

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

JOSÉ LUIZ BARBOSA

**UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM LÍNGUA
PORTUGUESA E MATEMÁTICA NA REGIONAL NOROESTE FLUMINENSE**

**Juiz de Fora
2014**

JOSÉ LUIZ BARBOSA

**UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM LÍNGUA
PORTUGUESA E MATEMÁTICA NA REGIONAL NOROESTE FLUMINENSE**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à conclusão do Mestrado Profissional em
Gestão e Avaliação da Educação Pública da
Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Tanure Sanábio

**JUIZ DE FORA
2014**

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSÉ LUIZ BARBOSA

UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NA REGIONAL NOROESTE FLUMINENSE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF aprovada em 29/12/2014.

Prof. Dr. Marcos Tanure Sanábio - orientador

Dr. Júlio Cesar Andrade de Abreu - UFF

Dr^a. Denise Vieira Franco - UFJF

Juiz de Fora, dezembro de 2014.

À companheira Elâine, com quem adoro compartilhar esses mais de 30 anos de cumplicidade. Obrigado por ter suportado a minha quase negligência em razão desta formação.

AGRADECIMENTO

Ao secretário de estado de educação do Rio de Janeiro, senhor Wilson Risolia, que implementou a melhor reforma educacional que já testemunhei na rede, e que manteve e incentivou este convênio com o CAEd.

"Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática."

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação trata-se de um estudo exploratório cujo objetivo é analisar a formação continuada dos professores em Língua Portuguesa e Matemática do Estado do Rio de Janeiro consubstanciada no Curso de Aperfeiçoamento do Convênio entre a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e o Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CECIERJ). O estudo procede a uma análise qualitativa do referido curso, a partir de uma base teórica assentada em fontes bibliográficas sobre o tema. A base empírica reúne dados coletados através de questionário composto de perguntas fechadas e abertas. Inicialmente o estudo aborda questões relacionadas aos indicadores educacionais no cenário fluminense, seguidas de uma síntese das reformas curriculares na rede estadual do Rio de Janeiro a partir da década de 1980. Faz considerações importantes sobre a formação continuada de professores e, especificamente, mostra como essa formação vem sendo realizada no estado do Rio de Janeiro. A seguir, numa análise metodológica, apresenta o caminho seguido pela investigação com seus respectivos procedimentos de coleta e análise de dados. Por fim, os resultados são discutidos a partir dos dados coletados. Os resultados obtidos sugerem uma reavaliação do programa, em que participem não apenas os membros de suas diferentes instâncias, mas também professores cursistas, gestores escolares e coordenadores regionais, para que se possam fazer os ajustes necessários à eficiência do programa.

Palavras-chave: Indicadores educacionais. Formação continuada de professores. Programa SEEDUC/CECIERJ.

ABSTRACT

The present dissertation constitutes an exploratory study whose aim is to analyze the continuing teacher training program in Portuguese Language and Mathematics in the State of Rio de Janeiro, consubstantiated in the Perfecting Course by a joint action of the State Education Secretariat (SEEDUC, in Portuguese) and the Center for Science and Higher Distance Education of Rio de Janeiro (CECIERJ, in Portuguese). The study conducts a qualitative analysis of that course, from a seated theoretical basis of bibliographic sources on the topic. The empirical basis gathers data collected through a survey composed of multiple choice and open questions. Initially the study approached matters related to educational results in the state, followed by a synthesis of the curricular reforms in the state network of Rio de Janeiro since the 1980s. The study conducts important considerations regarding continuing teacher training and, specifically, shows how such training has been conducted in the state of Rio de Janeiro. Then, in a methodological analysis, it presents the path followed on the course of the investigation with its respective procedures for gathering and analyzing data. Finally, the results are discussed based on the data collected. The results obtained suggest a reassessment of the program, in which not only the members should participate, but also the teachers, school managers and regional coordinators, so that the necessary adjustments may be realized towards the program's efficiency.

Keyword: Educational results, Continuing teacher training, SEEDUC/CECIERJ program.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.
CECIERJ	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica.
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública.
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais.
EaD	Educação a Distância.
EF	Ensino Fundamental.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
EM	Ensino Médio.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
ID	Índice de desempenho.
IDEB	Índice de desempenho da Educação Básica.
IDERJ	Índice de desenvolvimento escolar do Estado do Rio de Janeiro.
IF	Índice fluxo.
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério de Educação e Cultura.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro.
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.
SUPAA	Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar.
SUPDP	Superintendência do Desenvolvimento de Pessoas.
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense.
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
UFF	Universidade Federal Fluminense.
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UFRRF	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
UNI-RIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa geopolítico do Estado do Rio de Janeiro com destaque para a localização das Regionais.	31
Figura 2 – Dinâmica do Curso de Pós-graduação <i>Lato Senso</i> ministrado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática pela Fundação CECIERJ – Consórcio CEDERJ.	59
Figura 3 – Metodologia da Formação Continuada em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura.	60
Figura 4 – Metodologia da Formação Continuada em Ensino de Matemática.	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do IDEB – Estado do Rio de Janeiro.....	27
Gráfico 2 – Taxas de reprovação e abandono na Rede Estadual do Rio de Janeiro.	27
Gráfico 3 – Taxa de aprovação na Rede Estadual do Rio de Janeiro – 2009 e 2010.	28
Gráfico 4 – Participação no Saerjinho 2011 a 2013 – 9º ano e 1ª série.....	32
Gráfico 5 – Proficiência média em Língua Portuguesa do 9º ano	34
Gráfico 6 – Proficiência média em Matemática do 9º ano	34
Gráfico 7 – Taxas de Rendimento do Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro.....	45
Gráfico 8 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) segundo o sexo	82
Gráfico 9 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) quanto ao nível de formação.....	82
Gráfico 10 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) quanto às disciplinas de atuação.	82
Gráfico 11 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas) sobre a sua ligação com o Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ.	83
Gráfico 12 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) quanto ao tempo de atuação no magistério em geral e no magistério público.....	83
Gráfico 13 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) em relação ao Curso de Formação continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ.	85
Gráfico 14 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas) sobre como ficaram sabendo do Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ.	86
Gráfico 15 – Distribuição da porcentagem de matrículas no Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ.....	86
Gráfico 16 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas) sobre a sua motivação para ingresso no Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ.	87
Gráfico 17 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas) sobre sua forma de se perceber no Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ.	89
Gráfico 18 – Distribuição da porcentagem da situação dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) sobre a adoção dos conteúdos do Currículo Mínimo na sala de aula.....	89
Gráfico 19 – Distribuição da porcentagem da opinião dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) sobre a utilização dos descritores no planejamento de suas aulas.	90
Gráfico 20 – Distribuição da porcentagem da opinião dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) a respeito do SAERJ e do Saerjinho como ponto importante para se pensar a educação escolar.....	91

Gráfico 21 – Distribuição da porcentagem da opinião dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) sobre as contribuições do Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ.	92
Gráfico 22 – Avaliação dos professores cursistas sobre os aspectos positivos em relação à organização curricular do Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ.	94
Gráfico 23 – Avaliação dos professores cursistas sobre os aspectos positivos do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ em relação à sua contribuição para a formação profissional dos pesquisados.	95
Gráfico 24 – Distribuição da porcentagem da opinião dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) sobre a troca de experiências entre os cursistas como um aspecto favorável à adoção de novas metodologias de ensino e aprendizagem.	97
Gráfico 25 – Distribuição da porcentagem da opinião dos pesquisados (professores cursistas) sobre a metodologia do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ.	96
Gráfico 26 – Avaliação dos professores cursistas sobre os aspectos negativos em relação à organização curricular do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ.	98
Gráfico 27 – Avaliação dos professores cursistas sobre os aspectos negativos em relação à estruturação pedagógica do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ.	99
Gráfico 28 – Avaliação dos professores cursistas em relação à contribuição do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ em função das mudanças observadas nos seus alunos.	99
Gráfico 29 – Autoavaliação dos professores cursistas em relação às contribuições do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ para a sua prática pedagógica.	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Curso de Aperfeiçoamento	55
Quadro 2 – Docentes inscritos e aprovados nas turmas da Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIEJ na Regional Noroeste Fluminense.	57
Quadro 3 – Distribuição das frequências absoluta (f_i) e relativa (fr_i) das respostas fechadas dadas pelos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) – Parte I do questionário.....	71
Quadro 4 – Distribuição de frequência das respostas dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) – partes II e III do questionário (Escala de Likert)	74
Quadro 5 – Distribuição de frequências das respostas dos pesquisados (professores cursistas) sobre o curso de formação continuada – Partes II e III do questionário (Escala de Likert)	75
Quadro 6 – Distribuição de frequências das respostas fechadas dadas pelos pesquisados (professores cursistas) sobre o Curso de Aperfeiçoamento – parte III do questionário.....	75
Quadro 7 – Respostas dos pesquisados às questões abertas do questionário por categorias e subcategorias, unidades de significação e respectivas frequências absolutas (f_i) e relativas (fr_i).....	78
Quadro 8 – Pauta de Intervenção.	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IDEB observado/Ensino Médio – 2009.....	26
Tabela 2 – Resultados do IDEB/2011 no Estado do Rio de Janeiro.	35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO FRENTE ÀS DEMANDAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA	22
1.1 Os indicadores educacionais no cenário fluminense	22
1.2 As reformas curriculares na Rede Estadual do Rio de Janeiro a partir da década de 1980.....	37
1.3 Considerações sobre Programas de Formação Continuada de Professores	47
1.4 Panorama contemporâneo da Formação Continuada no Estado do Rio de Janeiro.....	52
2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA OPINIÃO DOS PESQUISADOS SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	64
2.1 O percurso da investigação	63
2.2 Procedimentos de coleta de dados	67
2.3 Procedimentos de análise de dados.....	69
2.4 O relato da pesquisa: discussão dos resultados	80
3 PAUTA DE INTERVENÇÃO: RECOMENDAÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE A – E-mail enviado aos gestores das escolas.....	118
APÊNDICE B – <i>E-mail</i> convite enviado aos professores	119
APÊNDICE C – Questionário.	120

INTRODUÇÃO

Um dos aspectos fundamentais referentes aos profissionais da educação acha-se inscrito no Título VI, artigos 63 e 67, da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e, diz respeito à obrigatoriedade da valorização, bem como do seu aperfeiçoamento profissional. Desde então, a formação continuada dos professores tem sido objeto de interesse da pesquisa científica e do crescente investimento de governos em todas as esferas da administração pública. Investimento esse que no dizer de Gatti e Barretto (2009, p. 199), traduz-se num “ensaio de alternativas de formação continuada de professores”.

Diante desse contexto legal, novos paradigmas têm orientado os programas de formação continuada, fortalecendo as linhas do aprimoramento profissional e da melhoria da qualidade da educação nas redes públicas. Em outras palavras, são vários os formatos e as modalidades desses programas, com vistas a manter o professor atualizado frente às demandas educacionais da contemporaneidade, em busca de uma escola melhor como garantia da inserção do aluno como cidadão de uma sociedade exigente em informação e conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada, enquanto política pública, sugere o desenvolvimento de uma identidade profissional a ser construída pelo próprio professor por meio da pesquisa e da reflexão sobre sua prática pedagógica.

Essa continuidade do processo de formação docente, a ser assumida pelos sistemas públicos de ensino, implica responsabilidade individual do professor, do Estado – assegurando recursos para viabilizá-la – e da sociedade, em termos de melhorias na qualidade da educação pública escolar.

O baixo desempenho dos alunos em questões referentes às habilidades básicas em Língua Portuguesa e Matemática, fato constatado por exames de avaliação sistêmica como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2009, em que o estado do Rio de Janeiro, no que se refere ao ensino médio, ficou em penúltimo lugar, colocou em xeque a qualidade da rede escolar estadual fluminense.

No intuito de reduzir esse déficit, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), em 2011, deu início a uma série de ações a fim de reverter esse quadro. Ações essas configuradas no Programa de Educação do Rio

de Janeiro/Planejamento Estratégico. A primeira delas foi a implementação de um Currículo Mínimo na rede escolar, no sentido de orientar a ação docente em sala de aula em relação aos conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos junto aos alunos.

Assim, a partir da implementação desse novo currículo a SEEDUC-RJ, em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e em convênio com as universidades do Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ)¹ elaborou um Programa de Formação Continuada para professores, com vistas à concretização do Currículo Mínimo na sala de aula.

Contemplando as demandas da educação escolar em relação ao Currículo Mínimo, inicialmente, o programa foi implantado por meio de um Curso de Aperfeiçoamento para professores de Língua Portuguesa e Matemática em atuação no 9º ano do ensino fundamental e na 1ª série do ensino médio. Esse curso foi anunciado no Edital de nº. 5/2011 da SEEDUC-RJ como uma capacitação “com novas metodologias de ensino e com conteúdos vinculados ao Currículo Mínimo” (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2011c), que, por sua vez, se inscreve como garantia de alinhamento do ensino às exigências da legislação – Diretrizes Curriculares Nacionais, e também das “matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais” (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2011c).

Assim definido, o Curso de Aperfeiçoamento teve início em junho de 2011 com a oferta de 4.000 vagas, com previsão de ampliação deste número e também das áreas do conhecimento abrangidas pela formação, no ano de 2012. Deste modo, num primeiro momento, foi oferecido um Curso de Aperfeiçoamento com carga horária de 160 horas a ser ministrado entre o 3º e 4º bimestres de 2011 e o 1º e 2º bimestres do ano seguinte, época em que os professores inscritos concluíram o curso, recebendo um certificado de aperfeiçoamento. Ao final, os docentes aprovados poderiam optar por cursar uma complementação de 200 horas, com confecção de monografia para obterem a certificação de especialista.

¹ Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET); Universidade Estadual no Norte Fluminense (UENF); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Tendo como objeto de estudo a formação continuada de professores face à adoção do Currículo Mínimo, instituído pela SEEDUC-RJ, a presente dissertação tem como principal propósito proceder a uma análise do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ quanto ao seu objetivo de instrumentalizar os professores à adoção do Currículo Mínimo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas turmas de 9º ano do ensino fundamental e da 1ª série do ensino médio. Para tanto, a Regional Noroeste Fluminense constituiu-se o *locus* privilegiado desta pesquisa, uma vez que reúne professores contemplados com o referido curso, desde a época de sua implantação, em junho de 2011.

Revisando a bibliografia concernente ao Programa de Formação Continuada SEEDUC/CECIERJ, constatam-se alguns poucos trabalhos desenvolvidos no âmbito de programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* sob a forma de teses e de dissertações, principalmente de universidades que fazem parte do Consórcio CEDERJ.

Assim sendo, a relevância deste estudo, em primeiro lugar, deve-se ao fato do número reduzido de pesquisas sobre o tema em questão, o que aponta para a necessidade de estudos mais empíricos e organizados para avançar o conhecimento sobre o mesmo. Em segundo lugar – mas não menos importante –, é a possibilidade de se abrir espaço para que os professores cursistas, protagonistas principais desta investigação, avaliem o referido programa em relação à sua organização e estruturação pedagógica, bem como se autoavaliem em função de suas práticas desenvolvidas na sala de aula.

Também, o pertencimento do pesquisador ao serviço público estadual, com atuação como Coordenador de Avaliação e Acompanhamento junto à Diretoria Regional Pedagógica Noroeste Fluminense, justifica esta investigação, na medida em que há de produzir resultados bastante positivos ao seu crescimento profissional como um todo e, especificamente, para a qualidade de sua atuação junto à referida Regional.

Ainda, o estudo é importante, na medida em que produz resultados para nortear possíveis intervenções no âmbito quer do próprio curso quer na prática pedagógica dos professores da rede estadual do Rio de Janeiro.

Além disso, este estudo é pertinente neste momento em que a escola é desafiada a rever suas práticas em função do aumento dos índices de desempenho dos alunos tanto em nível nacional – Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB) – como estadual – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ).

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como qualitativo, na medida em que reúne avaliações pessoais – opiniões e valores – em relação ao objeto pesquisado, coletadas por meio de questionário, aplicado a 61 professores da rede estadual de ensino da Regional Noroeste Fluminense. Assim, a partir de uma análise exaustiva do *corpus*, pode-se estabelecer um diálogo íntimo entre os depoimentos dos pesquisados, a frequência com que ocorrem e as fontes bibliográficas e documentais. Dito de outra forma, tanto as questões fechadas (escolha e uma alternativa ou de uma variável da escala Likert) e abertas (respostas textuais) do questionário puderam ser analisadas em qualidade sob a luz de um referencial teórico. Para tanto, foi preciso

[...] ler e reler o material até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo. Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo do manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’. (LÜDKE e ANDRÉ, 2000, p. 48).

Qualitativamente, os dados brutos foram tratados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2006). Seguindo essa orientação, procedeu-se um estudo interpretativo, com o objetivo de se compreender as opiniões dos pesquisados, buscando sempre desvelar os seus sentidos. Nessa perspectiva, a análise de conteúdo foi fundamental para que se pudesse “quebrar” as mensagens dos pesquisados, observando-as tanto de forma vertical (considerando cada resposta como única) quanto na horizontal (analisando os pontos em comum e as regularidades presentes nas respostas da amostra total). Nesse processo de desconstrução e construção dos conteúdos manifestos do questionário foi possível estabelecer conexões entre as informações encontradas, fazer inferências em relação ao curso e suas relações com a sala de aula em termos de dificuldades e possibilidades encontradas, para então se tomar decisões referentes tanto ao curso como à prática pedagógica mais adequada à melhoria da qualidade da educação estadual fluminense.

A análise de conteúdo permitiu a classificação dos depoimentos dos professores cursistas em duas categorias: (I) avaliação dos professores cursistas em relação ao Curso de Aperfeiçoamento e (II) avaliação dos professores cursistas em relação às contribuições do curso para sua sala de aula. Cada uma dessas categorias foi subdividida em subcategorias primárias e subcategorias secundárias. Assim a categoria I reuniu dados sobre aspectos positivos (organização do curso e contribuições do mesmo para a formação profissional) e, aspectos negativos (organização e estruturação pedagógica do curso); já a categoria II contemplou a percepção do professor cursista em relação a seus alunos (mudanças observadas) e autopercepção do professor em relação à sua prática pedagógica (autoavaliação).

A partir dessa classificação, os depoimentos dos pesquisados foram analisados subjetivamente e triangulados com dados objetivos por meio da estatística descritiva (frequências absoluta e relativa) e comunicada através de gráficos.

Rumo às respostas para a questão problema – na opinião dos pesquisados, os Cursos de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ têm sido suficientes para instrumentalizar os professores à adoção do Currículo Mínimo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio? – esta investigação acha-se estruturada em três capítulos.

O primeiro capítulo, além de ser sustentado por um referencial teórico bibliográfico e documental, agregando autores como: Moreira (2000); Alarcão (2001); Pelosi (2001); Perrenoud (2002); Falsarella (2004); Lopes e Macedo (2005); Barroso e Mandarino, Moreira e Macedo (2006); Brooke, Imbernón, Tardif, Ferreira (2010); Chiacchio, Barreto, Valle (2012) e Gatti (2010/2013) reúne também documentos legais – leis, decretos, resoluções e diretrizes.

Nesse capítulo, a realidade educacional fluminense é abordada sob a ótica dos indicadores divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em seguida, são apresentadas as reformas curriculares na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro ocorridas a partir da década de 1980. Após, a formação continuada é discutida do ponto de vista da política nacional de formação de professores, instituída na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96). Por

fim, é traçado um panorama do Curso de Aperfeiçoamento do Programa de Formação Continuada do Convênio SEEDUC-RJ/CECIERJ.

O segundo capítulo descreve a metodologia em seus aspectos gerais, ou seja, o modelo de pesquisa utilizado, bem como em relação às especificidades do campo de estudo, de seus sujeitos; e também, procedimentos de coleta e de análise dos dados. Ainda nesse capítulo, com base na interpretação do *corpus* de dados, os resultados são apresentados e discutidos.

No terceiro capítulo, a título de recomendações, uma pauta de intervenção é anunciada para o fortalecimento do Programa de Formação Continuada no Estado do Rio de Janeiro.

Acredita-se que esta pesquisa há que suscitar novos estudos, além de contribuir para a consolidação do Programa de Formação Continuada do Estado do Rio de Janeiro.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO FRENTE ÀS DEMANDAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA

Este capítulo constitui-se numa revisão de fontes bibliográficas e documentais acerca do objeto de estudo investigado. Reúne, portanto, informações importantes sobre o Programa de Formação Continuada do Estado do Rio de Janeiro do Convênio SEEDUC/CECERJ, com ênfase na Regional Noroeste Fluminense. Assim sendo, contém dados sobre os indicadores educacionais (IDEB/IDERJ) no âmbito da educação escolar estadual fluminense, cujos resultados negativos acabaram por desencadear uma série de reformas concebidas dentro de um planejamento estratégico, dentre elas a implantação de um Currículo Mínimo e a implementação de cursos de aperfeiçoamento no intuito de capacitar professores à utilização desse currículo em suas salas de aula.

1.1 Os indicadores educacionais no cenário fluminense

A partir do final dos anos 1980, a ênfase na avaliação educacional tornou-se uma tendência internacional. No Brasil, essa avaliação vem se consolidando desde aquela época. Assim sendo, a avaliação do desempenho escolar do sistema público de ensino é tema recente no cenário da educação escolar brasileira, cujos antecedentes acham-se situados na década de 1990, quando o Ministério da Educação (MEC) implantou alguns programas de avaliação externa: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), o Exame Nacional de Cursos (ENC²/ “Provão”) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Pertinente é observar que o SAEB, instituído em 1988 pelo MEC e implantado em 1990, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP, 2013, p. 1. Grifos do autor),

tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que

² Hoje, Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes).

possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: **Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb** que abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira [...] a **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc (também denominada "Prova Brasil")** trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas [...] a **Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA**: avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, cujo objetivo principal é avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. A Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual.

Importante ainda é chamar atenção para o fato de que, em âmbito nacional, o SAEB é a primeira iniciativa brasileira organizada sobre os eixos da democratização da gestão, valorização do magistério e qualidade de ensino, objetivando conhecer e coletar dados sobre a qualidade da educação no país. A proposta do SAEB é a de coletar dados sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio através de provas escritas que associam conteúdos curriculares e operações mentais (competências e habilidades) servindo como um indicador do trabalho desenvolvido pela escola. O sistema também recolhe dados e informações socioeconômicas dos alunos, perfil dos profissionais e sua prática e sobre as condições físicas das escolas, por meio de um questionário (COCCO, 2013).

Em consonância com os parágrafos anteriores, o SAEB, a partir da Portaria nº 931 (BRASIL/MEC, 2005), passou a ser composto de dois processos: a Aneb e a Anresc³. Processos esses que a partir de 2007 passam a congregam dois conceitos fundamentais – fluxo escolar e médias de desempenho – o que, em última instância, não de compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

³ Mais recentemente também pela ANA, conforme Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

Oportuno é salientar que o IDEB, criado pelo Inep em 2007, representa uma iniciativa pioneira de reunir, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Assim, os resultados obtidos sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento escolar (transferido, deixou de frequentar e falecido) dos alunos do Ensino Fundamental e Médio combinados com outras avaliações – SAEB e Prova Brasil – são usados para calcular o IDEB. Importante também é esclarecer que o cálculo das taxas de aprovação, reprovação e abandono só levam em consideração as matrículas relativas à escolarização informadas ao Censo Escolar, e não às matrículas em atividades complementares e em atendimento educacional especializado (BRASIL/INEP, 2013).

Em meio a esse cenário avaliativo “ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo” (BRASIL/INEP, 2013, p. 1). Desde então, parece ter se tornado imperativo, sobretudo na rede pública de ensino, a avaliação da escola, e por extensão do trabalho docente, com o objetivo de prestar contas à sociedade nacional, mais interessada em resultados do que em processos.

Essa realidade constituiu-se num desafio aos sistemas educacionais para a criação e implantação de programas de melhoria dos índices da educação básica. Assim sendo, para o delineamento dessa política avaliativa da educação escolar, muitos estados brasileiros criaram seus sistemas próprios de avaliação, bem como um índice próprio para orientar as metas estratificáveis a serem seguidas pela sua unidade/rede de ensino. Em outras palavras, diversos estados e municípios criaram programas próprios de avaliações, tendo como base o SAEB.

No Estado do Rio de Janeiro, o sistema avaliativo foi efetivado através da criação, em 2008, pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC-RJ) do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). Posteriormente, em 2011, foram instituídos o sistema de avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas (Saerjinho) e o Índice do Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro (IDERJ).

Dados reportados da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro esclarecem que:

o SAERJ foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) [...] Instituído pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, o programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhoria da qualidade da educação [...] o Saerjinho, iniciado em abril de 2011, é um sistema de avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, cujos resultados vão apontar a eficiência e a qualidade do trabalho desenvolvido em cada unidade escolar. Com este retrato será possível, por exemplo, ajustar as práticas docentes à realidade dos estudantes e traçar políticas públicas de melhoria da qualidade da Educação Básica [...] os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio das escolas estaduais de ensino regular presencial farão, ao final de cada bimestre, provas de Língua Portuguesa e de Matemática [...] o IDERJ é produto de dois indicadores: Indicador de Desempenho (ID) e Indicador de Fluxo (IF). Muito similar ao IDEB [...] o IDERJ traduz duas realidades, fluxo e desempenho, em um número de 0 a 10. Anualmente, alunos concluintes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, são submetidos ao SAERJ, uma avaliação de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática [...] o percentual de alunos é distribuído pelos níveis – Baixo, Intermediário, Adequado e Avançado – de proficiência. Os resultados desta avaliação dão origem aos IDs para as escolas. O Indicador de Fluxo (IF) é calculado através das taxas de aprovação divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Assim, o estado do Rio de Janeiro, estabeleceu um índice educacional próprio com vistas a subsidiar ações pedagógicas e acompanhar a evolução da qualidade da educação da rede de ensino estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC, 2011a, p. 1).

É necessário frisar também que os resultados do SAERJ, a despeito de conterem informações substanciais sobre a situação do ensino de uma escola, são divulgados tardiamente – no ano seguinte – criando uma dificuldade para que os professores possam utilizá-los pontualmente na orientação específica da práxis. Trata-se, portanto, de um tipo de avaliação somativa que orienta a rede mais para fins de responsabilização e de planejamento que propriamente no “uso dos dados” para o aperfeiçoamento do ensino.

Importante é esclarecer que, diferentemente da avaliação anual do SAERJ, os testes do Saerjinho têm seus itens preparados com a teoria clássica. Em virtude disso, seus resultados não se apresentam numa escala de proficiência, como é o caso, por exemplo, das avaliações do SAEB. Por isso, os resultados são apresentados por aluno de cada turma a partir de percentual de acerto ao item.

É providencial que a avaliação diagnóstica Saerjinho permita comparar resultados bimestrais e anuais de todas as disciplinas avaliadas, tanto no 9º ano do Ensino Fundamental quanto na 1ª série do Ensino Médio. Em razão disso, é possível comparar também resultados entre turmas, entre escolas e grupos de escolas em relação aos percentuais de acertos ao item. A comparação dos resultados das avaliações externas somente é possível por que elas têm uma matriz de referência própria, construída com base no Currículo Mínimo, de tal modo que se podem organizar os testes com itens em que se balanceiam os descritores de habilidades e competências bimestrais.

Retomando as questões do contexto avaliativo e dos resultados do IDEB/2009 referente ao Ensino Médio, a rede escolar fluminense ocupou o penúltimo lugar no *ranking* dos estados da federação, em 2011. Tal fato impulsionou a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro ao início de um ciclo de reformas concebido dentro de um planejamento estratégico, no sentido de reverter esse quadro, ou seja, com o intuito de eliminar, ou pelo menos minimizar este cenário de indicadores negativos do desempenho da educação estadual fluminense.

Oportuno é esclarecer que esse ciclo de reformas foi divulgado no início de janeiro de 2011 pela SEEDUC-RJ como iniciativa do Programa de Educação do Estado, contemplando diversas mudanças na estrutura, no ensino e no dia a dia em sala de aula, ou seja, reestruturação organizacional: redução do número de regionais, passando de 30 para 14; implementação de sistema de gestão e metas para cada escola; criação do Comitê GIDE (Gestão Integrada da Escola) e Formação de 250 IGTs (integrantes do Grupo de Trabalhadores/agentes multiplicadores); implantação do Currículo Mínimo; implantação de simulados bimestrais (Saerjinho); processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica e a criação das carreiras de Gestor e Técnico de Educação. Além disso, destacam-se ainda a implementação de Programa de Remuneração Variável e do Programa de Formação Continuada dos Professores (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2011b, p.1).

É fundamental também mencionar que o IDEB – compreendido como uma fotografia do desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – em 2009, nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, além de não atingir a meta proposta para o Ensino Médio, que era de 2,9 pontos, revelou um resultado

bastante abaixo da média regional (São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais) que foi em torno de 3,5 pontos, conforme pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 1 – IDEB observado/ Ensino Médio – 2009.

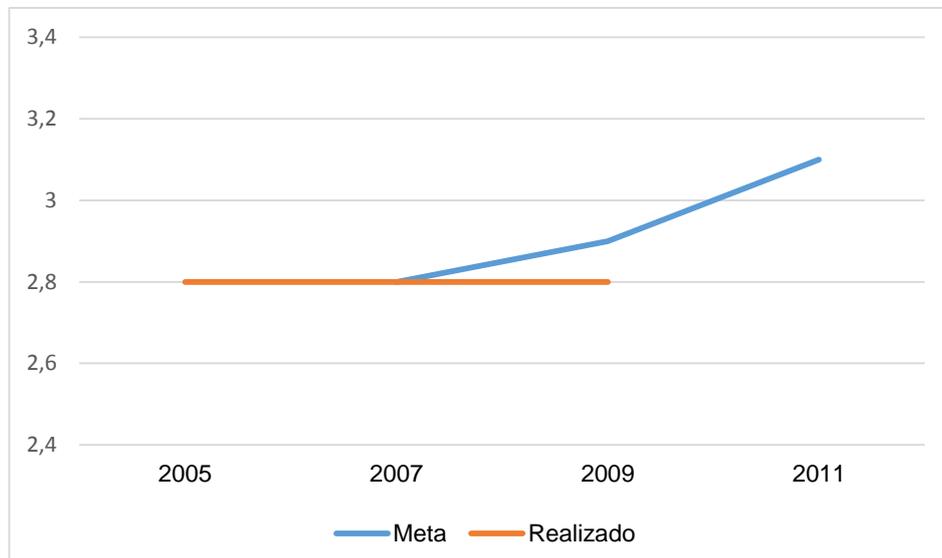
Região/Unidade da Federação	Rede	IDEB 2009 (N x P)
Paraná	Estadual	3,9
SUL	Estadual	3,8
Rondônia	Estadual	3,7
Santa Catarina	Estadual	3,7
Minas Gerais	Estadual	3,6
São Paulo	Estadual	3,6
R. G. do Sul	Estadual	3,6
Acre	Estadual	3,5
Roraima	Estadual	3,5
SUDESTE	Estadual	3,5
M. G. do Sul	Estadual	3,5
Ceará	Estadual	3,4
Espírito Santo	Estadual	3,4
Tocantins	Estadual	3,3
NORTE	Estadual	3,3
Amazonas	Estadual	3,2
CENTRO-OESTE	Estadual	3,2
Distrito Federal	Estadual	3,2
NORDESTE	Estadual	3,1
Bahia	Estadual	3,1
Goiás	Estadual	3,1
Pará	Estadual	3,0
Maranhão	Estadual	3,0
Paraíba	Estadual	3,0
Pernambuco	Estadual	3,0
Sergipe	Estadual	2,9
Mato Grosso	Estadual	2,9
Amapá	Estadual	2,8
R. G. do Norte	Estadual	2,8
Alagoas	Estadual	2,8
Rio de Janeiro	Estadual	2,8
Piauí	Estadual	2,7

Fonte: MEC/Inep, 2010 – adaptação do autor.

Outro fato importante em relação à Rede Estadual fluminense, no que diz respeito ao IDEB, é que na série histórica de 2005, 2007 e 2009 o índice alcançado não superou a marca de 2,8 pontos, o que indica nenhum crescimento de

desempenho mensurável pelas avaliações externas no referido período, conforme demonstra o Gráfico 1:

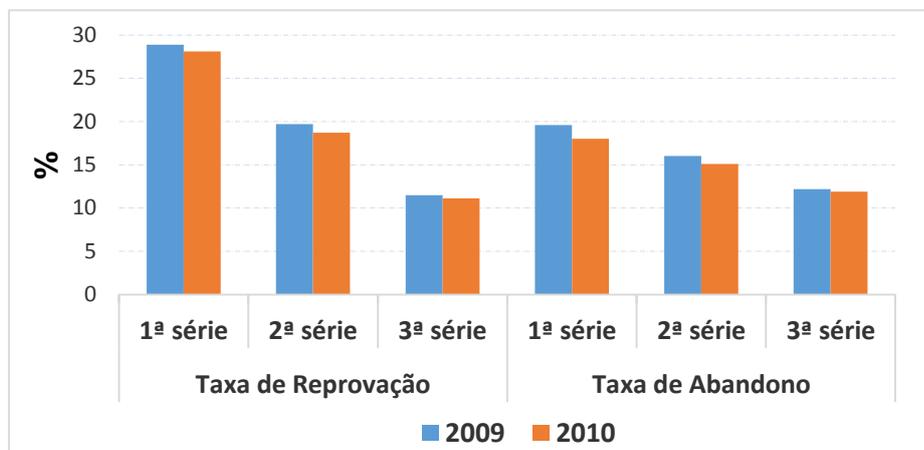
Gráfico 1 – Evolução do IDEB – Estado do Rio de Janeiro.



Fonte: BRASIL/INEP, 2011 – adaptação do autor.

Em parte, os baixos níveis do Rio de Janeiro no IDEB se devem às altas taxas de evasão e reprovação que ainda persistem no Estado. As séries do Ensino Médio são justamente as que concentram as maiores taxas de reprovação e de abandono em todas as redes estaduais do país. No estado do Rio de Janeiro, essas taxas são muito significativas, conforme se pode observar no Gráfico 2.

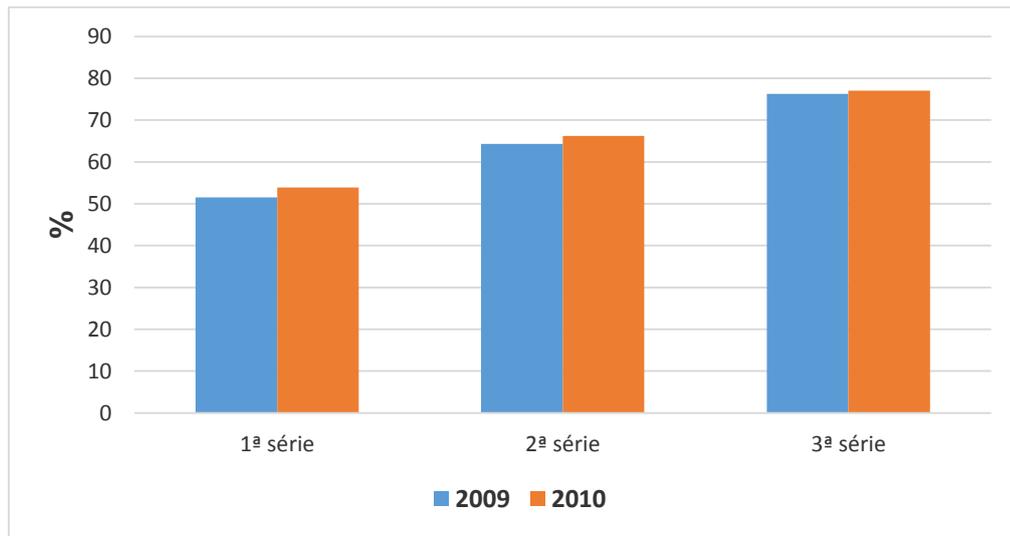
Gráfico 2 – Taxas de reprovação e abandono na Rede Estadual do Rio de Janeiro.



Fonte: BRASIL/Inep, 2011 – Adaptado pelo autor.

Comparando as taxas de reprovação e abandono com as taxas de aprovação nas diferentes séries do Ensino Médio nos anos de 2009 e 2010 constata-se uma relação diretamente proporcional entre elas como se pode verificar no Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Taxa de aprovação na Rede Estadual do Rio de Janeiro – 2009 e 2010.



Fonte: BRASIL/Inep, 2011 – Adaptado pelo autor.

Além disso, é possível observar que apenas 51,5 %, em 2009 e 53,9 %, em 2010 dos alunos do Ensino Médio foram aprovados, o que significa que quase metade dos alunos matriculados na 1ª série é reprovada ou abandona os estudos. Observa-se também que a reprovação (Gráfico 2) é muito grande principalmente na 1ª série.

Em relação ao Ensino Fundamental, a situação não é diferente daquela apresentada no Ensino Médio. Dados apurados junto ao INEP (2013) indicam os baixos índices das avaliações externas de 2005, 2007 e de 2009 – respectivamente 2,9; 2,9 e 3,1 – nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Apesar do atingimento da meta, os índices estavam distantes da média do Brasil, que era de 4,9 no ano de 2009.

Do ponto de vista dos resultados apontados nessas avaliações tanto no que diz respeito ao Ensino Médio quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, o cenário da educação na Rede Estadual é de alerta, pois esse baixo resultado revela

uma tendência de distanciamento da meta proposta. O desafio, portanto, constituiu-se de esforço redobrado no sentido de alcançar a meta já na avaliação seguinte.

Em presença dessas constatações, em 2011, foi elaborado pela SEEDUC-RJ um Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Planejamento Estratégico/2011.

Importante é esclarecer que:

[...] o que levou o governo a implementar o programa foi o fato de que, em 2009, o Estado do Rio de Janeiro ficou em penúltimo lugar no ranking nacional do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, ficando à frente somente do Estado do Piauí. Este fato desencadeou uma repercussão muito negativa em todo o Estado, já que o Rio de Janeiro é considerado, até hoje, uma vitrine cultural para todo o Brasil. Diante disso, houve uma movimentação no governo estadual para melhorar os resultados da educação fluminense e reverter esse quadro, sendo definida a meta para o IDEB a partir de 2011: ficar entre os cinco primeiros colocados até 2014 [...] (VALLE, 2012, p. 22).

Válido também é chamar atenção para o fato de que este programa propõe:

[...] diversas mudanças na estrutura, no ensino e no dia a dia em sala de aula, contemplando: a atualização e a valorização dos professores; a construção de novas escolas e a melhoria na infraestrutura das unidades escolares já existentes; um Currículo Mínimo para cada disciplina; o processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica e a criação das carreiras de Gestor e Técnico de Educação [...] (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2011, p. 1).

Assim sendo, o programa traduz-se num plano de melhoria dos resultados educacionais da rede estadual sob responsabilidade de SEEDUC-RJ. Entre as dimensões estratégicas, destaca-se uma que contempla, em uma das suas vertentes, ações de caráter curricular, por meio da elaboração e implementação de um Currículo Mínimo ⁴, para toda a rede, lançado no início do ano letivo de 2011. Naquele momento, o documento contemplava 6 disciplinas (Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, História, Geografia, Sociologia e Filosofia), “dentro de um contexto de priorização das necessidades” (RIO DE JANEIRO, 2011c, p. 1); outra vertente considerada pelo programa diz respeito à formação continuada

⁴ Diretrizes institucionais sobre os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem em todas as escolas da rede estadual.

de professores – cujo período de inscrições ocorreu de 13 a 27 de junho daquele ano – com vistas à qualificação e à atualização dos professores a fim de que o Currículo Mínimo das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática pudesse ser implantado.

Sobre essa formação, vale esclarecer que foi projetada e implantada por intermédio da ampliação da parceria entre a SEEDUC-RJ e o consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ), neste projeto, representado pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ). Este consórcio, formado por sete universidades (CEFET, Uerj, UFRJ, UFF, Uenf, Uni-Rio e UFRRJ)⁵ passa a coordenar e a oferecer a qualificação, na modalidade Educação a Distância (EaD), aos professores selecionados para a Formação.

Ainda como parte das reformas, por meio do Decreto 48.838 de 04/02/2011 a SEEDUC-RJ foi reorganizada em Regionais Administrativas e Pedagógicas (Figura 1). Assim, de acordo com o preceito legal “ficam transformadas as atuais Coordenadorias Regionais, da estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação, em número de 30 (trinta), em 14 (quatorze) Regionais Pedagógicas e 14 (quatorze) Regionais Administrativas” (SEEDUC, 2011).

Entre essas regionais, destaca-se a do Noroeste Fluminense, campo de estudo da presente pesquisa, com sede no município de Itaperuna e área de abrangência constituída pelos seguintes municípios: Aperibé, Bom Jesus do Itabapoana, Italva, Itaocara, Itaperuna, Laje do Muriaé, Miracema, Natividade, Porciúncula, Santo Antonio de Pádua, São José de Ubá e Varre-Sai, conforme demonstrado na Figura 1 (RIO de Janeiro/SEEDUC, 2011d).

⁵ Respectivamente: Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca; Universidade Estadual no Norte Fluminense; Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Universidade Federal Fluminense; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

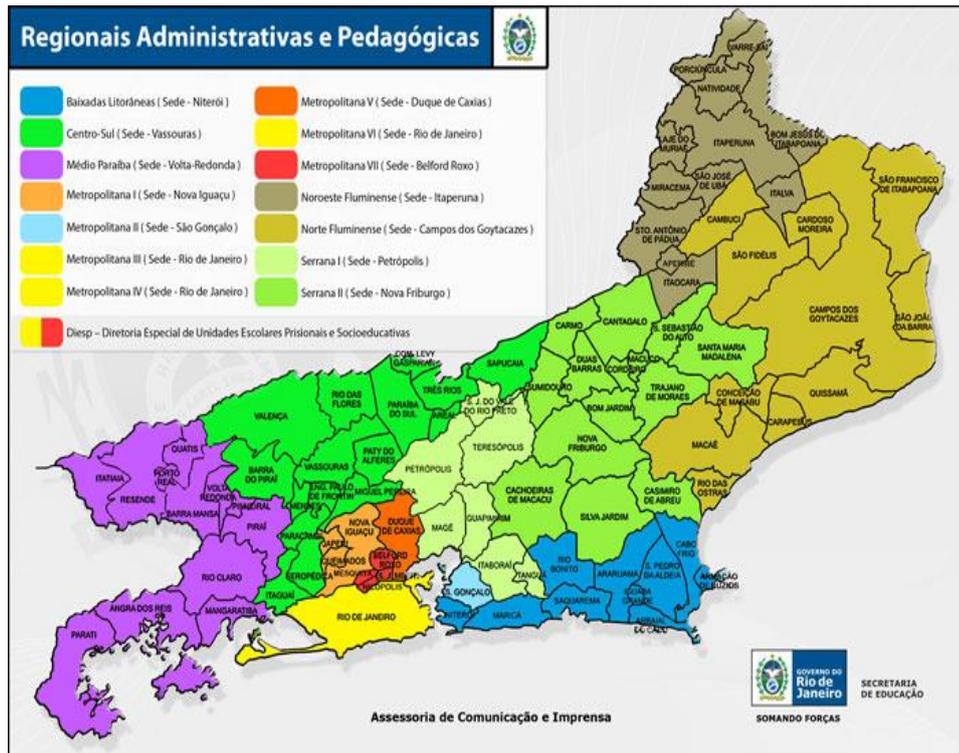


Figura 1 – Mapa geopolítico do Estado do Rio de Janeiro com destaque para a localização das Regionais

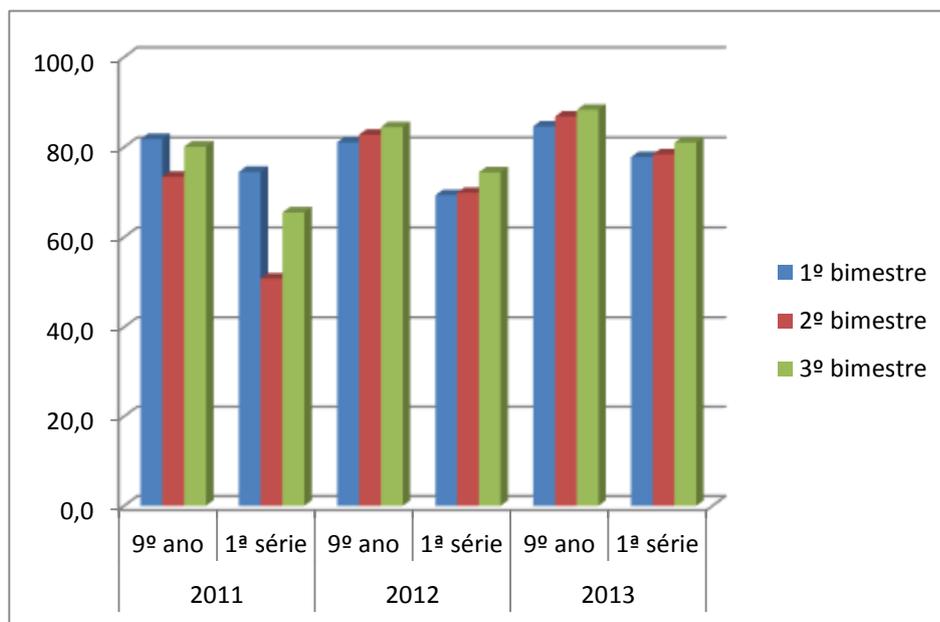
FONTES: Sítio da SEEDUC-RJ, 2011⁶

Os três âmbitos contemplados no primeiro momento do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Currículo Mínimo para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio regular; formação continuada dos professores e reorganização pedagógica e administrativa da SEEDUC –, justificam-se em termos de sua importância para as mudanças que se faziam necessárias para a elevação do padrão de qualidade da educação básica neste Estado. No que se refere ao Currículo Mínimo, o que se buscou foi o estabelecimento de uma base comum no currículo da Rede Estadual, que norteasse e aproximasse as atividades educacionais desenvolvidas em cada escola; já a formação continuada dos professores foi concebida com o intuito primordial de facilitar a adoção plena do Currículo Mínimo em todas as disciplinas da grade curricular. Em relação à reorganização pedagógica e administrativa da SEEDUC a mudança foi feita em função do atendimento, de forma mais imediata e dinâmica das necessidades regionais, com ênfase na descentralização de rotinas, racionalização dos recursos humanos e um melhor acompanhamento do trabalho técnico-pedagógico.

⁶ Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc>. Acesso em: 13 fev. 2013.

Ainda, como parte do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, com o propósito de se superar o distanciamento entre as avaliações anuais e o “chão da escola”, o SAERJ é constituído também por uma avaliação diagnóstica bimestral que recebeu o nome de “Saerjinho”. Apesar de ordinariamente aplicada a partir dos três primeiros bimestres de 2011 e já incorporada à rotina de avaliação das escolas com crescente adesão ou comparecimento dos estudantes ano após ano (Gráfico 4), apenas recentemente foi legalizada através da Resolução nº 5131 de 25 de julho de 2014: “[...] o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ é composto por dois programas de avaliação: Avaliação Anual - SAERJ e Avaliação Bimestral – SAERJINHO [...] (RESOLUÇÃO nº 5131, Art. 1º, 2014)”.

Gráfico 4 – Participação no Saerjinho 2011 a 2013 – 9º ano e 1ª série.



Fonte: SUPAA, 2011 – adaptado pelo autor.

Conforme se pode verificar no Gráfico 4, desde a sua primeira edição, em 2011, o comparecimento dos alunos ao Saerjinho vem crescendo significativamente. No 9º ano saiu de uma média anual de 78,9 % em 2011 para um comparecimento médio de 82% em 2013. Na 1ª série, o crescimento foi de 16% entre os anos referenciados.

Conveniente é ressaltar que o Saerjinho enquanto um programa de avaliação diagnóstica formativa:

ajudará a Secretaria de Estado de Educação a elaborar medidas para melhorar o processo de ensino na Rede Estadual. [...] As avaliações são organizadas de acordo com a Matriz de Referência do Saerjinho, contemplando, além dos pré-requisitos necessários para os anos/séries avaliados, as competências e habilidades [...] Todos os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio participam bimestralmente da prova. Assim, tanto a Seeduc quanto professores e alunos podem saber de maneira mais precisa onde estão as maiores dúvidas e utilizar os resultados como ferramenta pedagógica. Com o Saerjinho, os professores da rede saberão com mais rapidez como anda o aprendizado de seus alunos e em que áreas eles têm mais dificuldades, de modo a poder prepará-los melhor. Além disso, a prova será útil para que os educadores possam elaborar estratégias pedagógicas para melhor alcançar as metas da escola no final do ano. (RIO DE JANEIRO/ SEEDUC, 2012, p. 1).

Assim posto, o Saerjinho é uma ação ligada ao SAERJ com o propósito de fortalecer e acompanhar mais de perto o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. Sua finalidade, portanto, é de se obter de maneira rápida os resultados desse processo, o que há de permitir intervenções mais imediatas tanto de reforço na aprendizagem como de capacitação dos docentes. Para tanto, os resultados são comunicados por meio de um sistema *online* que possibilita a agilização da obtenção de dados diagnósticos com o objetivo de identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica.

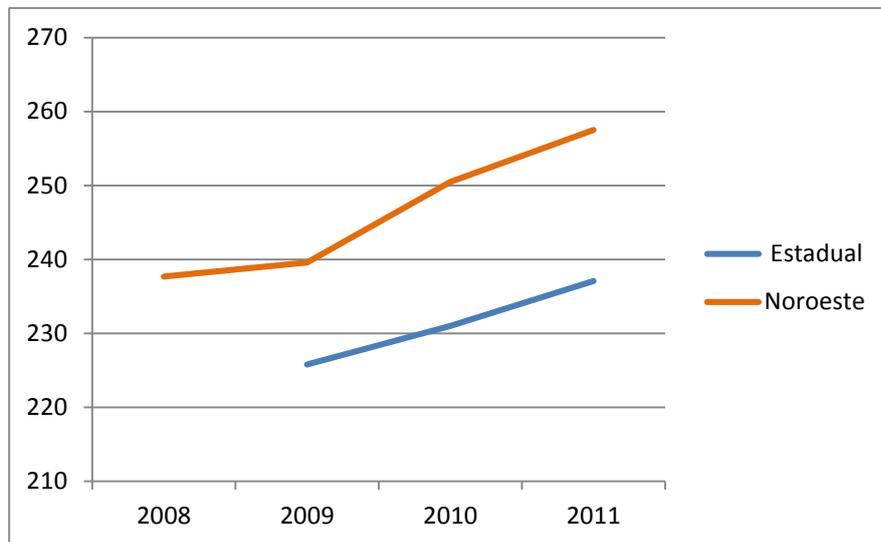
Segundo a SEEDUC-RJ:

o Sistema de Avaliação bimestral Saerjinho ajudará a Secretaria de Estado de Educação a elaborar medidas para melhorar o processo de ensino na Rede Estadual. As provas serão aplicadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e Química, Física e Biologia (para o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal). As avaliações são organizadas de acordo com a Matriz de Referência do Saerjinho, contemplando, além dos pré-requisitos necessários para os anos/séries avaliados, as competências e habilidades previstas para o 1º bimestre. Todos os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio participam bimestralmente da prova. Assim, tanto a SEEDUC quanto professores e alunos podem saber de maneira mais precisa onde estão as maiores dúvidas e utilizar os resultados como ferramenta pedagógica. Com o Saerjinho, os professores da rede saberão com mais rapidez como anda o aprendizado de seus alunos e em que áreas eles têm mais dificuldades, de modo a poder prepará-los melhor. Além disso, a prova será útil para que os educadores possam elaborar estratégias pedagógicas para melhor alcançar as metas da escola no final do ano. (RIO DE JANEIRO, 2011a, p.1)

É providencial que a avaliação diagnóstica Saerjinho permita comparar resultados bimestrais e anuais de todas as disciplinas avaliadas, tanto no 9º ano de Ensino Fundamental quanto na 1ª série do Ensino Médio. Em razão disso, pode-se dizer que se podem comparar também resultados entre turmas, entre escolas e grupos de escolas em relação aos percentuais de acertos ao item.

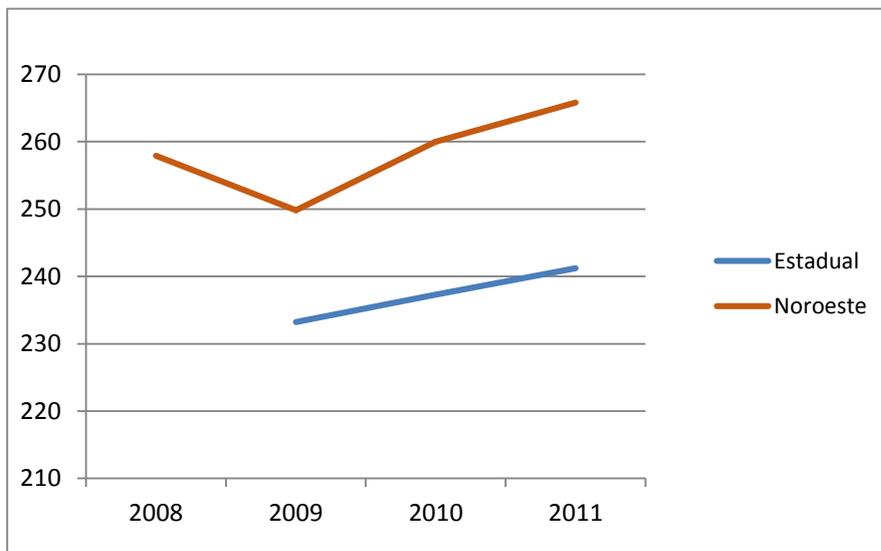
Ainda que incipientes, resultados positivos do SAERJ na série histórica de 2008 a 2011 podem ser considerados como resultados bem sucedidos do Planejamento Estratégico/2011 (Gráficos 5 e 6).

Gráfico 5 – Proficiência média em Língua Portuguesa do 9º ano



Fonte: SUPAA, 2011 - adaptado pelo autor.

Gráfico 6 – Proficiência média em Matemática do 9º ano



Fonte: SUPAA, 2011 – adaptado pelo autor.

Observa-se um crescimento significativo da média tanto da Língua Portuguesa como de Matemática das turmas de 9º ano, quer na Regional Noroeste quer no Estado, alcançando, em 2011, na Língua Portuguesa 257,5 pontos na Regional e 237,7 no Estado. O mesmo acontece com os resultados de Matemática, conforme o Gráfico 6, em que a proficiência da Regional atinge 265,8 e a do Estado chega a 241,2. Por isso se pode dizer que está consubstanciado um resultado mais expressivo em nível Regional, ao longo da série histórica de 2008 a 2011, em que a proficiência média, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática das escolas da Regional Noroeste é mais alta que a do conjunto das turmas de 9º ano de todas as escolas da Rede Estadual. Contudo, a proficiência média do 9º ano, nas duas disciplinas, vem melhorando nos últimos anos segundo se pode constatar na tendência ascendente das curvas tanto para a Regional quanto para a Rede Estadual como um todo.

Considerando o resultado do IDEB de 2011 – divulgado pelo Ministério da Educação em 14 de agosto de 2012 – (Tabela 2), em que a Rede Estadual do Rio de Janeiro subiu 11 posições no *ranking* IDEB/2011, saindo da 26ª para a 15ª colocação no Ensino Médio, Valle (2012, p. 84) comenta que

[...] este resultado é fruto do conjunto de ações iniciadas em janeiro de 2011, com o Programa de Educação do Estado/Planejamento Estratégico. Embora se reconheça que a educação fluminense tenha melhorado no ranking, os dados oficiais do Ministério da Educação sobre o IDEB/2011 do estado do Rio de Janeiro, indicam que o Ensino Fundamental/Anos Iniciais ficou dois pontos abaixo da meta projetada; o Ensino Fundamental/Anos Finais obteve um ponto a menos; somente o Ensino Médio conseguiu um ponto a mais do que o previsto pelo MEC [...]

Tabela 2 – Resultados do IDEB/ 2011 no Estado do Rio de Janeiro.

Etapa de Ensino	IDEB Observado	Metas Projetadas
Ensino Fundamental/Anos Iniciais	4,3	4,3
Ensino Fundamental/Anos Finais	3,2	3,3
Ensino Médio	3,2	3,1

Fonte: MEC – Ministério da Educação/2012 – Adaptação do autor.

Com este resultado, é possível inferir que a partir de intervenções eficientes e eficazes, o programa pode tornar-se uma estratégia valiosa para o alcance das metas projetadas para a educação escolar do estado do Rio de Janeiro.

1.2 As reformas curriculares na Rede Estadual do Rio de Janeiro a partir da década de 1980

Ponderar questões a respeito de um currículo básico nacional na sociedade brasileira implica levar em conta a conjuntura social, política e econômica pela qual passava e ainda passa o país. Assim, discutir um currículo nacional básico é ir ao encontro de toda a história da educação brasileira inserida em uma política pública educacional.

Considerando que o objeto deste estudo encontra-se vinculado a questões do Currículo Mínimo proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), oportuno é examinar o percurso histórico das mudanças curriculares que antecederam esse evento, cujo ponto de partida há que se buscar na década de 1980, período em que se localizaram os primeiros indícios de ruptura entre a influência americana e o currículo escolar brasileiro. Nesse contexto, dois momentos merecem destaque: o primeiro perdurou até o início de 1980, com forte influência do pensamento norte-americano sobre o currículo escolar, sem notória rejeição expressiva; o segundo, caracterizado por tentativas de rejeição desse currículo importado, em prol da construção da independência de produção no campo do currículo. Esse segundo momento, ainda iniciado nos anos referidos apresenta-se como resultado das mudanças na política e na economia do cenário nacional e internacional.

Segundo, Moreira e Macedo (2006, p.25)

na última década do milênio, mesmo sob a influência da literatura internacional e apesar da interlocução com autores dos países centrais, a predominância do discurso americano já não é tão forte; intensifica-se o diálogo com outros países da América Latina. Nesse sentido, a transferência educacional deve ser entendida como plural e contraditória, com a participação de vários países, grupos e indivíduos em situações desiguais de poder, pela hibridização de idéias, modelos institucionais e práticas.

Em relação ao cenário nacional, nos anos de 1980, em decorrência da eleição de governos de oposição à Ditadura Militar, insurgiu um movimento de

renovação curricular principalmente nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, com o propósito de melhorar a qualidade do ensino público, bem como reduzir os altos índices de evasão e repetência que penalizavam predominantemente as crianças das camadas populares. Nesse cenário de mudança curricular duas tendências pedagógicas importantes sobressaíram-se:

[...] a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação popular [...] a pedagogia dos conteúdos colocava-se a favor de programas oficiais a serem desdobrados pelos professores, consideradas as condições da escola, as experiências dos alunos, bem como as situações didáticas específicas às diferentes séries e matérias. Ao buscar resgatar a importância dos conteúdos e ao ressaltar a função básica da escola – a transmissão do saber sistematizado –, defendia a existência de um conhecimento científico, universal e objetivo, a ser dominado por todos os estudantes [...] Os currículos pautados nos princípios da educação popular, deveriam ter como eixo organizador as necessidades e as exigências da vida social, não as disciplinas tradicionais. Daí a preocupação em codificar e decodificar temas geradores, trabalhados nas salas de aula por meio do diálogo entre professores e estudantes [...] (MOREIRA, 2000, p. 11-14)

Esses primeiros esforços pós redemocratização do país ocorreram em praticamente todos os estados. No estado do Rio de Janeiro – campo de estudo desta dissertação –, não sendo secretário de educação, mas vice-governador, o professor Darcy Ribeiro liderou o desenho e a implementação do mais importante projeto de escolas de tempo integral de que se tinha notícia: o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) que demandou uma importante reforma curricular. Reforma essa influenciada por pressupostos da educação popular, cujos autores se inspiravam em Paulo Freire. Nesse sentido, como bem salienta Moreira (2000, p. 14) “eram mais propostas alternativas para a democratização do espaço escolar que propriamente um currículo formal”.

Desse modo, nos anos de 1980, as reformas curriculares no referido estado seguiam na direção de uma educação popular. Em outras palavras, de uma educação que valorizasse o saber popular e a criticidade e não a supremacia das disciplinas tradicionais, na crença de que um currículo oficial representava uma forma autoritária e mecânica de organização do ensino e da aprendizagem. Foi assim que ganhou força na educação fluminense a ideia de que a única coisa que importa são os conteúdos definidos localmente e, portanto, descentralizados do vértice do poder.

Naquele momento histórico, optou-se pela pedagogia crítica em oposição ao caráter centralizador do Ministério da Educação (MEC) com seus Parâmetros Curriculares Nacionais. Foram anos de ensaios curriculares ao sabor das ideologias dominantes nos governos estaduais e municipais, principalmente das grandes cidades e da capital, para que o currículo fosse entendido como uma construção coletiva e flexível, não havendo grande preocupação com o contexto nacional como um todo.

Moreira (2000, p. 117) em comentários sobre a reformulação curricular nos anos de 1980, no estado do Rio de Janeiro, afirma que

[...] os resultados das reformas ficaram aquém dos esperados [...] mas com conquistas que precisam ser reconhecidas. Destaco, dentre elas, o empenho em democratizar a escola e a valorização dos conteúdos curriculares, desprestigiados, em momentos anteriores, pelo realce dado a métodos, técnicas e experiências de aprendizagem.

Assim, no decorrer dos anos 1980, a organização do currículo nas escolas públicas estaduais fluminenses passou por uma mudança com o envolvimento em diferentes formas e graus de professores, alunos e membros da comunidade. Por conseguinte, espalharam-se nas escolas práticas mais democráticas.

Nos anos de 1990, as novas tendências no campo do currículo permearam algumas reformulações. Nesse sentido, os estudos sobre currículo, no início da nova década, sugerem um enfoque claramente sociológico, em contraposição ao pensamento psicológico, até então dominante, buscando-se a compreensão do currículo como espaço de relação de poder. Segundo Lopes e Macedo (2005, p.14),

as proposições curriculares cediam espaço a uma literatura mais compreensiva do currículo, de cunho eminentemente político. A idéia hegemônica era de que o currículo só poderia ser compreendido quando contextualizado de modo político, econômico e social. Nessa década, foram aprofundadas questões sobre as relações entre conhecimento científico, escolar, saber popular e senso comum; processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; relações entre ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superação de dicotomias entre conteúdos, método e relações específicas da escola 'sintonizados com o entendimento mais geral do currículo, como construção social do conhecimento'.

A esse propósito, “o currículo passou a preocupar menos com o ‘como’ o conhecimento deve ser organizado e passou refletir sobre o porquê tal conhecimento é organizado, assumindo uma visão crítica de que o currículo não é neutro e está imerso em relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 29).

Em comentários sobre as propostas curriculares dos anos de 1990, Moreira (2000) afirma que essas foram influenciadas pelos estudos culturais, pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, cujo discurso achava-se voltado para “o currículo como espaço de construção de identidades; o currículo como prática de significação; a expressão das dinâmicas sociais de gênero, sexualidade e etnia no currículo”, destarte, “a penetração do que vem sendo chamado de teorização pós-crítica nas propostas curriculares dos anos de 1990 limitou-se a algumas sugestões sobre multiculturalismo, gênero e sexualidade” (MOREIRA, 2000, p. 118).

Importante é reforçar que a influência da pedagogia crítica nas reformas curriculares dos anos 1990 intencionava desafiar o caráter centralizador das propostas do MEC. Assim, “apesar dos esforços do governo federal em difundir seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para todo o país, outras propostas, desenvolvidas com razoável grau de autonomia, destacaram-se, ampliando as iniciativas e os avanços da década anterior” (MOREIRA, 2000, p. 123).

No estado do Rio de Janeiro, entre 1993 e 1996, a escola passou a ser considerada como um espaço privilegiado para a construção sistemática de conhecimentos e a aquisição de valores. Nesse sentido,

procurou-se relacionar as vivências cotidianas e o saber escolar com base na intersecção de princípios educativos, de forte acento social, com núcleos conceituais, de natureza epistemológica. A intenção era a construção de um sujeito ético, autônomo, solidário, crítico e transformador [...] Constituíram princípios educativos: meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem. Os núcleos conceituais corresponderam aos elementos estruturantes do conhecimento que atravessam as diferentes áreas e disciplinas. Propuseram-se quatro núcleos: identidade, tempo, espaço e transformação. Cada professor e cada equipe escolar deveriam repensar e replanejar suas ações a partir da articulação de princípios e núcleos, visando a uma sociedade mais justa e democrática, meta para a qual a ação escolar foi vista como capaz de contribuir. O processo de combinação de princípios educativos e núcleos conceituais objetivou também a construção de critérios para a seleção e a ordenação dos conteúdos referentes aos componentes curriculares e à formação de atitudes. Desejava-se possibilitar ao aluno não apenas compreender, mas incorporar o conhecimento sob a forma de esquemas operatórios (MOREIRA, 2000, p. 123-124).

Ainda que criticada, principalmente por sua complexidade – o que a torna pouco acessível ao professorado – e por não superar a compartimentação dos saberes expressa nas disciplinas, a proposta de reformulação curricular dos anos de 1990, na medida em que se opunha às orientações centralizadoras do governo federal, significou uma das principais conquistas “por democratizar o espaço escolar, por desenvolver currículos centrados nas escolas e por promover a integração dos conteúdos e das atividades” (MOREIRA, 2000, p. 124).

No início dos anos 2000, os esforços para uma melhor definição de um currículo formal para a rede foram parcialmente perdidos, segundo Cunha (1991)⁷,

com a ‘política do ziguezague’, ou seja, oscilações e mudanças na política educacional em função da entrada de novos administradores, o que contribui significativamente para o insucesso das reformas e para a descrença do professorado em relação a elas.

Importante é observar que essa submissão da escola aos humores do poder político fez a educação vaguear por quase uma década. Acredita-se que não apenas a questão curricular; mas, sobretudo ela, foi responsável pelos piores índices de proficiência dos alunos da escola pública fluminense numa queda biênio a biênio de posições no *ranking* do IDEB entre os estados da federação.

Diante desse cenário, intensifica-se a demanda por uma reformulação curricular centrada na escola, e não o decidido nos órgãos administrativos centrais. A defesa do currículo centrado na escola apóia-se também no pressuposto de que não faz sentido a tentativa de se definir um currículo crítico universalmente válido (MOREIRA, 2000).

Sobre as reformas curriculares no estado do Rio de Janeiro, a partir do ano 2000, há que se destacarem ações da SEEDUC-RJ no ano de 2004, quando então foram constituídos grupos de trabalho compostos de consultores e professores da Rede Estadual para elaborar um documento para cada área do conhecimento. A coordenação desse projeto coube à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Esses documentos foram apresentados para debate num *workshop* com professores da Rede Estadual em novembro daquele ano (BARROSO E MANDARINO, 2006).

⁷ CUNHA, 1991, *apud* MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Propostas curriculares: avanços e limites*. Revista Educação e Sociedade, n. 73, dez, 2000, p. 109-138. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 5 out. 2013, p. 126.

No ano de 2005, a SEEDUC-RJ apresentou a todas as escolas da rede pública estadual um documento intitulado “Reorientação Curricular”. Documento esse, cujo objetivo era o de nortear o processo de elaboração e construção do planejamento político pedagógico e do currículo das escolas da rede estadual pública do Rio de Janeiro. Junto com esse documento foram enviados questionários para serem preenchidos pelos professores.

Além disso, no segundo semestre de 2005, a SEEDUC-RJ promoveu um curso de formação continuada para seus professores que produziram material didático, publicado no início de 2006, juntamente com uma versão revisada do documento de reorientação (BARROSO e MANDARINO, 2006).

Apesar de um grande esforço de unificar conteúdos e estabelecer uma visão mais voltada para os conceitos de competências e habilidades, os documentos curriculares foram praticamente ignorados pelos docentes que utilizavam correntemente os sumários dos livros didáticos como orientadores de seus planos de cursos e mesmo de aulas.

Em 2008, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro implementou, em convênio com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). Dados reportados do Guia das Matrizes de Referência para Avaliação (2009, p. 5) indicam que o objetivo principal de tal sistema é o de “possibilitar um acompanhamento mais preciso do desempenho dos alunos”.

No ano de 2010, alguns reajustes curriculares foram feitos em termos de conteúdos e competências a serem trabalhados pelos professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2011c). Essa reorientação curricular constituiu-se numa releitura da proposta curricular anterior. Naquele momento além das Diretrizes Curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como os currículos das 10 disciplinas obrigatórias na rede foram publicados sob o título de “Proposta Curricular: um novo formato”.

Dados reproduzidos da SEEDUC (RIO DE JANEIRO, 2010b) informam que, em fevereiro de 2010, foi lançado um currículo para dez disciplinas do Ensino Fundamental (séries finais) e do Ensino Médio. A proposta era uma releitura da Reorientação Curricular – documento resultante do trabalho que reuniu professores da Rede Estadual sob a coordenação de especialistas da UFRJ. A última

atualização dos documentos tinha sido publicada em 2006. A Reorientação ainda era claramente orientada pelos sumários dos livros didáticos e não inteiramente pelas habilidades e competências inscritas nas matrizes das diversas avaliações externas e diagnósticas tais como as do SAEB, ENEM e do próprio SAERJ.

Ainda, em meados de 2010, diante da divulgação, pelo INEP, do IDEB de 2009 – em que o índice geral fluminense caiu de 3,3 para 2,8 no Ensino Médio, deixando o estado em penúltimo lugar no *ranking* dos estados da federação e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Rede Estadual apresentou a 10ª pior nota e nos finais a 7ª mais baixa –, foi lançada, em dezembro do mesmo ano, uma nova proposta educacional, na qual todos os professores da rede foram convidados para um processo de elaboração do Currículo Mínimo que deveria estabelecer diretrizes institucionais sobre conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem em todas as escolas da Rede Estadual.

Assim posto, a primeira versão dos Currículos Mínimos, ainda em fase de elaboração, foi disponibilizada aos interessados – através de *e-mail* distintos para cada disciplina específica –, para sugestões, comentários e críticas, até o dia 12 de janeiro de 2011. Esse passo inicial foi contemplado ainda com audiências públicas na cidade do Rio de Janeiro com a participação de professores interessados na discussão. Naquele momento, desenvolveram-se currículos para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A concepção, redação e revisão dos documentos eram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede coordenados por doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro:

a concepção, redação e revisão desses documentos estão sendo conduzidas por equipes disciplinares de professores da Rede Estadual, coordenadas por professores doutores de diversas Universidades do Rio de Janeiro, que se reúnem e se esforçam em torno dessa difícil tarefa, a fim de promover um documento que atenda às diversas necessidades do ensino na Rede Estadual hoje e que respeite às diferentes visões e desejos apontados por essa grande comunidade do estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2010, p. 2).

Como já foi mencionado em parágrafos anteriores, o Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro vem sendo implementado desde o ano de 2010. Já naquele tempo, a participação dos profissionais da educação era possibilitada tanto

através de *e-mail* aos técnicos responsáveis por cada área do conhecimento, quanto pela presença do professor nos fóruns de elaboração. Esse envolvimento do professor docente na construção de um consenso em relação aos conteúdos facilitava a existência de um discurso final mais uníssono.

Apropriado é observar que esse contexto inicial de reformulação curricular constituiu-se num campo fértil de formação continuada de professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Por isso sua consolidação veio a ocorrer em 2011 partindo de algo comum e compartilhado com os docentes, ou seja, o currículo.

Apropriado também é ressaltar “que a implantação gradual do currículo é um processo demorado e que o domínio insuficiente dos conteúdos remete a problemas da formação inicial” (BARRETO, 2012, p. 2). Não obstante, “sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção” (IMBERNÓN 2010, p.26). É preciso, pois, chamar atenção para o fato de que mesmo que o planejamento da formação em si não contemple a participação dos professores, talvez, eles tenham sido constituídos sujeitos ocultos neste desenho ao se encontrarem na metáfora da construção.

Nesse sentido, “os processos de formação continuada para a implementação do currículo passam a ser uma exigência que decorre naturalmente dessa concepção de atuação profissional” (BARRETO, 2012, p. 2).

É importante dizer ainda que, nesse momento, existe por parte da SEEDUC-RJ uma determinação estratégica fortemente apoiada no ideal de que o Currículo Mínimo seja capaz de se tornar um padrão. Dessa forma, sob o discurso de uma formação completa, que cumpra os objetivos da educação básica, há o engajamento na preparação da rede para as avaliações externas como a Anresc, o SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM –, incansavelmente exercitados no cotidiano da rede através do SAERJ e do Saerjinho. Por isso, a orientação por um Currículo Mínimo torna-se o mais relevante aspecto dessas reformas dos anos 2000 na educação pública da Rede Estadual do Rio de Janeiro. É assim no dizer de Pelosi (2011, p. 1):

[...] Os professores ter um documento básico, que orienta o seu planejamento e as suas atividades. Nesse documento, ele encontra compiladas todas as orientações e legislações, estaduais e nacionais, de forma que tem a garantia de que, ao cumprir o Currículo Mínimo, atenderá todas as diretrizes da Educação Básica. Além destas,

também as matrizes de referência dos principais exames externos estão contempladas e abarcadas pelo Currículo Mínimo.

Em relação às possíveis dificuldades a serem enfrentadas pela reforma curricular, a referida autora cita como exemplo:

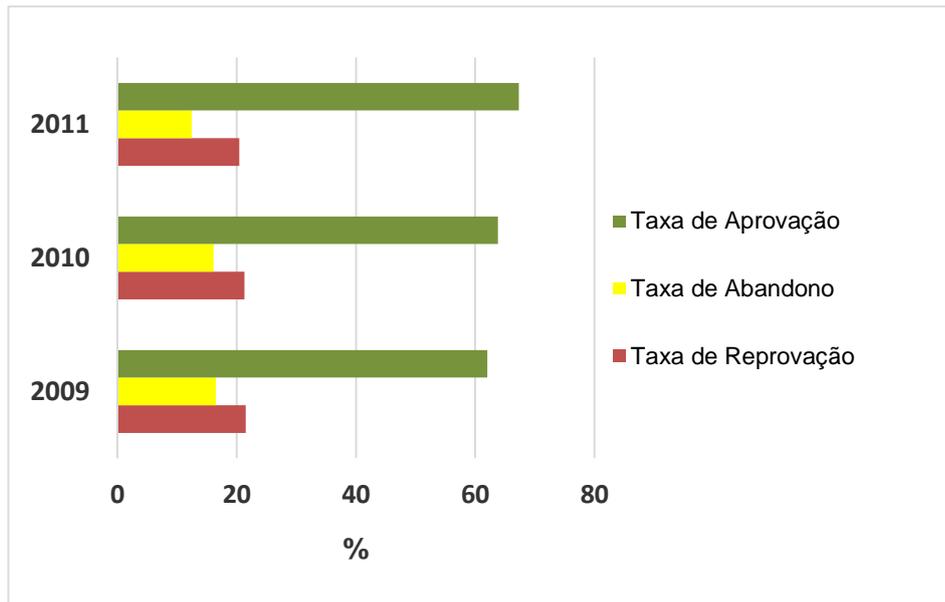
a defasagem entre o nível de aprendizagem apresentado pelos alunos e o nível de ensino que cursa no momento da implantação do Currículo Mínimo; a desatualização de parte dos professores em face aos conteúdos, competências e habilidades relacionadas no Currículo Mínimo; as dificuldades nos mecanismos para o acompanhamento dos professores em relação ao cumprimento do Currículo Mínimo pelos coordenadores gestores em cada unidade escolar; e as dificuldades em relação ao cumprimento do Currículo Mínimo diante da carga horária efetivamente praticada no ensino noturno (PELOSI, 2011, p. 1).

Ainda sobre o Currículo Mínimo, Pelosi (2011, p. 1) esclarece que, ao invés de estabelecer métodos e material didático, esse currículo define resultados no sentido de estabelecer “o que o aluno deve ser capaz de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades” (PELOSI, 2011, p. 1).

É possível depreender da entrevista de Pelosi a existência de um embrião de programa de formação sendo gestado pela secretaria, mesmo que não haja no texto algum indício dele, pois o discurso se apoia unicamente na determinação de fazer efetivamente a adoção do Currículo Mínimo pelos professores de todas as unidades escolares.

Ainda que não se possa atribuir unicamente à reforma curricular a melhoria da proficiência dos alunos da rede, o fato é que em junho de 2012 o Inep divulga o IDEB de 2011. Os resultados das avaliações mostraram a 2ª maior variação de IDEB de 2011; a 1ª maior variação da Taxa de Proficiência e a 3ª maior Taxa de Rendimento no Ensino Médio, fazendo com que o Estado do Rio de Janeiro avançasse 11 posições no *ranking* nacional. Além disso, observa-se um importante aumento da Taxa de Aprovação na mesma proporção inversa da diminuição das Taxas de Abandono e de Reprovação de 2009 para 2011, conforme Gráfico 7.

Gráfico 7 – Taxas de Rendimento do Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro.



Fonte: MEC/INEP Censo Escolar de 2010/2011 – adaptado pelo autor.

Em presença dessas ocorrências positivas, é possível inferir que o alinhamento do currículo à Matriz de Referência da avaliação externa colaborou para a melhoria dos resultados alcançados nas avaliações externas. Vale lembrar que, desde o início do período letivo de 2011, toda a Rede Estadual vem utilizando o Currículo Mínimo e que a partir do 3º bimestre foi iniciado o Curso de Aperfeiçoamento do Programa de Formação Continuada.

Desde fevereiro de 2012, todas as escolas da rede pública estadual receberam as coleções do Currículo Mínimo. Esta foi a estratégia fundamental para elaboração dos planos de cursos e de aulas com a finalidade de orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino e aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Foram disponibilizados, também por meio eletrônico, os currículos das 12 disciplinas da base nacional comum apenas para o Ensino Regular, já que era essa a prioridade da SEEDUC-RJ. A partir daí, foram sendo consolidados os currículos de todas as disciplinas inclusive com distinção de outras etapas e/ou modalidades de ensino – anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Curso Normal. Por hora, os professores que atuavam nessas modalidades deveriam seguir as Diretrizes Curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental e as

Orientações Curriculares para os outros dois casos. Aliás, os professores eram também orientados a buscar referência nos livros da antiga Reorientação Curricular de 2006.

A consubstanciação do Currículo Mínimo estadual para o ano letivo de 2012 registrou algumas pequenas diferenças em relação às áreas de conhecimento. Nesse contexto, registra-se a formulação do texto final do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura que reforçou pontos de consenso como: a concepção de que o ensino da Língua e da Literatura é um exercício permanente de leitura e produção textual; o foco nas habilidades e competências; a fixação dos eixos bimestrais em torno dos gêneros textuais e a vinculação às novas tecnologias. Entretanto, as alterações mais visíveis se deram no ponto exato em que as orientações curriculares mais se distanciavam do ordenamento conteudístico tradicional imposto pelas publicações didáticas tradicionais. É exemplo disso as modificações concebidas na terminologia original do currículo, sobretudo em relação aos descritores de habilidades; na redistribuição dos conteúdos entre os bimestres; ressequenciação dos conteúdos gramaticais – uma difícil equação em que o 4º bimestre fosse mais enxuto de conteúdos e ao mesmo tempo mais complexo pela manutenção da lógica da sequência.

Em Matemática, o Currículo Mínimo encontrou mais consenso no estabelecimento dos campos de conhecimento que são o numérico/aritmético, o algébrico/simbólico, o geométrico e o da informação. Por outro lado, houve uma revisão na distribuição dos conteúdos para se equiparar à sequência da maioria dos livros didáticos adotados nas escolas da rede e um alinhamento mais visível às matrizes de referência das avaliações externas. Nesse campo do conhecimento parece ter ficado mais evidente que a construção de um currículo é um processo de negociação e renegociação. Por isso, posto em uso, o currículo de matemática ainda viria a sofrer algumas modificações por interferência dos professores usuários.

Também, durante o ano de 2012, os professores puderam opinar, por intermédio de *e-mail*, sobre o currículo implementado de modo a aperfeiçoá-lo tornando-o exequível. Atualmente, no sítio Conexão Professor⁸, podem-se conhecer as Diretrizes Curriculares para os anos iniciais e o Currículo Mínimo de cada disciplina desmembrado por bimestre. Além disso, o professor tem ainda a

⁸ Conexão Professor. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/>. Acesso em: 19 out.2014.

possibilidade, no mesmo espaço virtual, de acesso a vasto material pedagógico com orientação, recursos digitais, itens de avaliação, roteiros de aulas e material para Formação Continuada.

Em resumo, louvável é ressaltar que, mesmo sabendo que o estabelecimento de um Currículo Mínimo não resolveria as dificuldades da educação básica, um movimento de professores da Rede Estadual e de especialistas das universidades públicas do estado acreditou que um ordenamento curricular pudesse constituir “um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais” (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2013), em que se pudesse contar com adequados recursos didáticos, interdisciplinaridade e contextualização, inclusão educacional, respeito à diversidade, utilização de novas mídias educacionais, transversalidade entre outras possibilidades para a construção de qualidade em educação.

1.3 Considerações sobre Programas de Formação Continuada de Professores

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seus artigos 63, inc. III e 67 inc. II determina que para além da sua formação inicial, ao profissional da educação deve ser oportunizada a formação continuada:

[...] Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão:

[...] III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [...]

[...] Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]

Entende-se por formação inicial aquela que confere titulação ao final da conclusão de determinado curso, no sentido de oferecer – no caso do futuro professor – as condições para seu ingresso no magistério. Essa formação precisa ser bastante sólida, a fim de evitar que os docentes criem distâncias entre os conhecimentos teóricos aprendidos nessa fase e a prática real do dia a dia da escola; já a formação continuada está voltada para o professor em exercício e tem como função básica contribuir para que o professor amplie e mude, de maneira crítica, a própria prática. Como afirma Perrenoud (2002, p. 46), “essa mudança ocorre diante da reflexão sistemática sobre seu próprio fazer pedagógico, para

entendê-lo e modificá-lo”. Corroborando com essa reflexão, Falsarella (2004, p. 50) entende:

[...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade.

Dessa forma, a formação continuada constituiu-se numa estratégia a fim de manter o professor atualizado frente às exigências educacionais da contemporaneidade. Portanto, esse modelo de formação é fundamental como política pública, na medida em que tende a incentivar no docente o hábito da pesquisa e da reflexão sobre sua própria prática pedagógica, além de desenvolver uma mentalidade crítica sobre sua profissão. Nessa perspectiva, Barreto (2012, p. 28) diz que “o docente é chamado a refletir e a pesquisar sobre a própria prática”.

A esse respeito, Huberman (2000⁹) comenta que

[...] pode-se inferir sobre a imensa importância das práticas reflexivas serem tratadas e abordadas na formação inicial dos professores, antes de se tomarem profissionais. O que se quer dizer é que antes de serem professores de fato, os alunos (futuros professores) devem ter conhecimento do que é essa prática reflexiva. É claro que em sua formação contínua as práticas reflexivas também devem estar presentes, mas quanto antes forem tratadas melhor [...]

Conforme observa Alarcão (2001), o caminho a ser seguido pela formação continuada deve ser o que leva em consideração o professor que trabalha em uma escola viva, cheia de alunos reais, rodeada de um contexto social e sujeita a todos os desafios que a sociedade da aprendizagem e do conhecimento demanda.

Nesse sentido, a formação continuada de professores sugere a busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, posto que a atual realidade demanda por profissionais preparados adequadamente para atender às exigências dos avanços da ciência e da tecnologia,

⁹HUBERMAN, 2000, *apud* FERREIRA, Guilherme Lessa. *Estudo de caso: formação inicial e continuada de uma professora*. [Dissertação de Mestrado]. 2010. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br>>. Acesso em: 5 out. 2013, p. 18-19.

que redimensionam as articulações sociais entre os atores, sendo a escola a instituição responsável em preparar os profissionais que atuam nessa sociedade.

Para Brooke (2010, p.3) é preciso que

a formação continuada seja realizada de maneira a suprir as necessidades dos docentes. Sempre pensando em melhorar a atuação dos que precisam, em manter o nível dos que vão bem, estimulando-os a compartilhar suas experiências com os colegas.

Dessa forma, a questão da eficácia e eficiência na formação continuada dos professores é processo que conduz à prática docente transformadora, o que leva a melhoria da qualidade do ensino.

Em consonância com as determinações legais, os sistemas educacionais (união, estado e município) têm procurado atender esses requisitos de formação no decorrer do exercício profissional, em diferentes espaços e por meio de diversos modelos de formação continuada. Exemplo disso cita-se, no próprio espaço escolar, momentos de planejamento e trabalho docente coletivos, jornadas pedagógicas, dentre outros. Sobre a escola como local privilegiado à formação docente, Candau (1997¹⁰) afirma que

[...] O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada da universidade para a própria escola [...] é neste espaço que ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes, ele vai aprimorando sua formação [...]

É certo que o trabalho coletivo e/ou a formação em serviço proporcionam condições concretas a formas adequadas e enriquecedoras do trabalho docente, na medida em que são mecanismos importantes para uma educação escolar bem sucedida. Contudo, outras estratégias de formação continuada que extrapolam o âmbito escolar são bem-vindas desde que estruturadas como um processo evolutivo e qualitativo, contributivo do avanço profissional do professor em termos de aprendizagem, novas posturas, capacidades e autonomia.

¹⁰ CANDAU, 1997, *apud* CHIACCHIO, 2012, p. 97. CHIACCHIO, Andrea Maria Martins. *Alfabetização e letramento: a formação de alfabetizadores na perspectiva do Programa Mineiro “Alfabetização no Tempo Certo”*. [Dissertação de Mestrado]. 2012. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humana e Sociais Aplicadas. Disponível em: <<http://www.crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2013, p. 95.

Desde a década de 1980, quando se defendeu a formação inicial de nível universitário dos professores – por meio dos chamados cursos de licenciatura – do Ensino Fundamental em diante, as universidades são chamadas a criar programas de formação continuada. Naquele momento histórico, o discurso corrente era sobre a necessidade de atualização para vencer as lacunas logo observadas entre a graduação dos professores e as exigências sempre mais desafiadoras dos currículos que se iam impondo, principalmente, aos estudantes do Ensino Médio, quer propedêutico, quer técnico. Não obstante, as dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem não podem ser justificadas unicamente pelas lacunas na formação de professores. Nesse sentido, Gatti (2010, p. 1359) chama atenção para “a existência de fatores outros a influenciarem os resultados que vão desde aspectos culturais até as condições de trabalho na escola”.

Nessa mesma linha de pensamento, Brooke (2010) alerta para a preponderância do “efeito escola” sobre o velho paradigma denominado “efeito família”, tão em voga a partir dos anos de 1960. Segundo o referido autor, vários fatores influenciam os resultados e, entre eles têm lugar a formação de professores e uma aprendizagem em que as estratégias de ensino são claras.

Não se pode, entretanto, desprezar o “efeito professor”, a despeito da dificuldade para se determinar o quanto ele pode impactar a aprendizagem. No dizer de Gatti (2013), isto não é uma tarefa fácil.

Quanto à formação continuada, especificamente, no final dos anos de 1990, aqui e em grande parte do mundo, desenvolveram-se muitos modelos na esteira da institucionalização, como lembra Imbernón (2010). O autor denuncia que a despeito desta “introdução da mudança, o aperfeiçoamento dos professores potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados” (IMBERNÓN, 2010, p. 19). Por aquele tempo, era comum chamar os cursos a guisa de formação continuada, em geral de breve duração, de treinamento ou de capacitação em que a principal tática era claramente exposta como conhecimento a ser adquirido pelo professor.

A busca por alternativas em um contexto de rápidas e profundas mudanças veio introduzindo a formação nos anos 2000. Além da utilização da educação a distância e todo o ferramental das novas tecnologias da informação e da comunicação, a formação continuada tem o desafio de responder a novíssimos paradigmas impostos à escola, tais como: qualidade, equidade, responsabilização,

sistemas de avaliação de larga escala com suas matrizes de referência e escalas de proficiência, padronização de currículos, apropriação de resultados entre outros.

De toda forma, o tema da formação continuada de professores tem mobilizado a academia no sentido de produzir o debate fomentado pela circulação de propostas e análises. Mais ainda, porque Gatti e Barretto (2009 p. 199) alertam para que “os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimentos escolares, não têm ainda se mostrado satisfatórios”, gerando uma profícua discussão sobre a questão.

Recente estudo da Fundação Vitor Civita (2011) traça um quadro analítico dos tipos de formação continuada de professores em alguns estados e municípios brasileiros buscando identificar as configurações por que se moldam os processos de implementação, monitoramento e avaliação. Por resumo da pesquisa, e no interesse deste nosso estudo, reportamo-nos aos “dois grandes grupos” em que se reúnem as modalidades e as práticas da formação: a) abordagens centradas “na figura do professor”; e b) abordagens centradas “no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas”.

O estudo revela ainda uma visão do “consenso discursivo” observado nos programas de formação continuada mapeado nos discursos das secretarias de educação e nas agendas das políticas dessas secretarias. Por essas, a formação é o eixo articular das intervenções na escola, é o que cria o desenvolvimento profissional e favorece a gestão escolar, e orienta a necessidade de sistematização das práticas formativas; por aqueles, acredita-se, e propala-se, na ligação causal da formação com a melhoria da qualidade do ensino, na socialização estabelecida pelos docentes no espaço escolar e na emergência da formação motivada pelas avaliações externas.

Candau (1997¹¹) refere-se a três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores:

a escola, como *locus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais

¹¹CANDAU, 1997, *apud* CHIACCHIO, 2012, p. 97. CHIACCHIO, Andrea Maria Martins. *Alfabetização e letramento: a formação de alfabetizadores na perspectiva do Programa Mineiro “Alfabetização no Tempo Certo”*. [Dissertação de Mestrado]. 2012. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humana e Sociais Aplicadas. Disponível em: <<http://www.crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2013, p. 97.

do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática).

Esses aspectos explorados pela autora supracitada são importantes para um programa de formação continuada, na medida em que sugerem a idéia da articulação entre saberes teóricos e os saberes práticos necessários para um bom desempenho profissional. Assim, os processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica.

Em síntese, a formação continuada terá significado se for capaz de provocar mudanças na postura do professor. Nesse sentido, ela é uma das condições básicas para a transformação do docente, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções que o professor pode mudar seu modo de pensar e seu fazer pedagógico. A transformação pode ser alcançada na medida em que o profissional do magistério tenha a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas e novas formas de ver e pensar a escola.

1.4 Panorama contemporâneo da Formação Continuada no Estado do Rio de Janeiro

Em 2010, a SEEDUC-RJ, por meio do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Planejamento Estratégico/2011 – implantou um Currículo Mínimo referente às competências e habilidades por ano/bimestre, no sentido de organizar e facilitar as ações pedagógicas no cotidiano escolar, bem como de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala.

Vê-se, portanto que o Currículo Mínimo é fundamental no Curso de Aperfeiçoamento como tática da estratégia da secretaria de melhorar os resultados do IDEB das escolas estaduais. Para alcançar melhoria do IDEB estadual, o curso tem objetivos específicos bem palpáveis, ou seja,

1. preparar conteúdos seguindo as orientações do Currículo Mínimo, lançado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro; 2. utilizar como referência para o desenvolvimento de habilidades, os descritores que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e o Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB); 3. capacitar os professores para utilizarem a tecnologia como ferramenta pedagógica; 4. atualizar os conhecimentos em Língua Portuguesa/Literatura e Matemática; 5. oferecer materiais didáticos modelares, em estreita ligação com o Currículo Mínimo; 6. planejar e discutir com os professores “o que ensinar”, “por que ensinar”, “como ensinar” e “como avaliar” os conteúdos curriculares específicos; 7. promover a formação de competências que privilegiem o raciocínio, a imaginação, a comunicação, o empreendedorismo, o senso crítico e a cooperação (SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2011, p. 4-5)

Em janeiro de 2011, é publicado o Decreto nº 42.793 sobre programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da SEEDUC-RJ. Em seu Capítulo VI, o decreto, além de contemplar o Currículo Mínimo, estabelece as diretrizes que a secretaria de educação deverá seguir para editar ato normativo definindo o currículo para cada ano de escolaridade e para cada disciplina.

Desse modo, a SEEDUC-RJ veio a estabelecer um currículo que contemplava os seguintes objetivos específicos já inscritos no decreto supracitado:

- I - estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica;
- II - proporcionar clareza e coerência nos objetivos do ensino-aprendizagem;
- III - promover a compreensão global dos passos e nuances da formação integral do aluno;
- IV - promover a correspondência entre as diferentes unidades escolares, com o alinhamento dos graus de complexidade que a aprendizagem deve atingir em cada ano da educação básica;
- V - incorporar as inovações propostas pelas práticas pedagógicas;
- VI - observar as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2011e).

Diante desse contexto, sobremaneira em função da implantação deste novo currículo, a SEEDUC-RJ, em parceria com Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) conveniada às Universidades do Consórcio CEDERJ, sugeriu um projeto no sentido de preencher as lacunas do conhecimento e a qualificação dos professores no que diz respeito à concretização deste currículo na sala de aula. Em razão disso, “os processos de formação continuada para a implementação do currículo passam a ser uma exigência que decorre naturalmente dessa concepção de atuação profissional” (BARRETO, 2012, p. 28).

Vale esclarecer que o CEDERJ é um consórcio formado por sete instituições de ensino superior: CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO em cuja lei de criação, destaca-se o artigo 2º no qual se inscreve seu objetivo social:

I- oferecer educação superior gratuita e de qualidade, na modalidade à distância, para o conjunto da comunidade fluminense.

II - a divulgação científica para o conjunto da sociedade fluminense; e
III - a formação continuada de professores do Ensino Fundamental, médio e superior.

Parágrafo único - Na consecução de seus objetivos sociais promoverá a Fundação CECIERJ a expansão e interiorização do ensino gratuito e de qualidade no Estado através de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, atividades curriculares e extra-curriculares, presenciais ou à distância (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2002).

Importante também é ressaltar que os cursos de formação continuada de professores da Fundação CECIERJ são oferecidos na modalidade de Educação a Distância (EaD), tendo as suas atividades realizadas no sistema de gerenciamento de aprendizagem chamado *MOODLE* (*software* livre de apoio à aprendizagem a distância).

Inicialmente o projeto foi desenvolvido como um Curso de Aperfeiçoamento com o objetivo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática que estivessem atuando no 9º ano do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio. A formação foi projetada com o intuito primordial de facilitar a adoção plena do Currículo Mínimo em todas as disciplinas da grade curricular. O seu edital anuncia objetivamente a capacitação “com novas metodologias de ensino e em conteúdos vinculados ao Currículo Mínimo” (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2011c) que, por sua vez, inscreve-se como garantia de alinhamento do ensino às exigências da legislação das Diretrizes Curriculares Nacionais, e também às “matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais” (RIO DE JANEIRO/SEEDUC, 2011c). E mais, como critério do processo seletivo à formação, exige-se a prioridade de o professor lecionar em escola de IDEB e de SAEB baixos (RIO DE JANEIRO. EDITAL 5/2011).

Registre-se que esse projeto contempla as demandas do Currículo Mínimo no cotidiano da sala de aula, através de diferentes ações, dentre elas a elaboração de

planos de trabalho com o objetivo de exercitar e incentivar a autonomia e a crítica da prática pedagógica do professor.

A iniciativa dos Cursos de Aperfeiçoamento, portanto, partiu da necessidade de capacitar e atualizar os professores da Rede Estadual na geração de novas práticas pedagógicas frente aos desafios trazidos pela nova proposta curricular emanada do Currículo Mínimo que começa a ser implementado para as disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, História, Geografia, Filosofia e Sociologia nos anos finais do Ensino Fundamental e para as séries do Ensino Médio. Além disso, o consórcio já vinha contribuindo com a SEEDUC-RJ no desenvolvimento, atualização e reformulação do currículo.

Estruturado pela Fundação CECIERJ, o referido curso tem uma carga horária total de 160 horas, distribuída por 4 módulos de 40 horas (Quadro 1), na modalidade semipresencial, correspondentes aos conteúdos do Currículo Mínimo da Rede Estadual de ensino.

Quadro 1 – Curso de Aperfeiçoamento

NÚCLEO OBRIGATÓRIO	CARGA HORÁRIA
Tópicos de Conteúdos do Currículo Mínimo do 1º Bimestre Letivo	40 horas
Tópicos de Conteúdos do Currículo Mínimo do 2º Bimestre Letivo	40 horas
Tópicos de Conteúdos do Currículo Mínimo do 3º Bimestre Letivo	40 horas
Tópicos de Conteúdos do Currículo Mínimo do 4º Bimestre Letivo	40 horas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses módulos desenvolvidos sob a análise de lacunas do conhecimento,

[...] são seguidos de capacitação em conteúdo e de oferta de um plano de trabalho com um conjunto de elementos para dinamizar o processo cotidiano da sala de aula. O professor foi acompanhado por uma rede de discussão, debatendo os desafios do ensino e da aprendizagem do módulo trabalhado bem como o plano de trabalho sugerido [...] (MATOS e COSTA, 2013, p. 3).

Encontros presenciais bimestrais fazem parte também da metodologia do Aperfeiçoamento. Neles os cursistas têm um conjunto de atividades capazes de favorecer a melhoria da informação, da reflexão e da discussão, além de promover, principalmente, as trocas de aprimoramento profissional. É assim que se acredita que o Curso de Aperfeiçoamento possa melhorar o nível de conhecimento dos professores em sua área específica, bem como a sua prática dentro da sala de aula.

Esse formato de curso corrobora o pensamento de Tardif (2002, p.230) ao afirmar que um projeto sobre o ensino deve se basear em um “diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho”.

Metodologicamente, o curso tem início por um diagnóstico de supostas lacunas do conhecimento do cursista em relação aos conteúdos curriculares ao mesmo tempo em que disponibiliza um plano dinamizador do processo ensino-aprendizagem em forma de plano de aula. Nesse ínterim, o professor cursista discute em rede os desafios de empreender o plano de ensino do conteúdo curricular. Posteriormente a aplicação da metodologia, faz-se uma avaliação na qual serão propostas mudanças capazes de melhorar o procedimento até que ele possa ser padronizado e então disponibilizado em um banco de objetos de aprendizagem. Ainda, no âmbito da metodologia destaca-se a otimização da Tecnologia da Informação e Comunicação como recurso não apenas de seu percurso nos estudos, mas também como ferramenta para a aplicação dos conhecimentos e dos planos de trabalho na sala de aula.

Em 2011, quando do início do Curso de Aperfeiçoamento, foram oferecidas 4.000 vagas com previsão de ampliação deste número e também das áreas do conhecimento abrangidas pela formação no ano de 2012. A primeira turma teve os estudos iniciados com previsão de encerramento em maio de 2012, o que de fato ocorreu.

Importa observar que a campanha de inscrições de professores para a formação continuada teve boa adesão, pois ao final do período de inscrição para as 4.000 vagas do processo de seleção, 6.828 professores tinham se candidatado às vagas em todo o Estado. Diga-se, ainda, que somente no 1º dia da abertura, 1.907 cadastros foram efetuados. Claro que outros motivos também podem ter levado ao grande número de inscrições ao curso e, sem uma pesquisa que lance luzes sobre a realidade, não se podem descartar razões como a novidade de uma formação

continuada de médio prazo com a possibilidade de uma pós-graduação que – no caso do Estado do Rio de Janeiro – representa progressão salarial, os desafios do currículo implementado, o desejo de aprimoramento da formação inicial, e mesmo a concessão de bolsa-auxílio formação no valor de R\$ 300,00 mensais.

A título de informação, vale ressaltar que, de acordo com dados disponibilizados pela Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas (SUPDP), houve uma diminuição do número de professores matriculados no Curso de Aperfeiçoamento entre os docentes da Regional Noroeste Fluminense. Em contrapartida, registrou-se uma melhoria importante no percentual de aprovação. Observa-se também que não há distorção significativa no número de professores das duas disciplinas entre os inscritos ou reprovados, conforme indica o Quadro 2:

Quadro 2 – Docentes inscritos e aprovados nas turmas da Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ na Regional Noroeste Fluminense.

DISCIPLINA/ANO	2011		2012		2013	
	INSCRITOS	APROVADOS	INSCRITOS	APROVADOS	INSCRITOS	APROVADOS
Língua Portuguesa	96	61	26	23	25	19
Matemática	97	64	20	15	19	17
Total	193	125	46	38	44	36

FONTE: SUPDP, 2013 – adaptado pelo autor.

Considerando a época de início do curso – junho de 2011 –, no planejamento foram contemplados conteúdos do 3º e 4º bimestres do Currículo Mínimo para que as atividades elaboradas na plataforma pudessem ser levadas para dentro das salas de aula e as evidências dessas aplicações e seus resultados servissem para a avaliação do desempenho do professor cursista.

Posteriormente, ao Curso de Aperfeiçoamento foi acrescida uma etapa complementar. Para tanto, à carga horária de 160 horas foram adicionadas mais 200 horas a fim de que o cursista fosse contemplado com um certificado de Pós-graduação *Lato Sensu* emitido por instituições federais e estaduais de educação. Assim, além das disciplinas oferecidas no Curso de Aperfeiçoamento, outras foram

distribuídas dentro de 200 horas para caracterizar um curso de Especialização *Lato Sensu*, com duração de 11 meses. Assim,

os cursos de formação em Língua Portuguesa e em Matemática, na modalidade semipresencial, com carga horária de 180 horas, podem se desdobrar em uma especialização, já que o professor participante poderá realizar pós-graduação *lato sensu*. A complementação de 200 horas, com a duração prevista para 18 meses, possibilitará ao professor a obtenção do certificado de especialista fornecido pelas universidades do consórcio Cederj (MOTA *et al.*, 2013, p.5).

Em sua etapa complementar, o curso privilegiou recursos da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) com a utilização da plataforma *MOODLE*, redes sociais e tutoria virtual, além de encontros presenciais, incluindo um módulo de acolhimento. Prevê-se que, durante sua realização, o professor deve dedicar às atividades quatro horas semanais, além dos encontros presenciais, de três horas cada, englobando atividades diversificadas, reuniões pedagógicas, encontros para informação, reflexão, discussão e trocas com o propósito de aprimorar a prática pedagógica (SILVA *et al.*, 2013).

Essa etapa complementar para o Curso de Especialização *Lato Sensu*, desenvolvida em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino (Lante), na modalidade a distância, ficou a cargo da UFF, que após a defesa da monografia, versando sobre o processo de ensino e de aprendizagem vivenciado pelo professor e seus alunos, certificará os professores com o título de Especialista (MATTOS; COSTA, 2003, p. 3).

Sobre a dinâmica, ou seja, seu encaminhamento metodológico, o Curso de Especialização contou com um módulo de acolhimento, destinado à capacitação de tutores, seguido dos módulos específicos para cada disciplina (Língua Portuguesa e Matemática). A Figura 2 mostra esta dinâmica.

Vale ressaltar que o professor cursista que completar a carga horária de 180 horas, tendo cumprido as 160 horas nas disciplinas de acompanhamento ao Currículo Mínimo, receberá o Certificado de Curso de Aperfeiçoamento pela Fundação CECIERJ. No caso de cumprir a carga horária de 360 horas, incluindo a monografia, receberá o Certificado de Especialista por uma das universidades consorciadas.

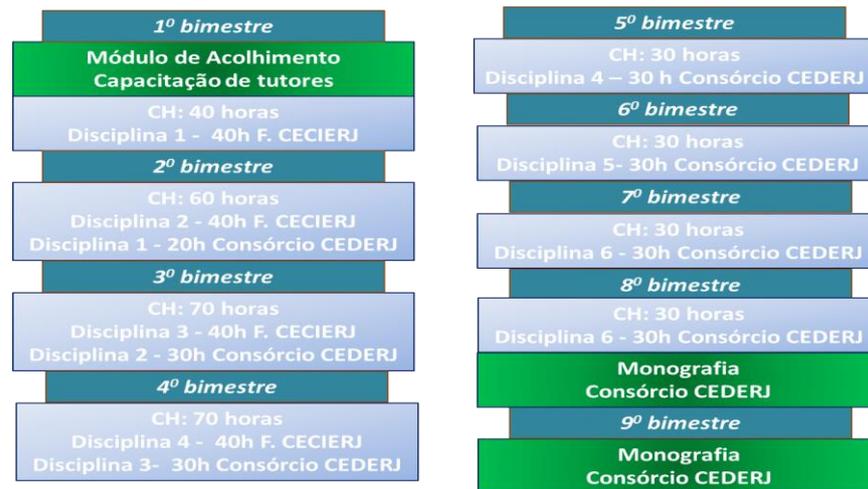


Figura 2 – Dinâmica do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* ministrado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática pela Fundação CECIERJ – Consórcio CEDERJ

Fonte: SEEDUC/CECIERJ/CEDERJ, 2011, p. 8

Observa-se que o desenvolvimento do projeto inclui três etapas: o Módulo de Acolhimento, o Curso de Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa e Literatura ou em Matemática e o Curso de Especialização em ambas as disciplinas.

No Módulo de Acolhimento, ministrado pela Fundação CECIERJ, ao professor cursista é oportunizado conhecer seu ambiente virtual de aprendizagem – *MOODLE* –, bem como a se familiarizar com as ferramentas necessárias para o seu melhor desempenho no decorrer do curso – estabelecer o seu perfil, compor grupos de estudo, trabalhar com *downloads* e *uploads* de arquivos, participar de fóruns, enfim, utilizar ferramentas de sincronia de mediação *on line*; o Módulo diz respeito ao Curso de Aperfeiçoamento, ministrado pela Fundação CECIERJ, que abrange disciplinas sob a denominação de Tópicos de Conteúdos do Currículo Mínimo, referentes respectivamente aos bimestres que compõem o ano letivo. São, portanto em número de quatro, cada uma perfazendo o total de 40 horas. Em relação ao Módulo alusivo ao Curso de Especialização, ministrado pelo Consórcio CEDERJ, nota-se que este, contém disciplinas a serem cumpridas ao longo do Curso de Aperfeiçoamento, bem como de disciplinas que ultrapassam o término deste curso, além de uma monografia sobre a prática pedagógica desenvolvida na sua sala de aula.

Quanto à metodologia de trabalho do curso (Figuras 3 e 4), desenvolvida em função do Currículo Mínimo, comporta

dois ciclos básicos por bimestre que se diferenciam apenas pelo conteúdo focado e pelo grau de autoria requerido do professor na produção do Plano de Trabalho que deverá guiar sua atuação junto aos alunos. Como podemos observar, cada ciclo se organiza em torno da elaboração, da implementação e da avaliação de um Plano de Trabalho que contém uma proposta completa de articulação das três grandes competências focadas sistematicamente no Currículo Mínimo. (SEEDUC/CECERJ/CEDERJ/2011, p. 12-13).

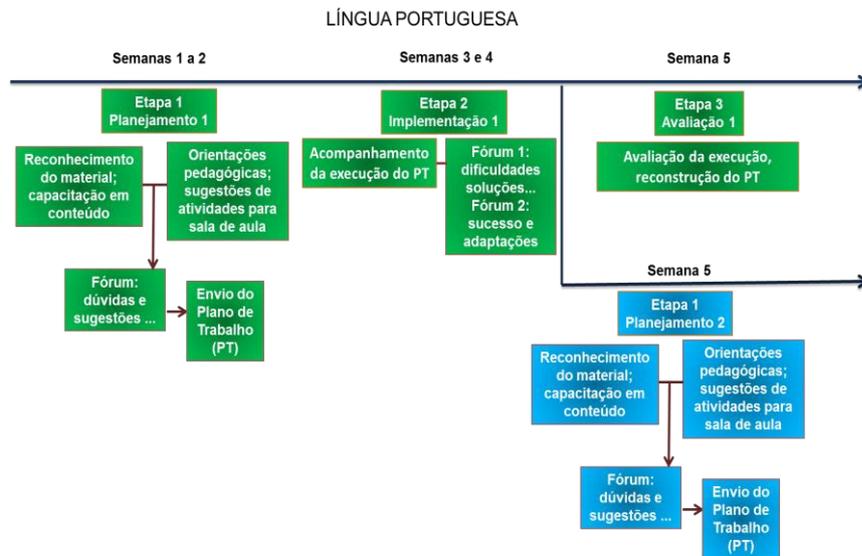


Figura 3 – Metodologia da Formação Continuada em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura

Fonte: SEEDUC/CECERJ/CEDERJ, 2011, p. 14

Já a Figura 4 refere-se à dinâmica do referido curso em relação ao ensino de Matemática.

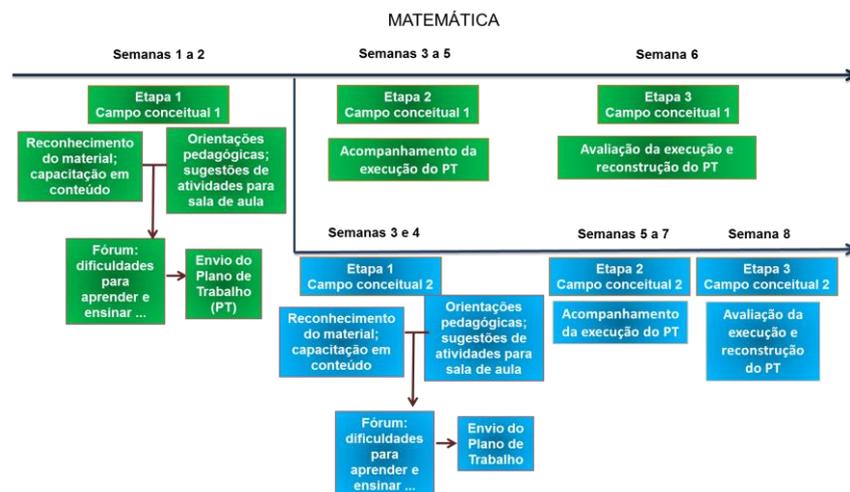


Figura 4 – Metodologia da Formação Continuada em Ensino Matemática.

Fonte: SEEDUC/CECERJ/CEDERJ, 2011, p. 15

Dados reportados de fontes documentais sobre o curso (RIO DE JANEIRO SEEDUC/CECIERJ/CEDERJ/2011, p. 12-13) esclarecem que

ao longo de cada ciclo, o professor será capacitado em conteúdo, estratégias didáticas e boas práticas de avaliação ao longo das duas primeiras semanas de trabalho, e ao fim destas apresentará um Plano de Trabalho, que guiará sua atuação em sala de aula. Esse plano será avaliado pelo mediador pedagógico, que fará sugestões para seu aprimoramento. Nas duas semanas seguintes, o professor aplicará o Plano de Trabalho elaborado, sendo então acompanhado de perto pelo mediador pedagógico por meio de dois fóruns regulares em que será estimulado a trocar intensivamente experiências com os colegas de curso. Ao final do período de execução de cada plano, o professor será convidado a reenviar o seu Plano de trabalho (PT), já aprimorado a partir de uma reflexão sobre a experiência já efetivamente desenvolvida com o aluno. Esse plano reformulado, para avaliação final e aprovação, será assumido como um material didático de qualidade que deverá ser compartilhado com todos os professores da rede num Banco de Materiais que funcionará como repositório público.

Ao fim do primeiro ano foi feita uma pesquisa de avaliação do curso, por meio do formulário virtual *Google Spreadsheets*. Avaliação essa que contemplou

[...] quatro tópicos: impacto do Curso sobre suas práticas docentes, mediação pedagógica, material didático e ambiente virtual de aprendizagem. Nos concentraremos apenas nas informações dadas a respeito do primeiro tópico. Dos concluintes, 888 cursistas participaram da pesquisa, e dentre estes, 81% afirmaram que desenvolveram novas práticas a partir do que foi trabalhado no Curso, 95% que aprenderam algo novo e 92% que aperfeiçoaram seus conhecimentos prévios de uso do computador e da internet para fim educacional. Por fim, 99% dos respondentes afirmaram que houve uma melhora significativa no processo ensino aprendizagem de Matemática em suas turmas, tendo observado maior motivação nos alunos das turmas em que implementaram os Planos de Trabalho, e conseqüente melhora nas avaliações internas (PINTO e ESQUICALHA, 2013, p. 4).

Importante é reafirmar que o Curso de Aperfeiçoamento, e sua posterior transformação em Curso de Especialização, tem por desafio fazer os professores imergirem no Currículo reconhecendo a vantagem desse projeto e, a partir daí serem capazes, através da formação, de gerir melhor a própria atividade profissional.

Em suma, o projeto de aperfeiçoamento, e a posterior especialização, desenvolvidos pela SEEDUC-RJ e instituições conveniadas são relevantes para a melhoria de qualidade da formação dos professores, bem como, para a melhoria da qualidade do ensino no Estado. Portanto, pensar em educação requer iniciativas como esta, que necessita ser expandida e desenvolvida nos diferentes Estados e cidades brasileiras.

Diante o exposto neste capítulo, e sem esgotar a discussão sobre o objeto investigado, necessário é ressaltar o significado das políticas públicas de formação continuada a distância, no que se refere à qualidade na educação, sobremaneira, nas escolas da rede estadual fluminense. Contudo, ainda há muito que investir nessa formação, no sentido não somente de favorecimento de sua titulação e sua constante profissionalização, mas também de melhorias nas condições de trabalho e salários dos profissionais que dela participam.

Complementando esses dados teóricos, o capítulo a seguir contempla opiniões dos pesquisados sobre o Curso de Aperfeiçoamento do Programa de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ, reunindo informações sobre a investigação feita no campo e, por conseguinte, seus resultados.

2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DA OPINIÃO DOS PESQUISADOS SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Com o objetivo de uma maior compreensão da formação continuada no estado do Rio de Janeiro, procurou-se, neste capítulo, descrever a metodologia em seus aspectos gerais, ou seja, o modelo de pesquisa utilizado, o campo de estudo com as especificidades de seus pesquisados, bem como os procedimentos de coleta e de análise dos dados. Por fim, com base na interpretação do *corpus* de dados, apresentou-se a discussão dos resultados dos dados coletados por meio de um questionário aplicado aos professores cursistas e não cursistas. Dados esses, categorizados por unidades de semelhanças, quantificados, apresentados graficamente e discutidos à luz de um referencial teórico bibliográfico e documental.

2.1 O percurso da investigação

Os procedimentos metodológicos desse estudo integram dados quantitativos à pesquisa qualitativa, de maneira a compreender as interações e diversidades do universo pesquisado e se obter uma visão mais holística do mesmo. Desta forma, a presente investigação privilegiou metodologia qualitativa, cujos dados também foram tratados quantitativamente, através de procedimentos estatísticos. A escolha desse desenho metodológico apoia-se em Günther (2006, p. 207) ao apresentar uma excelente justificativa para a utilização da metodologia mista em pesquisa:

o participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adéquam à sua questão de pesquisa. [...] Assim como é difícil ser fluente em mais de uma cultura e língua, é igualmente difícil aproximar-se de um tema de pesquisa a partir de paradigmas distintos [...] uma abordagem mista não necessariamente implica numa algaravia metodológica. À medida que perguntas de pesquisa frequentemente são multifacetadas, comportam mais de um método [...] Os resultados alcançados com o emprego dessas metodologias alternativas apontam para uma maior fidedignidade e validação das pesquisas. Se for certo que a verdade absoluta nunca é alcançada, talvez a utilização de abordagens múltiplas possa, ao menos, aproximar os pesquisadores de uma verdade temporal.

Observa-se, portanto, que a relação entre as abordagens qualitativa e quantitativa é de complementaridade, ou seja, a análise qualitativa, no campo das

ciências humanas, completa a análise quantitativa e vice-versa, já que elas permitem ter acesso às informações específicas que enriquecem o conhecimento. Assim o enfoque qualitativo com vieses analíticos quantitativos pode ser considerado no âmbito geral das ciências sociais como estratégia de triangulação metodológica. Nesse contexto, há que chamar atenção para o fato de que nas metodologias mistas, um método pode sobrepor a outro ou ambos podem integrar-se completamente. No caso da investigação em pauta, a abordagem qualitativa sobrepõe à quantitativa.

Sobre a escolha da metodologia qualitativa, considerou-se, a princípio a sua adequação ao objeto de estudo – formação continuada de professores na Regional Noroeste Fluminense face à adoção do Currículo Mínimo –, na medida em que esse modelo metodológico há de possibilitar o acesso à realidade pesquisada – cursos oferecidos pelo Convênio SEEDUC/CECERJ – e a apreensão das múltiplas interpretações e significados que são atribuídos pelos pesquisados ao objeto em estudo. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa é apropriada, pois congrega a coleta, ordenação, descrição e interpretação de dados textuais suscitados de conversas, entrevistas, questionários, observações ou documentação. Para isso, necessita de instrumentos e procedimentos específicos. Dito de outra forma, a pesquisa qualitativa procura interpretar e compreender os significados dos fenômenos, das crenças, dos valores e dos hábitos para o indivíduo e para o coletivo.

Ainda, a utilização da abordagem qualitativa pauta-se na possibilidade de sua adequação a este estudo por trabalhar “com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MYNAYO, 1994, p. 22).

Em relação à triangulação com a abordagem quantitativa – no tratamento/análise dos dados – justifica-se pela utilização de recursos e técnicas estatísticas que visem quantificar os dados do *corpus* da investigação. Desta forma, das informações de texto são extraídos dados numéricos, isto é, quantitativos.

Em função do objetivo proposto para o presente estudo – proceder a uma análise dos cursos de formação continuada do Convênio SEEDUC/CECERJ quanto ao seu objetivo de instrumentalizar os professores à adoção do Currículo Mínimo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas turmas de 9º ano do ensino

fundamental e da 1ª série do ensino médio –, optou-se por uma abordagem de cunho exploratório, na medida em que se intenciona uma maior familiarização com o assunto, a fim de se obter “um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, com vistas a um maior entendimento do objeto em estudo” (GIL, 2008, p. 9). Dessa forma, a abordagem exploratória é pertinente, uma vez que o objeto em estudo ainda não foi alvo de muitas investigações o que, conseqüentemente, torna possível ao pesquisador familiarizar-se com a temática investigada, recolhendo elementos que poderão fundamentar futuros estudos.

Adequada ao âmbito das metodologias qualitativas frequentemente “os estudos exploratórios envolvem levantamento bibliográfico” (GIL, 2008, p. 9), que consiste basicamente na revisão de dados impressos em papel, ou seja, publicações (livros, revistas etc.) ou de arquivos eletrônicos. Esses dados podem ser obtidos respectivamente em bibliotecas físicas (convencionais) ou virtuais (internet). No caso deste estudo a maioria das informações procede de bibliotecas virtuais, nas quais foram selecionadas produções científicas compreendidas no período de 2000 a 2013.

A escolha dessas ferramentas como fonte de pesquisa deveu-se ao fato de serem bibliotecas abrangentes, qualificadas e de acesso gratuito a inúmeras publicações científicas (teses, dissertações, artigos, dentre outras) sobre a temática em estudo.

Identificadas as fontes bibliográficas, foi feita a sua seleção com base na problemática de pesquisa e no seu respectivo objeto de estudo. Para tanto, foi realizada uma leitura analítica e crítica de partes de cada publicação selecionada, tais como: resumo, introdução, objetivos, justificativa e revisão de literatura. Desta forma, foi configurado o referencial teórico da presente investigação.

Para análise das fontes selecionadas procedeu-se a sua leitura através de três momentos: inicialmente foi feita uma leitura de reconhecimento com o objetivo de uma primeira aproximação entre as informações expostas nas fontes selecionadas e o tema em estudo; no segundo momento, referente à leitura crítica e reflexiva, foi realizada uma releitura das fontes escolhidas no sentido de apreender os significados e as ideias principais nelas contidas; por fim, o terceiro momento, compreendeu uma leitura interpretativa dessas fontes rumo à sua utilização para a construção da presente dissertação.

Ainda, a utilização da pesquisa exploratória, para além do referencial bibliográfico, apresenta-se como forma de abordar os dados empíricos, ou seja, as informações coletadas junto aos pesquisados, ou seja, professores cursistas.

O desenvolvimento da pesquisa teve início em janeiro 2013 a partir de um levantamento bibliográfico referente à temática proposta, de maneira a considerar os estudos mais atuais pertinentes ao tema. Concomitantemente a esse procedimento procedeu-se uma análise de documentos oficiais relativos às avaliações (IDEB, SAEB, IDERJ, SAERJ, Saerjinho), bem como ao Programa de Educação do Estado-Planejamento Estratégico/2011, aos Cursos de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ, Currículo Mínimo, descritores, dentre outros. Além disso, foram feitos acessos à plataforma *MOODLE* onde essa formação se desenvolve.

A fim de melhor compreender a temática, em 2014, foi enviado, aos professores das escolas da Regional do Noroeste Fluminense, um questionário contendo questões fechadas e abertas, com vistas a coletar suas opiniões sobre os cursos de formação continuada frente à adoção do Currículo Mínimo pelas escolas públicas estaduais da Regional Noroeste Fluminense.

Como recorte espacial, esta dissertação contempla a Regional Noroeste Fluminense, com sede na cidade de Itaperuna, cuja jurisdição abrange os municípios de Aperibé, Bom Jesus do Itabapoana, Italva, Itaocara, Itaperuna, Laje do Muriaé, Miracema, Natividade, Porciúncula, Santo Antônio de Pádua, São José de Ubá e Varre-Sai, sendo os pesquisados professores lotados em escolas pertencentes a esse espaço educacional. Justifica-se a escolha desse universo pelo pertencimento do pesquisador ao serviço público estadual, com atuação como Coordenador de Avaliação e Acompanhamento junto à referida Regional.

Posto que os principais sujeitos da pesquisa sejam professores cursistas, a seleção dos pesquisados foi feita a partir dos seguintes critérios: ser professor de Língua Portuguesa ou Matemática com atuação no 9º ano do ensino fundamental ou na 1ª série do ensino médio em uma das escolas pertencentes à Regional Noroeste Fluminense; ter frequentado ou estar frequentando o Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ. Não obstante, considerando que a opinião dos professores de um modo geral seria benéfica ao estudo em pauta, foram também convidados a participar professores de Língua Portuguesa, Matemática e outras disciplinas, também com atuação no 9º ano do Ensino Fundamental ou na 1ª série do Ensino Médio no âmbito da Regional Noroeste Fluminense.

Para a seleção dos pesquisados, em 17 de fevereiro de 2014, foi enviado aos gestores escolares, um *e-mail* solicitando o preenchimento da planilha, em anexo (Apêndice A), com dados relativos a docentes de Língua Portuguesa e Matemática com atuação em turmas de 9º ano e de 1ª série nos bimestres dos anos de 2011, 2012 e 2013. A partir dessas informações é que se formou o banco com os nomes e endereços eletrônicos dos docentes, que foi comparado com a base de dados fornecida pela própria SEEDUC-RJ dos professores da Regional Noroeste matriculados nos Cursos de Aperfeiçoamento, bem como sua trajetória dentro dos mesmos.

Nesse ponto da pesquisa, um fato chamou bastante atenção do pesquisador: dos 62 gestores escolares, menos de 10% tinham conhecimento da situação acadêmica dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio em relação ao Curso de Aperfeiçoamento. Em muitas situações, o docente era apontado como em formação, um ano após ter abandonado o curso. De toda forma, para efeito da pesquisa, foi considerado o nome do docente nas turmas de interesse para ser comparado com a situação dele no curso, segundo as informações da SEEDUC-RJ. Tal situação sugere uma falta de monitoramento do programa de formação continuada, por parte da escola.

De posse dessas informações, procedeu-se a seleção dos pesquisados, cujo contato inicial foi feito por meio de um e-mail-convite (Apêndice B), que além de conter informações básicas sobre o estudo em tela, procurava sensibilizá-los para a participação na pesquisa.

Pertinente é esclarecer que, foram enviados 800 *e-mail* convites e, em anexo, o *link* do *google drive* com o questionário da pesquisa. Contudo, vários *e-mail* retornaram, talvez por erro na digitação, do endereço ou por caixa postal cheia. Assim, dos convites enviados, houve um retorno de 61 questionários, totalizando 61 respondentes, os quais se constituem nos principais atores deste estudo.

2.2 Procedimentos de coleta de dados

O desenvolvimento de uma pesquisa depende, em grande parte, das interações entre o pesquisador e o objeto da investigação. Este objeto geralmente acha-se representado por pessoas, grupos e comunidades. Essas relações interpessoais são intencionais e muitas vezes relativamente planejadas, com vistas

à obtenção de informações que possam elucidar e responder ao problema da pesquisa.

Na presente investigação, os procedimentos de coleta de dados, ou seja, as atividades práticas necessárias à aquisição das informações foram planejadas em função da questão problema – Na opinião dos pesquisados, os Cursos de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ têm sido suficientes para instrumentalizar os professores à adoção do Currículo Mínimo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio? –, bem como da abordagem metodológica: estudo exploratório quali-quantitativo. Assim sendo, na coleta de dados foi utilizado um questionário (Apêndice C) criado por meio do aplicativo *Google Drive*, disponibilizado *on line*¹² aos professores inclusos na pesquisa.

Sobre o questionário, cabe ressaltar que este é uma técnica estruturada para coleta de informações, que incide em uma série de perguntas, escritas ou orais, às quais um entrevistado deve responder (MALHOTRA 2004). Essas perguntas versam “sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, nas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informações bibliográficas” (GÜNTHER, 2003, p. 2).

Tendo como foco a formação continuada de professores frente à adoção do Currículo Mínimo, o questionário (Apêndice C) acha-se estruturado em três partes: a parte I, reservada à identificação voluntária do entrevistado, contém itens (nome, sexo, *e-mail*, escola e disciplina de atuação, tempo de magistério, participação em curso de formação continuada) com respostas fechadas. A partir desses dados é que se pode construir o perfil dos pesquisados. A parte II é composta por cinco itens e segue o modelo Likert, cujas respostas fazem parte de uma escala que vai de 0 a 4 (0= discordo totalmente, 1= discordo, 2= não concordo nem discordo, 3= concordo e 4= concordo plenamente). As questões abordadas nessa parte buscam capturar o que pensam os professores sobre alguns aspectos das reformas da educação no Estado do Rio de Janeiro como, por exemplo, sistema de avaliação externa, adoção do currículo mínimo e formação continuada; a parte III, para ser respondida apenas pelos docentes ligados especificamente à Formação Continuada, compõe-se de 6 questões fechadas sobre o ingresso, a metodologia e a avaliação do curso, seguidas

¹² Disponível em: https://docs.google.com/a/caed.ufjf.br/forms/d/1WYQv1M4Uodo7AExEQgsN-Y7ckXZxQD40ImMtzpzRJ2g/viewform?edit_requested=true.

de 13 questões sobre aspectos da prática pedagógica e concernentes aos objetivos específicos do Curso de Aperfeiçoamento comparando a aprendizagem e a aplicabilidade dos conteúdos do curso, elaboradas também no modelo Likert, como já foi mencionado anteriormente. Ainda, essa última parte contém 3 questões abertas, a título de uma avaliação do curso e de autoavaliação do cursista.

Vale esclarecer que a escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários. Com base nesta escala, ao responderem a um questionário, os inquiridos especificam o nível de concordância em relação a uma afirmativa (UFF, 2011). Assim, a escala Likert mede atitudes e comportamentos utilizando opções de resposta que variam de um extremo a outro (por exemplo, discordo plenamente para concordo totalmente). Importa também observar que a pontuação final da escala Likert de intervalo, como é o caso da escala utilizada no questionário nesta dissertação, será a soma de todas as pontuações de cada item, desta forma, as pessoas com maior número de respostas estão mais de acordo com as proposições sugeridas do que aquelas com menor número de respostas.

2.3 Procedimentos de análise de dados

De posse das informações coletadas no campo (dados brutos) por meio de um questionário aplicado aos pesquisados, foi dado início a um trabalho de análise e interpretação dos dados. Trabalho este que implicou sucessivas idas e vindas ao *corpus*, ao referencial teórico e às fontes documentais. Ressalte-se que todos os questionários aplicados constituíram o *corpus* a ser analisado, dada a relevância e pertinência ao objeto de estudo das respostas dos pesquisados às questões abertas.

De acordo com Goldemberg (2002, p. 92) este é “o ponto em que se exige muita sensibilidade para que se aproveite o máximo possível dos dados coletados e da teoria estudada. Esta capacidade de articular teoria e dados empíricos é uma das maiores riquezas do cientista”.

É preciso, pois, que neste momento o pesquisador tenha um olhar diferenciado para que possa analisar cada dado coletado em função de um corpo de conhecimento, pois são os conceitos e argumentos procedentes da teoria que contribuem significativamente para o trabalho referente à análise dos dados, possibilitando ao pesquisador ir para além da simples descrição das informações e,

com isto, aventar questões que viabilizem novas contribuições, interpretações e explicações a respeito do objeto em estudo.

A análise do *corpus* sugeriu, inicialmente, um estudo prévio de como esta deveria ser realizada. Assim sendo, a partir de um exame cuidadoso – sucessivas leituras – das informações contidas principalmente nos questionários, procurou-se levantar as questões mais significativas ou evidências rumo à compreensão do objeto investigado. Este momento foi orientado por Lüdke e André (2000, p. 48), quando recomendam que

é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo. Essas leituras sucessivas devem possibilitar a divisão do material em seus elementos componentes, sem, contudo perder de vista a relação desses elementos com todos os outros componentes. Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo do manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente ‘silenciados’.

Considerando que o questionário utilizado no presente estudo contém respostas fechadas e abertas, a análise dos dados oriundos das respostas fechadas – escala de Likert e algumas respostas da parte I do questionário – foi realizada com o auxílio da estatística descritiva, por meio de frequência absoluta (f_i) e frequência relativa (f_{ri}). Isto, além de tornar os resultados da pesquisa muito mais fáceis de serem interpretados pelo pesquisador, possibilita melhor visualização e entendimento desses resultados, na medida em que favorece a distribuição das respostas em tabelas e gráficos.

Necessário é esclarecer que

a estatística descritiva se constitui num conjunto de técnicas que objetivam descrever, analisar e interpretar os dados numéricos de uma população ou amostra”. “a frequência relativa de um valor é dada por $f_i = F_i/n$, ou seja, é a porcentagem daquele valor na amostra [...] A média aritmética simples, também conhecida exclusivamente por média, é a medida de tendência central, a mais empregada e intuitiva de todas. Ela está tão presente no questionário cujas questões foram elaboradas em escala Likert quanto dia a dia das pessoas, uma vez que qualquer indivíduo é capaz de perceber seu significado e empregá-la com frequência. Entretanto, a média de um conjunto de importâncias numéricas é computada somando-se todos esses valores e se dividindo o resultado pelo número de elementos somados, que é igual ao número de elementos do conjunto [...] Então,

“a média de n números é sua soma dividida por n [...] (FONSECA e MARTINS, 2006, p. 114).

Importante também é chamar atenção para o fato de que a afirmativa que compõe o questionário fechado, estatisticamente recebe a denominação de variável e que frequência absoluta (f_i) de um valor da variável refere-se ao número de vezes que esse valor foi observado. Já frequência relativa (f_{ri}), um valor da variável, diz respeito ao quociente entre a frequência absoluta do valor da variável e o número total de observações.

Quadro 3 – Distribuição das frequências absoluta (f_i) e relativa (f_{ri}) das respostas fechadas dadas pelos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) – Parte I do questionário.

QUESITOS/VARIÁVEIS																							
TOTAL	Sexo		Disciplina de Atuação			Formação			Tempo de Magistério					Última Formação Continuada									
	M	F	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	OUTRAS	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO			TOTAL/ANOS		REDE ESTADUAL/ANOS			TEMPO DO CURSO/ANOS								
							ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	- de 5	De 5 a 10	+ de 10	- de 5	De 5 a 10	+ de 10	CONCLUÍDO	+ de 1	+ de 2	+ de 3	+ de 4	EM CURSO	DESLISTENTE	NUNCA PARTICIPOU
	f_i																						
	07	54	24	20	17	61	47	05	00	04	11	47	08	22	31	33	27	06	00	00	13	07	08
	12	88	39	33	28	100	77	8	0	6	17	77	13	36	51	62	44	10	0	0	21	12	13

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante de tais considerações, os dados contidos na primeira parte do questionário aplicado aos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) receberam um tratamento estatístico, conforme demonstra o Quadro 3.

De acordo com o Quadro 3, pode-se observar o perfil dos pesquisados, conforme descrição a seguir: num total de 61 pesquisados, 53 são professores cursistas e 8 não cursistas; sendo 7 (12%) do sexo masculino e 54 (88%) do masculino. Todos eles são graduados em suas disciplinas de atuação: 24 (39%) em

Língua Portuguesa, 20 (33%) em Matemática e 17 (28%) em outras disciplinas; 3 em Língua Inglesa; 2 em Geografia; 3 em História, 2 em Ciências Físicas e Biológicas, 2 em Biologia, 1 em Química, 1 em Física, 1 em Sociologia. Ainda, dentre os pesquisados, 47 (77%) têm curso de Pós-graduação *Lato Senso* (Especialização) e 5 (8%) possuem mestrado.

Quanto ao tempo total de magistério, a maioria, 47 (77%), contabiliza mais de 10 anos. Também, em relação ao tempo de atuação na rede estadual, mais da metade dos pesquisados, ou seja, 31 (51%) perfazem um total de mais de 10 anos.

Em relação ao Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ, dos 53 pesquisados (professores cursistas), 33 (54%) concluíram o curso, sendo que 27 (44%) há mais de 1 ano e 6 (10%) há mais de 2 anos. Contudo, 13 (25%) professores ainda estão em fase de conclusão do curso e 07 (12%) abandonaram o curso. Importa também registrar que dos 61 pesquisados, 8 (13%) nunca participaram do referido curso.

No que diz respeito às questões fechadas, em que para as respostas foi utilizada escala Likert, optou-se por um tratamento estatístico simples – frequências absoluta e relativa. Assim, as questões das partes II e III do questionário foram usadas como quesitos e as opções de respostas funcionaram como variáveis, cujos valores se acham escalonados de 0 a 4. Uma vez identificados os quesitos e suas respectivas variáveis, foram construídos dois quadros síntese sobre a opinião dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas). O primeiro deles (Quadro 4), referente ao exercício docente, envolve questões voltadas para o Currículo Mínimo, as Matrizes de Referência e seus respectivos descritores, a avaliação externa, a troca de experiências e novas metodologias e o livro didático.

Quadro 4 – Distribuição de frequência das respostas dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) – partes II e III do questionário (Escala de Likert)

QUESITOS	VARIÁVEIS	TOTAIS	
		f _i	fr _i (%)
A adoção do Currículo Mínimo é uma política educacional adequada.	Discordo totalmente (0).	00	0
	Discordo (1).	05	8
	Não concordo nem discordo (2).	03	5
	Concordo (3).	39	64
	Concordo totalmente (4).	14	23
Os conteúdos de minhas aulas são orientados pelo Currículo Mínimo.	Discordo totalmente (0).	00	0
	Discordo (1).	00	0

	Não concordo nem discordo (2).	03	5
	Concordo (3).	18	30
	Concordo totalmente (4).	40	65
As Matrizes de Referência são uma coleção de descritores de habilidades e competências.	Discordo totalmente (0).	00	0
	Discordo (1).	00	0
	Não concordo nem discordo (2).	07	11
	Concordo (3).	28	46
	Concordo totalmente (4).	26	43
Na preparação de meus planos utilizo os descritores para o desenvolvimento de habilidades.	Discordo totalmente (0).	00	0
	Discordo (1).	00	0
	Não concordo nem discordo (2).	01	2
	Concordo (3).	32	52
	Concordo totalmente (4).	28	46
Há descritores que são mais difíceis de serem trabalhados com meus alunos.	Discordo totalmente (0).	03	5
	Discordo (1).	02	3
	Não concordo nem discordo (2).	08	13
	Concordo (3).	26	43
	Concordo totalmente (4).	22	36
Interesso-me pelos resultados das avaliações externas, como o SAERJ e o SAEB, para pensar educação em minha escola.	Discordo totalmente (0).	0	3
	Discordo (1).	02	11
	Não concordo nem discordo (2).	07	17
	Concordo (3).	10	69
	Concordo totalmente (4).	42	0
A troca de experiências é um aspecto favorável à aplicação de novas metodologias de ensino e aprendizagem.	Discordo totalmente (0).	00	0
	Discordo (1).	00	0
	Não concordo nem discordo (2).	00	0
	Concordo (3).	10	17
	Concordo totalmente (4).	51	83
O livro didático é recurso imprescindível no desenvolvimento de minha aula.	Discordo totalmente (0).	04	7
	Discordo (1).	19	31
	Não concordo nem discordo (2).	22	36
	Concordo (3).	14	23
	Concordo totalmente (4).	02	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Vale esclarecer que o Quadro 4 foi construído a partir de respostas tanto dos professores cursistas como dos não cursistas, totalizando assim, 61 respondentes. Importante também é mencionar que essa tabela serviu de referencial para a construção de gráficos apresentados na parte final deste capítulo, ou seja, na discussão dos resultados.

Considerando somente os professores cursistas, temos o Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição de frequências das respostas dos pesquisados (professores cursistas) sobre o curso de formação continuada – Partes II e III do questionário (Escala de Likert).

QUESITOS	VARIÁVEIS	TOTALS	
		f _i	fr _i (%)
A Formação Continuada é importante para a minha vida profissional.	Discordo totalmente (0).	00	0
	Discordo (1).	00	0
	Não concordo nem discordo (2).	05	9
	Concordo (3).	14	27
	Concordo totalmente (4).	34	64
O curso foi (está sendo) importante para que eu adote o Currículo Mínimo na minha turma.	Discordo totalmente (0).	00	0
	Discordo (1).	03	6
	Não concordo nem discordo (2).	05	9
	Concordo (3).	21	40
	Concordo totalmente (4).	24	45
O curso me possibilitou a utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica.	Discordo totalmente (0).	01	2
	Discordo (1).	01	2
	Não concordo nem discordo (2).	05	9
	Concordo (3).	16	30
	Concordo totalmente (4).	30	57
Os conteúdos estudados no curso contribuíram para a atualização dos meus conhecimentos.	Discordo totalmente (0).	00	0
	Discordo (1).	00	0
	Não concordo nem discordo (2).	02	4
	Concordo (3).	13	24
	Concordo totalmente (4).	38	72
O curso contribui com a discussão sobre “o que ensinar”, “por que ensinar”, “como ensinar” e “como avaliar” os conteúdos curriculares.	Discordo totalmente (0).	00	0
	Discordo (1).	00	0
	Não concordo nem discordo (2).	05	9
	Concordo (3).	20	38
	Concordo totalmente (4).	28	53
A troca de experiência é incentivada entre os cursistas.	Discordo totalmente (0).	00	0
	Discordo (1).	01	2
	Não concordo nem discordo (2).	05	9
	Concordo (3).	18	34
	Concordo totalmente (4).	29	55
O curso reafirma a promoção de competências que privilegiam o raciocínio, a imaginação, a comunicação, o empreendedorismo, o senso crítico e a cooperação.	Discordo totalmente (0).	00	0
	Discordo (1).	01	2
	Não concordo nem discordo (2).	05	9
	Concordo (3).	22	42
	Concordo totalmente (4).	25	47
O curso aproximou a teorização científica da prática da sala de aula.	Discordo totalmente (0).	00	0
	Discordo (1).	00	0
	Não concordo nem discordo (2).	07	13
	Concordo (3).	24	45
	Concordo totalmente (4).	22	42
O curso centrou esforços em preparar os professores para treinarem seus alunos a fazerem bem avaliações como SAERJ e Saerjinho.	Discordo totalmente (0).	00	0
	Discordo (1).	06	11
	Não concordo nem discordo (2).	12	23
	Concordo (3).	18	34
	Concordo totalmente (4).	17	32

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 5 contém itens bastante significativos acerca do Curso de Aperfeiçoamento do Programa de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIEJ. Nele estão reunidas respostas de apenas 53 professores cursistas.

Como foi mencionado em parágrafos anteriores, a parte III do questionário compõem-se de questões fechadas e abertas sobre o Curso de Aperfeiçoamento, portanto destinadas apenas aos professores cursistas.

Quanto às questões fechadas, em número de 6, cada uma delas é seguida de três alternativas, dentre as quais os pesquisados escolheram uma. Os dados coletados a partir dessas questões também receberam o mesmo tratamento estatístico das questões formuladas no modelo Likert, ou seja, foram descritos sob a forma de frequência absoluta e de frequência percentual, conforme indicado no Quadro 6.

Quadro 6 – Distribuição de frequências das respostas fechadas dadas pelos pesquisados (professores cursistas) sobre o Curso de Aperfeiçoamento – parte III do questionário.

QUESITOS	VARIÁVEIS	TOTAL	
		f _i	fr _i %
Matrícula no Curso de Formação Continuada do Consócio SEDUC/CECIEJ.	2011	25	47
	2012	18	34
	2013	10	19
Ligação com o curso.	9º ano do Ensino Fundamental	25	47
	1ª série do Ensino Médio	28	53
Andamento no curso.	Concluído	33	62
	Em curso	13	25
	Desistente	07	13
Informação sobre o curso.	Aviso na escola	37	70
	Internet	08	15
	Colega de trabalho	08	15
Motivação para concorrer a uma vaga no curso.	Por insistência do gestor da escola.	00	0
	Pela possibilidade de enquadramento na carreira.	01	2
	Por necessidade de aprimoramento profissional.	52	98
Metodologia do curso.	Adequada à proposta de formação.	47	89
	Inadequada para os objetivos da formação.	02	3
	Alterada no decorrer do curso.	04	8
Autopercepção do pesquisado no curso.	Sujeito	41	77
	Objeto	04	8
	Não se aplica.	08	15

Fonte: Elaborado pelo autor

Importa dizer que, a partir desses quadros, foram construídos tabelas e gráficos utilizados para a discussão dos resultados.

Sem perder de vista a questão problema, o objetivo e o objeto de estudo para a interpretação dos dados referentes às respostas abertas do questionário, recorreu-se à análise de conteúdo que para Bardin (2006, p. 96):

[...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) [...] tudo o que é dito e escrito é susceptível a uma análise de conteúdo [...] A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de 'fala' a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis [...]

Diante de um material empírico bastante significativo, não houve dúvidas em seguir Bardin. Assim, a análise do conteúdo da parte III do questionário teve início com uma espécie de “trabalho de poda” dos dados brutos, ou seja, extraíndo-se dos conteúdos, unidades de significação ou semelhanças. Assim feita, a codificação dos dados orientou-nos para a análise temática dos conteúdos da referida parte do questionário. As análises temáticas, segundo Bardin (2006, p. 106) são geralmente utilizadas “[...] como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendência etc. [...]”. Portanto, este tipo de análise adéqua-se perfeitamente a este estudo.

Ainda sobre a codificação dos dados vale mencionar que:

codificar o material coletado significa tratá-lo. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, segundo regras precisas, quem permitem atingir a uma representação do seu conteúdo. Essa transformação compreende três regras: o recorte, (escolhas das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem e da classificação) e agregação (escolhas das categorias. (BARDIN, 2006, p. 103).

No caso desta dissertação, o recorte incidiu sobre frase. Uma vez feito o recorte, as unidades de semelhanças foram agrupadas e contabilizadas, ou seja,

foram agrupadas em uma única unidade temática, frases repetidas e com o mesmo significado.

Após a codificação, procedeu-se a categorização, a qual consiste em agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Segundo Bardin (2006, p. 117).

a categorização é uma operação de classificação de elementos [...] classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. [...] entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples.

No caso desta dissertação, optou-se por critérios semânticos, portanto por categorias temáticas. Nesse sentido, a partir, da leitura analítica das respostas dos pesquisados às questões abertas do questionário foram feitos recortes preliminares (Apêndice C), dos quais foram extraídas unidades de significação ou semelhanças que deram origem a duas categorias gerais: “avaliação dos professores cursistas em relação ao Curso de Aperfeiçoamento” e “avaliação dos professores cursistas em relação às contribuições do curso para a sala de aula”.

Da primeira categoria emergiram duas subcategorias primárias – “atributos positivos” e “atributos negativos” – dimensionadas em quatro subcategorias secundárias, ou seja, da subcategoria “atributos positivos” foram geradas duas categorias – “organização do curso” e “formação profissional” –; já da subcategoria “atributos negativos” originaram-se as subcategorias – “organização do curso” e “estruturação pedagógica do curso”. A segunda categoria comporta duas subcategorias primárias – “percepção do professor cursista em relação a seus alunos” e uma subcategoria secundária – “mudanças observadas” – e à “autopercepção do professor em relação à sua prática pedagógica”, desdobrada em uma subcategoria secundária, denominada “autoavaliação”.

A primeira categoria emergiu das duas primeiras questões abertas do questionário: “cite um fator que você considere positivo do Curso de Formação” e “cite um fator que você considere negativo do Curso de Formação”; já a segunda categoria emergiu das respostas dadas à última questão aberta do questionário: “você considera que essa formação contribuiu para que seus alunos melhorassem a proficiência na matéria que você leciona?” Quanto às subcategorias primárias, no caso dos atributos positivos e negativos, importa dizer que estes representam respostas relacionadas a situações e/ou características respectivamente benéficas, proveitosas ou adversas. Vale mencionar também que respostas neutras e/ou indiferentes não foram consideradas, uma vez que não envolvem juízo de valor.

Ainda, em relação à subcategoria “aspectos positivos” e suas respectivas subcategorias – “organização do curso” e “formação profissional” – importa esclarecer que foram consideradas também as respostas dos pesquisados à terceira questão aberta do questionário, além das respostas à primeira e à segunda questões. Quanto a subcategoria “aspectos negativos”, bem como suas subcategorias – “organização do curso” e “estruturação pedagógica do curso” – somente foram levadas em conta as respostas da segunda questão do referido questionário.

A segunda categoria, referente à “avaliação dos professores cursistas em relação às contribuições do curso para sua sala de aula” e seus respectivos desdobramentos “percepção do professor cursista em relação a seus alunos” – “mudanças observadas” – e à “autopercepção do professor em relação à sua prática pedagógica” – “autoavaliação” –, reúne respostas dos pesquisados à terceira resposta aberta do questionário. Toda esta descrição está mais facilmente compreendida no Quadro 7, que sistematiza e organiza o tratamento das categorias de respostas.

Quadro 7 – Respostas dos pesquisados às questões abertas do questionário por categorias e subcategorias, unidades de significação e respectivas frequências absolutas (f_i) e relativas (fr_i).

CATEGORIAS	SUBCATEGORIA PRIMÁRIA	SUBCATEGORIA SECUNDÁRIA	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	f_i	fr_i
I AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES CURSISTAS EM RELAÇÃO AO CURSO DE	1.1 Atributos positivos	1.1.1 Organização do curso.	Novas práticas para a sala de aula.	09	17
			Conteúdo e material disponibilizado pelo curso.	13	25

APERFEIÇOAMENTO			Produção/ planejamento de atividades.	14	26
		1.1.2 Formação profissional.	Maior competência profissional.	09	17
			Troca de experiências.	22	42
	1.2 Atributos negativos	1.2.1 Organização do curso.	Número reduzido de vagas.	04	8
			Encontros presenciais distantes.	03	6
			Despreparo de alguns tutores	02	4
		1.2.2 Estruturação pedagógica do curso.	Tempo insuficiente para envio das tarefas.	13	25
			Diversas falhas	10	19
II AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES CURSISTAS EM RELAÇÃO ÀS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA SUA SALA DE AULA	1.3 Percepção do professor cursista em relação a seus alunos.	1.3.1 Mudanças observadas.	Alunos mais motivados e interessados.	03	6
	1.4 Autopercepção do professor em relação à sua prática pedagógica.	1.4.1 autoavaliação	Aulas mais interessantes e proveitosas.	04	8
			Maior entendimento em relação ao trabalho com o currículo mínimo.	02	4

Fonte: Elaborado pelo autor

Definidas as categorias e subcategorias e identificado o material que representa cada uma delas, iniciou-se a comunicação dos dados categorizados, por meio de um processo descritivo configurado em um texto síntese.

O momento da descrição é, sem dúvida, de extrema importância na análise de conteúdo. É o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. Não adianta investir muito tempo e esforço na constituição de um conjunto significativo e válido de categorias, se no momento de apresentar os resultados não se tiver os mesmos cuidados. “Será geralmente através do texto produzido como resultado da análise que se poderá perceber a validade da pesquisa e de seus resultados” (BARDIN, 2006, p. 125).

Uma vez concluídas a descrição e a interpretação dos dados face ao referencial teórico bibliográfico e documental, foi dado prosseguimento ao processo de comunicação com a produção de um relatório com os resultados e discussões do estudo em pauta, apresentados no subitem a seguir.

2.4 O relato da pesquisa: discussão dos resultados

Com base nos resultados da análise do questionário aplicado aos pesquisados, sem perder de vista o objeto – Formação Continuada de professores na Regional Noroeste Fluminense face à adoção do Currículo Mínimo – e a questão problema da presente dissertação – Na opinião dos pesquisados, os Cursos de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ têm sido suficientes para instrumentalizar os professores à adoção do Currículo Mínimo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio? – julgou-se adequado encaminhar a discussão dos resultados sob duas dimensões: “a avaliação dos pesquisados sobre o Curso de Aperfeiçoamento de forma geral” e “a avaliação dos pesquisados acerca de suas contribuições para a prática pedagógica escolar”.

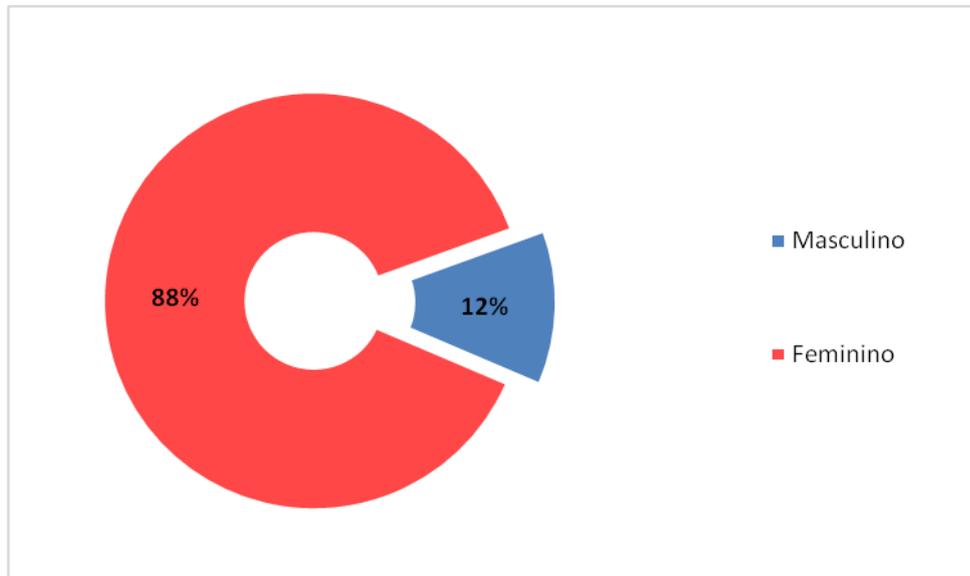
Antes, porém, de se entrar no cerne desta discussão, necessário se faz trazer para o âmbito deste estudo algumas informações importantes sobre os pesquisados. Informações resultantes também de uma análise detalhada do questionário e que, provavelmente, não de contribuir, não somente para o enriquecimento deste estudo, mas principalmente, para maior esclarecimento das dimensões supracitadas.

Assim posto, após receber um tratamento estatístico e serem analisados por meio de uma planilha eletrônica, os dados pessoais dos pesquisados (disponíveis nas partes I e III do questionário, referentes às questões fechadas) destinaram-se à configurar um perfil dos pesquisados, por meio de distribuições percentuais das respostas dadas as essas questões, visto que a identificação dos professores participantes deste estudo, a partir de aspectos como sexo, formação acadêmica, disciplina de atuação, tempo no exercício da docência, dentre outros, podem revelar características importantes do grupo.

As informações aqui apresentadas são baseadas na amostra completa de respondentes, retratando, assim, o perfil de 61 professores em pleno exercício de suas funções docentes em diferentes escolas públicas estaduais da Regional Noroeste Fluminense.

Dados reportados de pesquisas (GATTI e BARRETO, 2009) revelam que a maioria de docentes das escolas públicas é do sexo feminino. Não diferentemente, dos 61 pesquisados, 54 (88%) são do sexo feminino e, apenas 7 (12%) do sexo masculino, conforme se pode visualizar no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) segundo o sexo

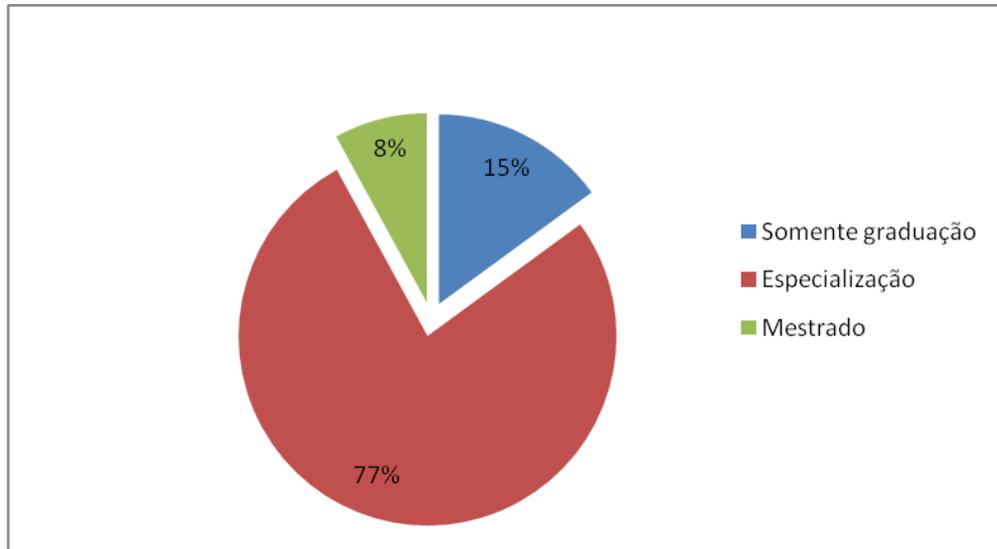


Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação à formação acadêmica dos pesquisados, observa-se no Gráfico 9 que todos eles têm formação acadêmica em nível de graduação sendo que apenas 15% (9) possuem apenas graduação, dentre esses, 2 são professores de Língua Portuguesa, 2 de Matemática, 1 de Língua Inglesa, 1 de Física, 1 de Ciências Físicas e Biológicas, 1 de Química e 1 de Sociologia.

Como já foi mencionado em parágrafos anteriores, importa esclarecer que o questionário foi enviado a 800 professores da Regional Noroeste Fluminense, contudo, responderam ao questionário 53 professores distribuídos entre Língua Portuguesa e Matemática e 8 distribuídos pelas disciplinas supracitadas.

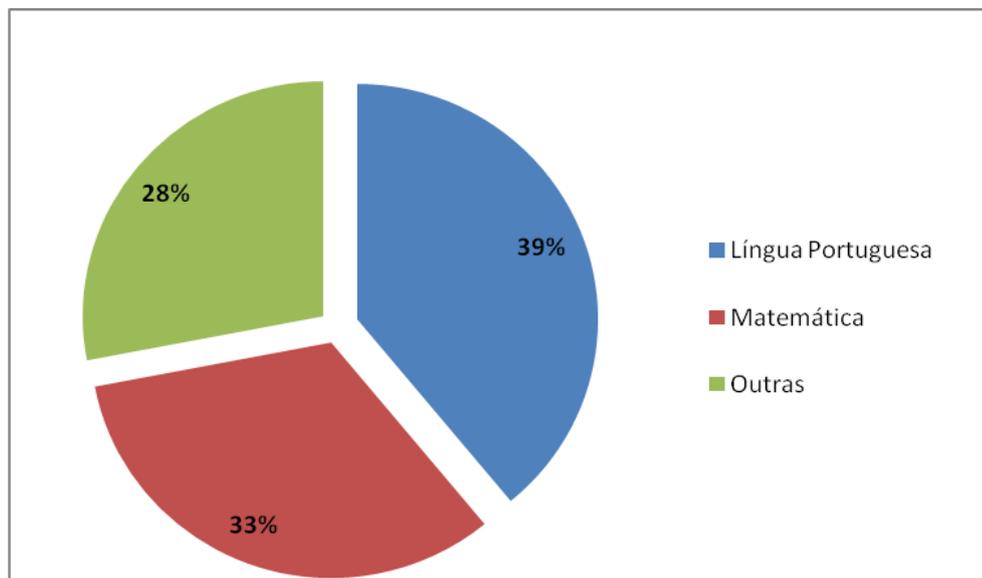
Gráfico 9 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) quanto ao nível de formação



Fonte: Elaborado pelo autor.

No que diz respeito às disciplinas de atuação, a amostra inclui professores de Língua Portuguesa (24 ou 39%), de Matemática (20 ou 33%) e, ainda professores de diferentes disciplinas (17 ou 28%), como Língua Inglesa, Química, Física, Biologia, Ciências Físicas e Biológicas e Sociologia. Constata-se um equilíbrio entre os professores de Língua Portuguesa e de Matemática, conforme indica o Gráfico 10.

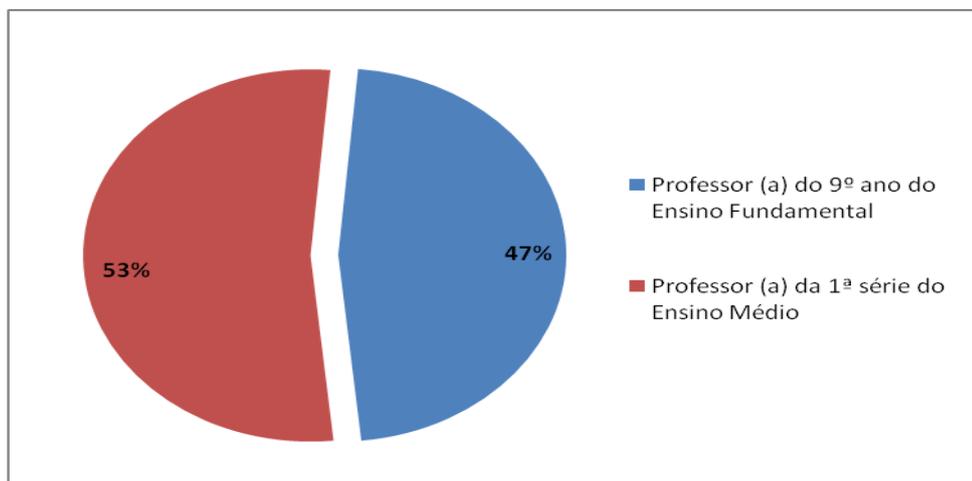
Gráfico 10 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) quanto às disciplinas de atuação



Fonte: Elaborado pelo autor

Quanto ao nível de atuação dos pesquisados observa-se uma aproximação entre o número de professores que trabalham em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental (25 ou 47%) da 1ª série do Ensino Médio (28 ou 53%), conforme demonstra o Gráfico 11.

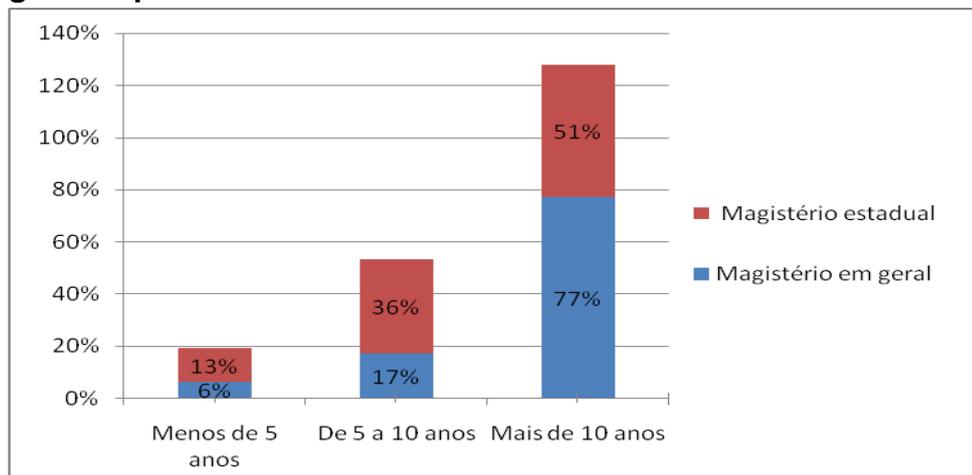
Gráfico 11 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas) sobre a sua ligação com o Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIEJ



Fonte: Elaborado pelo autor

No Gráfico 12 constata-se que, quanto ao tempo de experiência docente, que a maioria dos pesquisados se acha distribuída na faixa de mais de 10 anos, tanto no magistério como um todo, quanto no magistério público estadual.

Gráfico 12 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) quanto ao tempo de atuação no magistério em geral e no magistério público.



Fonte: Elaborado pelo autor

Em comentários sobre o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (2000)¹³, considera o período que vai de 8 a 15 anos de atuação docente, denominado por ele fase da diversificação:

como uma etapa em que tende a ocorrer uma divergência quanto ao percurso individual de cada professor [...] é nesta fase que o professor começa a fazer experiências novas, mudando práticas de ensino e materiais didáticos, alterando seus modos de avaliar, etc. Antes da fase de estabilização tais mudanças eram inviáveis por conta da insegurança que tomava conta do professor dentro da sala de aula. Com mais experiência e com o objetivo de melhorar suas práticas, o professor entra na fase de diversificação.

Como se pode observar no Gráfico 09, a maioria dos professores se acha incluída na fase da diversificação. Assim sendo, pode ser que sua disponibilidade em contribuir para o presente estudo esteja “na vontade de se movimentar, de fazer reformas, de participar de equipes pedagógicas e até mesmo sente forças para atacar as “aberrações do sistema”¹⁴. Assim, a partir da análise das questões fechadas do questionário – não somente aquelas em que as respostas configuram-se em diferentes alternativas, mas também, considerando os resultados daquelas elaboradas por meio da escala Likert – verificou-se que a formação continuada tem sido bem aceita pelos pesquisados.

Uma vez configurado o perfil dos pesquisados, na análise das questões fechadas do questionário – não somente aquelas em que as respostas se configuram em diferentes alternativas, mas também considerando os resultados daquelas elaboradas por meio da escala Likert –, verificou-se que a Formação Continuada tem sido bem aceita pelos pesquisados.

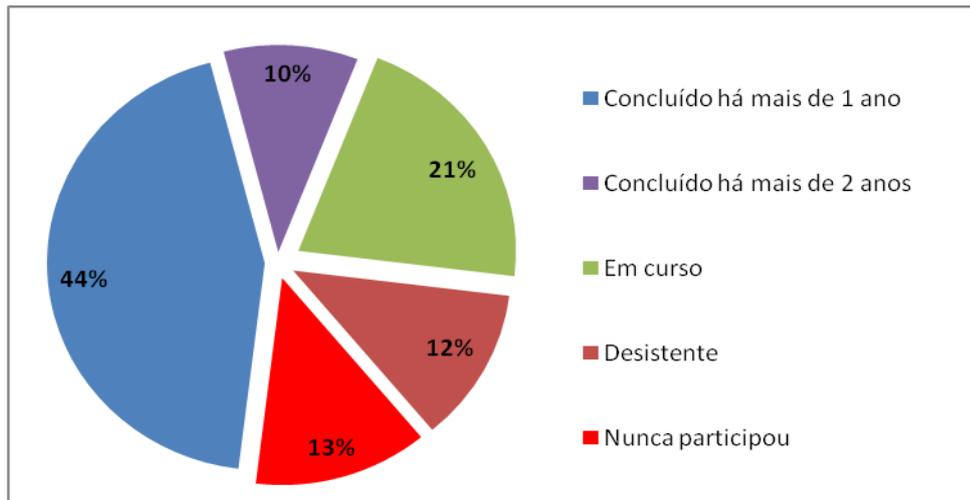
Assim, no que diz respeito ao Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ, disponibilizado aos professores da Regional Noroeste Fluminense, os resultados indicam que quase a metade dos pesquisados que iniciaram o curso já o concluiu há mais de 1 ano (27 ou 44%), outros (6 ou 10%) há

¹³ HUBERMAN *apud* FERREIRA, Guilherme Lessa. *Estudo de caso: formação inicial e continuada de uma professora*. [Dissertação de Mestrado]. 2010. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br>>. Acesso em: 5 out. 2013, p.12.

¹⁴ *Ibidem*

mais de 2 anos; alguns estão ainda em fase de conclusão (13 ou 21%), sendo que uma minoria (7 ou 12%) desistiu; 8 pesquisados (13%) declararam nunca terem participado do curso. Esses resultados, que configuram a movimentação desses professores no curso, acham-se representados no Gráfico 13.

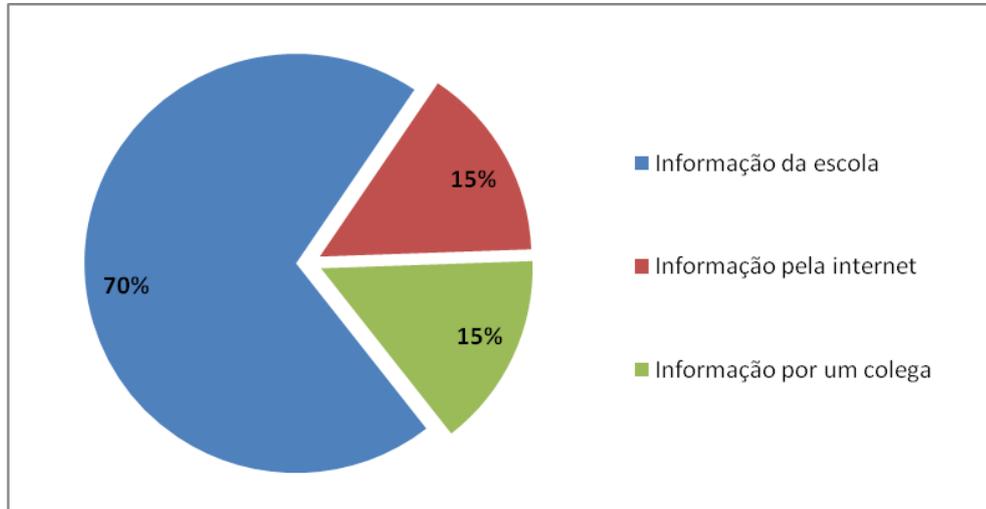
Gráfico 13 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) em relação ao Curso de Formação continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ.



Fonte: Elaborado pelo autor

Sobre a forma pela qual tiveram acesso ao Curso de Aperfeiçoamento, o Gráfico 14 especifica os percentuais de cada variável observada mostrando a importância do papel da escola na divulgação do curso, e também a força da informação que circula pela internet e nas relações entre os professores.

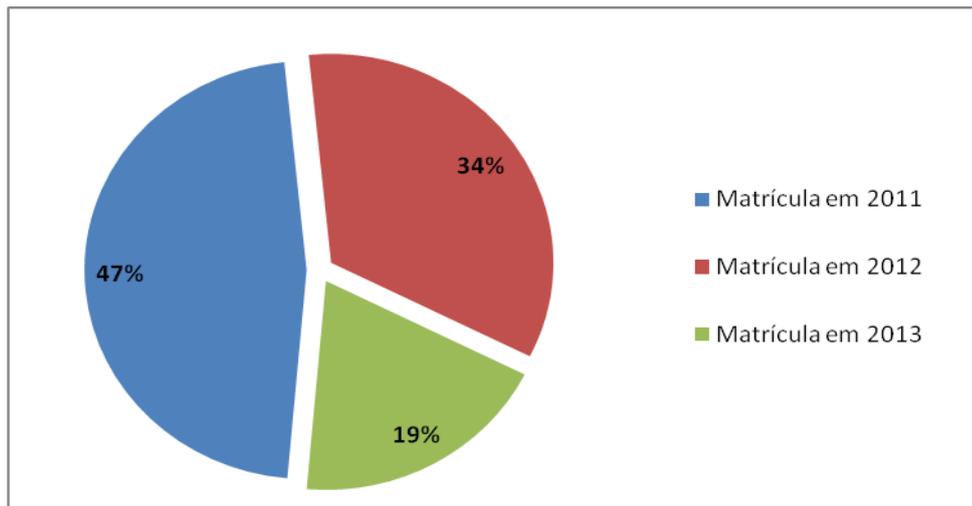
Gráfico 14 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas) sobre como ficaram sabendo do Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ



Fonte: Elaborado pelo autor

Já o Gráfico 15 demonstra o comportamento das matrículas no Curso de Formação, na série histórica de 2011 a 2013, com o registro do decréscimo do número de professores à procura da formação em Língua Portuguesa e em Matemática que pode significar um atendimento a essa demanda.

Gráfico 15 – Distribuição da porcentagem de matrículas no Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ

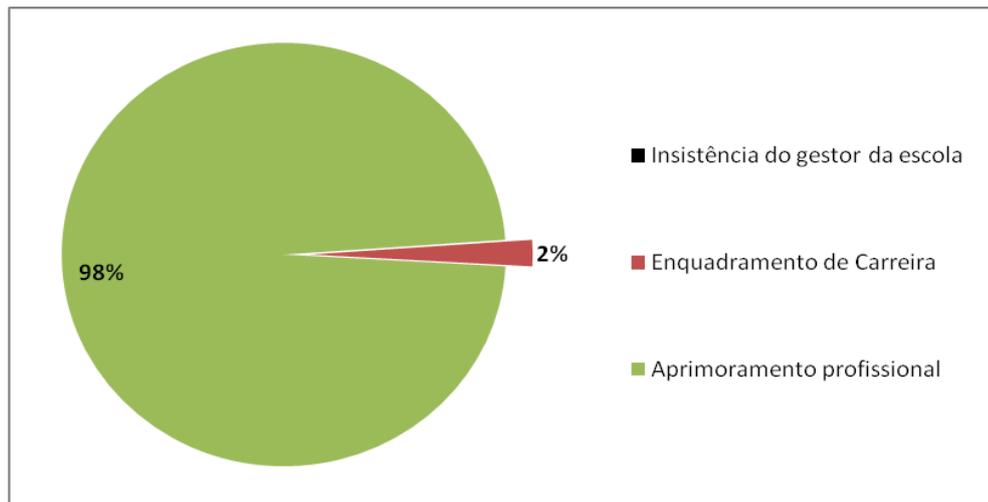


Fonte: Elaborado pelo autor

Perguntados sobre o motivo que os estimulou a fazer o curso, os professores, em sua maioria (52 ou 98%) citou o aprimoramento pessoal; sendo que a opção

“insistência do gestor da escola” não foi mencionada por nenhum pesquisado, conforme demonstrado no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas) sobre a sua motivação para ingresso no Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIEJ



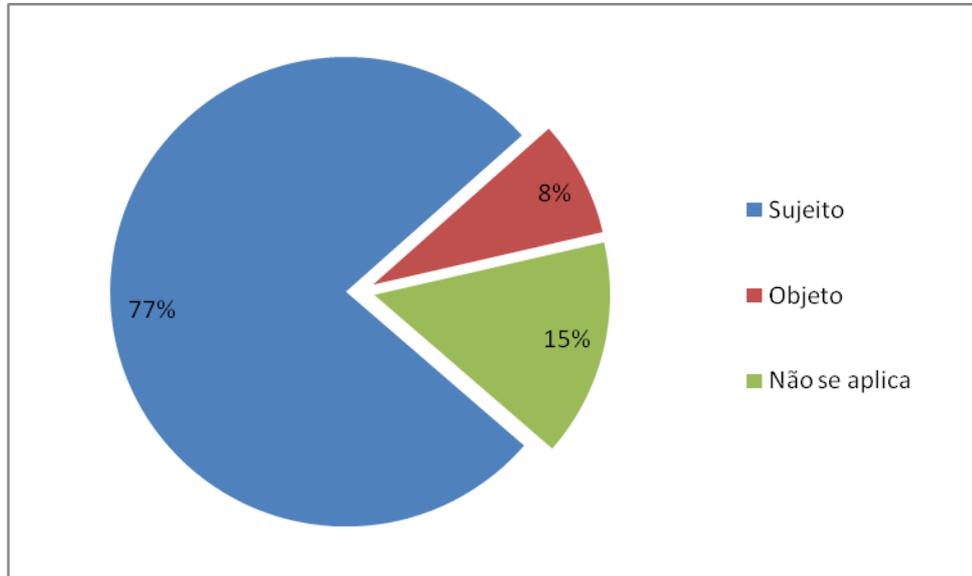
Fonte: Elaborado pelo autor

Essa situação, mais uma vez, aproxima-se da ideia hubermaniana de que “com mais experiência e com o objetivo de melhorar suas práticas, o professor entra na fase de diversificação” (HUBERMAN, 2000)¹⁵.

Corroborando com essa análise, o Gráfico 17 ressalta um aspecto notadamente positivo em relação ao Curso de Aperfeiçoamento, uma vez que mais da metade dos pesquisados (41 ou 77%) percebe-se como sujeito do curso, sugerindo atitudes de participação e comprometimento para com o mesmo o que, conseqüentemente, há que gerar mudanças na sua prática pedagógica. Mudanças essas que “ocorrem diante da reflexão sistemática sobre o seu próprio fazer pedagógico, para entendê-lo e modificá-lo” (PERRENOUD, 2002, p. 41).

¹⁵ HUBERMAN, 2000, *apud* FERREIRA, Guilherme Lessa. *Estudo de caso: formação inicial e continuada de uma professora*. [Dissertação de Mestrado]. 2010. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br>>. Acesso em: 5 out. 2013, p. 12.

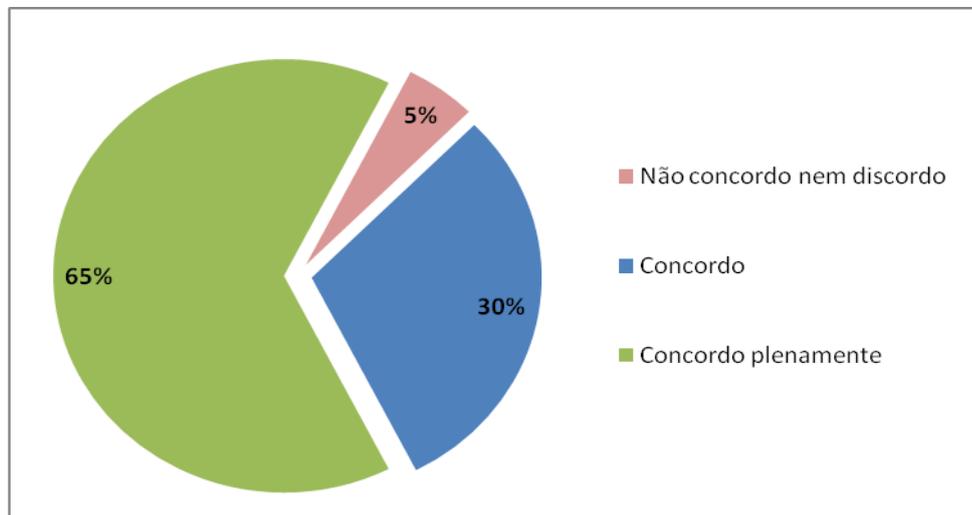
Gráfico 17 – Distribuição da porcentagem dos pesquisados (professores cursistas) sobre sua forma de se perceber no Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIEPJ



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao serem questionados sobre a adoção do Currículo Mínimo, mais da metade dos pesquisados (40 ou 65%) afirmou concordar plenamente. Isso, somado à opinião de mais 30% de respostas que concordam com essa adoção, faz com que o nível de aceitação do Currículo Mínimo entre os professores seja significativo, uma vez que atinge a amostra quase em sua totalidade (95%), conforme pode ser observado no Gráfico 18.

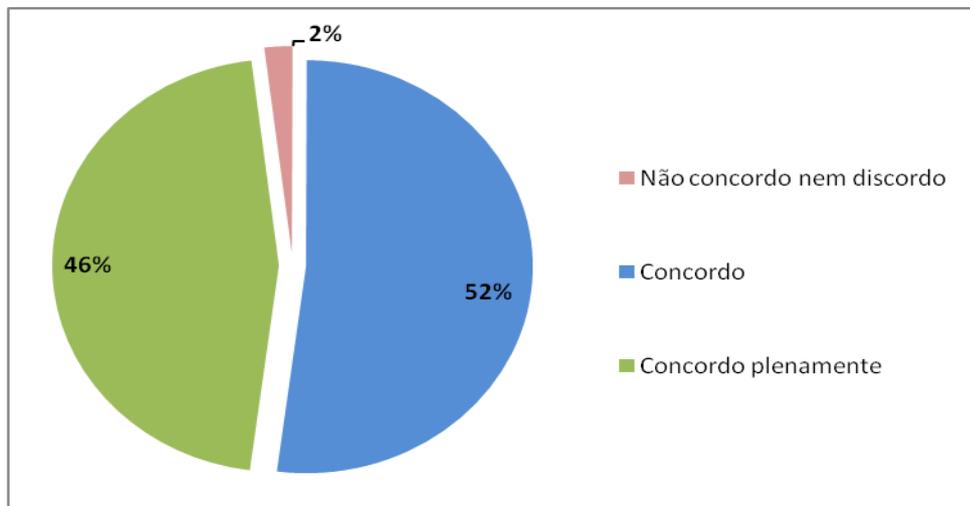
Gráfico 18 – Distribuição da porcentagem da situação dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) sobre a adoção dos conteúdos do Currículo Mínimo na sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor

Vale chamar atenção para o fato de que a aceitação do currículo escolar pelos professores é importante para a total implantação do Currículo Mínimo em toda rede escolar pública do Estado do Rio de Janeiro, pois, como bem afirma Imbernón (2010, p. 26) “sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção”.

Gráfico 19 – Distribuição da porcentagem da opinião dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) sobre a utilização dos descritores no planejamento de suas aulas.



Fonte: Elaborado pelo autor

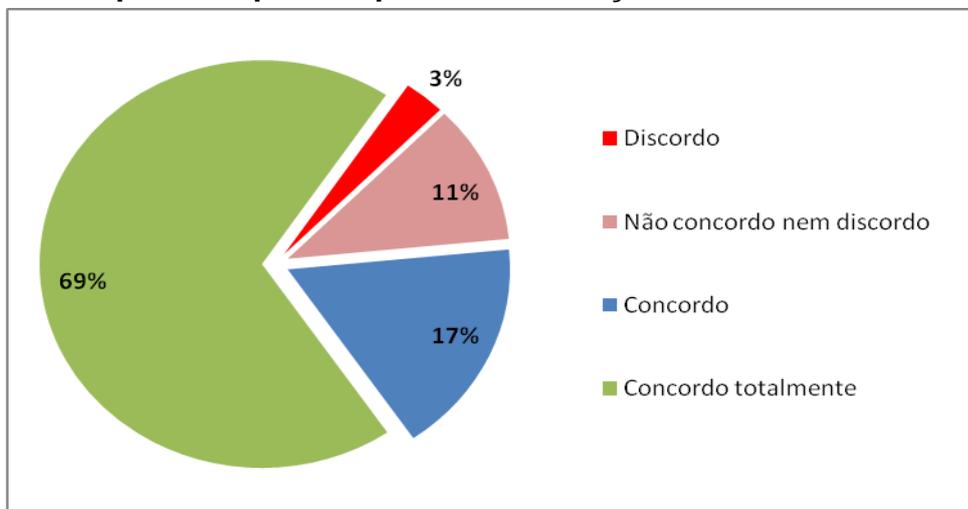
Indagados a respeito da utilização dos descritores no planejamento de suas aulas, as respostas dos pesquisados atingiram a marca de 98 pontos percentuais, somando-se as duas variáveis de concordância, conforme se pode visualizar no Gráfico 19.

Em relação ao trabalho com esses descritores na sala de aula, fragmentos retirados das respostas dos pesquisados ao questionário revelam que

alguns descritores são mais difíceis de serem trabalhados [...] algumas questões em que os descritores são utilizados são complicadas ao entendimento dos alunos [...] a falta de pré-requisito torna alguns descritores mais difíceis de serem trabalhados [...] descritores cujos conteúdos necessitam de estudo complementar e leitura, são mais difíceis de serem trabalhados, pois os alunos tem muita resistência a essas atividades [...] são difíceis todos que dependem mais de compreensão textual, pois há, atualmente, uma aversão à leitura [...] (Parte III DO QUESTIONÁRIO).

Também em seus depoimentos, uma parte significativa dos pesquisados concorda que a educação escolar deve levar em conta os resultados do SAERJ e do Saerjinho, conforme o nível de concordância explicitado no Gráfico 20. Esse entendimento corrobora informações da SEEDUC (2011a) no que diz respeito a esses sistemas de avaliação como forma de “ajustar as práticas docentes à realidade dos estudantes e traçar Políticas Públicas de melhorias da qualidade da Educação Básica”.

Gráfico 20 – Distribuição da porcentagem da opinião dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) a respeito do SAERJ e do Saerjinho como ponto importante para se pensar a educação escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor

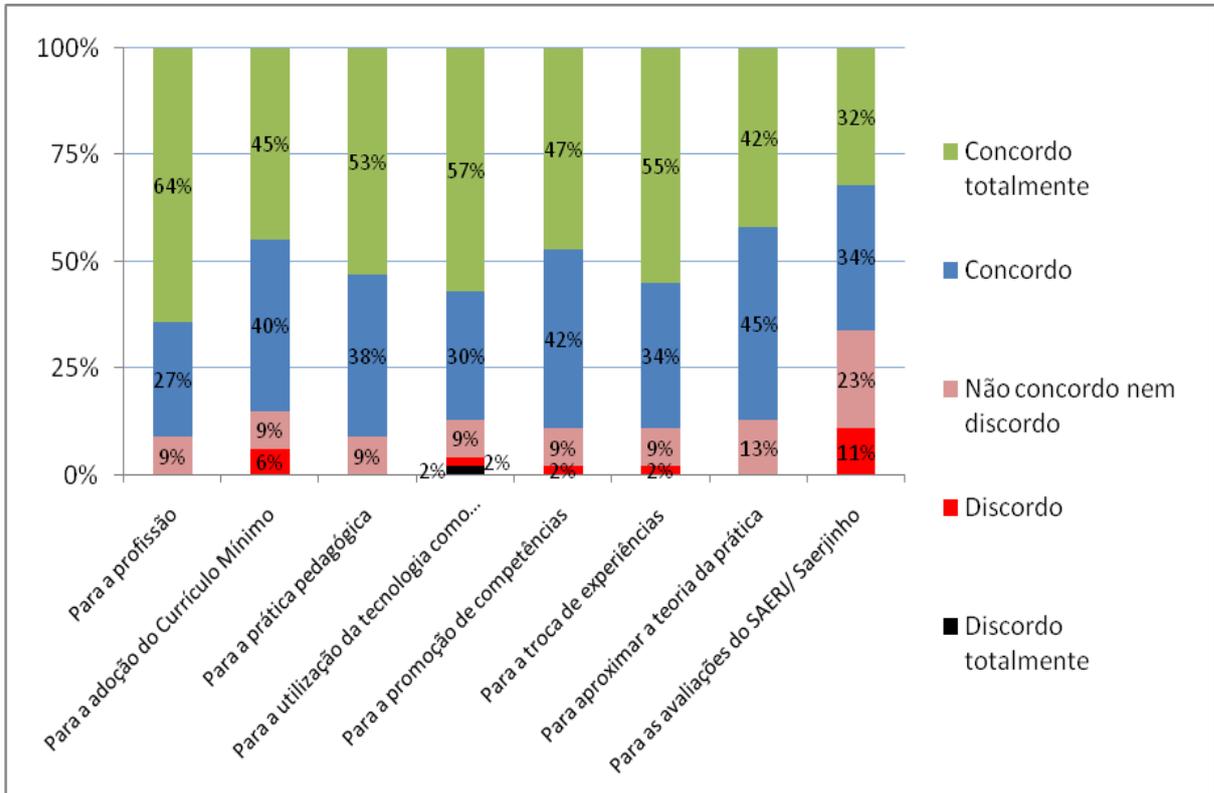
Dados reportados do referencial teórico, que sustenta o presente estudo, apontam a formação continuada como uma forma de manter o professor atualizado frente às demandas educacionais do mundo atual. Nesse sentido, o comentário de Brooke (2010, p.3) é concernente:

é preciso que a formação continuada seja realizada de maneira a suprir as necessidades dos docentes. Sempre pensando em melhorar a atuação dos que precisam, em manter o nível dos que vão bem, estimulando-os a compartilhar suas experiências com os colegas.

Estabelecendo um diálogo entre a literatura e as respostas dos pesquisados sobre as contribuições do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ, verifica-se que grande parte dos respondentes concorda plenamente com a ideia de que o referido curso tem uma importância significativa

tanto para a melhoria profissional (90%) como um todo quanto para a sua atuação na sala de aula (média de 83%), conforme mostra o Gráfico 21.

Gráfico 21 – Distribuição da porcentagem da opinião dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) sobre as contribuições do Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECERJ.



Fonte: Elaborado pelo autor

Vale esclarecer que os 90% relativos à melhoria profissional diz respeito à soma das variáveis “concordo” e “concordo plenamente”. Quanto a média de 83%, corresponde ao somatório de percentuais das variáveis “concordo” e “concordo totalmente” dividido pelo número total de questões sobre a prática docente dos pesquisados (média aritmética).

Percebe-se, ainda, no Gráfico 21 que os quesitos que contribuem para a melhoria da prática docente dos pesquisados – adoção do Currículo Mínimo (45 ou 85%), utilização da tecnologia como como ferramenta pedagógica (46 ou 87%), promoção de competências (47 ou 89%), aproximação da teoria/prática (46 ou 87%) e avaliações do SAERJ/Saerjinho (35 ou 66%) –, situam-se num nível satisfatório de respostas, na medida em que incidem sobre a prevalência das respostas (concordo e concordo totalmente) dos pesquisados. Ainda no item intitulado “prática

pedagógica”, os professores cursistas foram solicitados a opinar sobre a contribuição do curso para questões como “o que ensinar”, “por que ensinar” e “como avaliar os conteúdos curriculares”. O nível de concordância (concordo e concordo totalmente) neste quesito foi de 93%.

Todos esses números estão expressos na fala dos pesquisados, a exemplo, cita-se os seguintes fragmentos:

[...] o curso prepara o professor dentro da proposta do Currículo Mínimo [...] através do curso consegui entender como trabalhar com o Currículo Mínimo [...].

[...] o curso incentivou o uso de atividades na sala de aula com base no Currículo Mínimo [...].

[...] o curso me possibilitou integrar a teoria (orientações metodológicas) à prática [...] ajudou a descobrir novas formas de se aplicar o conteúdo [...].

[...] As orientações pedagógicas são excelentes, principalmente as sugestões de vídeos e *sites* [...].

[...] o curso possibilita a integração da prática didática entre os professores [...].

[...] o curso esclareu dúvidas importantes sobre questões relevantes da avaliação [...].

[...] o curso ajuda a aperfeiçoar a prática docente, tornando-a mais significativa [...] o curso orienta o professor a estar sempre pesquisando e conectado com as novidades [...].

[...] a formação continuada possibilitou-me a atualização de conhecimentos e a minimizar as lacunas de aprendizagem [...].

[...] com a formação continuada senti-me mais capacitada e preparada para ministrar minhas aulas [...].

[...] todo conteúdo explorado no curso está interligado com a prática exigida nas avaliações [...].

[...] o curso possibilitou ao professor repensar os conteúdos e adequá-los aos seu alunos.

Buscando na literatura dados que possam endossar esses recortes, apropriado é citar Brooke (2010, p. 3) quando afirma que a formação continuada deve ser “realizada de maneira a suprir as necessidades dos docentes. Sempre pensando em melhorar a atuação dos que precisam, em manter o nível dos que vão bem, estimulando-os a compartilhar suas experiências com os colegas”.

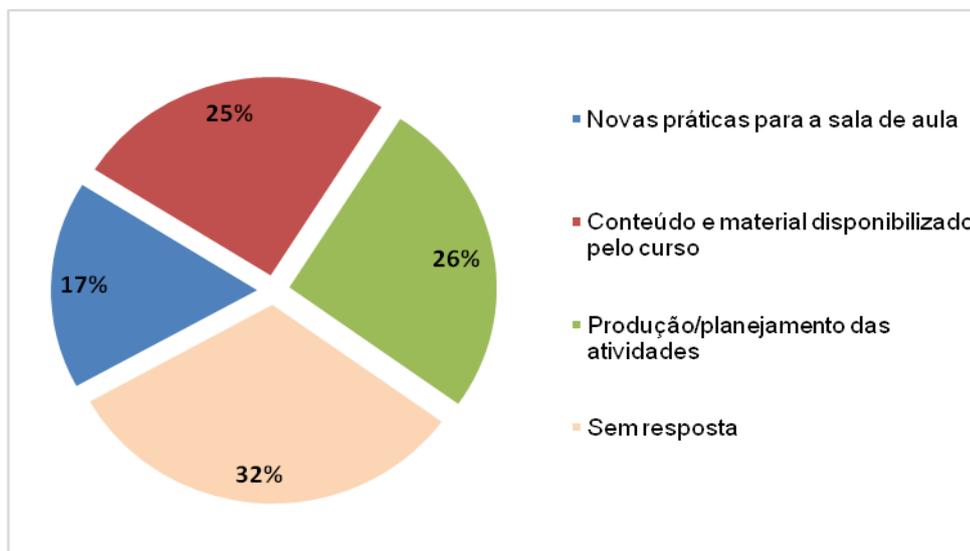
Também as falas dos pesquisados dialoga com a teoria, uma vez que o Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ tem como finalidade primordial facilitar a adoção plena do Currículo Mínimo em todas as disciplinas da grade curricular.

Ainda dados extraídos de fontes documentais vão ao encontro da opinião dos pesquisados como se pode observar na citação a seguir:

[...] ao longo de cada ciclo, **o professor será capacitado em conteúdo, estratégias didáticas e boas práticas de avaliação** ao longo das duas primeiras semanas de trabalho, e ao fim destas **apresentará um Plano de Trabalho, que guiará sua atuação em sala de aula**. Esse plano será avaliado pelo mediador pedagógico, que fará sugestões para seu aprimoramento. Nas duas semanas seguintes, **o professor aplicará o Plano de Trabalho elaborado**, sendo então acompanhado de perto pelo mediador pedagógico por meio de dois fóruns regulares em que será estimulado a trocar intensivamente experiências com os colegas de curso. Ao final do período de execução de cada plano, **o professor será convidado a reenviar o seu Plano de trabalho (PT), já aprimorado a partir de uma reflexão sobre a experiência já efetivamente desenvolvida com o aluno**. Esse plano reformulado, para avaliação final e aprovação, será assumido como **um material didático de qualidade que deverá ser compartilhado com todos os professores da rede** num Banco de Materiais que funcionará como repositório público. (RIO DE JANEIRO SEEDUC/CECERJ/CEDERJ 2011, p. 12-13. Grifos do autor).

Corroborando, ainda, com este ponto da pesquisa documental, o Gráfico 22 reforça a opinião positiva dos pesquisados sobre a contribuição do Curso de Aperfeiçoamento para a prática docente.

Gráfico 22 – Avaliação dos professores cursistas sobre os aspectos positivos em relação à organização curricular do Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECERJ.



Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se um percentual bastante significativo no que se refere à contribuição do Curso de Aperfeiçoamento para a prática pedagógica. Assim num universo de 36 pesquisados, o que corresponde a 68% da amostra total (53), 9 (17%) deles compartilham a opinião de que o curso contribui com novas práticas pedagógicas, 13 (25%) concordam que o maior valor do curso está nos conteúdos e no material oferecido pelo mesmo; já 14 pesquisados (26%) partilham o pensamento de que o aspecto mais relevante do curso contempla a produção e planejamento de atividades. Esses dados podem ser traduzidos em alguns depoimentos dos pesquisados sobre o curso contidos nos fragmentos abaixo

[...] com o curso aprendi novas metodologias [...] aprendemos novas técnicas, aplicando-as na sala de aula [...].

[...] o curso oferece novas práticas a serem aplicadas na sala de aula [...]. dicas de trabalhos com os alunos, além do caderno de atividades com questões interessantes [...].

[...] o curso disponibiliza materias interessantes para serem aplicados na sala de aula [...].

[...] O material do curso é excelente [...] os textos oferecidos pelo curso são muito bons para o meu crescimento [...] as apostilas contém atividades variadas [...].

[...] o material é muito rico em conteúdo [...] exelentes sugestões para utilizar o material na sala de aula [...].

[...] o curso oportuniza aos professores prepararem suas aulas antecipadamente [...].

[...] no curso planejamos para cada bimestre [...].

[...] o Roteiro de Atividades aborda de forma integrada as habilidades e competências do Currículo Mínimo [...].

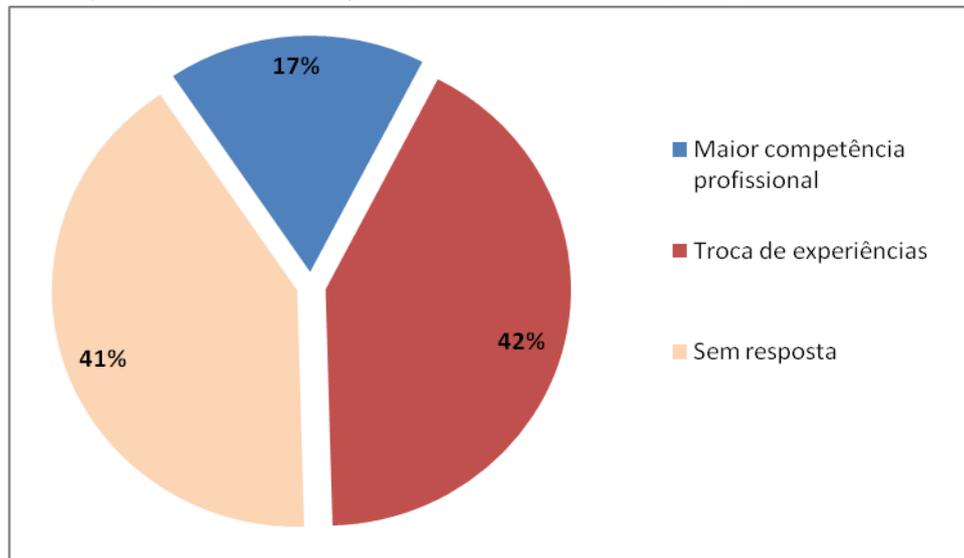
[...] o Roteiro de Atividades traz conteúdos e questões que não encontramos no livro didático [...].

Em suas respostas sobre as contribuições do Curso de Aperfeiçoamento para o exercício profissional docente, grande parte dos pesquisados argumentou que a troca de experiência entre os professores cursistas, quer entre esses e seus tutores, é um fator preponderante para o crescimento profissional. Também, muitos professores consideraram a atualização de conhecimentos como um determinante importante para esse crescimento.

O Gráfico 23 confirma esses dados através dos percentuais atingidos na subcategoria “formação profissional”, na qual foram consideradas as respostas de 31 pesquisados (59%) da amostra total (53), cujos percentuais atingiram mais da

metade, respectivamente nos quesitos: “maior competência profissional” (17%) e “troca de experiências” (42%).

Gráfico 23 – Avaliação dos professores cursistas sobre os aspectos positivos do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ em relação à sua contribuição para a formação profissional dos pesquisados.



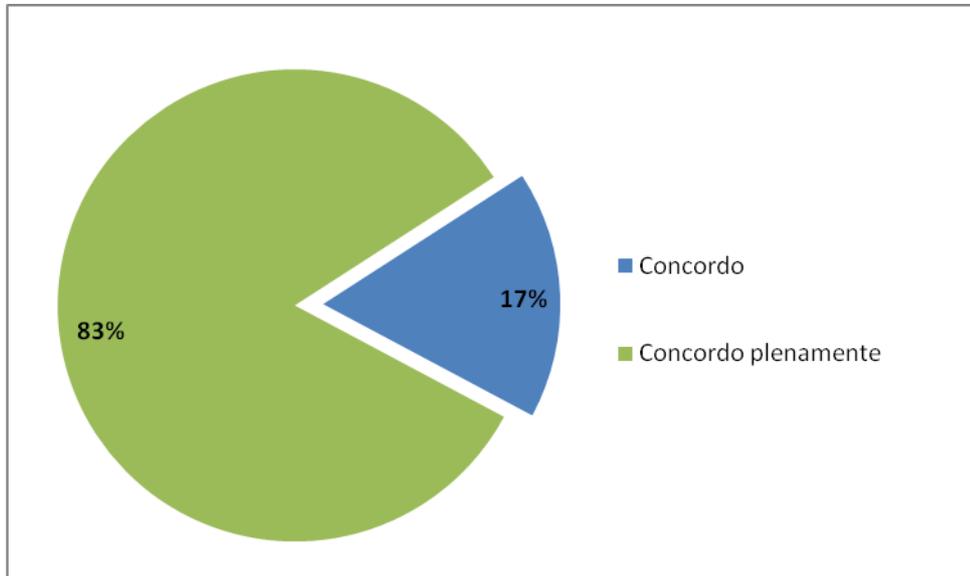
Fonte: Elaborado pelo autor

Ratificando essas informações, em suas declarações, os pesquisados atestam que

[...] a troca de experiências entre os cursistas serve para mostrar que os problemas enfrentados na educação não são isolados [...].
 [...] a troca de experiência entre os cursistas e estes com os tutores proporciona um ambiente de respeito e aprendizagem mútuos [...].
 [...] Mesmo que eu não concorde com suas idéias, sempre aprendo algo a mais e isso é muito importante para a minha formação [...].
 [...] muitos colegas sugerem ótimos *links* vídeos para se trabalhar [...].
 [...] o curso favorece a atualização profissional [...].
 [...] o *chat* destinado aos cursistas e professores do curso é muito bom para tirar as dúvidas [...].

Dados oriundos de questões fechadas contidas na parte III do questionário da pesquisa também confirmam “a troca de experiências” como fator preponderante no Curso de Aperfeiçoamento, conforme pode ser observado no Gráfico 24.

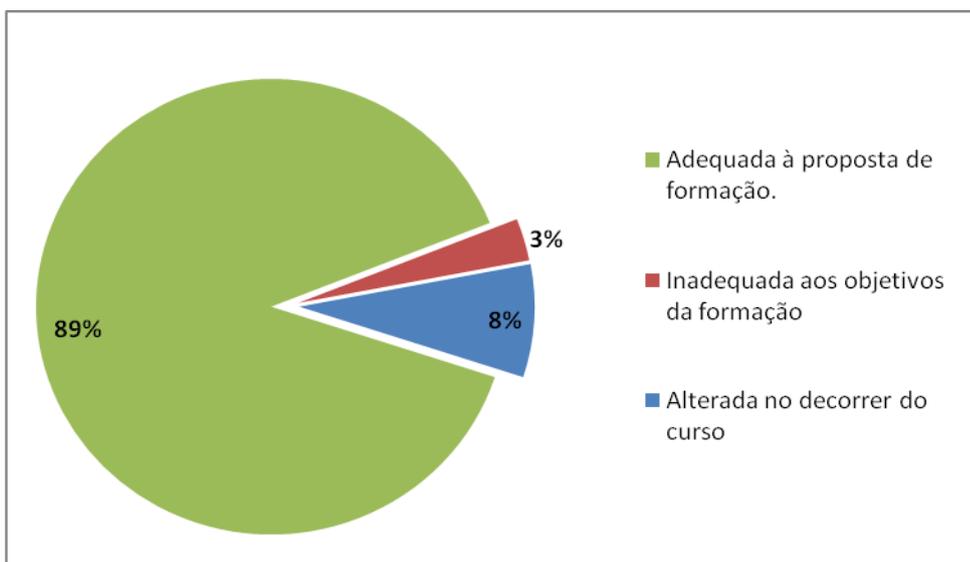
Gráfico 24 – Distribuição da porcentagem da opinião dos pesquisados (professores cursistas e não cursistas) sobre a troca de experiências entre os cursistas como um aspecto favorável à adoção de novas metodologias de ensino e aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor

Indagados sobre a metodologia utilizada no Curso de Aperfeiçoamento, a maioria dos pesquisados (47 ou 89%) revelou que a mesma está de acordo com a proposta do curso. É isso que está indicado no Gráfico 25.

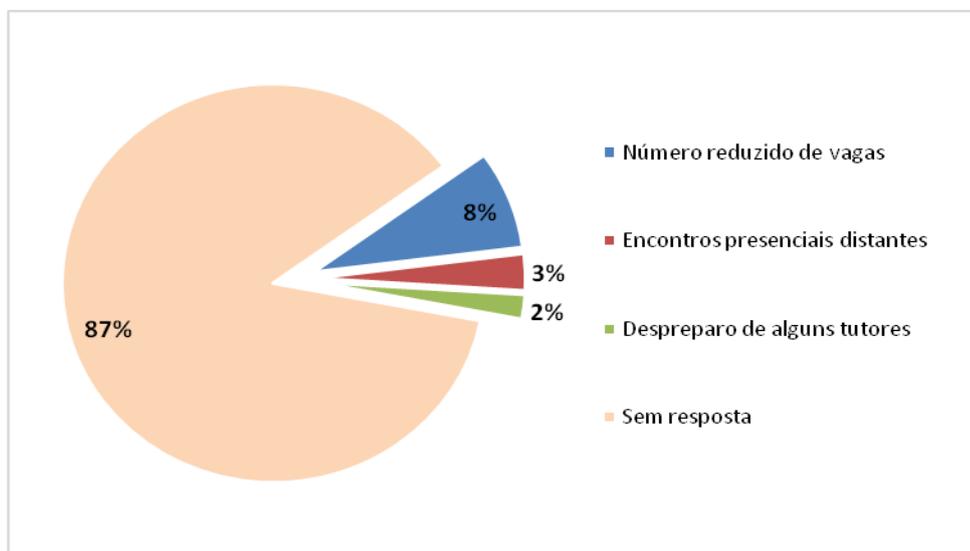
Gráfico 25 – Distribuição da porcentagem da opinião dos pesquisados (professores cursistas) sobre a metodologia do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ



Fonte: Elaborado pelo autor

Os aspectos negativos do curso reúnem duas subcategorias: uma relativa à organização do curso e a outra referente à sua estrutura pedagógica. A organização do curso foi avaliada em função do número de vagas disponibilizadas, dos locais onde se realizam os encontros presenciais e do despreparo de alguns tutores. Apenas 9 (13%) dos 53 pesquisados opinaram sobre esses quesitos, conforme dados indicados no Gráfico 26.

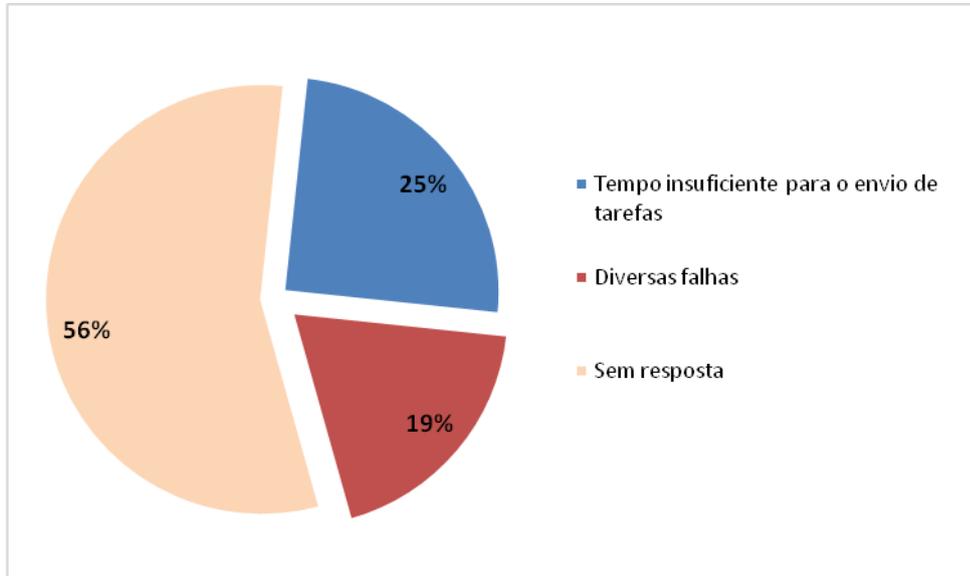
Gráfico 26 – Avaliação dos professores cursistas sobre os aspectos negativos em relação à organização curricular do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ.



Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação à estrutura pedagógica do curso considerou-se o “tempo insuficiente para o envio das tarefas” e “outras falhas” – ausência nos fóruns de alguns professores, cursistas desinteressados, algumas atividades não aplicáveis à realidade escolar, falta de um banco de dados paralelo ao curso com todo o material produzido. Conforme o Gráfico 27, dos 53 pesquisados, apenas 23 (44%) emitiram sua opinião sobre os itens abordados e desses 25% apontaram o “Tempo insuficiente para o envio de tarefas” e outros 19% enumeraram “Diversas falhas”.

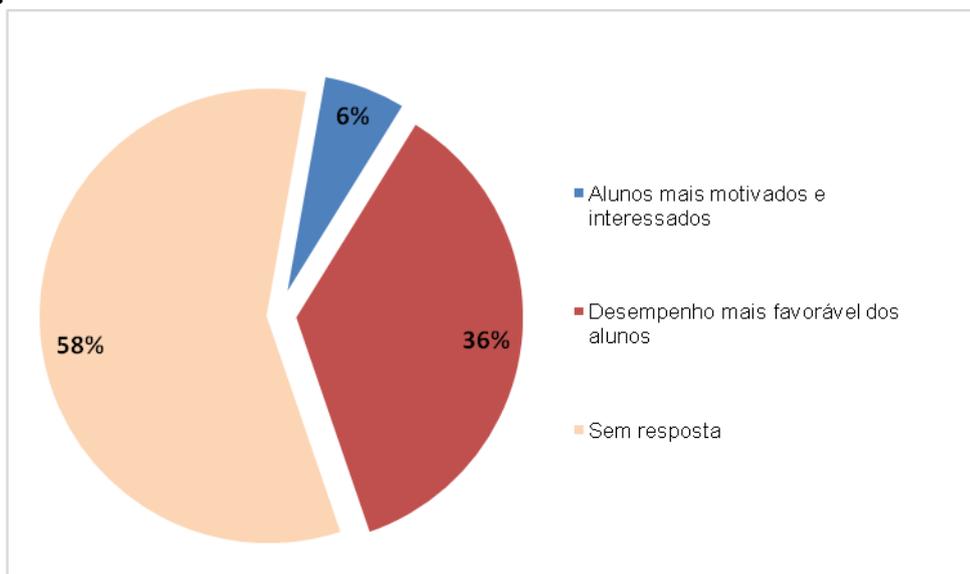
Gráfico 27 – Avaliação dos professores cursistas sobre os aspectos negativos em relação à estruturação pedagógica do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ



Fonte: Elaborado pelo autor

Os professores cursistas também foram solicitados a dar seus pareceres sobre as contribuições do Curso de Aperfeiçoamento para os seus alunos, bem como para a sua própria prática pedagógica. Em relação a seus alunos, comentaram que uma minoria tornou-se mais interessada, o que pode ser constatado no Gráfico 28.

Gráfico 28 – Avaliação dos professores cursistas em relação à contribuição do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ em função das mudanças observadas nos seus alunos



Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se um percentual muito baixo de professores pesquisados – menos da metade da amostra – a opinarem sobre “mudanças observadas nos seus alunos”. Considerando a amostra parcial, 22 pesquisados, apenas 3 (6%), inferem-se que não ocorreram mudanças significativas observadas pelos professores. Isso pode ser comprovado por meio dos registros de alguns pesquisados:

[...] hoje os alunos estão muito desinteressados [...].

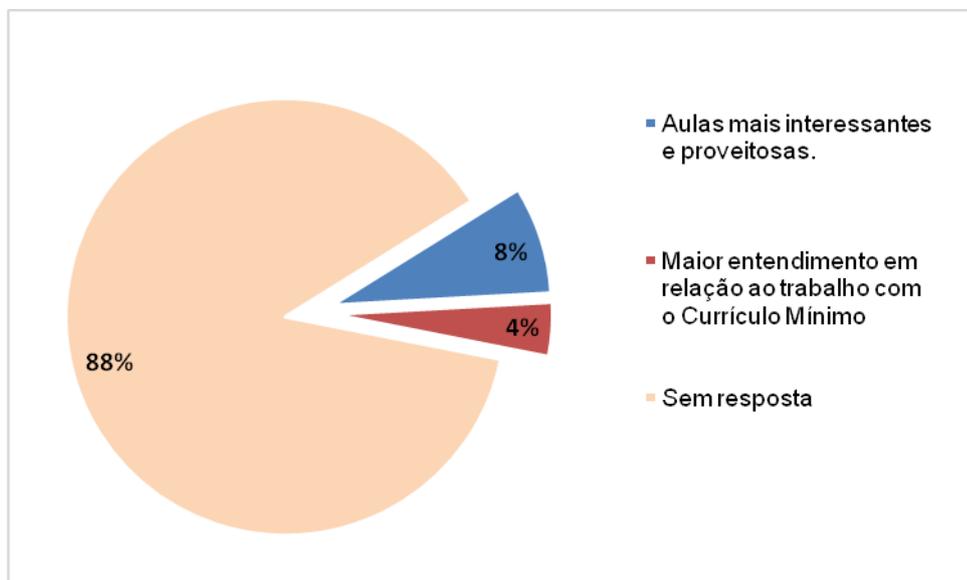
[...] na maioria das vezes os alunos são completamente dispersos e desinteressados [...] poucos alunos demonstram maior interesse nas aulas com material de apoio enriquecedor [...].

[...] alguns alunos conseguem observar a aplicabilidade dos conteúdos na sua vida cotidiana e isso faz com que se interessem mais pela aulas [...].

Ao avaliarem a sua atuação na sala de aula em função do Curso de Aperfeiçoamento, os professores cursistas afirmaram que houve mudanças notórias em suas práticas, constataram que seus alunos percebem essas mudanças a partir das novidades que são introduzidas na sala de aula. Ainda em suas avaliações, o professor respondente da pesquisa se percebe melhor, mais seguro. Contudo, apenas 6 pesquisados (12%) de uma amostra total de 53 professores responderam às perguntas relativas ao quesito em análise, sendo que 4 (8%) afirmaram que o curso contribui para aulas mais interessantes e 2 (4%) disseram que a importância do mesmo está em propiciar maior entendimento em relação ao Currículo Mínimo.

No Gráfico 29 se podem observar com clareza esses dados.

Gráfico 29 – Autoavaliação dos professores cursistas em relação às contribuições do Curso de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECIERJ para a sua prática pedagógica



Fonte: Elaborado pelo autor

Por tudo que foi evidenciado nos dados e relatado neste estudo, importa observar que nas análises realizadas sobre as respostas dadas pelos pesquisados às questões do questionário, pode-se inferir que o Curso de Aperfeiçoamento possibilita a melhoria profissional, na medida em que é capaz de provocar mudanças significativas na prática pedagógica do professor, um fato constatado pela grande maioria dos pesquisados. Essa transformação da prática sugere maior responsabilidade e comprometimento não somente para com o fazer na sala de aula, mas também para com a melhoria da qualidade da educação do Estado do Rio de Janeiro. Da análise também emerge a necessidade de se buscar novas formas de ensinar e de aprender, como base na proposta da SEEDUC-RJ.

Em face das análises apresentadas no decorrer deste capítulo, algumas fragilidades foram dectatadas – número reduzido de vagas, encontros presenciais distantes, despreparo de alguns tutores, desinteresse e desistência de alguns cursistas, tempo reduzido para o envio das tarefas, falta de um banco de dados paralelo ao curso com todo o material produzido, algumas atividades não aplicáveis à realidade escolar. Fragilidades essas que precisam ser corrigidas, com vistas ao fortalecimento do Programa de Formação Continuada no Estado do Rio de Janeiro.

O capítulo terceiro aborda as intervenções que se fazem necessárias para sanar essas distorções.

3 PAUTA DE INTERVENÇÃO: RECOMENDAÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Este capítulo tem como objetivo apresentar ações de intervenção que possam contribuir para a melhoria do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, no que diz respeito ao Programa de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ.

Intervenção significa interferência, assim sendo, esse termo relaciona-se a ato, destacando que existe uma ação em evidência a ser revista. Na perspectiva desta dissertação, a intervenção caracteriza-se como uma ação ou um conjunto de ações para mudar o que é necessário. Mudanças essas que implicam participação de todos os envolvidos naquilo que se pretende modificar. Nesse contexto, a intervenção sugere uma ação conjunta e compromissada com melhorias para os Cursos de Aperfeiçoamento do Programa de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ, mediante aos resultados apresentados desde a sua implantação.

Segundo Paulo Freire (2002, p. 23), “intervir é dialogar, é participar do processo com abertura”. Portanto, na concepção freiriana, ações transformadoras devem nutrir-se do diálogo fértil entre os seus participantes. No caso das intervenções evidenciadas neste estudo, aconselha-se o diálogo como estratégia principal para se buscar formas viáveis de interferir na realidade concreta dos cursos de formação continuada para professores da rede pública estadual fluminense.

Os resultados desta investigação, rumo às ações interventivas, emergem de construções mútuas dos pesquisados a respeito do Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ. Essas construções só foram possíveis, na medida em que houve comunhão de seus depoimentos. Posto isso, se a identificação das fragilidades do referido curso originou-se do encontro de ideias dos pesquisados – por que não dizer de um contexto dialógico – há que se buscar, pelo diálogo autêntico, soluções para eliminar ou mesmo minimizar essas fragilidades.

Intervir nesses pontos fracos implica estabelecer prioridades, rever concepções e criar novos meios de atuação. No caso deste estudo, essas prioridades, conforme já foi mencionado em parágrafos anteriores, foram levantadas a partir de depoimentos dos pesquisados caracterizados por atitudes, ideias e

sentimentos de insatisfação em relação ao curso. Foi a partir dessas prioridades é que se pode construir uma pauta de intervenção a fim de corrigir distorções, bem como a buscar soluções eficazes, capazes de trazer modificações substanciais no âmbito do Programa de Formação Continuada e seus respectivos Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização.

Assim, considerando as opiniões dos pesquisados, configurou-se uma pauta de intervenções a ser desenvolvida, em conjunto, pelo coordenador do programa, pelo coordenador de avaliação e acompanhamento da Regional Noroeste Fluminense, pelos tutores, pelo gestor e agente de gestão, bem como pelos coordenadores pedagógicos das respectivas escolas. A referida pauta é estruturada a partir das fragilidades detectadas, as quais sugerem uma revisão do curso nas seguintes dimensões: dificuldades operacionais, dificuldades motivacionais ou pessoais e dificuldades de exequibilidade pedagógica, conforme demonstra o Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Pauta de Intervenção.

PAUTA DE INTERVENÇÃO			
DIMENSÕES	FRAGILIDADES	PESSOAL ENVOLVIDO	AÇÕES SUGERIDAS
1 Dificuldades operacionais	1.1 Número reduzido de vagas.	Coordenador do programa/Gestores/Agentes/Coordenadores regionais/Professores.	Levantamento da demanda pela regional. Reavaliação do programa em função da demanda e da oferta de vagas destinada à Regional Noroeste Fluminense.
	1.2 Encontros presenciais distantes.	Coordenador do programa/Gestores e Coordenadores regionais.	Reorientação do espaço geográfico para os encontros presenciais.
	1.3 Despreparo de alguns tutores.	Coordenadores do programa/Tutores	Avaliação, através de instrumento próprio, da atuação dos tutores do programa pela coordenação do programa, pelos cursistas e pelo próprio tutor.
2 Dificuldades motivacionais e/ ou pessoais	2.1 Ausência nos fóruns de alguns professores.	Coordenador do curso/Coordenadores regionais e pedagógicos/Tutores/Professores.	Monitoramento da frequência dos professores cursistas nos fóruns. Utilização de canais de acesso/comunicação entre Coordenação do curso/Escola/Cursistas.
	2.2 Desinteresse	Gestores e Coordenadores regionais/Gestores escolares/Professores.	Estabelecimento de contatos mais sistemáticos entre Gestores e coordenadores regionais/Gestores escolares/Professores.
	2.3 Desistência	Gestores e Coordenadores regionais/Gestores escolares/Professores.	Estabelecimento de contatos mais sistemáticos entre Gestores e Coordenadores regionais/Gestores escolares/Professores.

3 Dificuldades de exequibilidade pedagógica	3.1 Tempo reduzido para o envio das tarefas.	Coordenador do curso/Tutores/Professores cursistas.	Reavaliação do programa em função do tempo disponibilizado para a entrega das tarefas.
	3.2 Falta de um banco de dados paralelo ao curso com todo o material produzido.	Coordenador do curso/Tutores/Professores cursistas.	Construção em tempo ágil do banco de dados.
	3.3 Algumas atividades não aplicáveis à realidade escolar.	Coordenador do curso/Tutores/Professores cursistas.	Diagnóstico da realidade escolar de atuação dos cursistas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como se pode observar no Quadro 8, as dificuldades operacionais relacionam-se ao número de vagas, aos encontros presenciais e aos tutores; as dificuldades motivacionais ou pessoais dizem respeito à participação dos professores nos fóruns, ao desinteresse de alguns deles pelo curso e, ainda, à desistência de alguns cursistas; já as dificuldades de exequibilidade pedagógica referem-se à construção de um banco de dados paralelo ao curso e à aplicabilidade na sala de aula das atividades desenvolvidas no curso.

Como já foi mencionado em parágrafos anteriores, intervir nas fragilidades implica dialogar, portanto, ações interventivas no que diz respeito ao Programa de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ sugerem ações conjuntas de todos os envolvidos nesse processo de formação, ou seja, coordenadores, gestores, agentes, em suas diferentes instâncias de atuação, bem como tutores e professores cursistas e não cursistas.

Nesse sentido, apropriado é o comentário de Nóvoa (2009, p. 21) ao afirmar que “Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção”. Essa ideia de análise da situação de risco por meio de tomada de decisões e desenvolvimento de ações partilhadas parece ser um caminho adequado para a consolidação de uma rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o curso em questão.

Considerando o número de vagas como um fator de risco para os propósitos do curso, aconselha-se que este seja avaliado não apenas pelos formuladores do programa (SEEDUC/CECIERJ) e pelo coordenador do curso, mas que tenha como

ponto de referência levantamentos sobre a quantidade de vagas necessárias à Regional Noroeste Fluminense o que, conseqüentemente, há que envolver, no âmbito da regional, gestores e coordenadores de avaliação e acompanhamento; em nível da escola, gestores, agentes de acompanhamento de gestão da escola, coordenadores pedagógicos e professores, em meio à vontade manifestada para fazer o curso. Levantada a demanda, já em nível decisório cabe aos órgãos competentes (SEEDUC/CECERJ) reavaliar em conjunto com as entidades colaboradoras (CEDERJ/Universidades), a disponibilidade de vagas do curso em função da demanda apresentada, uma vez que sua expansão é um dos fatores para a melhoria da atuação docente e para o aumento do nível de proficiência dos alunos nas avaliações externas.

Sobre os encontros presenciais, é preciso considerar que reorientação do espaço geográfico é fundamental, devido não só a distância física entre os municípios pertencentes à regional e os locais onde ocorrem esses encontros, mas também às dificuldades de transporte para alguns municípios (condições das rodovias e linhas de ônibus). Por conseguinte, é necessário o empenho de todos os envolvidos no programa – coordenador do programa, gestores e coordenadores regionais – para que se possa redefinir esses locais, no sentido de superar esse entrave. Estratégias como o deslocamento desses encontros para a sede da Regional Noroeste Fluminense, ou mesmo, a diversificação do mesmo, a partir de sua distribuição pelos diferentes municípios pertencentes à regional, pode ser uma solução para sanar esse problema.

De acordo com Fávero (2006, p. 45), atualmente, a educação a distância se constitui em “prática que auxilia os que não têm condições de dar continuidade aos seus estudos, devido à distância entre o local onde habitam e as instituições de ensino, ou devido à falta de tempo”. Nesse sentido, os encontros presenciais distantes dos locais onde residem os cursistas vão de encontro aos propósitos desse modelo de educação.

Ainda, a respeito da distância dos encontros presenciais enquanto entrave para o sucesso do programa, pode-se inferir que existe um vínculo entre este e as dificuldades motivacionais – desinteresse pelo curso e evasão. Neste contexto, isso se torna fundamental, para análises futuras mais aprofundadas junto dos alunos evadidos, no intuito de melhor compreender suas causas. Além disso, é essencial que as pessoas envolvidas com o programa tenham consciência das características

dos candidatos ao curso, bem como da imperativa necessidade de se estabelecer um espaço de escuta às suas necessidades.

Outra dificuldade operacional evidenciada no curso diz respeito ao despreparo de alguns tutores em dar conta das necessidades dos cursistas, como por exemplo, esclarecimento de dúvidas inerentes ao Currículo Mínimo e à sua aplicação na sala de aula, ao aprofundamento do conteúdo, ao domínio das mídias, dentre outras. Diga-se de passagem, que o tutor bem preparado constitui-se num dos pontos fundamentais para o sucesso da formação continuada, por isso mesmo essa dificuldade deve ser examinada com bastante cuidado. Para tanto, sugere-se uma investigação, pelo coordenador do curso sobre a atuação desses tutores. Investigação essa que pode ser realizada com o auxílio da própria Regional, no sentido de identificação desses profissionais. Assim, a partir desse levantamento, o coordenador procederá a uma avaliação do (s) profissional (ais) para as tomadas de decisão que se fizerem necessárias. Recomenda-se, também, uma revisão dos critérios para a contratação dos tutores.

No âmbito das dificuldades motivacionais ou pessoais a ênfase recaiu sobre três aspectos referentes aos professores cursistas – ausência nos fóruns de discussão, desinteresse pelo curso e desistência do curso. Essas dificuldades reúnem várias justificativas que se concentram, principalmente, em torno do tempo escasso do professor cursista que tem de dividi-lo entre suas atividades profissionais e as do curso, além daquelas da sua vida em geral. Neste caso, estratégias de intervenção podem vir por meio de ajuda tanto em nível do curso (tutores) quanto em nível regional (coordenador de avaliação e acompanhamento), bem como em nível de escolas (coordenadores pedagógicos). Assim sendo, as ações interventivas sugerem monitoramento e orientação.

Em relação ao monitoramento da frequência dos cursistas nos fóruns, a ser observada pelos tutores, deve ser comunicada não somente ao coordenador do curso, mas também aos professores, no sentido de chamar-lhes atenção para o fato de que a sua participação nesses fóruns é de fundamental importância para seu aprendizado, na medida em que implica troca de informações e experiências. Aconselha-se que esse monitoramento também seja feito por coordenadores tanto em nível regional como da escola. Além disso, o acompanhamento dos cursistas nesses diferentes níveis há que possibilitar um contato mais sistemático, para as orientações que se fizerem necessárias à sua efetiva participação.

Essa aproximação entre cursistas, tutores e coordenadores quer de forma direta quer indireta – mediatizada pelas mais diversas modalidades de comunicação – funciona, principalmente como incentivo tanto à participação nos fóruns, quanto ao seu interesse pelo curso, evitando, assim, a evasão.

Pertinente é observar que o apoio direto de coordenadores pedagógicos aos cursistas é também uma forma de estimular a motivação dos mesmos, resgatando o seu interesse pelo curso. Isto porque colocar-se à disposição dos cursistas é uma maneira de valorizá-lo, o que, com certeza, há de contribuir para o aumento de sua autoestima, incentivando sua permanência no curso. Nesse sentido, a troca de informações e interações entre cursistas e coordenadores pedagógicos no âmbito das unidades escolares deve ser permeada pelo fator motivacional. É preciso, pois, que os cursistas sejam incentivados a prosseguir. Cabe, portanto, aos coordenadores pedagógicos desenvolver estratégias que estimulem os cursistas à participação e, a partir dessas estratégias, orientá-los e motivá-los.

No âmbito das dificuldades de exequibilidade pedagógica, ou seja, de domínio didático e pedagógico, destacam-se ações com vistas a colocar fim em problemas relativos ao tempo destinado ao desenvolvimento de tarefas exigidas pelo curso e o seu envio aos tutores, à falta de um banco de dados paralelo ao curso com todo o material produzido e a atividades propostas pelo curso não aplicáveis à realidade da sala de aula. Sanar essas dificuldades implica reavaliar o programa em função desses entraves. Uma tarefa principalmente para o coordenador do curso e tutores.

Em relação ao tempo disponibilizado ao cumprimento das atividades há que se levar em conta variáveis externas ao curso, ou seja, relacionadas aos próprios cursistas, como dificuldades em conciliar o curso, trabalho e família.

Muitos dos cursistas não conseguem ajustar sua disponibilidade de tempo às demandas da formação, isso faz com que muitos deles se sintam incapazes de seguir os programas e se atrasem no envio das tarefas. Essa sensação de fracasso pode levar a não conclusão do curso. O ideal seria que essas tarefas fossem cumpridas no horário de trabalho do professor com acompanhamento do coordenador pedagógico. Recomenda-se para isso a criação de espaço/tempo para esse fim.

Outro ponto frágil do curso que carece de atenção especial por parte do coordenador do curso e dos tutores é a construção, em tempo ágil, do banco de

dados com as atividades realizadas no curso, para que os cursistas possam utilizá-lo no decorrer do mesmo.

Oportuno também é chamar atenção para o fato que o uso desse banco de dados durante o curso é importante, na medida em que oportuniza aos cursistas avaliarem as atividades nele contidas em função de sua sala de aula e, ainda, rediscuti-las no decorrer do curso.

Quanto à falta de aplicabilidade de algumas atividades desenvolvidas no curso na sala de aula, aconselha-se que estas sejam propostas em função de situações concretas de sala de aula. Para tanto, sugere-se um diagnóstico da realidade escolar de atuação dos cursistas. Em outras palavras, é preciso que cada professor tenha em mãos um perfil de sua (s) turma (s). Perfil esse que reúna dados sobre seus alunos, principalmente do nível de aprendizagem em que se encontram e das possibilidades de avançar nesses níveis em termos das habilidades e competências necessárias àquele momento de aprendizagem.

Também, conforme foi mencionado no parágrafo anterior, o banco de dados construído paralelamente ao curso serve de parâmetro para a identificação, pelos professores, das atividades que não são compatíveis com as suas turmas. Assim, em tempo, elas poderão ser revistas e reorientadas de acordo com as condições e necessidades de cada turma.

Em resumo, as dificuldades apontadas podem ser configuradas em desafios a serem vencidos pelos envolvidos no Programa/Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ. Por fim, propõe-se, como forma de intervir em suas fragilidades uma maior integração entre instituição formadora, regionais de ensino e sistemas escolares, com o propósito de divulgar e incentivar os professores à capacitação, em todas as fases da carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta etapa conclusiva reúne reflexões e discussões acerca dos Cursos de Aperfeiçoamento do Programa de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ frente à adoção do Currículo Mínimo. Assim, a partir do que foi constatado nesta pesquisa, tanto por meio da análise e interpretação do *corpus* de dados, bem como das ideias dos teóricos consultados, é possível inferir que a

formação continuada de professores faz-se uma possibilidade factual para o enfrentamento das dificuldades em relação à formação inicial, frente às exigências educacionais contemporâneas. No caso deste estudo, essa formação cumpre esta função, na medida em que coloca o professor em contato com questões que dizem respeito ao Currículo Mínimo, em vigor nas escolas da rede estadual fluminense, desde 2011.

Considerando a questão problema – Na opinião dos pesquisados, os Cursos de Aperfeiçoamento do Convênio SEEDUC/CECERJ têm sido suficientes para instrumentalizar os professores à adoção do Currículo Mínimo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio? – pode-se afirmar que os referidos cursos têm contribuído para a efetivação do Currículo Mínimo nas escolas estaduais fluminense, na medida em que preenchem lacunas do conhecimento dos docentes, capacitando os professores cursistas para a aplicação desse currículo na sala de aula. Essa contribuição, de acordo com a opinião da maioria dos pesquisados, ocorre especialmente em termos de elaboração de planos de trabalho, o que possibilita ao professor ser autor de seu próprio material.

Também nas análises realizadas sobre as respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos professores cursistas ficou evidenciado que os Cursos de Aperfeiçoamento do Programa de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECERJ vão ao encontro da qualificação profissional, além de enriquecer a prática docente com novas metodologias e/ou recursos o que, em última instância, há que traduzir em uma prática mais comprometida, não só para com o ensino realizado em sala de aula, mas também, para com a melhoria da qualidade da educação.

Ainda, a partir dessas análises pode-se concluir que o referido curso teve o seu nível de qualidade confirmado pela maior parte dos professores cursistas. Não obstante, algumas fragilidades foram identificadas. Elas precisam ser superadas, com vistas à manutenção dessa qualidade já reconhecida. Além disso, considerações feitas ao longo deste estudo sugerem que essa formação não perca de vista o cotidiano vivencial do professor cursista, ou seja, a sala de aula com seus problemas reais.

Diante de tais constatações, pode-se inferir que a proposta de formação continuada, posta em prática através do Curso de Aperfeiçoamento e posterior

especialização, desenvolvida pela SEEDUC e instituições conveniadas, tem relevância para a melhoria de qualidade da formação dos professores da rede estadual fluminense, bem como para a melhoria da qualidade do ensino no estado do Rio de Janeiro. Contudo, ainda é cedo para avaliar o impacto das políticas públicas e diferentes práticas de formação de professores implementadas nos últimos anos no Estado do Rio de Janeiro.

Sumarizando, a análise dos Cursos de Aperfeiçoamento do Programa de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECERJ propiciou importantes reflexões como: o aperfeiçoamento profissional é condição imprescindível para que os professores possam atender às exigências da contemporaneidade; há necessidade de uma maior integração entre instituição formadora, regionais de ensino e sistemas escolares com o propósito de divulgar e incentivar os professores à capacitação, em todas as fases da sua vida profissional; os conteúdos/conhecimentos teóricos e práticos oferecidos pelos cursos de aperfeiçoamento devem interagir com a prática docente dos professores cursistas.

É preciso uma maior aproximação entre os cursos e a sala de aula; a credibilidade dos professores em relação aos cursos de aperfeiçoamento influencia no sucesso ou fracasso desses cursos e isso, conseqüentemente, também há que produzir efeitos sobre o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos nesse processo de qualificação; a formação continuada pode ser uma possibilidade promissora de aperfeiçoamento, não obstante, necessita constituir-se como projeto pedagógico articulado com melhorias nas condições de trabalho e salários dos professores; a formação continuada de professores só se justifica como uma proposta de aprendizagem inovadora se ultrapassar os limites de um mero treinamento. Contudo tal consideração suscita uma análise aprofundada dessa formação. Para tanto, sugere-se que os Cursos de Aperfeiçoamento do Programa de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECERJ sejam investigados à luz dos referenciais teóricos que fazem repensar a ideia clássica de aperfeiçoamento – enquanto treinamento – e as atuais abordagens implementadas, como é o caso dos referidos cursos.

Apropriado ainda é observar que as reflexões levantadas ao longo desta dissertação carecem de investigação mais profunda. Em outras palavras, constituem-se em recomendações para trabalhos futuros acerca do projeto/cursos de formação continuada em desenvolvimento no cenário educacional fluminense.

Trabalhos esses que também servirão para endossar as conclusões aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego e A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes**. Cadernos de Pesquisa. 2012, n.147. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 6 set. 2013.

BARROSO, Marta Feijó; MANDARINO, Mônica. **Reorientação Curricular para a Rede Estadual do Rio de Janeiro**. 2006. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br>>. Acesso em: 14 set. 2013.

BROOKE, Nigel. Fala sobre eficácia escolar. **Revista Gestão Escolar**. Entrevista a Gustavo Heidrich, 2010. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis>. Acesso em: 5 out. 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **SAEB. 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2013.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Portaria nº 931**, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar ANRESC. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb>. Acesso em: 5 out. 2013.

CHIACCHIO, Andrea Maria Martins. **Alfabetização e letramento: a formação de alfabetizadores na perspectiva do Programa Mineiro “Alfabetização no Tempo Certo”**. [Dissertação de Mestrado]. 2012. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Disponível em: <<http://www.crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2013.

COCCO, Eliane Maria. **Olimpíada de Matemática das escolas públicas e avaliação em larga escala: possíveis interlocuções**. [Dissertação de Mestrado]. 2013. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao>>. Acesso em: 5 out. 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2000.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, Rute Vera Maria. **Evadir ou permanecer em cursos na modalidade a distância: eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação**. Disponível em: < http://prezi.com/maranhao_ead. Acesso em: 5 out. 2013.

FERREIRA, Guilherme Lessa. **Estudo de caso: formação inicial e continuada de uma professora**. [Dissertação de Mestrado]. 2010. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Disponível em: <<http://www.mackenzie.br>. Acesso em: 5 out. 2013.

FONSECA, Jairo Simon da.; MARTINS, Gilberto de Andrade. A. **Curso de Estatística**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** - 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e pesquisas educacionais. Relatório Final**. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Junho 2011. Disponível em: <http://fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>. Acesso 27 de ago. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, n.113, 2010, p. 1355-1379. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 4 set. 2013.

_____. **O trabalho Docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 17 ago. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a Questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, n. 2, p. 2006, p. 201-210. <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 6 set. 2013.

_____. **Como elaborar um questionário**. 2003. Disponível em: <<http://www.ic.unicamp.br>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. (trad. Juliana dos Santos Padilha). Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUIZ DE FORA. CAEd/UFJF. **Matrizes de Referência para Avaliação: Matemática**. 2009. Disponível em: <www.saerj.caedufjf.net/repositorio/saerj>. Acesso em: 6 set. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 2000.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; COSTA, Celso José da. **Especialização a distância para professores de matemática: um projeto SEEDUC/CECIEJ/UFF**. 2013. Disponível em: <<http://www.centroedumatematica.com>>. Acesso em: 5 out. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Propostas curriculares: avanços e limites**. **Revista Educação e Sociedade**, n. 73, dez, 2000, p. 109-138. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 5 out. 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth **Currículo: políticas e práticas**. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 11-28.

MOREIRA Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Thomas Tadeu. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. 2008. Disponível em: <www.aedi.ufpa.br/esud>. Acesso em: 5 out. 2013.

MOTA, Lucília Maria; SANABIO, Marcos Tanure; MAGALDI, Juliana Alves; MAGALDI, Carolina Alves; MACHADO, Carla da Silva. **Programa de Formação Continuada dos Professores do estado do Rio de Janeiro: o papel do docente**.

X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud>>. Acesso em: 5 out. 2013.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Portugal. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es>. Acesso em: 5 out. 2013.

PELOSI, B. 2011. **Conexão Educação**: entrevista de Beatriz Pelosi concedida a Ana Paula Verly. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br>>. Acesso em: 11 out. 2013.

PERRENOUD, Philipp; THURLER, Mônica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, Gisela Maria da Fonseca; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição. **Políticas Públicas Recentes e Práticas de Formação de Professores de Matemáticas no Estado do Rio de Janeiro**. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática, 2013. Disponível em: <<http://www.sbem.esquiroykinghost.net/anais/XIENEM>>. Acesso em: 5 out. 2013.

TARDIT, Maurice. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIO DE JANEIRO. **LEI COMPLEMENTAR Nº 103/2002**. Disponível em: <http://cederj.edu.br/fundacao/lei-da-criacao-fundacao-cecierj/>>. Acesso em: 5 out. 2013.

_____. CECIERJ/CEDERJ. **EDITAL 5/2011**. Processo Seletivo Público para Formação Continuada em Língua Portuguesa e Matemática, de Professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, do 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª Série do Ensino Médio. Disponível em: http://download.rj.gov.br/documentos/10112/495688/DLFE-34008.pdf/EditalSelecaoProfessoresredeestadualLPeMAT10_06.pdf . Acesso em: 13 Jan. 2013.

_____. CECIERJ/CEDERJ. **Projeto de Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Estadual de ensino**. 2011. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc>. Acesso em: 5 out. 2013.

_____. SEEDUC. **Currículo Mínimo: uma proposta em discussão**. 2010. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2013.

_____. SEEDUC. **Educação**: Saerj, Saerjinho, Iderj. 2011a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 5 out. 2013.

_____. SEEDUC. **Planejamento Estratégico da SEEDUC**. 2011b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo>>. Acesso em: 5 out. 2013.

____ SEEDUC. **Planejamento Escolar:** currículo mínimo. 2011c. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo>>. Acesso em: 5 out. 2013.

____ SEEDUC. **Decreto n. 42.838 de 4 de fevereiro de 2011.** Transforma na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação - Seeduc 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) regionais administrativas, e dá outras providências. 2011d. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 5 out. 2013.

____ SEEDUC. **Decreto n. 42.793 de 06 de janeiro de 2011.** Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e dá outras providências. 2011e. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 5 out. 2013.

____ SEEDUC. **Saerjinho.** 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 5 out. 2013.

____ SEEDUC. **Resolução nº. 5131 de 25 de julho de 2014.** Dispõe sobre o sistema de avaliação da educação básica do estado do Rio de Janeiro – SAERJ – e dá outras providências. Disponível em: <http://www.do.rj.gov.br/portal/modules/conteudoonline>. Acesso em: 5 out. 2013.

____ SEEDUC. **Currículo Mínimo:** Arte. 2013. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos>>. Acesso em: 5 out. 2013.

SILVA, Angela Carrancho e SANTOS, Sandra Maria dos. **Avaliação do Grau de Satisfação dos Professores de Matemática do Estado do Rio de Janeiro com o Curso de Formação Continuada Oferecido Pela Fundação CECIERJ: um estudo piloto.** 2013. Disponível em: <<http://www.metaavaliacao.cesgranrio.org.br>>. Acesso em: 5 out. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação inicial.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Questionários e escalas.** 2011. Disponível em: <<http://www.professores.uff.br>>. Acesso em: 5 out. 2013.

VALLE, Maria Minerva de Medeiros. **O monitoramento do Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro.** (Dissertação de Mestrado). 2012. Universidade Federal de Juiz de Fora. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Disponível em: <<http://www.mestrado.caeduffj>>. Acesso em: 5 out. 2013.

APÊNDICE A – E-mail enviado aos gestores das escolas

Prezado (a) gestor (a)

Preciso de sua preciosa ajuda.

Minha pesquisa para a dissertação de mestrado na UFJF é sobre o Curso de Formação Continuada do Convênio SEEDUC/CECIERJ. Como parte da coleta de dados quantitativos, estou enviando uma planilha anexa para a qual peço o preenchimento o mais rápido possível. Trata-se de um mapeamento sobre as turmas de 9º ano e de 1ª série que foram beneficiadas por terem seus professores de Língua Portuguesa e de Matemática cursando a Formação Continuada.

Tenho prazo para tabular esses dados. Por isso, peço ainda mais essa gentileza: que me retorne o mais rapidamente que puder.

Conto mais uma vez com sua atenção.

Antecipadamente grato,

José Luiz Barbosa.

APÊNDICE B – E-mail convite enviado aos professores.

Prezado (a) Professor (a),

Isso não é um vírus. Preciso somente de alguns minutos de seu tempo. Se você é professor DOCENTE, peço que participe, por favor.

Esta pesquisa é parte integrante de minha dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - PPGP - da UFJF. Sua participação nela é voluntária. Por isso, peço sua atenção e agradeço o empenho em responder a todas as questões.

ESTE É UM CONVITE PARA RESPONDER O QUESTIONÁRIO: PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES. PARA RESPONDÊ-LO VISITE:

https://docs.google.com/a/caed.ufjf.br/forms/d/1WyQv1M4Uodo7AExEQgsN-Y7ckXZxQD40ImMtzpzRJ2g/viewform?edit_requested=true

José Luiz Barbosa.

APÊNDICE C – Questionário

Esta pesquisa é parte integrante desta dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Universidade Federal de Juiz de Fora. Peço sua atenção e agradeço o empenho em responder a todas as questões. Sua participação é voluntária.

PARTE I

O sigilo está preservado nesta pesquisa. Nenhum dado coletado será tratado individualmente, portanto você não será identificado. Entretanto deixaremos aqui um espaço para os que desejarem se identificar.

Nome

E-mail

Escola de maior lotação

Sexo

Masculino.

Feminino.

Disciplina de atuação

Língua Portuguesa.

Matemática.

Outra.

Formação

- Graduação.
- Especialização.
- Mestrado.
- Doutorado.

Tempo de Magistério

- Menos de 5 anos.
- De 5 a 10 anos.
- Mais de 10 anos.

Tempo de atuação na rede estadual

- Menos de 5 anos.
- De 5 a 10 anos.
- Mais de 10 anos.

Quanto à última formação continuada de que você participou

- Há mais de 1 ano.
- De 5 a 10 anos. Há mais de 1 ano.
- Há mais de 2 anos.
- Há mais de 3 anos.
- Há mais de 4 anos.
- Nunca participei,

Nela você se considera objeto ou sujeito da formação

Você ajudava a construir (SUJEITO) a própria formação ou ela estava toda pronta e você (OBJETO) deveria seguir o modelo traçado.

- Sujeito.
- Objeto.
- Não se aplica.

PARTE II

Atribua às afirmativas abaixo o valor de: 0= discordo totalmente; 1 (discordo); 2 (não concordo nem discordo); 3 (concordo); ou 4 (concordo totalmente).

A formação continuada de professores é fundamental para a vida profissional e o magistério docente.

0 1 2 3 4

A adoção do Currículo Mínimo é uma política educacional adequada.

0 1 2 3 4

A troca de experiência entre os professores pode favorecer a aplicação de metodologias de ensino e aprendizagem.

0 1 2 3 4

O livro didático é imprescindível no desenvolvimento de minha aula.

0 1 2 3 4

Interesso-me pelos resultados das avaliações externas, como SAERJ e o SAEB para pensar a educação em minha escola.

0 1 2 3 4

PARTE III

Deste ponto em diante da pesquisa, as questões somente serão respondidas pelos professores que tiveram/ tem alguma relação com o Curso de Formação Continuada pelo Convênio SEEDUC/CECIERJ. Todos os outros deverão ir até o final deste formulário e clicar em “enviar”.

Ano de matrícula na formação continuada

2011.

2012.

2013.

Ano/ série de ligação com a formação continuada

9º ano.

1ª série.

Andamento da formação

Concluída.

Em curso.

Desisti.

Fiquei sabendo da formação

Por um aviso da escola.

Pela internet.

Por um colega.

Concorri a uma vaga no curso

- Por insistência do gestor da escola.
- Pela possibilidade de enquadramento na carreira.
- Por necessidade de aprimoramento profissional.

Quanto à metodologia do curso

- É adequada à proposta de formação.
- É inadequada aos objetivos da formação.
- Foi alterada no decorrer da formação.

Atribua às afirmativas abaixo o valor de: 0= discordo totalmente; 1 (discordo); 2 (não concordo nem discordo); 3 (concordo); ou 4 (concordo totalmente).

O estudo está sendo importante para que eu adotasse o Currículo Mínimo na minha turma.

0 1 2 3 4

Os conteúdos de minhas aulas seguem as orientações do Currículo Mínimo.

0 1 2 3 4

Matrizes de referências são uma coleção de descritores de habilidades e competências.

0 1 2 3 4

Utilizo descritores para o desenvolvimento de habilidades no preparo de meus planos.

0 1 2 3 4

A formação me possibilitou, inclusive, a utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica.

0 1 2 3 4

Os conteúdos estudados contribuíram para a atualização dos meus conhecimentos.

0 1 2 3 4

Há descritores que são mais difíceis de serem trabalhados com meus alunos.

Um exemplo disso é:

0 1 2 3 4

A formação contribui com a discussão sobre “o que ensinar”, “por que ensinar” e “como avaliar” os conteúdos curriculares.

0 1 2 3 4

A troca de experiência é incentivada entre os cursistas.

0 1 2 3 4

Um ponto reafirmado pelo curso é a promoção da formação de competências que privilegiam o raciocínio, a imaginação, a comunicação, o empreendedorismo, o senso crítico e a cooperação.

0 1 2 3 4

A formação teve a capacidade de aproximar a teorização científica da prática da sala de aula.

○ ○ ○ ○ ○

0 1 2 3 4

A formação centrou os esforços em preparar professores para que treinasse seus alunos a fazerem bem avaliações como o SAERJ e o Saerjinho.

○ ○ ○ ○ ○

0 1 2 3 4

Cite um fator que você considere positivo do curso de formação.

Cite um fator que você considere negativo do curso de formação.

Você considera que essa formação contribuiu para que seus alunos melhorassem a proficiência na matéria que você leciona?

Enviar