e Planejamento de Rede, incumbida de todas as ações direcionadas a apoiar as gestões municipais; pela Célula de Cooperação Financeira de Programas e Projetos, encarregada de gerir a questão financeira do programa; e, junto a COPEM, foi estruturada a Coordenadoria de Educação e Promoção

Social (COEPS), composta pelas células de Apoio e Desenvolvimento da Educação Infantil, de Integração Escola, Família, Comunidade e Rede de Proteção. Essas duas coordenadorias agregam atualmente os seis eixos: Gestão da Educação Municipal, Avaliação Externa, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Formação do Leitor e Educação Infantil e Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN). É nesse arranjo organizacional que as ações são executadas e os recursos são distribuídos, atendendo, assim, às especificidades das ações das células, dos eixos e das etapas.

Diante do exposto, compreender o percurso histórico das formações do MAIS PAIC é importante para analisarmos a relevância dos encontros formativos que compõem uma mudança cultural no sistema educacional das escolas e dos municípios e, principalmente, para entendermos os bastidores dos resultados alcançados. Portanto, concebemos a formação de professores no prisma da tríade cooperação, material estruturado e estudos teóricos metodológicos, que se estabiliza numa rede de saberes, gerando uma cultura educacional de ensino e aprendizagem pautada no acolhimento, na ação/reflexão/ação do professor. A concepção defendida na formação continuada de professores do programa MAIS PAIC se retroalimenta entre teoria e prática, integradas aos materiais didáticos, a partir da organização do espaço, do tempo, dos conteúdos e das atividades, em um planejamento e ordenamento de rotina.

3. A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ELEMENTO MODIFICADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Figura 1 - Média de proficiência no alfa de 2007 a 2018



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará

O gráfico acima (figura 1) apresenta a média de proficiência da alfabetização de 2007 a 2018. Através da análise dos dados, observamos que os resultados evidenciados pelas avaliações externas, ao longo dos anos, demonstram uma significativa melhoria no processo de alfabetização das crianças cearenses. Esse resultado está diretamente relacionado às contribuições que o MAIS PAIC tem proporcionado ao sistema educacional do estado. As ações desenvolvidas pelo programa fomentaram mudanças significativas nas gestões municipais e escolares, bem como mudanças relevantes na metodologia de trabalho do professor.

Para compreendermos o quanto o programa tornou-se um divisor de águas para a educação cearense, precisamos compreender a tríade cooperação técnico-pedagógica, formação continuada dos professores e produção de materiais didáticos, que fundamentam o MAIS PAIC como elementos essenciais para a conquista desses resultados. Cada elemento da tríade tem papel fundamental no atual cenário que temos hoje no estado quanto à educação.

Como nosso objeto de estudo é a formação continuada, analisaremos essa ação do programa como elemento significativo para a conquista dos resultados obtidos. Portanto, para iniciarmos, precisamos compreender qual o diferencial das formações do programa que foram capazes de mudar a prática pedagógica do professor.

O primeiro ponto que merece destaque quanto à formação do MAIS PAIC é a importância da definição dos objetivos para todo o processo formativo. Através do percurso histórico do MAIS PAIC, percebemos que todas as ações desenvolvidas possuem uma meta clara, plausível e exequível. Em 2007, o programa almejava alfabetizar todas as crianças na idade certa, atualmente, com a evolução do MAIS PAIC, os objetivos foram sendo modificados. De acordo com as conquistas, novos desafios são traçados, permitindo que os profissionais envolvidos tenham clareza e foco em relação ao propósito desejado. Esse fato proporciona um intuito comum entre todos os envolvidos, o que contribui para o desenvolvimento das ações e, conseqüentemente, para o alcance das metas.

Além da definição de objetivos claros, uma formação de qualidade precisa ter concepções definidas e sólidas, pois, como afirma Perrenoud (2002, p.15), “[...] a qualidade de uma formação depende, sobretudo, de sua concepção”. Para um trabalho consistente, o professor precisa compreender as concepções teórico-metodológicas que permeiam as formações, para, assim, realizar a transposição entre teoria e prática com autonomia e segurança. Desde o início, o MAIS PAIC preocupou-se em apresentar uma proposta de formação pautada na alfabetização e no letramento, como evidenciamos nesse trecho do livro do programa.

O PAIC procura pautar as ações pedagógicas pela interação da alfabetização e do letramento, compreendendo-os como dois processos específicos e interligados, buscando proporcionar o ensino e a aprendizagem da codificação e decodificação do sistema alfabético e a interação constante dos alunos com gêneros e textos diversos, zelando por atividades que facilitem a construção de sentido para os estudantes.

Uma formação capaz de repercutir na sala de aula precisa proporcionar aos seus professores clareza quanto à sua intencionalidade. O professor, ao perceber, no processo formativo, fragilidades quanto ao seu foco ou/e quanto às suas concepções, compreende que essa formação passa a não ter sentido para o seu fazer pedagógico, não possibilitando mudanças relevantes. O professor precisa, então, compreender com nitidez os princípios da formação continuada para que o processo faça sentido e mobilize o seu fazer pedagógico, pois, como afirmam Souza, Depresbiteris e Machado (2003, p. 142), “a escola é o lugar onde o processo intencional de aprendizagem deve ocorrer...” e, para isso, a formação precisa mostrar sua intenção para contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto que possibilitou à formação do MAIS PAIC gerar movimento dentro de sala de aula é o fato de proporcionar ao professor a reflexão da sua prática, ou seja, levar para a formação as dificuldades enfrentadas no contexto escolar. Como afirma Perrenoud (2002):

por isso, é urgente criar as bases para uma transposição didática a partir das práticas efetivas de um grande número

de professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão. Sem nos limitarmos a isso, encontraremos então a justa distância entre o que é feito cotidianamente e os conteúdos e objetivos da formação inicial. (PERRENOUD, 2002, p. 18)

Uma das queixas constantes dos professores em relação aos planos de formação refere-se à interação dessas com a realidade vivenciada pelo professor no seu dia a dia. Como coloca Perrenoud (2002):

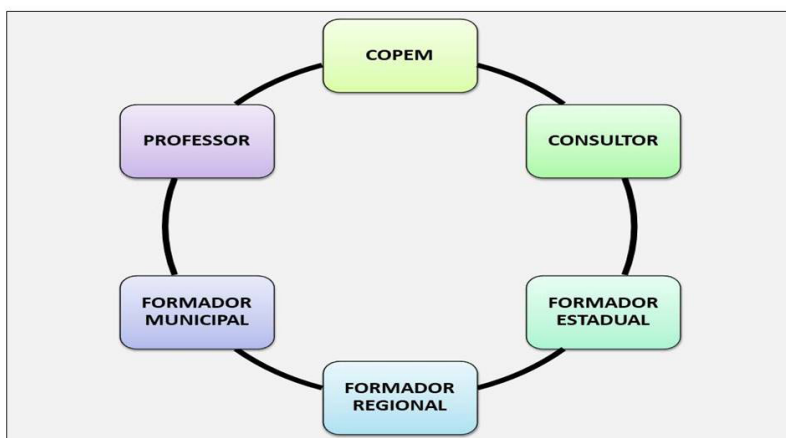
as reformas escolares fracassam, os novos programas não são aplicados, belas ideias como os métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou pedagogia diferenciada são pregadas, porém nunca praticadas. Por quê? Precisamente porque, na área da educação, não se mede o suficiente entre o que prescrito e que é viável nas condições do trabalho docente. (PERRENOUD, 2002, p. 17)

Para o professor, a formação precisa transpor o estudo de teorias, muitas vezes já conhecidas, e construir seu plano de trabalho pautado nos desafios presentes em sala de aula. Portanto, o MAIS PAIC busca conhecer, primeiramente, seus professores e quais são as suas necessidades, visando contribuir efetivamente no seu dia a dia. Nas formações do programa, contemplamos momentos de estudos teóricos, mas nosso foco primordial é a prática do professor; discutimos sobre possibilidades metodológicas que os auxiliem no processo de ensino e aprendizagem; abrimos espaço para a troca de experiência entre os pares, momento ímpar, pois os professores precisam se perceber como donos de sua prática e totalmente capazes de inovar e gerar mudanças. Ao final de todos os encontros, sempre realizamos uma avaliação institucional que permite aos participantes analisarem a formação e apontarem seus anseios e suas necessidades. Esse procedimento retroalimenta a formação, pois, através das avaliações, compreendemos se

essas atendem às reais necessidades dos professores, possibilitando mudanças durante o processo.

O fluxo da formação também contribui para a constante avaliação do processo. Conforme a figura 2, percebemos que o movimento cíclico de planejamento, execução e acompanhamento da formação, assim como a participação de todos os envolvidos nesse processo, favorecem mudanças nas formações para que elas atendam aos professores.

Figura 2 – Movimento de acompanhamento da formação



Fonte: CEFAE/COPEM

A integração entre a formação e o material estruturado é outro diferencial do programa. Desde o início, percebemos a necessidade de oferecer ao professor um material capaz de ajudar o docente quanto às atividades desenvolvidas em sala para garantir a aprendizagem dos alunos. Como observamos nesse trecho do Livro do PAIC:

A avaliação da Seduc e dos parceiros do comitê de articulação do Paic é de que, em um estado no qual a formação inicial do magistério tem muito que avançar

– como é o caso do Ceará -, é difícil sobrecarregar os professores com a exigência da alfabetização das crianças sem que se ofereça um meio que lhes permita transitar com segurança no universo das metodologias adequadas a essa finalidade. O material estruturado está baseado em uma pedagogia explícita e articulado à formação do professor, contribui significativamente com o ensino ao oferecer rumos e coerência entre planejamento, definição de tempo pedagógico, diversificação de atividades, organização da rotina e currículo. (CEARÁ, 2012, p. 133-134)

Conforme a citação acima, o material estruturado proporciona diversos direcionamentos ao professor, contribuindo significativamente com o seu trabalho. Essa percepção fez com que a SEDUC disponibilizasse, além de material estruturado para 1º e 2º anos, material de apoio para 3º, 4º e 5º anos, bem como o Caderno de Práticas Pedagógicas, material direcionado a todos os docentes do ensino fundamental, que visa oferecer mais um aparato que contribua para o ensino e aprendizagem, pois, como afirma Souza, Depresbiteris e Machado (2003, p. 167) “dois requisitos seriam fundamentais na aprendizagem da leitura: presença de material significativo e de um mediador.”

Em consonância com o material estruturado, oferecemos sugestões de rotinas didáticas que auxiliam na organização e no melhor aproveitamento do tempo pedagógico. Durante as formações, realizamos o estudo do material estruturado e dos demais materiais, à luz das correntes teóricas que subsidiam a formação. Compreender a estrutura, a concepção, a organização e o funcionamento dos materiais, bem como das rotinas sugeridas, proporcionam ao professor nitidez e segurança em sua prática pedagógica. Como muitos docentes possuem algumas fragilidades quanto ao processo de ensino e aprendizagem, todos esses constructos amparam e apoiam o professor, permitindo uma maior autonomia por parte dos profissionais envolvidos.

Ressalte-se que as mudanças ocorridas na educação cearense foram conquistadas, principalmente, porque os professores sentiram que as propostas oferecidas na formação, assim como todo o apoio dado pelo MAIS PAIC ao município, ecoaram na aprendizagem dos alunos. Os professores viram, em suas salas de aulas, crianças lendo na idade certa, compreendendo textos e participando ativamente do mundo letrado; crianças e jovens entendendo a tão enigmática matemática. Dessa forma, as ideias trazidas e defendidas pelo MAIS PAIC tornaram-se realidade diante dos olhos daqueles que tanto sonham em mudar a educação: os professores, pois, como afirma Francisco Imbernón (2009):

Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então, abre-se a forma de ver formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo. (IMBERNÓN, 2009, p. 27)

Portanto, o MAIS PAIC trabalha com a certeza de que nosso professor é capaz e compromissado com uma educação pública de qualidade. Além de acreditar nesse profissional, disponibilizamos todas as ferramentas possíveis para ajudar na missão de educar crianças e jovens do estado do Ceará.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ambiente formativo, o diálogo é promovido por ser um local onde se busca conhecer os anseios dos professores da rede pública de ensino e construir coletivamente os possíveis caminhos que poderíamos seguir para garantir uma educação de qualidade. Na formação, através dos estudos, da análise de textos, dos trabalhos realizados em conjunto, da troca de

experiência e, principalmente, do debate, os profissionais envolvidos crescem, amadurecem e percebem novas possibilidades para mudar os inúmeros desafios enfrentados dentro de sala de aula. Todos os problemas não são resolvidos, mas é na formação continuada que o professor se percebe acolhido e apoiado, encontrando outros caminhos para o seu fazer pedagógico.

Nossa experiência, a partir das formações do MAIS PAIC, ampliou a nossa compreensão da importância de tecer os saberes numa reflexão dialógica, mediada pelas vivências, compartilhadas pelos diferentes atores do processo, que, juntos, transcendem a teoria e fazem a sua prática reverberar em uma comunidade de aprendizagem que vem transformando a realidade de crianças e jovens através de uma educação de qualidade.

5. REFERÊNCIAS

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Comunidade de aprendizagem**, 25 jul 2014. Disponível em <<https://educacaointegral.org.br/glossario/comunidade-de-aprendizagem-2/>>. Acesso em 20 out 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Regime de Colaboração para a garanti do direito à aprendizagem**: O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará/Fortaleza, 2012.

_____. **Proposta didática para alfabetizar letrando do 2º ano**: caderno do professor 1ª e 2ª etapa. Fortaleza, 2018.

DEPRESBITERIS, Lea; MACHADO, Osny Telles Marcondes; DE SOUZA, Ana Maria Martins. **A Mediação Como Princípio Educacional**: Bases Teóricas das Abordagens. de Reuven Feuersten. Senac - Ed Antiga, 2004.

EVARISTO, Conceição. (2009). **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. Scripta. v.13, n.25, p. 17-31 .

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, M, G. **As competências para ensinar no século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: 2001.

SOARES, M. B. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**, 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 18 de ago de 2019.

PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: AÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO EIXO DE AVALIAÇÃO PARA A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ.

JOSÉ MARQUES BATISTA¹

VÍVIAN SILVA RODRIGUES VIDAL²

RESUMO

Este trabalho busca contextualizar o panorama em que foi pensado o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, bem como a sua implementação enquanto política pública, adotando como ponto de observação as constatações e ações realizadas por meio da avaliação, diante do papel norteador que a política pública pode assumir para subsidiar o planejamento estratégico de instituições educacionais. Aborda, ainda, a relevância do Programa para a realidade da educação do Ceará, a partir das análises ocorridas no cenário estadual no período de dez anos.

Palavras-chave: Contexto. Educação. PAIC. Avaliação.

ABSTRACT

This paper aims to contextualize the overview that it was conceived the Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC Program, as its implementation as a public policy, adopting as observation point the findings and actions

1 Mestrando em Educação Brasileira na linha de Avaliação Educacional - FACED/UFC (2018-atual). Especialista em Educação e Permacultura para Sustentabilidade nas Unidades de Conservação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2012/2013). Licenciado em GEOGRAFIA pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2007). Coordena o Eixo de Avaliação Externa do Programa Aprendizagem na Idade Certa - MAIS PAIC, desde 2013.

2 Possui graduação em Letras Português-Espanhol-Literaturas pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2007). Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Cândido Mendes (2014). Professora da Rede Estadual de Ensino, atualmente trabalha na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), na Coordenadoria de Cooperação com os Municípios - COPEM, no Eixo de Avaliação Externa da Célula de Fortalecimento da Alfabetização e Ensino Fundamental.

performed through the evaluation, it has given the guiding role that it can assume to support the strategic planning of educational institutions. It also discusses the relevance of the Program to the educational reality of Ceará, from the analysis of the state scenario in the period of ten years.

Keywords: context, education, PAIC, Evaluation.

1. INTRODUÇÃO

Ancorados no conceito popular, podemos definir a **avaliação** como “o ato ou efeito de avaliar, de mensurar, de averiguar para atribuir determinado valor”. Ao passo que, ao vislumbrarmos o que versa a Literatura acadêmica especializada, buscando esquadrinhar o conceito de avaliação, deparamos com o que afirma Vianna: “Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem, se entendermos por avaliação a visão apresentada por Stake – o homem observa; o homem julga, isto é, avalia. A avaliação, entretanto, no seu devenir sofreu transformações e gerou novas construções. É um constante vir a ser na área das ciências do homem, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada no pensamento descritivo, analítico e crítico. (VIANNA, 2000, p. 22)

Nesta perspectiva e, de acordo com Penna Firme (1994), entende-se que o conceito de avaliação evoluiu a partir do século XX, com características definidas em quatro gerações: a primeira que se refere à mensuração; a segunda, descritiva, que buscava uma melhor compreensão do objeto avaliação; a terceira, que surge da necessidade de julgamento de mérito de informações obtidas para tomada de decisões e a quarta, que tem por principal característica a negociação, ou seja, o consenso entre pessoas sobre as questões avaliativas.

Salienta-se, de acordo com Vianna (2003, p.43) que, no Brasil, a partir dos anos 90, a avaliação educacional começou a ser utilizada em diferentes níveis administrativos, na busca por encontrar um caminho para a solução de determinados problemas educacionais mais imediatos. Projetando-se que os processos avaliativos indicariam, entre outros resultados, a elevação dos

padrões de desempenho, caso fossem replicados de acordo com tecnologias já comprovadas como eficientes em contextos semelhantes, ainda que em culturas distintas, desconsiderando o fato de que, ainda segundo Vianna (2003, p.43), as avaliações indicam os problemas, todavia, não são a solução para eles. Diante disso, vemos que a avaliação pode assumir distintas funções, a partir do objetivo para o qual esteja a serviço, corroborando com Ruiz Ruiz (1996, p.17), que afirma que no processo de avaliação educacional é fundamental “conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién se pone”.

Partindo destes pressupostos, nosso intuito precípua visa a possibilitar uma compreensão acerca de como os indicadores, revelados por meio do processo avaliativo, e diante das ações do Eixo de Avaliação Externa, têm sido utilizados, ao longo da história dos dez anos do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, como um mecanismo capaz de possibilitar o (re) conhecimento de determinadas realidades. Orientando, por conseguinte, a tomada de decisões e a correção de rotas, a partir de intervenções que caminham entre gestão e pedagógico, com o intuito de fortalecer o trabalho docente, na busca de alcançar o degrau mais importante de todo o trajeto, que é a aprendizagem dos estudantes.

2. CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL: O PROBLEMA DO ANALFABETISMO NO CEARÁ

Por meio do trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, em 2004, como forma de investigar o estágio do desenvolvimento das habilidades e das competências de leitura era o seguinte:

uma avaliação amostral dos níveis de leitura, escrita e compreensão de texto de 8 mil alunos da 2ª série do Ensino Fundamental (atual 3º ano), em 48 municípios do estado. Os resultados indicaram que 39% dos alunos não leram o texto;

15% leram muito mal, soletrando e sem compreender; 31% leram com dificuldade e compreenderam parcialmente; e apenas 15% leram e compreenderam. (SEDUC 2012, p.29)

Estes dados colocaram em evidência, diante de pesquisadores, da sociedade e dos atores da gestão pública, que o analfabetismo no estado do Ceará era uma realidade difícil, preocupante e que exigia ações interventivas imediatas. Neste contexto, surge o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, cuja principal função era embasar o empreendimento de esforços na busca de mudar o dramático panorama que, por meio da avaliação, foi trazido à luz. Fortalecendo, dessa forma, a ideia apresentada por Freire, Beserra, Silva e Alves:

Acompanhando a ressignificação da avaliação, e cumprindo a incumbência de promover a avaliação dos seus sistemas de ensino, União e Unidades Federativas, fazem-se valer dos Sistemas de Avaliação da Educação Básica os quais, há muito tempo, o Brasil tem utilizado como maneira de melhor entender e melhor intervir na educação. (FREIRE, BESERRA, SILVA E ALVES, p.365)

O Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, que tem por objetivo precípuo alfabetizar todos os alunos da rede pública de ensino do estado, até os 7 anos de idade, insere-se numa política de cooperação entre o estado e os municípios, contando com a forte parceria do UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância; APRECE – Associação dos Municípios do Estado do Ceará; APDMCE – Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará; por fim, UNDIME-CE – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. O governo federal, por seu turno, apoia esta articulação do PAIC. Neste contexto, o Programa oferece apoio aos municípios no que tange à elaboração e implementação de políticas que visem garantir o direito de aprendizagem, dando prioridade à Alfabetização.

3. PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PAIC: IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA.

Originado de um trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, no ano de 2004, que visava colocar em evidência a problemática do analfabetismo escolar. Após pesquisas, estudos, divulgação de resultados, audiências públicas e dois seminários internacionais sobre Alfabetização, foi criado o PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa, tendo como objetivo dar suporte aos municípios do estado do Ceará na realização de melhorias na qualidade do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2007, a partir da Lei Nº.14.026, de 17 de dezembro, o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, teve seu início como uma das políticas públicas educacionais do Governo do Estado do Ceará, que estabeleceu um pacto de cooperação entre Estado e Municípios, através de metas preestabelecidas que tratam da destinação de recursos até a implantação de sistemas de avaliação, perpassando pelo compromisso com a valorização dos professores, tendo como objetivo essencial, colocar a Alfabetização como prioridade, estabelecendo as condições necessárias para que os alunos da rede pública de ensino estejam alfabetizados no 2º ano do Ensino Fundamental.

A partir do ano de 2011, o Governo ampliou o programa, que passou a denominar-se Programa Aprendizagem na Idade Certa – PAIC+5, que insere o 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas dos 184 municípios cearenses nas ações realizadas, sendo estas ampliadas para atendê-los com o intuito de que os alunos cheguem ao final deste ciclo, no 5º ano do Ensino Fundamental, tendo consolidadas as habilidades de leitura, escrita e cálculo, previstas para esta etapa de ensino.

Já em 2015, houve uma nova ampliação do trabalho de cooperação com os municípios, a partir do lançamento do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAISPAIC, que passa a estender o programa até o 9º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas dos municípios cearenses, com o

objetivo de ampliar o apoio oferecido no processo de aprendizagem dos alunos, para que os conhecimentos adquiridos sejam aprofundados e as competências e habilidades permaneçam sendo consolidadas dentro do período desejável, gerando o fortalecimento do aluno para o ingresso no Ensino Médio.

O projeto MAISPAIC visa ao desenvolvimento de ações de apoio à Formação Continuada de Professores e Técnicos Educacionais. Para isso, o programa compõe-se de: Célula de Educação Infantil; Célula de Apoio à Gestão Municipal; Célula de Ensino de Fundamental II; Célula de Fortalecimento da Aprendizagem: Eixo de Ensino Fundamental I, Eixo de Literatura e Formação do Leitor e Eixo de Avaliação Externa.

4. AVALIAÇÃO EXTERNA: DIFUNDINDO UMA CULTURA DE USO DA AVALIAÇÃO COMO SUBSÍDIO PARA A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As avaliações externas, de acordo com Vianna (2003), têm, em sua maior parte, a realização impulsionada por proposição dos órgãos gestores do sistema, e atendem a uma necessidade de uma mensuração mais isenta, visto que se distanciam da dinâmica administrativa e política de determinada realidade, ou seja, “são avaliações que traduzem uma visão de fora e supostamente isenta em relação a possíveis idiossincrasias próprias dos sistemas educacionais”. VIANNA (2003, p.47)

Partindo deste pressuposto, entendemos que

O Paic concebe a avaliação externa, como um instrumento de gestão fundamental para a intervenção pedagógica. Ela oferece parâmetros que permitem tanto diagnosticar os conhecimentos das crianças a fim de (re)organizar as práticas educativas desenvolvidas quanto avaliar os resultados educacionais. Conhecer a realidade por meio da avaliação externa é o ponto de partida para a mudança na educação escolar que tem como foco a aprendizagem das crianças. (SEDUC, 2012, p.114)

De acordo com o Protocolo de Intenções publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará (2007, p.21), que apresenta a “conjugação de esforços e meios para o desenvolvimento do Programa Alfabetização na Idade Certa” (CEARÁ, p.21), dentre seus objetivos figura “implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente” (CEARÁ, p.21).

5. UMA DÉCADA DE PAIC: REFLEXOS NA REALIDADE EDUCACIONAL DO ESTADO DO CEARÁ

Entre 2008 e 2018 houve uma mudança bastante expressiva no que diz respeito ao crescimento nos indicadores de aprendizagem, não podemos desvincular o crescimento de tais indicadores de tantas ações desenvolvidas pelo programa e, em especial, as ações do Eixo de Avaliação.

Ao longo desta década, o projeto do Eixo de Avaliação teve como escopo oferecer a todos os municípios uma avaliação diagnóstica, de leitura e de escrita, no início do primeiro semestre, esta tarefa foi, ao longo desta década, sendo aprimorada, tanto no sentido quantitativo como qualitativamente.

As ações do PAIC iniciaram em 2007, na Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, o Eixo de Avaliação realizou, neste mesmo ano, uma avaliação diagnóstica com os alunos do 2º ano. Avaliação esta, que se deu em 181 municípios, 5.795 escolas, 8.672 turmas, totalizando 127.315 alunos³.

O primeiro desafio do Eixo de Avaliação foi auxiliar cada uma das Secretarias Municipais de Educação a realizar o diagnóstico do processo de alfabetização, ação que incluía a avaliação de todos os alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental.

Tendo concluído com êxito o processo de avaliação dos alunos, o próximo desafio do Eixo foi compreender os resultados desse processo de avaliação, buscando difundi-los de forma apropriada entre diretores, supervisores e professores.

3 SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Eixo de avaliação externa. Fortaleza: Seduc, 2007, 40 p. (mimeo)

O teste aplicado no 2º ano do Ensino Fundamental foi organizado tomando como base a Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o processo de alfabetização. Esta matriz teve como principal finalidade orientar os especialistas na elaboração de questões adequadas para a identificação das competências, desenvolvidas pelos alunos, referentes à apropriação: do sistema de escrita, da leitura e da produção textual.

Naquele momento, esperava-se, portanto, que os gestores educacionais colaborassem no planejamento e operacionalização de ações verdadeiramente comprometidas com a melhoria do processo de alfabetização dos alunos, a fim de que fosse possível visualizar, em um futuro bem próximo, uma mudança essencialmente qualitativa no percurso do real para o ideal.

Hoje, ao olhar para essa história e lembrar de como tudo começou, vemos que o sonho alimentado naquela ocasião se tornou realidade. Ao longo desse percurso foi necessário muito trabalho e um crescimento, não apenas dos resultados de aprendizagem, mas também um crescimento do Eixo de Avaliação.

Ao longo deste percurso, lograram-se grandes conquistas no cenário educacional, a consolidação da avaliação diagnóstica Protocolo PAIC é uma realidade em todos os municípios do estado, o conhecimento sobre avaliação, no que tange às equipes regionais e municipais é, hoje, algo muito sólido.

Nos seminários e fóruns realizados sistematicamente com estas equipes, é perceptível o alto nível de discussão destes agentes em relação à avaliação, tudo isso, oriundo daquela semente plantada em 2007 pelo Eixo de Avaliação.

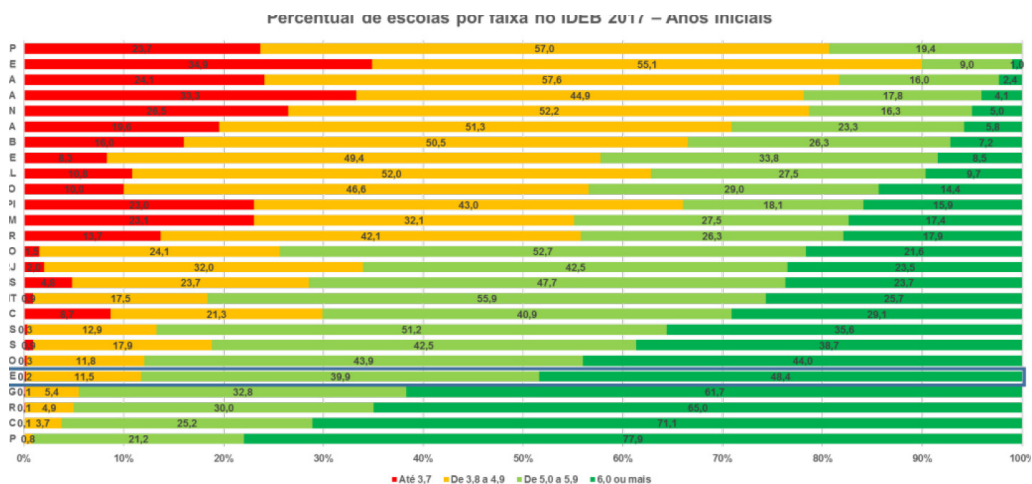
O Eixo, além de proporcionar essa avaliação diagnóstica através do Protocolo PAIC e trabalhar as devolutivas desta, ainda tem uma forte interface com os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, assim como da Prova Brasil. O Eixo manipula os dados das outras avaliações e subsidia toda a Coordenadoria para que as ações de formação de professores e gestores sejam melhores direcionadas e com um maior nível de assertividade.

Durante esta década de PAIC, fito da presente sessão, podemos citar muitos saltos na educação pública. Atualmente, o estado do Ceará desponta

como a melhor educação pública do país, é o estado onde o IDEB nos anos iniciais teve o maior percentual de crescimento de 2007 para 2017.

Batista et al. (2019), ao analisar os resultados do IDEB anos iniciais no Ceará, observa que há um movimento de crescimento substancial. Na edição de 2015, todos os municípios do estado alcançaram ou superaram suas metas estipuladas para aquele ano, ao passo que, em 2017, apenas um município não atingiu a meta projetada.

Gráfico 1 – percentual de escolas por faixa no ideb 2017 – anos iniciais

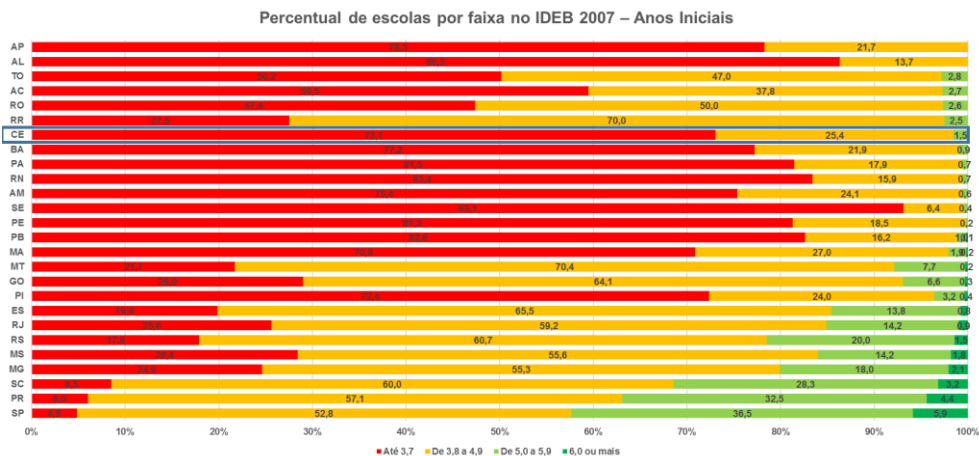


Fonte: Mec/Inep. Elaboração dos autores

Diante do gráfico 1, cujos dados refletem o percentual de escolas (anos iniciais) no IDEB 2017, por faixa de desempenho, a saber: até 3,7 (vermelho), de 3,8 a 4,0 (amarelo), de 5,0 a 5,9 (verde claro), por fim, 6,0 ou acima (verde escuro), podemos observar que o Ceará apresenta o 5º melhor resultado, com quase 50% das escolas na maior faixa de desempenho. Ou seja, com IDEB superior à 6,0, (48,4%), já as escolas que encontram-se na faixa entre 5,0 a 5,9 correspondem à 39,9%, enquanto 11,5% atingiram de 3,8 a 4,0 e apenas 0,2% das escolas encontram-se na faixa até 3,7. Estes dados figuram um bom

resultado do Ceará diante do cenário nacional, ficando atrás apenas dos estados que possuem bem maior concentração de recursos econômicos, como São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Minas Gerais, apontando claramente a uma grande conquista da educação cearense.

Gráfico 2 – percentual de escolas por faixa no ideb 2007 – anos iniciais

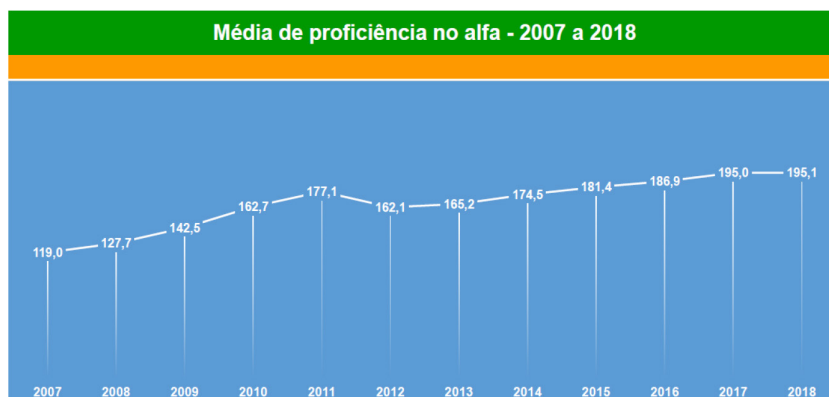


Fonte: Mec/Inep. Elaboração dos autores

Em 2007, conforme observamos no gráfico 2, não existia nenhuma escola cearense com IDEB na melhor faixa de desempenho. Neste íterim, houve um grande salto na qualidade da educação nas escolas públicas municipais do estado do Ceará.

É importante olhar para estes números com o objetivo de melhor compreender o percurso caminhado pelo PAIC e pelo Eixo de Avaliação, no início deste programa, 73,1% das escolas cearenses se encontravam na menor faixa de desempenho, ou seja, com IDEB abaixo de 3,7, este percentual caiu para 0,2% em 2017, apenas seis escolas se encontram nesta faixa, segundo o último levantamento realizado pelo MEC/INEP.

Gráfico 3 – média de proficiência no alfa 2007 a 2018



Fonte: Fonte: UFJF/CAEd. Organizado pelos autores

No que se refere à média de proficiência no alfa, observa-se, a partir da série histórica exposta no gráfico 3 que, durante a maior parte do tempo que compreende este período de 2007 a 2018, os dados estiveram em ascensão. É perceptível a crescente constante entre os anos de 2007, cuja média de proficiência era 119, até 2011, quando esta média atinge 177,1. Nota-se ainda que, passados os anos de 2012 e 2013, durante os quais verifica-se uma queda, devido às mudanças estruturais nos testes do Spaece-Alfa. Em todos os demais anos (de 2014 a 2018), os resultados obtidos foram ascendentes, passando da média de 174,5 em 2014, para 195,1 no ano de 2018.

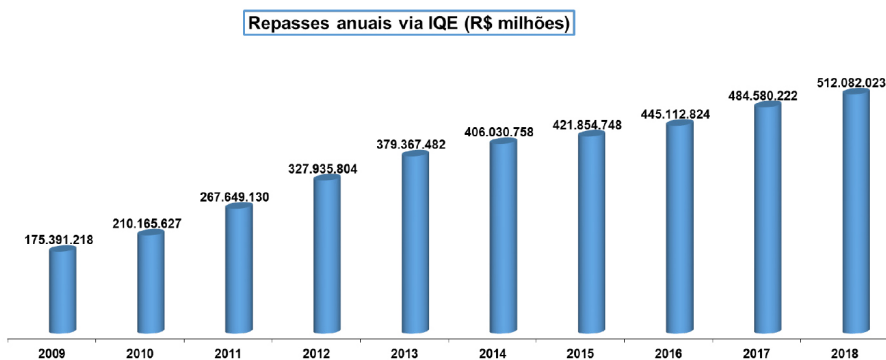
Outro fator que também vem criando vulto ao longo dessa década de PAIC é o mecanismo de transferência dos repasses financeiros da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS.

Batista *et al.* (2019), observa, logo no segundo ano de PAIC, que há uma grande variedade de atuação e alguns outros incentivos entraram em pauta. Uma ideia dos atores envolvidos foi a criação de um mecanismo de indução financeira atrelada à espinha dorsal do programa, que é a Alfabetização. Essa ação fez com que o programa se tornasse, cada vez mais, prioritário na agenda dos gestores educacionais das redes municipais. Neste momento, foram alteradas as regras

de distribuição da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) por meio do Decreto nº 29.306, de 05/06/2008, de modo que sua distribuição ficou vinculada a indicadores municipais, especialmente ao Índice de Qualidade Educacional (IQE) que corresponde à taxa significativa de 72% do montante repassado aos municípios.

Para tanto, o governo desenvolveu uma metodologia de repasses dos recursos financeiros atrelada aos indicadores educacionais e tem sido usada, no Ceará, desde 2009, como forma de aprimorar, cada vez mais, a política educacional e a redistribuição das transferências do ICMS. Este modelo é conhecido na gestão pública como “competição administrada”. A competição administrada é um tipo de controle da Administração Pública, verificado pela criação e pelo incentivo de uma pluralidade de prestadores de serviços públicos, de modo a criar uma concorrência entre estes, o que favorece a melhoria da qualidade e a busca da eficiência (ABRUCIO, 2006).

Gráfico 4 – repasses anuais via iqe (r\$ milhões)



Fonte: IPECE, SEFAZ. Elaboração Própria. Valores Correntes

O gráfico 4 corrobora com o que os autores vêm discutindo ao longo do texto, ou seja, como as ações desenvolvidas neste programa têm contribuído para que essa política logre, cada vez mais, sucesso, para que os objetivos

sejam sempre alcançados e para que a aprendizagem dos alunos esteja sempre em primeiro lugar.

Vejamos que os repasses dos 18% através do IQE significam um montante bastante expressivo, ao longo destes 10 anos, o Estado repassou 3,63 milhões através dos resultados de desempenho acadêmico dos alunos do 2º e 5º ano. É importante frisar que tal mecanismo tem proporcionado, além de uma educação de qualidade, também uma equidade. Equidade esta, que se estende aos repasses financeiros, o que é perceptível através dos estudos de Batista *et al* é que essa equidade entre os municípios, através dos repasses da cota-parte do ICMS, tem gerado um movimento muito positivo, isto porque atrela repasses financeiros à eficiência em políticas públicas.

O IQE baseia-se em indicadores de fluxo nos anos iniciais e no desempenho acadêmico dos alunos do 2º ano (Alfa-Língua Portuguesa) e do 5º ano (Língua Portuguesa e Matemática). Atrelar o repasse de verba à eficiência atestada pelos indicadores, justifica-se pelo fato de que ainda enfrentamos grandes desafios nesta etapa de ensino, visto que o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC surge, exatamente, com o objetivo de sanar essa lacuna.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto neste breve compêndio, espera-se ter logrado êxito no que tange a expor o Programa Aprendizagem na Idade Certa – PAIC, enquanto política pública. Inicialmente, abordando o contexto socioeducacional diante do qual foi elaborado, seus objetivos precípuos, a sua implantação enquanto Política Pública do Governo do Estado do Ceará, bem como os aspectos evolutivos que foi adquirindo com o passar dos anos. Sendo ampliado, repensado e aprimorado, sem perder de vista a essencialidade de sua missão, a aprendizagem, e mais que isso, que esta se dê no período considerado o ideal, ou seja, na idade certa.

Seguindo, buscamos contextualizar as ações do Eixo de Avaliação dentro do Programa, seus objetivos, metas e o que efetivou, caminhando lado a lado com a rede municipal de educação, ao longo de uma década.

Pontuamos a importância da Avaliação enquanto instrumento iluminador da realidade e o que é, pode e tem sido feito a partir dos indicadores que os resultados desta geram, ou seja, como a Avaliação tem subsidiado as ações e a política educacional no Regime de Cooperação vigente.

Para tal, ilustramos, por meio de séries históricas, os impactos da Política Pública, Programa Aprendizagem na Idade Certa – PAIC, diante do que nos apontam indicadores de uma década, que atestam a evolução na educação do estado. Abordando, inclusive, os repasses dos recursos financeiros atrelados aos indicadores educacionais que o Ceará tem utilizado como forma de aprimorar, cada vez mais, a política educacional e a redistribuição das transferências do ICMS.

Por fim, espera-se que este escrito contribua com as ações de outras equipes de Avaliação, a partir da experiência aqui apresentada. Que as tentativas, os equívocos, os acertos, os ajustes e o aprimoramento de nosso trabalho ao longo da história, possa impactar positiva e efetivamente para a sedimentação de uma educação de qualidade, e acima de tudo, equânime, no estado.

7. REFERÊNCIAS

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Eixo de avaliação externa. Fortaleza: Seduc, 2010, 28 p. (mimeo).

CEARÁ, Governo do Estado do; Secretaria da Educação (SEDUC). **Protocolo de Intenções**. Processo nº 7322222-4. Diário Oficial do Estado do Ceará, Série 2, Ano X, nº 187, 2007. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20071002/do20071002p01.pdf#page=1> Acesso em: 30/09/2019

_____. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

BATISTA, J. M.; OLIVEIRA, A. G. L. S.; VIDAL, V. S. R.; ANDRIOLA, W. B. **O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) E OS RESULTADOS NO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) EM 2017.** In: Anais do VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Fortaleza - CE: Realize Eventos & Editora, 2019. Disponível em: < https://www.conedu.com.br/sistema/congressista/modulos/trabalho/trabalho/aceitos/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID6894_01092019044255.pdf> Acesso em: 06/11/2019.

BATISTA, J. M.; OLIVEIRA, A. G. L. S.; VIDAL, V. S. R.; LIMA, A. P. de S.; ANDRIOLA, W. B. **OS REFLEXOS DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NOS REPASSES DA COTA-PARTE DO ICMS AOS MUNICÍPIOS CEARENSES.** In: Anais do VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Fortaleza - CE: Realize Eventos & Editora, 2019. Disponível em: < https://www.conedu.com.br/sistema/congressista/modulos/trabalho/trabalho/aceitos/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID6894_23082019162431.pdf> Acesso em: 06/11/2019.

PENNA FIRME, T. **Avaliação: tendências e tendenciosidades.** In: Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 1, jan/mar Cesgranrio, Rio de Janeiro, RJ:1994.

RUIZ RUIZ, J. M. **Teoría del curriculum: diseño y desarrollo curricular.** Madrid: Editorial Universiatas, 1996.

VIANNA, H.M. **Avaliação educacional.** São Paulo: IBRASA, 2000.

POSFÁCIO

ANA GARDENNYA LINARD Sírio Oliveira

MARIA ODERLÂNIA TORQUATO LEITE

Quando falamos em Regime de Colaboração no Brasil, de imediato o Estado do Ceará é utilizado como referência de uma experiência de sucesso por causa do PAIC (Programa de Aprendizagem na Idade Certa) e das políticas voltadas à infância, que há mais de 12 anos vem garantindo o sucesso de ensino e aprendizagem, trazendo ao estado o título de referência nacional em alfabetização.

Foi sobre o fortalecimento de uma base de colaboração e protagonismo municipal que o Governo do Estado iniciou, em 2007, o estabelecimento da alfabetização das crianças até 7 anos de idade como um de seus programas estratégicos prioritários, expandindo até hoje o regime de cooperação técnica e financeira com os municípios através do PAIC.

O Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) foi um dos maiores exemplos de empreendedorismo em políticas públicas na educação brasileira. É uma política do Governo do Ceará, coordenada pela Secretaria da Educação do Estado, realizada em regime de colaboração entre estado e municípios. Ao longo dos últimos 12 anos, o programa expandiu seu escopo inicial de melhoria da alfabetização para todo o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, garantindo que todos os municípios alcançassem um desempenho de destaque no país.

A melhoria substancial nos resultados educacionais do Ceará só foi possível porque o PAIC começou com uma perspectiva municipalista, inspirado nas práticas locais e articulado por um setor dentro da Secretaria Estadual da Educação, atualmente em forma de secretaria executiva.

Com essa finalidade, o PAIC e demais iniciativas do regime de colaboração no Ceará, apoiam os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem com prioridade à alfabetização de crianças, tornando o Regime de Colaboração, indiscutivelmente, um caminho propício para alcançar resultados positivos na oferta de uma educação de qualidade.

O Governo do Estado, entendendo a relevância do desenvolvimento infantil, idealizou o Programa Mais Infância Ceará, que defende a necessidade de se ter um olhar especial e mais dedicado à infância, promovendo e desenvolvendo ações intersetoriais para promoção do desenvolvimento infantil nos 184 municípios do Ceará. Criado a partir de um diagnóstico da situação do Estado na área da Infância e do mapeamento das ações voltadas para este segmento nas diferentes secretarias estaduais, o programa busca contemplar a complexidade de promover o desenvolvimento infantil, estruturando-se em quatro pilares: **Tempo de Nascer**, **Tempo de Crescer**, **Tempo de Brincar** e **Tempo de Aprender**.

No âmbito do desenvolvimento Infantil, a Coordenadoria de Educação e Promoção Social - COEPS tem a atribuição de apoiar técnica e pedagogicamente os municípios na construção e na implementação de políticas municipais e de ações educativas voltadas para o desenvolvimento integral na Primeira Infância, articulada ao Programa Mais PAIC e ao Programa Mais Infância Ceará.

Dentro deste foco e com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais e de aprendizagens, a COEPS desenvolve e acompanha o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN), um programa de visitas domiciliares e encontros coletivos com pais e cuidadores para possibilitar o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 4 anos através do estímulo de processos de aprendizagem.

Desenvolve também ações de apoio e assessoria técnico-pedagógica a Educação Infantil nos municípios cearenses, através da formação continuada e da construção de materiais de orientação e apoio para professores, gestores e demais profissionais da Educação Infantil; além de fomentar e orientar a avaliação da escola na Educação Infantil com base nos direitos

de aprendizagem e nos campos de experiências, promovendo também o intercâmbio de boas práticas entre os municípios.

Não podemos deixar de lado que todo o histórico de sucesso da cooperação com os municípios aconteceu graças a feliz parceria da União Nacional dos Dirigentes Municipais do Ceará (UNDIME-CE), da Associação de Prefeitos do Ceará (Aprece) e demais parceiros, que andam juntos da Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios, corroborando com as iniciativas para garantia de uma educação municipal com equidade.

Este livro foi um projeto colaborativo, entre gestores e técnicos das Coordenadoria de Cooperação com os Municípios e Coordenadoria de Educação e Promoção Social, com o objetivo de enaltecer o trabalho desenvolvido pela equipe, discorrendo sobre as ações desenvolvidas que envolvem a promoção de uma educação pública de qualidade, em regime de colaboração, que vai desde a Primeira Infância até os Anos Finais do Ensino Fundamental em todos os municípios cearenses.

Nasceu da ideia de divulgação de um trabalho rotineiro desenvolvido por uma equipe de mais de 80 pessoas que vem transformando a vida e o futuro de tantas famílias cearenses.

Tratamos desde temas sobre as iniciativas pedagógicas como a formação continuada de professores, criação de materiais de acompanhamento pedagógico e estruturação de currículo à luz da BNCC até a parte operacional do Regime, não menos importante para o acesso ao ensino e aprendizagem de todos os alunos, como o transporte escolar.

Também aprofundamos em ações de políticas voltadas para a Primeira Infância, que vem expandindo nos municípios do Estado para um melhor acompanhamento do desenvolvimento integral de nossas crianças.

Por fim, esperamos que essa coletânea de artigos traga melhores esclarecimentos e exemplos práticos do modelo de governança e das ações implementadas que levaram à melhoria da aprendizagem no Estado do Ceará. As ações aprofundadas nos artigos deste livro mostram a importância de fundamentos e valores bem estabelecidos na elaboração da política pública educacional em regime de colaboração.

Estabelecer um regime de colaboração e cooperação entre SEDUC e municípios com a finalidade de definir políticas e estruturar ações que contribuam para elevar a qualidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Compete à Secretaria Executiva de Cooperação com os Municípios e suas coordenadorias elaborar, coordenar e acompanhar as ações de colaboração e cooperação técnica e financeira com os municípios; Fortalecer a política de gestão democrática com foco na aprendizagem do aluno, junto aos sistemas municipais de educação; Promover estreita colaboração e cooperação com as instituições representativas dos municípios, estado e sociedade civil, com a finalidade de desenvolver políticas e propostas que contribuam para a melhoria dos indicadores municipais de educação; Fomentar uma cultura de auto – avaliação das ações de cooperação do Estado junto aos municípios e uma sistemática de acompanhamento dos indicadores educacionais.

APOIO:



REALIZAÇÃO:

