

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

LUCILIA MARIA ARAUJO MOTA

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO: O PAPEL DO DOCENTE**

JUIZ DE FORA

2013

LUCILIA MARIA ARAUJO MOTA

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO  
ESTADO DO RIO DE JANEIRO: O PAPEL DO DOCENTE**

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: Professor Marcos Tanure  
Sanábio

JUIZ DE FORA  
2013

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

LUCILIA MARIA ARAUJO MOTA

### **PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: O PAPEL DO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF, aprovada em 17/01/2013.

---

Membro da banca – Professor Marcos Tanure Sanábio

---

Márcia Cristina da Silva Machado

---

Júlio César Andrade de Abreu

Juiz de Fora 17 de janeiro de 2013.

## **DEDICATÓRIA**

A todos que se envolveram com meu sonho e de alguma forma contribuíram para que ele se tornasse realidade, principalmente, a Sylvio, meu marido, Ivana e Bia, minhas filhas e a minha neta Lara.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por estar sempre presente em minha vida.

Ao Governo do Estado do Rio de Janeiro, pela concessão da bolsa de mestrado.

Ao meu orientador Professor Marcos Tanure Sanábio, por aceitar compartilhar desse desafio.

À equipe de orientação do PPGP, principalmente à Juliana Magaldi, pelo apoio nas horas sombrias.

Aos queridos amigos da primeira turma do Mestrado em Gestão e Avaliação da Escola Pública da UFJF, pelas trocas de experiências.

## RESUMO

Esta pesquisa de cunho qualitativo se propõe a investigar o desenho e a implementação da Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro oferecida aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, na modalidade semipresencial, ministrado pelo Cecierj a partir de 2011. Tal programa é uma das estratégias utilizadas pela SEEDUC/RJ para alcançar a melhoria na qualidade da educação e atingir uma das cinco melhores colocações no IDEB, no *ranking* estadual, até 2014. A pesquisa se constituiu de entrevistas semiestruturadas aos formuladores do programa e de questionário fechado a 50 professores participantes no âmbito da Regional Serrana I. A partir do suporte teórico pautado em autores como NOVOA, IMBERNÓN, TARDIF, FULLAN e HARGREAVES foi traçado um plano de ação para a otimização da política de formação. Para tanto, propõe-se não só o fortalecimento de toda a equipe pedagógica da escola como a adição dentre os formuladores do programa de um novo ator, a Diretoria Regional Pedagógica.

**Palavras-chave:** Formação Continuada – Avaliação Externa – Papel do Professor

## **ABSTRACT**

This qualitative research proposes to investigate the design and implementation of the Continued Teacher Formation of the State of Rio de Janeiro offered to Portuguese Language and Mathematics teachers on a semi present basis, by Cecierj from 2011 on. Such program is one of the strategies utilized by SEEDUC/RJ to improve the quality of education and to reach one of the five highest positions at the state ranking of IDEB by 2014. The research was constituted of semi structured interviews with those who created the program and of a survey applied to 50 teachers who took the course at Regional Serrana I. From the theoretical support of authors such as NOVOA, IMBERNON, TARDIF, FULLAN and HARGREAVES we were able to trace an plan of intervention to optimize the policy of formation. In order to achieve it, we propose not only a strengthening of the school pedagogical team, but also the addition of a new actor into the program, the Regional Pedagogical Coordination.

**Keywords:** Continued formation – External evaluation – Teachers' role

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Aneb	Avaliação Nacional de Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Art.	Artigo
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
Cecierj	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
GESTAR	Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
GIDE	Gestão Integrada da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento de Educação do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAE	Plano de Ação Educacional
PEE-RJ	Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLETRAMENTO	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental
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
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Metas INEP e metas SEEDUC/RJ para anos iniciais do Ensino Fundamental .....	20
Gráfico 2: Metas INEP e metas SEEDUC/RJ para anos finais do Ensino Fundamental .....	21
Gráfico 3: Distorção Idade Série por Diretoria Regional.....	52
Gráfico 4: Metas de IDERJ para o ensino regular .....	53
Gráfico 5: Metas de IDERJ para o ensino regular - EM .....	53
Gráfico 6: Principal Motivação dos Cursistas .....	63
Gráfico 7: Comparação do Percentual Geral de Acertos – 1º, 2º e 3º bimestres de 2011 – Língua Portuguesa .....	67
Gráfico 8: Comparação do Percentual Geral de Acertos 1º, 2º e 3º Bimestres de 2011 - Matemática.....	67
Gráfico 9: Comparação entre o percentual de acerto da DRP com o percentual de acerto do Estado - 9º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa...	68
Gráfico 10: Comparação entre o percentual de acerto da DRP com o percentual de acerto do Estado - 9º ano do Ensino Fundamental - Matemática .....	69
Gráfico 11: Resultados comparativos do SAERJ Língua Portuguesa – 9º Ano - EF.....	70
Gráfico 12: Resultados comparativos do SAERJ Matemática – 9º Ano - EF ...	70

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: IDEB dos Estados observado no Ensino Médio em 2009 .....	19
Tabela 2: IDEB observado e metas estabelecidas no Brasil e Estado do Rio de Janeiro. ....	19
Tabela 3: Localização das Unidades Escolares dos professores respondentes .....	43
Tabela 4: Relação de entrevistados formuladores do programa.....	44
Tabela 5: Características gerais da população de estudo.....	56
Tabela 6: Período da última formação realizada .....	57
Tabela 7: Avaliação da estrutura e organização do curso.....	58
Tabela 8: Grau de satisfação quanto a itens do Programa de Formação Continuada .....	59
Tabela 9: Autoavaliação em relação ao programa em processo.....	61
Tabela 10: Principal motivação para o curso.....	62
Tabela 11: Avaliação Geral do Curso.....	64

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1. ESTUDO DE CASO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS .....	13
1.1 Histórico das avaliações externas .....	14
1.2 As avaliações externas e seu impacto no Rio de Janeiro.....	18
1.3 Políticas de formação continuada do professor e legislações pertinentes – um breve histórico .....	25
1.4 O Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro .....	30
1.4.1 Objetivos .....	30
1.4.2 Estrutura do Curso .....	31
1.4.3 Metodologia e conteúdo .....	32
1.4.4 Equipe de Formadores.....	35
1.4.5 Critérios de Seleção .....	36
1.5 Desafios do Programa .....	36
2. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM DISCUSSÃO .....	40
2.1 Aspectos Metodológicos .....	442
2.2 O papel do professor na atualidade.....	488
2.3 Ampliando o olhar sobre a formação .....	48
2.4 A apreciação dos respondentes .....	56
3. CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE AÇÃO .....	744
3.1 Efetivação do Trabalho Colaborativo .....	777
3.2 Reestruturação dos Encontros Presenciais .....	788
3.3 Sequência de ações .....	80
3.4 Considerações finais.....	83
REFERÊNCIAS.....	86
Apêndice .....	89

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe um estudo sobre o “Programa de Formação Continuada de Professores” do estado do Rio de Janeiro, iniciado em julho de 2011, na modalidade semipresencial, destinado a professores do nono ano do Ensino Fundamental e aos da primeira série do Ensino Médio das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Tal programa constitui uma das ações estabelecidas no planejamento estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), que tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação e, por conseguinte, o aumento do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), já que as escolas estaduais têm apresentado baixo desempenho, ficando, em 2009, no penúltimo lugar no *ranking* nacional do IDEB (SEEDUC/RJ, 2011a).

Este texto aborda a reestruturação da educação fluminense, que ocorre desde 2011, por meio da implementação de novas políticas educacionais voltadas para melhoria dos resultados educacionais visando reverter esse quadro negativo. Como a formação continuada é um dos elementos fundamentais para obtenção de uma educação de qualidade (NOVOA, 1995 e FULLAN; HARGREAVES, 2003), a dissertação apresentará a análise do desenho e da implementação da Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro no âmbito da Diretoria Regional Serrana I<sup>1</sup> com vistas a uma análise do programa junto à SEDUC/RJ, aos professores e aos implementadores, para posterior proposta de um plano de ação que contribua para o aprimoramento dessa política pública.

Para atingir esse propósito, foi feita uma pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo, cujo método é o estudo de caso. Foram utilizadas também análises documental e bibliográfica, inclusive do material da plataforma MOODLE, onde o curso se desenvolve. Além de estudo exploratório com professores participantes e de formadores, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos implementadores do programa, e também questionário fechado para os professores participantes do Programa de Formação Continuada, na abrangência da Diretoria Regional Serrana I.

---

<sup>1</sup> A Diretoria Regional Serrana I é composta pelos municípios de Petrópolis, Teresópolis, São José do Vale do Rio Preto, Magé, Guapemirim, Tanguá e Itaboraí.

O trabalho está estruturado em três capítulos. O capítulo 1 apresenta uma descrição do programa de formação continuada semipresencial da SEEDUC/RJ/Cecierj, e também do cenário educacional no qual o mesmo está inserido. Além disso, faz considerações a respeito de suas características, estrutura e funcionamento no âmbito da Diretoria Regional Serrana I, frente ao desenvolvimento da proposta de se tornar um elemento propulsor da melhoria educacional.

O capítulo 2 apresenta um estudo analítico crítico do programa de formação buscando levantar dados sobre as possíveis dificuldades e benefícios apresentados pelo programa, analisados à luz dos teóricos educacionais.

O capítulo 3 consiste numa proposição de ações baseadas na análise dos argumentos apresentados nos capítulos anteriores. Ou seja, a partir da averiguação dos pontos frágeis que o curso tem apresentado na sua implementação são propostas sugestões a fim contribuir para que a atual gestão estadual tome as providências necessárias em busca da otimização de tal política.

As considerações apresentadas reinteram os aspectos comprovadamente positivos do programa e preveem contribuições na política de sua formulação, aplicação e monitoramento. O plano de ação abrange a inclusão no quadro de implementadores da formação a atuação da Diretoria Regional Pedagógica como mediadora e facilitadora de estratégias como encontros presenciais e monitoramento da proposta. Visa-se também maior participação de toda equipe pedagógica da escola e não apenas o desenvolvimento individual do professor cursista, possibilitando o estabelecimento de uma comunidade colaborativa de aprendizagem.

## **1 ESTUDO DE CASO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUM CONTEXTO DE MUDANÇAS**

Neste primeiro capítulo procuramos descrever a implementação do Programa de Formação Continuada do Estado do Rio de Janeiro, dando especial destaque para o âmbito da Diretoria Regional Serrana I. Para tal, apresentamos o desenho da política pública elaborada pelo governo do Estado do Rio de Janeiro para área de educação, a partir de 2011, destacando as ações já realizadas e os estudos que as subsidiaram e descrição do programa de formação continuada implementado para os docentes do nono ano do Ensino Fundamental e primeiro ano do Ensino Médio. O programa em estudo é parte integrante de uma série de medidas administrativas e pedagógicas estabelecidas no Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, buscando a melhoria da qualidade do ensino da rede pública, tendo em vista os resultados alcançados pelos alunos da rede estadual no Índice do IDEB em 2009, colocando o Estado em penúltimo lugar no *ranking* nacional.

Para atender a essa proposta, o presente capítulo está organizado em quatro subseções. Inicialmente, contextualiza-se o cenário educacional destacando o papel das avaliações externas, partindo de um cenário abrangente e chegando ao contexto do estado do Rio de Janeiro. Na segunda subseção são apreciadas as mudanças que as avaliações externas provocaram na educação fluminense. Em seguida discutimos as políticas de formação continuada do professor por uma perspectiva histórica, social e educacional, culminando com o programa aqui estudado. Nesse sentido, o caso aqui apresentado tem como proposta observar o papel desempenhado pelo Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro no contexto das ações implementadas pela SEEDUC/RJ a fim de aumentar o IDEB das escolas fluminenses. São, pois, analisados suas características, seus desafios e limites. Portanto, o primeiro capítulo parte do âmbito educacional mais geral, visando contextualizar o processo de formação continuada, até chegar a descrição e análise da formação ora implantada no Estado do Rio de Janeiro.

## 1.1 Histórico das avaliações externas

A partir das décadas de 80 e 90, o mundo passou por um período de crise do ponto de vista econômico, político, cultural e social. Dentre as principais estratégias para superar a crise emergiu a redefinição do papel da educação. As mudanças foram deflagradas em medidas de descentralização na execução pelo Estado, mas em sua centralização na formulação e controle sobre resultados. Portanto, com essas intervenções pelo Estado, o mesmo deixou de ser o executor das políticas e passou a ser o coordenador e muitas vezes o financiador, enfatizando as avaliações externas para controlar a qualidade do ensino, a eficiência na gestão e a aplicação de recurso (SILVA, 2011).

Nos Estados Unidos, por exemplo, após o lançamento do relatório “Uma Nação em Risco” (1983), que denunciava a baixa qualidade do ensino das escolas americanas, buscou-se o uso das avaliações externas como instrumento para medir a eficácia da escola e dos professores.

Na Inglaterra, em 1980, o governo de Margaret Thatcher estabeleceu um sistema de avaliações externas para comparar o desempenho tanto de alunos como de escolas.

A educação foi tomada como um elemento fundamental para preparar o indivíduo para o trabalho que correspondesse aos padrões do capital mundial. As exigências dos organismos econômicos internacionais apresentavam propostas para que as reformas no âmbito educacional buscassem adequar a escola e os sujeitos com as novas necessidades no mercado mundial, ou seja, que atendesse as exigências do sistema capitalista para alcançar o desenvolvimento desejado e se inserisse no mundo globalizado. Portanto, a ação dos organismos financiadores internacionais, como o Banco Mundial e o BIRD, ao intervirem na economia dos países fornecendo empréstimos de capital financeiro, estabeleceram contrapartidas ligadas à melhoria do desempenho educacional.

As reformas na educação se respaldaram, principalmente, em duas conferências convocadas pelo Banco Mundial e outros órgãos internacionais. Em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial

sobre Educação para Todos, para elaborar novas diretrizes político educacionais para as décadas do futuro. O Brasil foi um dos países que assinou o compromisso referente à proposta “Educação para Todos” com objetivo de fornecer uma educação voltada para o preparo do indivíduo às turbulências do mercado. Nela, foram estabelecidas bases para os planos decenais de educação. A segunda conferência ocorrida em 1993, na Índia, revalidava os compromissos assumidos na conferência anterior, além de estabelecer estratégias e diretrizes a serem implementadas pelos países participantes. Na declaração de Nova Delhi, o Brasil também assinou o compromisso de lutar para satisfazer às necessidades de aprendizagem e proporcionar uma educação com oportunidade de aprendizagem para todos, um dos critérios para o recebimento dos empréstimos oferecidos aos países dependentes financeiramente dos países investidores.

Segundo as linhas orientadoras do documento firmado então, o principal problema a ser sanado era o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho, recomendando tratar a educação e o conhecimento como eixo da transformação produtiva com equidade e como fator de competitividade das nações e das empresas. Dessa forma, a avaliação externa cada vez mais foi se firmando como elemento de regulação e da administração gerencial e competitiva do estado avaliador.

Segundo Silva (2011), há uma intensa ligação entre avaliação e qualidade do ensino público. Tamanha ênfase explica-se pela capacidade atribuída à avaliação de melhorar a qualidade do ensino, por dar visibilidade à realidade educacional através dos resultados. As avaliações externas cumprem a função de monitorar toda a dinâmica educacional dentro do espaço escolar e no âmbito dos sistemas.

A partir das conferências citadas, vários países desenvolveram e consolidaram as resoluções estabelecidas, dando ênfase a avaliação externa de seus sistemas educacionais como condição indispensável para alcançar a qualidade educacional almejada.

Na década de 1990, na América Latina, quatro países iniciaram a experiência de avaliação externa: Panamá, Costa Rica, Chile e Colômbia. O sistema para avaliação dos resultados dos estudantes chilenos, por exemplo,



coletou dados que foram usados para desenhar políticas focalizadas nas escolas mais pobres e de pior rendimento do país (BROOKE, 2012).

No mesmo período, outros países também implantaram o mesmo sistema: Honduras, República Dominicana, Argentina, El Salvador, México, Peru, Paraguai, Bolívia, Equador, Nicarágua, Venezuela e Guatemala, além do Brasil (BROOKE, 2012).

No Brasil, em 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A Constituição Federal de 1988 já assegurava a garantia de padrão de qualidade, atestado através de sistemas de avaliações externas criados em regime de colaboração com os estados e municípios, reafirmando a importância da avaliação em todos os seus seguimentos.

Os dispositivos educacionais da carta constitucional foram complementados com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9394/96, que no seu artigo 9º propõe, a respeito das avaliações externas:

[...] VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 1996).

O SAEB foi a primeira iniciativa do governo brasileiro com propósito de conhecer a fundo os problemas e deficiências do sistema educacional oferecendo subsídios para formulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A partir da análise dos resultados dos dados levantados das avaliações nacionais, realizadas a cada dois anos, é possível acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores das distorções identificadas, além do aperfeiçoamento das práticas e dos resultados da aprendizagem havido nas escolas.

Em 2005, o SAEB foi reformulado pela Portaria Ministerial número 931 de 21 de março, passando a ser composto por dois processos avaliativos: Avaliação Nacional de Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do

Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil. Enquanto a Aneb é uma avaliação que abrange macro regiões, a Anresc é de base censitária e focaliza cada unidade escolar de forma detalhada, estabelecendo um perfil mais preciso da realidade educacional.

A partir de 2007, o INEP integrou os resultados da Prova Brasil e do censo escolar criando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Portanto, o IDEB é um instrumento de avaliação e acompanhamento, tornando possível traçar um diagnóstico mais preciso da educação brasileira em razão dos dados obtidos pelo censo escolar, no que diz respeito à movimentação, fluxo escolar e aprendizagem dos alunos, considerado o desempenho nas avaliações do INEP.

Sua relevância está em detectar escolas ou redes de ensino com baixo desempenho educacional, além de monitorar o fluxo dos estudantes, ou seja, se há ocorrência de elevados índices de repetência e abandono. Convém ressaltar que a combinação dos dados de fluxo e de proficiência dos alunos que resultam no IDEB, é calculada em valores de zero a dez. A meta do MEC é que o Brasil atinja, até 2021, ano que antecede a comemoração do bicentenário da Independência do Brasil, marcos educacionais de primeiro mundo, o que corresponde à média de seis pontos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao abranger o censo escolar e a avaliação de ensino, o IDEB funciona como parâmetro para perceber o sucesso do governo na condução de políticas educacionais. Desta forma, cada vez mais, os estados estão investindo em produzir informações sobre a aprendizagem dos alunos. Hoje, 19 das 27 unidades federativas têm ou já tiveram algum tipo de instrumento próprio para investigar o nível de aprendizagem dos alunos de sua rede. Ceará e Minas Gerais foram pioneiros iniciando seus sistemas em 1992 (GAME, 2011, p. 2).

Com efeito, muitos estados brasileiros já criaram seus próprios sistemas de avaliação, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ).

Percebe-se, que, aos poucos, a sociedade se conscientiza da relevância de se considerar o resultado do desempenho do ensino brasileiro, através da apresentação dos índices alcançados pelos diferentes estados e, de se

compará-los com os índices de outros países, nas diferentes modalidades de ensino.

## 1.2 As avaliações externas e seu impacto no Rio de Janeiro

Os estados brasileiros estão cada vez mais assumindo políticas educacionais apoiadas em instrumentos de avaliação externa e fazendo intervenções calcadas em informações sobre o desempenho dos alunos.

No Estado do Rio de Janeiro, foi criado pelo Decreto estadual nº 25959, no ano de 2000, o **Programa Nova Escola**, que teve vigência até 2005. O programa continha uma política de incentivos por desempenhos. Anualmente, avaliava escolas baseado em testes de Língua Portuguesa e Matemática, para alunos de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, além do fluxo dos alunos e a gestão escolar.

A partir de 2008 foi criado um novo sistema avaliativo, o SAERJ, que analisa, anualmente, o desempenho dos alunos do 4<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental ao 3<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, a SEEDUC/RJ acompanha a aquisição de habilidades e competências esperadas para cada ano de escolaridade, bem como realiza comparações com o nível de desempenho dos demais estados, com os dados do MEC, como o IDEB.

Com a consolidação das avaliações externas estaduais e com a constatação de que os resultados obtidos pelos alunos têm refletido resultados abaixo do esperado, a SEEDUC/RJ percebeu a necessidade de traçar estratégias mais contextuais e eficazes para aprendizagem dos alunos.

O Governo do Estado do Rio decidiu investir em inovações na política pública educacional após a constatação de que o IDEB estadual de 2009, numa escala de zero a dez, nos anos iniciais do Ensino Fundamental obteve a décima pior nota do país (4,0) e nos anos finais a sétima pior, alcançando índice de 3,1. No Ensino Médio, conforme a tabela 1, o IDEB do estado do Rio de Janeiro apresentou uma situação ainda mais grave: o índice fluminense foi de 2,8, o que põe o estado na penúltima posição entre os estados brasileiros

nesse *ranking*, à frente apenas do Piauí e empatado com Alagoas, Amapá e Rio Grande do Norte.

**Tabela 1:** IDEB dos Estados observado no Ensino Médio em 2009

Estado	IDEB	Posição
Paraná	3.9	1°
Santa Catarina e Rondônia	3.7	2°
Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo	3.6	3°
Roraima, Mato Grosso do Sul e Acre	3.5	4°
Espírito Santo e Ceará	3.4	5°
Tocantins	3.3	6°
Distrito Federal e Amazonas	3.2	7°
Bahia e Goiás	3.1	8°
Maranhão, Pernambuco, Pará e Paraíba	3.0	9°
Mato Grosso e Sergipe	2.9	10°
<b>Rio de Janeiro, Amapá, Alagoas e Rio Grande do Norte</b>	<b>2.8</b>	<b>11°</b>
Piauí	2.7	12°

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de dados do INEP de 2009.

A tabela 2 apresenta os resultados do IDEB obtidos no Brasil e no Rio de Janeiro, desde 2005, e o comportamento esperado na sua trajetória ao longo dos anos.

**Tabela 2:** IDEB observado e metas estabelecidas no Brasil e Estado do Rio de Janeiro.

		IDEB Observado				Metas estabelecidas			
		2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2021
Brasil	EF anos iniciais	3,9	4,3	4,9	5,1	4,0	4,3	4,7	6,1
	EF anos finais	3,3	3,6	3,8	3,9	3,3	3,5	3,8	5,3
	EM	3,0	3,2	3,4	3,4	3,1	3,2	3,3	4,9
Rio De Janeiro	EF anos iniciais	3,7	3,8	4,0	4,3	3,8	4,1	4,5	5,9
	EF anos finais	2,9	2,9	3,1	3,2	2,9	3,1	3,3	4,9
	EM	2,8	2,8	2,8	3,2	2,8	2,9	3,1	4,6

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de dados do INEP de 2011.

Desde 2005, com a criação do IDEB, foram estabelecidas metas para medir a qualidade da educação básica nos estados. O indicador atribui notas para as três etapas da educação básica: anos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano), anos finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano) e o Ensino Médio. No estado do Rio de Janeiro os anos iniciais têm apresentado um crescimento progressivo a cada avaliação (2,6% em 2007; 5,2% em 2009; 7,5% em 2011). Mas mesmo assim não tem atingido as metas. Nos anos finais

a melhora tem sido mais lenta: entre 2005 e 2007 o índice se manteve igual e apresentou uma elevação de 6,9%. No entanto, em 2011, apesar de apresentar uma melhora de 3,2% em relação ao IDEB anterior, não atingiu a meta prevista. No caso do Ensino Médio, a média se manteve inalterada por três edições, tendo uma elevação, em 2011, de 14,3%, fruto das ações estratégicas empreendidas desde então. Esse foi o único momento em que a meta projetada pelo INEP foi superada.

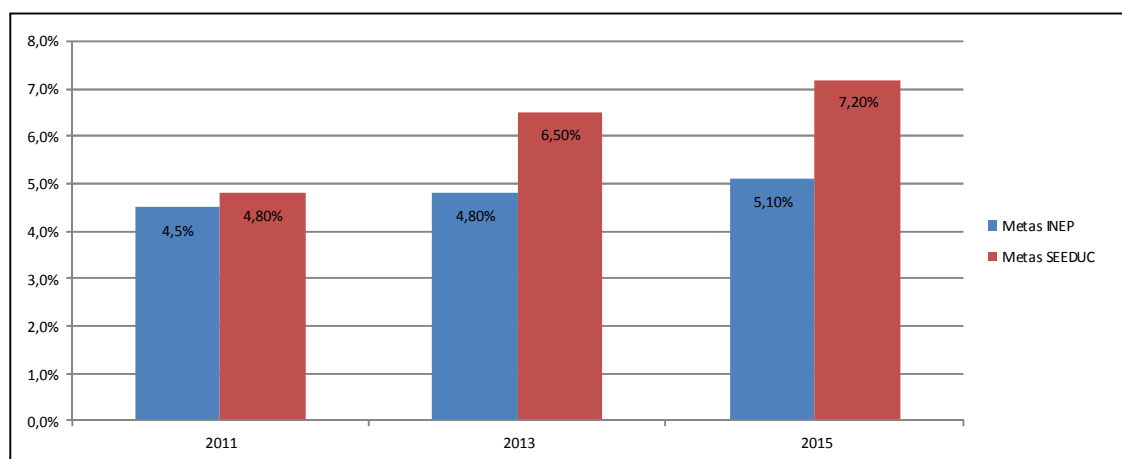
A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro administra 1.466 unidades escolares que atendem a 1.175.939 alunos e se compõe de um corpo docente formado de 78.252 professores ativos. Desses, aproximadamente, 51.000 estão lotados nas unidades escolares.

A partir de 2011 foi dada ênfase à necessidade de reestruturação das políticas públicas educacionais, principalmente devido ao baixo desempenho dos alunos do estado do Rio de Janeiro na avaliação do IDEB/2009. Tal resultado provocou a substituição do Secretário de Estado de Educação no atual mandato do governador.

Ao assumir a Secretaria de Educação em janeiro de 2011, o novo secretário anunciou o “Programa de Educação do Estado” (SEEDUC/RJ, 2011b), estabelecendo como meta principal elevar para uma das cinco primeiras a posição do Estado do Rio de Janeiro no *ranking* do IDEB em 2014.

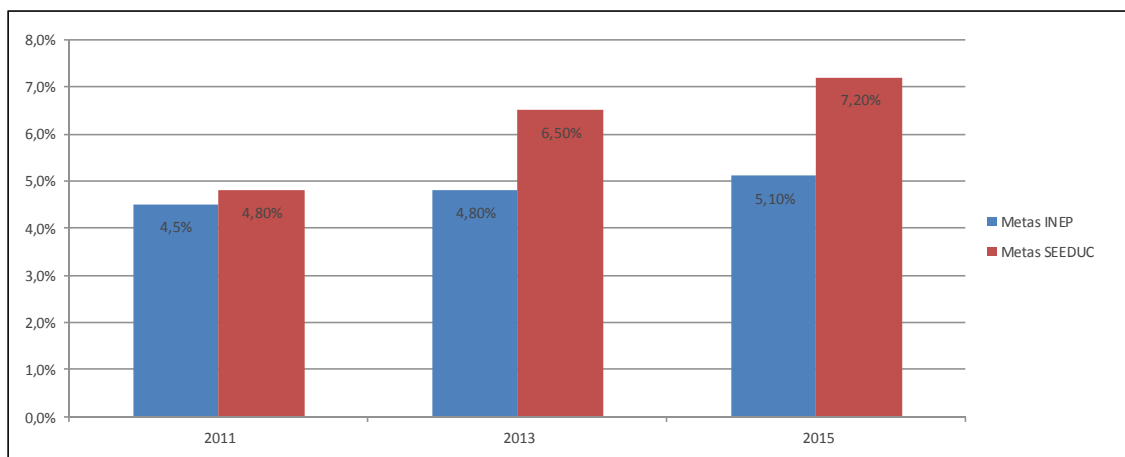
Os gráficos 1 e 2 representam as metas definidas pelo INEP para o estado do Rio de Janeiro e as metas a que a SEEDUC/RJ pretende chegar a cada biênio, em cada segmento de ensino, para atingir a 5ª posição em 2012.

**Gráfico 1:** Metas INEP e metas SEEDUC/RJ para anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: SEEDUC/RJ, 2012a

**Gráfico 2:** Metas INEP e metas SEEDUC/RJ para anos finais do Ensino Fundamental



Fonte: SEEDUC/RJ, 2012a

Observa-se nos dados dos gráficos 1 e 2 que as metas projetadas tanto pela SEEDUC/RJ, quanto pelo INEP, não foram atingidas, embora tenha havido um crescimento nas notas.

Portanto, o Plano de Educação do Estado foi implantado no Rio de Janeiro em 2011, com objetivo de reverter o panorama educacional, visando melhorar a educação fluminense e traçando metas mais ousadas do que as propostas pelo MEC, até atingir o quinto lugar entre os melhores estados brasileiros.

O projeto de trabalho traçado parte de três dimensões: (i) Melhoria das condições do Docente; (ii) Estruturação da área Pedagógica; (iii) Meritocracia (SEEDUC/RJ, 2011b).

Buscando promover a melhoria dos resultados da educação e estar entre os melhores estados no IDEB até 2014, essa visão de futuro foi traduzida para rede estadual fluminense, desdobradas para cada Regional, Unidade Escolar e nível de ensino considerando os resultados históricos e o crescimento projetado.

Para a implementação do Programa de Educação do Estado, foram instituídas diversas mudanças na infraestrutura das escolas e na área organizacional. Foram implantados processos seletivos para funções estratégicas na área pedagógica e organizadas equipes técnicas para acompanhamento dos resultados da gestão integrada da escola (GIDE)<sup>2</sup>.

Para os professores, foi instituída bonificação ao final de cada ano letivo, variável de acordo com a avaliação de desempenho da escola, que leva em conta o fluxo, o rendimento do aluno e a infraestrutura escolar. No primeiro semestre de 2011, também foi ofertado um cartão pré-pago, no valor de R\$ 500,00, para utilização em bens pedagógicos e culturais a todos os professores que atuam nas escolas da rede estadual.

A formação em estudo tem como foco preparar o professor para aplicar o Currículo Mínimo em sala de aula. O Currículo Mínimo, uma das estratégias usadas pela SEEDUC/RJ para alcançar as metas de melhoria do ensino, serve como referência a todas as escolas da rede estadual apresentando competências, habilidades e conteúdos básicos, que serão desenvolvidos na formação. O Currículo Mínimo foi construído a partir da consolidação das diretrizes da educação básica e matrizes de referências dos principais exames externos. A concepção, redação e revisão do documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede e, coordenados por professores doutores selecionados por edital público, mas também contou com contribuições daqueles que dispuseram a enviá-las por meio do *site* que foi disponibilizado. Além disso, houve encontros para professores interessados em participar da criação e da revisão do mesmo.

Contudo, apesar do convite aos professores para sua construção, na pesquisa realizada entre os cursistas da Serrana I, 92% deles afirmaram que nunca participaram dos encontros realizados.

Bimestralmente, os professores devem cumprir o conteúdo, competências e habilidades estabelecidas no Currículo Mínimo além de

---

<sup>2</sup> Gestão Integrada da Escola (GIDE) é um sistema de gestão que contempla aspectos estratégicos, políticos e gerenciais da área educacional com foco em resultados. Tem como objetivo melhorar significativamente os indicadores da educação, tendo como referência as metas do IDEB estabelecidas pelo MEC (SEEDUC/RJ, 2011b).

acompanhar o desempenho de seus alunos na avaliação externa – o SAERJINHO.

Para complementar a avaliação anual do SAERJ, criou-se o SAERJINHO – provas bimestrais de Língua Portuguesa e Matemática, para alunos de quinto e nono anos da Educação Fundamental e das três séries do Ensino Médio. O SAERJINHO é um programa de avaliação diagnóstica do processo ensino e aprendizagem, realizado nas unidades escolares, no final de cada bimestre, detectando de modo mais ágil as dificuldades de aprendizagem das competências e habilidades propostas no Currículo Mínimo. O SAERJINHO propicia intervenções imediatas tanto no reforço da aprendizagem como na capacitação dos docentes, contribuindo para que a escola alcance as metas traçadas e seus professores sejam bonificados.

Acredita-se que com esses instrumentos de avaliação, torne-se possível a implementação de políticas de intervenção, buscando melhorar a qualidade do ensino.

Com foco em estimular a comunidade escolar para atingir as metas propostas, também foi implementado, em 2011, o “Projeto Jovens Turistas”, por meio do qual os alunos são levados a conhecer os pontos culturais e turísticos da cidade do Rio de Janeiro. Essa ação que premia alunos de escolas com maior participação e melhor desempenho no SAERJINHO, também é uma estratégia para melhoria dos alunos nas avaliações externas. Em 2011, foram premiadas nove escolas e 450 alunos pelas participações no Projeto Jovens Turistas.

Outras ações, anteriores ao Programa de Educação do Estado do Rio de Janeiro, continuaram a ser desenvolvidas por apresentarem objetivos alinhados às metas estabelecidas pelo atual plano governamental, tais como aceleração de estudos e ampliação da jornada escolar, correção do fluxo escolar e melhoria no desempenho. Dentre essas ações vale destacar o “Projeto Autonomia”, programa de aceleração de aprendizagem em parceria com a Fundação Roberto Marinho, cujo objetivo é diminuir a distorção idade/ano escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.

O Estado do Rio de Janeiro também tem aderido a programas elaborados e implementados pela esfera federal e tem motivado escolas, corpo



docente e discente a participarem dos mesmos. Dentre esses programas, destacam-se o **Programa Mais Educação**, criado pela Portaria Interministerial número 17/2007, que se configura como proposta de educação integral, já que amplia a jornada escolar diária do aluno através de participação em oficinas de reforço escolar, artes, esportes, cultura digital, dentre outras; o **Programa Escola Aberta**, que consiste na abertura do espaço escolar à comunidade, nos fins de semana, com propostas de atividades culturais, visando a estreitar as relações escola/comunidade.

Dessa forma, as avaliações externas despertaram a atenção dos envolvidos no processo educacional do governo estadual para o nível do ensino ofertado nas escolas. As informações obtidas ampliaram as possibilidades de gestores e educadores de gerarem estratégias mais pontuais que visem a superar os desempenhos insatisfatórios.

Dentre as atuais ações do Governo Estadual em prol da melhoria da qualidade da educação no Estado, o Secretário Estadual de Educação, afirma que uma das mais importantes é a formação de professores, já que tal ação possibilita o aprimoramento docente na aplicação/implementação do conteúdo do Currículo Mínimo, resultando num melhor desempenho dos alunos nas avaliações externas, visando “posicionar o Rio de Janeiro entre os melhores estados no IDEB até 2014” (SEEDUC/RJ, 2011a). O trabalho de capacitação dos professores, baseado no domínio do conteúdo do Currículo Mínimo, possibilita construir uma base a respeito daquilo que está sendo cobrado pelos sistemas de avaliação, além de facilitar a migração de alunos entre escolas por existir homogeneidade de conteúdos curriculares.

O resultado das avaliações externas tem contribuído com as formulações de políticas de formação continuada como foi proposto no estado do Rio de Janeiro. Percebeu-se a importância da atualização do professor, agente mediador, que precisa buscar soluções para o gerenciamento e qualidade no trabalho de educador-educando. No entanto, é preciso cautela ao se relacionar o baixo desempenho dos alunos com a atuação do professor. Há muitas outras variáveis a serem consideradas como influenciadoras do fracasso escolar, tanto dentro da escola como fora dela, como o contexto socioeconômico e cultural em que estão inseridos os alunos e suas famílias. É

importante lançarmos um olhar mais abrangente ao articular os resultados de tais avaliações com os propósitos que norteiam os programas de formação continuada do professor.

A partir de uma demanda da SEEDUC/RJ, o Governo Estadual lançou o **Programa de Formação Continuada de Professores**, criado pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado (Cecierj), Consórcio CEDERJ, que faz parte de um elenco de medidas que compõem o Programa de Educação do Estado.

### **1.3 Políticas de formação continuada do professor e legislações pertinentes – um breve histórico**

A necessidade da formação continuada dos professores no Brasil começou a ser considerada a partir da segunda metade do século XX, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB5692/71) e, desde então, esse modelo de formação tem sido objeto de leis e discussões, envolvendo autoridades educacionais e políticas nas diferentes instâncias.

As reformas educacionais do começo dos anos 70 foram desenvolvidas num cenário nacional dominado pelo autoritarismo governamental, preocupado em formular programas que consistiam, principalmente, na obrigatoriedade do ensino profissionalizante para todos os que cursassem o chamado segundo grau.

O governo findou com a equivalência entre o propedêutico e o nível secundário. Historicamente, o Ensino Médio brasileiro se estruturou numa dualidade estabelecendo políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho. Assim, o ensino profissionalizante era destinado às classes populares. Foi criado então um sistema único de ensino para o Ensino Médio em substituição aos sistemas propedêutico e profissionalizante pelo qual todos eram obrigados a passar, independentes de sua origem, de classe, com a finalidade de qualificação para o trabalho através de habilitação profissional.

Era época do “milagre brasileiro”, período em que o processo de industrialização intensificou-se, com grande demanda de mão de obra

especializada para o setor. A ênfase dada à educação tinha por objetivo preparar mão de obra para o crescente mercado econômico do país.

A oferta de cursos profissionalizantes obrigatórios a todos, de caráter conclusivo, estabelecia seleção dos estudantes considerados pelo sistema como aptos para a universidade, e continha a demanda de educação superior, cujo número de vagas era muito inferior à procura dos jovens. Assim, os socialmente destituídos direcionavam-se ao mercado de trabalho, logo que concluíam o segundo grau. O governo lançava mão de uma política educacional que pretendia dar uma ocupação técnica de nível médio aos jovens oriundos de camadas populares, ação sustentada pela LDB 5692/71. Essa medida abreviava a escolarização dos alunos de classes populares, privilegiando a formação técnica em detrimento do saber científico e, conseqüentemente, elitizava ainda mais o acesso às universidades públicas.

Nos anos 70, o intuito que se tinha na formação de professores era a formação de recursos humanos para a educação dentro, da ótica tecnicista. Nos anos 80, surge uma ruptura com o pensamento tecnicista: os movimentos educacionais desenvolvem concepções de educação e formação avançadas. São superadas, então, dicotomias como: professor e especialista, construindo a concepção de “profissional de educação”. O profissional da educação, aquele que tem na docência, no trabalho pedagógico a sua especificidade, desenvolve uma consciência crítica da realidade de seu tempo e transforma as condições da escola, da educação e da sociedade. A luta pela formação desse profissional está inserida numa questão mais ampla, parte da construção de uma nova sociedade, democrática e igualitária e não apenas em questões técnicas (FREITAS, 2002).

Nos anos 90, se enfatizou uma escola voltada para a qualidade, significando instrução, conteúdo, em detrimento da formação humana multilateral. A educação e a formação de professores ganharam importância estratégica para realização das reformas educacionais que objetivavam adequar o país à nova ordem. Essa década foi marcada por intensa reforma na organização da educação no Brasil. Foram elaborados documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais como o Banco Mundial e UNESCO. As propostas de

reforma educacional produzidas por esses organismos indicavam que a educação estava no centro do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a formação docente assume uma importância estratégica para efetiva implementação das políticas educacionais. As recomendações dos órgãos internacionais se justificavam pela necessidade de suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de respostas do sistema educacional na preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho (FREITAS, 2002).

Em 1996, na sequência das políticas educacionais, após oito anos de debates públicos nos diversos setores da sociedade, foi sancionada a LDB 9394/96 que buscou reestruturar o Sistema Educacional Brasileiro, regulamentando, entre outras áreas, a formação de professores.

Essa legislação determina que seja assegurado ao profissional de educação o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação ou na habilitação e na avaliação do desempenho, além de período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária, considerando, ainda condições adequadas de trabalho, conforme o artigo 67 da LDB 9394/96.

Na verdade, a formação continuada já era constitucionalmente garantida e apenas foi regulamentada pela legislação de 1996. A partir daí, foi instituída nos estatutos e planos de carreira do magistério público não só a inclusão do aperfeiçoamento continuado, como também sua integração à carga horária do professor.

O artigo 38 da LDB de 1971 determinava que o sistema de ensino estimulasse o aperfeiçoamento e atualização constantes dos professores e especialistas de educação, enquanto que na LDB de 1996, que substituiu a anterior, o art. 63, inciso III, fazia referência à necessidade de programas de educação continuada para profissionais de educação, nos diversos níveis.

No mesmo sentido, veja-se o art. 67, inciso II, da Lei 9394/96:

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:  
[...]

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A partir da norma, concluiu-se pela sintonia entre a preocupação governamental e a do professor em relação a seu aperfeiçoamento e desempenho profissional. Contudo, a interpretação para o cumprimento dessa lei tem variado no país. No que diz respeito à formação de professores o Banco Mundial recomenda investimentos na melhoria do conhecimento do professor, considerando que a capacitação em serviço oferece melhores resultados quanto ao desempenho escolar em comparação com a formação inicial, que deve ser realizada em menor tempo. Também orienta que a capacitação em serviço deve ater-se à melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, bem como às práticas pedagógicas com foco na avaliação desses saberes e a vinculação direta com a prática de sala de aula.

Em 13 de outubro de 2009, por meio da Lei Federal número 12056, alterou-se a redação do art. 62 da LDB de 1996, determinando que a promoção da formação continuada dos profissionais de magistério, pudesse ser realizada por todos os entes da federação, em regime de colaboração, sendo possível, para tanto, se utilizar recursos e tecnologias da educação a distância.

Percebe-se que o pensamento oficial além de apontar para o alinhamento com as prescrições dos organismos internacionais, também evidencia a preocupação com a criação de formas de interferência direta nas práticas educacionais desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares por meio da formação continuada.

Nessa perspectiva, segundo o que determina o Plano Nacional de Educação (PNE) definido pela Lei 10172, de 09/01/2001, as ações das secretarias estaduais e municipais de educação devem definir seus planos decenais e os converter em norma legal, respeitando os princípios de gestão democrática e continuidade das políticas públicas discutidas e referendadas por toda a sociedade assegurando uma educação de qualidade.

O Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (PEE-RJ) define prioridades, diretrizes, objetivos e metas para a educação básica, profissional, superior, formação e valorização dos profissionais de educação, financiamento da educação e acompanhamento do plano. O PEE-RJ foi

aprovado pela Lei Estadual 5597/2009, e, em seu capítulo 4, reafirma o mesmo princípio norteador já estabelecido na legislação federal a respeito da formação dos profissionais de educação:

Para que alcancemos uma articulação de ações políticas que conduzam, de fato, a uma valorização dos profissionais da educação e, como consequência, uma melhoria da educação pública, é preciso que seja implementado um sistema estadual público de formação dos profissionais de educação, capaz de contemplar a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada, como condições de melhoria da qualidade da Educação Básica, na perspectiva de construir uma política de profissionalização e valorização do magistério para os profissionais da educação (PEE-RJ, 2009 p. 51).

O mesmo documento, ao explicitar sobre o funcionamento da formação inicial e continuada, reforça preocupação constante com a qualidade dos cursos e a necessidade de sua contextualização na sociedade brasileira e no cenário internacional.

Portanto, a legislação educacional favorece o processo de formação continuada que torna o profissional capaz de enriquecer sua prática e propicia melhoria nas condições de trabalho, salário e carreira. Espera-se que o docente seja capaz de lidar com os desafios que caracterizam a sociedade contemporânea e seja um educador produtor e organizador de conhecimentos. Imbernón (2010) ao comentar os caminhos seguidos pela formação continuada dos professores em sua trajetória histórica escreve:

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional foram evoluindo e que, como consequência, o professor deve sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação (IMBERNÓN, 2010, p. 10).

Percebe-se uma gama de possibilidades, de ideias e práticas para se realizar a formação continuada nas diversas instituições. A SEEDUC/RJ escolheu qualificar e atualizar os professores através de Programa de

Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com o consórcio Cecierj/Cederj.

#### **1.4 O Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro**

O Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro iniciou sua primeira edição em julho de 2011, com término previsto para julho de 2012. O Programa consta da oferta de um curso, na modalidade semipresencial, aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, do nono ano do Ensino Fundamental e da primeira série do Ensino Médio. O curso propõe instruir os professores, inscritos *online*, tomando como base o Currículo Mínimo elaborado em 2011.

A descrição a seguir, está pautada nas informações do edital número 5/2011 e no documento intitulado "Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Estadual de Ensino", expedido pelas Secretarias de Ciência e Tecnologia, de Educação e pelo Consorcio CECIERJ/CEDERJ<sup>3</sup>.

##### **1.4.1 Objetivos**

O curso oferecido pelo consórcio SEEDUC/RJ/Cecierj tem como objetivo geral oportunizar ao professor a apropriação teórica e metodológica dos conteúdos propostos no Currículo Mínimo, auxiliando a sua implementação.

O programa Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Estadual de Ensino, buscando uma melhoria na qualidade da educação que se reflita nos índices de avaliação da educação pública, pretende alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) Atualizar os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, propondo-se a preencher lacunas do conhecimento do professor;
- b) Oferecer materiais didáticos modelares, em estreita ligação com o Currículo Mínimo;

---

<sup>3</sup>Informações referentes a: custo do projeto, orçamento, matriz de responsabilidades, plano de aquisições, apresentação de experiência prévia do proponente, de fontes bibliográficas e termo de compromisso não foram disponibilizadas no documento.

- c) Capacitar o professor a elaborar planos de trabalho, propiciando o planejamento e a execução de diferentes ações que busquem a autonomia autoral;
- d) Capacitar o professor a utilizar tecnologia digital como ferramenta pedagógica;
- e) Promover a formação de competências que privilegiem raciocínio, imaginação, comunicação, senso crítico e cooperação (SEEDUC/RJ, 2011c).

Diante dos objetivos elencados percebe-se que a formação tem como meta suprir o *déficit* de competências do professor nos aspectos metodológicos e conteudísticos. Visa, sobretudo, atualizar o professor em relação às novas tecnologias e a execução do Currículo Mínimo em sala de aula.

#### 1.4.2 Estrutura do Curso

Os cursos de formação são oferecidos na modalidade semipresencial através da Plataforma *MOODLE*. Contam, também, com encontros presenciais mensais, com a duração de 3 horas, realizados nos 37 polos já existentes, englobando um conjunto de atividades em grupo. Os encontros de trabalho coletivo são apresentados em forma de congressos, seminários, participação na gestão escolar e visam a oferecer informação, reflexão, discussão e trocas que forneçam o aprimoramento profissional. Além destes encontros mensais, também estão previstas oficinas para consolidação e desenvolvimento do trabalho de acordo com as demandas específicas detectadas ao longo do curso, de caráter presencial.

Os cursos de formação em Língua Portuguesa e em Matemática, na modalidade semipresencial, 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.

O programa de formação é um curso de aperfeiçoamento nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática com carga horária de 180 horas. Os conteúdos dos cursos (tanto de Língua Portuguesa quanto o de Matemática) contemplam o Currículo Mínimo (SEEDUC/RJ, 2011d).

O documento também descreve o critério de avaliação dos cursistas tomando a verificação de resultados durante e após a execução das atividades



pelo coordenador geral do programa, constando de relatórios, planos de ação e da participação nos fóruns pelos professores. Não é citada atribuição de valor numérico ou conceitos, nem há possibilidade de reprovação.

Foi realizado um recorte do público alvo de professores de Língua Portuguesa e Matemática, cujas disciplinas fazem parte de todas as avaliações externas. Os professores selecionados lecionam no nono ano do Ensino Fundamental ou no primeiro ano do Ensino Médio. A escolha do nono ano do Ensino Fundamental levou-se em conta o fato do Estado estar, progressivamente, deixando de oferecer essa modalidade por ser da competência do Município. Portanto, aos poucos há uma redução do contingente de alunos do Ensino Fundamental e maior incidência de alunos do Ensino Médio.

#### 1.4.3 Metodologia e conteúdo

A metodologia adotada pelo Programa de formação de professores estabelece um paralelo entre o curso oferecido e sua prática na sala de aula e procura se desenvolver de maneira a respeitar a ordem cronológica de aplicação do Currículo Mínimo e o calendário letivo, ou seja, atende ao conteúdo bimestral organizado previamente. É estabelecido um claro paralelo entre o curso oferecido aos professores e sua prática de sala de aula, funcionando como suporte e monitoramento.

São oferecidos quatro módulos de quarenta horas em Língua Portuguesa e em Matemática. Em cada um deles, há aplicação do Currículo Mínimo a partir do diagnóstico de supostas lacunas no conhecimento específico da disciplina apresentada, detectadas por um questionário avaliativo, seguido da atualização de conteúdos e oferta de um plano de trabalho para dinamizar o processo da sala de aula. O professor cursista é acompanhado por tutores, em fóruns de discussão, espaço de compartilhamento de experiências e orientações. Os tutores, por sua vez são monitorados pelos formadores que coordenam os cursos, cujo foco são os desafios do ensino e aprendizagem do conteúdo curricular que está sendo trabalhado.

O Currículo Mínimo de Língua Portuguesa está dividido em eixos bimestrais, sendo que, dentro de cada um desses eixos, há sempre três grandes competências que devem ser desenvolvidas: leitura, uso da língua e

produção textual. Em cada bimestre, são desenvolvidos dois ciclos básicos<sup>4</sup> que se diferenciam apenas pelo conteúdo focado e pelo grau de autoria requerido do cursista na produção do plano de trabalho da sala de aula. Cada ciclo se organiza em torno da elaboração, implementação e avaliação de um plano de trabalho que contém uma proposta completa de articulação das três grandes competências focadas sistematicamente no Currículo Mínimo.

Em Matemática, o Currículo Mínimo está dividido em quatro campos conceituais: numérico aritmético, algébrico simbólico, geométrico e da informação. Os conteúdos dos campos conceituais estão dispersos ao longo de todo ano letivo e, dois deles, são trabalhados de forma sequencial e articulados em cada bimestre.

A equipe de formadores do programa, que será especificada na seção seguinte, produz materiais didáticos modelares referentes à atualização de conteúdos para o professor e alunos, com demonstração de estratégias de ensino, utilizando-se de diferentes abordagens didáticas e metodológicas, com ênfase na avaliação e na construção de questões a partir dos descritores do Currículo Mínimo.

O professor, após estudar o material recebido, deverá atender às seguintes etapas para atingir a construção do conhecimento:

- (i) Planejamento de material didático;
- (ii) Implementação do plano elaborado e compartilhamento da experiência em fórum na plataforma *MOODLE*;
- (iii) Avaliação da aplicação desta metodologia, incorporando ao seu material, os resultados da testagem em sala de aula e das trocas de ideias com seus colegas e seu tutor, a cada seção dos módulos apresentados.

Na primeira etapa, referente ao planejamento, o professor estuda o material postado na plataforma do curso, constando de um roteiro de atividades destinado ao professor, e uma versão mais simples e mais curta, para o aluno. O roteiro de atividades tem a função de servir de material didático modelar,

---

<sup>4</sup> Ciclo básico refere-se à forma como é estruturado o curso. São dois ciclos por bimestre, com diferentes conteúdos retirados do Currículo Mínimo. Cada ciclo obedece as seguintes etapas: planejamento (análise e adaptação do roteiro de atividades), implementação (prática na sala de aula) e avaliação (consolidação da experiência).

explicitando todo conteúdo proposto, a partir de um texto gerador, privilegiando os descritores do Currículo Mínimo, ponto de partida para um trabalho previsto para duas semanas de aula. Ao final dessa etapa, o professor elabora seu próprio roteiro de atividades e envia para o tutor, ao mesmo tempo em que participa do fórum de dúvidas e sugestões, quando tem a oportunidade de trocar experiências com o tutor e outros cursistas.

Nas duas semanas seguintes, inicia-se a segunda fase, - a de implementação. Após orientação do tutor, o roteiro de atividades elaborado pelo professor cursista é aplicado na turma em que atua. Concomitantemente, o professor deve continuar participando do fórum, onde são expostas as dificuldades e soluções, sucessos e adaptações em relação à sua prática docente.

Ao final do período de execução, inicia-se a terceira fase: avaliação. O professor reenvia para o tutor o seu roteiro, já aprimorado a partir das reflexões provenientes das discussões em fórum, das trocas entre cursistas, tutor e resultado da aplicação do material em sala de aula. Esse roteiro vai compor um banco de objetos educacionais, que será compartilhado com todos os professores da rede no portal Conexão Professor.

O curso apresenta dois ciclos por bimestre. Ao mesmo tempo em que o professor aplica o primeiro “ciclo básico”, planeja o segundo. Ao longo de cada ciclo, o professor tem acesso a sugestões relativas ao estudo do conteúdo, às estratégias didáticas e às boas práticas de avaliação, durante as duas primeiras semanas de trabalho e, ao fim dessas, apresentará um roteiro de atividades que guiará sua atuação em sala de aula.

A estrutura metodológica do Programa SEEDUC/RJ/Cecierj, pode ser exemplificada pelo plano de trabalho do nono ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, referente ao quarto bimestre, aplicado no período de 03 de outubro a 04 de dezembro de 2011.

Para o primeiro ciclo, foi postado no dia 03 de outubro um roteiro de atividades para estudo do gênero literário romance, envolvendo o livro “Capitães de Areia”, de Jorge Amado. Durante duas semanas, de 03 a 16 de outubro, o professor preparou uma versão preliminar do roteiro de atividades para ser aplicada em sua turma, além de participar dos fóruns. A

implementação na sala de aula aconteceu no período de 17 a 28 de outubro, após o professor ter recebido o material corrigido pelo tutor. A avaliação final do primeiro ciclo aconteceu entre 29 de outubro e 06 de novembro, com o reenvio, pelo professor, do mesmo roteiro que foi elaborado em versão preliminar no início do ciclo, agora enriquecido com as experiências advindas da prática docente, incorporado o resultado da testagem em sala de aula e da troca de ideias com os colegas e tutor.

Os roteiros disponibilizados para Língua Portuguesa apresentam atividades que articulam as habilidades de uso da língua, leitura e produção textual em torno de um texto gerador que pertence ao gênero trabalhado no bimestre. No material do professor, tanto as questões como as respostas são comentadas, além de orientações sobre como implementar as atividades em sala de aula. Também são disponibilizados arquivos e *links* que fornecem suportes para as disciplinas, além de um *link* para o portal Conexão Professor - canal de comunicação entre a SEEDUC/RJ e os professores cursistas da rede estadual.

Os roteiros de atividades constituem-se em propostas de material didático para serem usados em sala de aula, num período de duas aulas semanais, que correspondem à metade da carga horária semanal da turma em cada disciplina. O professor terá, assim, oportunidade de utilizar o restante da carga horária de maneira a atender às necessidades de seus alunos, no que concerne a habilidades e competências que não foram contempladas nas atividades obrigatórias advindas do curso de formação.

#### 1.4.4 Equipe de Formadores

Para preparação e desenvolvimento dos conteúdos e objetivos educacionais do curso foram formadas duas equipes para cada série (o nono ano do Ensino Fundamental e o primeiro ano do Ensino Médio). Quatro equipes foram estabelecidas por área (Língua Portuguesa e Matemática), perfazendo oito, ao todo. A equipe 1 se responsabilizou pela preparação do material didático dos módulos um e três. A equipe 2 preparou o material didático dos módulos dois e quatro. Cada equipe é constituída de dois coordenadores, quatro professores e 72 tutores.

Os tutores foram selecionados através do Edital 6/2011. A presidência da Fundação Cecierj realizou um processo seletivo público para concessão de bolsas, no valor mensal de R\$ 816,00 por 15 horas semanais, para formação de um cadastro reserva de tutores a distância nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O processo contou de duas etapas, ambas de caráter eliminatório e classificatório. A primeira etapa referia-se a documentação, exigindo-se a certificação de Especialista ou diploma de Mestrado nas áreas de Língua Portuguesa ou Matemática. O Edital também previa um curso de capacitação teórico-prático em tutoria na modalidade a distância, com carga horária de 45 horas.

#### 1.4.5 Critérios de Seleção

De acordo com o edital 5/2011, os critérios de seleção dos candidatos, concorrentes às quatro mil vagas oferecidas, seguiram a seguinte sequência de prioridade:

- a) Ser professor regente de Língua Portuguesa ou Matemática da rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro, com atuação no nono ano do ensino fundamental ou na primeira série do Ensino Médio;
- b) Ter condições de acesso à internet banda larga;
- c) Atuar em escolas com IDEB e SAERJ baixos e intermediários<sup>5</sup>;
- d) Tempo de serviço na rede estadual;
- e) Ordem de inscrição no processo seletivo público (SEEDUC/RJ, 2011d).

Os participantes recebem auxílio mensal de R\$ 300,00, pagos pela SEEDUC/RJ, durante os 11 meses de formação.

#### 1.5 Desafios do Programa

---

<sup>5</sup> Com base na escala de desempenho definiram-se os níveis na escala do SAEB que limitam a proficiência no SAERJ (baixo, intermediário, adequado e avançado).

Como membro da equipe pedagógica da Regional Serrana I<sup>6</sup>, desde maio de 2007, tenho implementado projetos pedagógicos e programas educacionais de âmbito federal e estadual nos municípios sob abrangência dessa regional. Na função de tutora implantei o Pró Letramento (Programa de Formação Continuada para Professores dos anos Iniciais) e o Gestar II (Programa de Formação Continuada para Professores dos anos Finais do Ensino Fundamental, na Disciplina de Língua Portuguesa). Como articuladora do Programa Autonomia, desde 2009, participo, a cada módulo, das formações de professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Participei, também, do grupo de implementadores das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, realizando oficinas pedagógicas para docentes por todo o estado. Realizamos, em 2011, encontros pedagógicos com professores de Língua Portuguesa, da Regional Serrana I, para discutir o papel do SAERJINHO no contexto escolar. Além disso, também desenvolvo funções como membro do Comitê Estadual Étnico Racial, encarregado do cumprimento das leis 10639/2001 e 11645/2008, que incluem no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Em contato com professores cursistas e através de observações realizadas a partir do acesso a algumas páginas da plataforma disponibilizadas pelo projeto de capacitação no consórcio, a cada módulo SEEDUC/RJ/Cecierj, surgiram pontos que nos fizeram levantar algumas questões. Dentre eles, podem ser elencados:

(i) Por que os encontros presenciais, que fazem parte da programação, são sistematicamente adiados pela coordenação geral do programa na plataforma? Essas reuniões apenas ocorreram nos polos no período da implantação do Programa, no denominado Acolhimento (em 16 de julho de 2011), segundo o edital deveriam ter ocorrido mensalmente.

---

<sup>6</sup>A partir do Decreto 42838/2011 houve reformulação na estrutura básica da SEEDUC/RJ, que passa de 31 Coordenadorias Regionais para 15 Regionais Administrativas e Pedagógicas: sete regionais Metropolitanas, situadas na região do Grande Rio, além das referentes à Baixada Litorânea, Centro Sul, Médio Paraíba, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Serras I e II e Unidades Escolares Prisionais e Sócio-educativas. A Coordenadoria Serrana III que abrangia Petrópolis, Teresópolis e São José do Vale do Rio Preto transformou-se em Regional Administrativa e Pedagógica Serrana I e passou a abranger, além dos municípios da Serrana III, os municípios de Guapimirim, Tanguá, Magé e Itaboraí, perfazendo um total de 70 unidades escolares.

Aconteceram, também, três encontros regionais de Língua Portuguesa, um em cada uma das três localidades, Rio de Janeiro, em 29/10; Macaé, em 05/11 e Piraí, em 10/12. Percebe-se que tal cronograma não atende ao que foi estabelecido na programação, nem facilita a participação dos professores cursistas, devido às distâncias geográficas.

(ii) Outro ponto que se destacou foi a grande mobilidade de coordenadores durante o andamento do curso. Tanto as equipes de coordenação de Língua Portuguesa, quanto a de Matemática têm passado por substituições que são observadas através do registro de frequência de acesso à plataforma.

(iii) Por último, se fazem notar mudanças nos critérios para aprovação do cursista para o bimestre seguinte, a publicação só aconteceu em dezembro de 2011, quando o curso já estava na metade. Era determinado, na plataforma, que se o cursista não alcançasse nota acima de 60 ficaria retido no módulo, inviabilizando a conclusão do curso.

Todas as questões acima apontadas justificam a importância de investigar a implementação do programa de formação oferecido pela SEEDUC/RJ. Considerando os aspectos enumerados anteriormente, fizemos incursão a campo para conhecer a opinião dos professores cursistas do quadro da Diretoria Regional Serrana I quanto aos seguintes quesitos:

- I) Estrutura e organização do curso; atendimento às expectativas dos professores ao iniciarem o curso;
- II) Benefício à prática docente; eficácia do material didático no atendimento às demandas da sala de aula;
- III) Interação entre os atores envolvidos no curso.

Os dados levantados a partir de questionários propiciaram uma visão mais apurada das situações apresentadas.

Através de entrevistas semiestruturadas com atores envolvidos no processo, tanto da SEEDUC/RJ como do Consórcio Cecierj, foram levantadas informações sobre a relevância da formação de professores como uma medida de intervenção. Também foram investigadas as demais possibilidades que essa política pode trazer para uma efetiva mudança na prática docente articulando os conhecimentos adquiridos no curso.

Discorrer sobre a implementação de políticas educacionais com relação à formação continuada de professores, implica em considerar que há uma articulação entre esse modelo e a construção de projeto de sociedade e de cidadania. Libaneo (2001, p.3) ao falar da importância que o tema formação de professores assume atualmente, chama atenção que “a questão de fundo continua sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas”. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade e a escola é apenas uma delas. A implementação de uma educação comprometida com mudanças sociais tem um importante papel a cumprir, pois auxilia na promoção e aquisição de saberes e competências necessárias ao novo modelo de homem que se busca. Investir numa formação de professores pressupõe abertura para atingir qualidade na educação. Mas que qualidade e que modelo de formação estamos buscando? Como é possível estabelecer desdobramentos na sala de aula e continuidade no processo? É nessa perspectiva que estudamos o modelo de formação continuada do estado do Rio de Janeiro com finalidade de aglutinar esforços de investigação voltados para atingir maior eficácia em seu processo de implementação.

Segundo Imbernón (2010), constata-se que a formação continuada tem avançado muito, embora haja muito ainda para avançar:

Atualmente, existem evidências quase inquestionáveis para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, dedicam-se à formação continuada de professores. Conhecê-las implica analisar os acertos e os erros e ter consciência de tudo o que nos resta conhecer e avançar (IMBERNÓN, 2010, p. 10).

No capítulo 2 apresentaremos aspectos metodológicos e teóricos para análise dos resultados das pesquisas de campo, ou seja: será analisada a Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro levando em consideração a pesquisa e os referenciais teóricos. Serão apresentadas as evidências resultantes da coleta de dados através de instrumentos como entrevista aos formuladores do programa e de questionário fechado aos professores cursistas do âmbito da Diretoria Regional Serrana I.



O resultado da pesquisa será associado a leituras disponíveis na literatura especializada que orientam a demanda por formação: Novoa (2009), Imbernón (2010), e Tardif (2002).

## **2. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM DISCUSSÃO**

Foi apresentado no capítulo 1 o Programa de Formação Continuada de Professores do Rio de Janeiro, uma das ações estabelecidas no planejamento estratégico da SEEDUC/RJ em 2011 para conquistar resultados mais significativos nas avaliações externas. O referido programa oferecido a quatro mil professores da rede estadual que atuam no nono ano do Ensino Fundamental e na primeira série do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática, na modalidade semipresencial, se propõe a atualizar os professores preenchendo lacunas de conhecimento específico e os capacitando para o uso do Currículo Mínimo elaborado em 2011. O curso iniciou em julho de 2011, tendo a duração de onze meses. Durante este período, os professores selecionados receberam um auxílio mensal de R\$ 300,00 pagos pela SEEDUC/RJ. O programa prevê uma especialização *latu senso* concomitante ou não ao curso de aperfeiçoamento. Assim, no primeiro capítulo foram apresentadas mudanças nos rumos da educação fluminense desde a implantação do sistema de avaliações externas, bem como as mudanças no cenário educacional nacional que resultaram numa série de medidas que propiciaram a formulação de políticas preocupadas com o aprimoramento profissional do professor.

O capítulo 2 busca analisar o desenho e a implementação do programa de formação continuada de professores no âmbito da Regional Serrana I, seus desafios, realizações e perspectivas através das respostas resultantes de entrevistas e questionários.

A educação do Estado do Rio de Janeiro está vivendo um momento marcante, quando a efetivação de um leque de políticas públicas busca alcançar melhoria da educação. O programa de formação é apontado como uma ação estratégica para efetivar essa meta. Essa pesquisa abrange desde a estrutura e organização da formação, motivação dos professores antes da

inscrição e durante a formação, avaliação geral do curso e sua relação com o Currículo Mínimo, e, principalmente sua articulação com outras políticas públicas implementadas com o mesmo fim no atual contexto político educacional.

São destacados os subsídios teóricos propostos por Novoa (2009) sobre a relevância que o ofício de professor alcançou atualmente nos meios educacionais e os diversos modelos que a formação continuada do docente pode tomar e sua importância como estratégia política. Também são feitas considerações sobre a relação entre a política de avaliação e de formação continuada e seus reflexos no conteúdo ministrado em sala de aula.

São considerados balizadores teóricos que tratam de tais questões, como Novoa (1991, 1995 e 2009) a respeito da formação continuada e Arroyo sobre o ofício do professor (2001). Em seguida, são feitas observações do processo de avaliação externa no Brasil de acordo com Brooke (2011), com o objetivo de analisar a importância da mesma na condução da política educacional brasileira da atualidade. A concepção de Fullan e Hargreaves (2003) ao pensarem a escola como organização aprendente traz uma reflexão que aprofunda a responsabilidade individual e a cultura cooperativa colocando o professor como agente de uma reforma positiva.

Foram realizadas entrevistas com diversos atores da formação: como a responsável pela contratação pela SEEDUC/RJ, a Diretora de Formação e Desenvolvimento de Pessoas e os representantes da Cecierj, contratados para o desenvolvimento do projeto - as coordenadoras de Língua Portuguesa e de Matemática. A partir da análise dos dados retirados das entrevistas semiestruturadas respondidas por eles e à luz de estudos bibliográficos, podem ser observados diversos ângulos das respostas obtidas. Além disso, foi feita uma análise do questionário fechado, (anexo I), respondido por 50 profissionais selecionados por lecionarem em escolas de mais baixos resultados que participavam da citada formação desde julho de 2011, lotados em seis dos sete municípios pertencentes à Diretoria Regional Serrana I: Petrópolis, Teresópolis, Magé, Guapimirim, São José do Vale do Rio Preto e Itaboraí.

## 2.1 Aspectos Metodológicos

A inserção dos aspectos metodológicos na presente dissertação de mestrado é fundamental para sua validação e coerência. Tal justificativa é apoiada em Alexandre (2009, p. 19), ao ensinar que “a metodologia científica tem que lidar com o problema da verdade [...] fazer ciência é usar o método científico em defesa de uma posição de valor”. Vergara (2008) afirma que teoria e método são fatores que guardam uma forte interdependência, por buscarem consolidar os objetivos da pesquisa, como, ainda, explicar, descrever e descobrir um determinado fenômeno.

O desenvolvimento da pesquisa iniciou-se com o levantamento bibliográfico referente à temática proposta, de maneira a considerar os estudos mais atuais pertinentes ao tema, que são apontados por Matias-Pereira (2007, p. 60), como “um elemento essencial da elaboração de monografias, dissertações e teses”.

A fim de melhor compreender a temática, foi feita incursão a campo, acompanhando o processo da formação de professores através de conversas informais com professores cursistas, coordenadores de curso, leitura de documentos e acesso à plataforma.

A pesquisa documental constou de análise dos documentos oficiais relativos ao Programa de Educação do Estado implementado em 2011, documentos fornecidos pela SEEDUC/RJ e acesso à plataforma *MOODLE* onde a formação se desenvolveu. Para Gil (2007), a pesquisa documental é uma fonte rica de informações e dados e apresenta um grau de relevância comparada a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa qualitativa se desenvolveu a partir de março de 2012 tendo como recorte os professores lotados na Diretoria Regional Serrana I. O instrumento de coleta de dados consistiu na aplicação de questionário fechado junto a 50 professores cursistas. O questionário fechado estabeleceu uniformidade de perguntas que favoreceu comparações entre as respostas dos professores cursistas da mesma Regional Administrativa porque foram elaboradas perguntas iguais para todos. O questionário iniciou com dados de identificação, tempo de atuação no magistério e época da última formação realizada. Nas perguntas seguintes foram investigados a estrutura, organização

e o grau de satisfação com o curso e seu envolvimento nas propostas apresentadas com o conteúdo do Currículo Mínimo. Também, foram investigadas a motivação dos professores para inscrição no curso e avaliação que fazem do mesmo.

Buscando refletir a cerca da posição assinalada pelos professores diante das estratégias estaduais, a partir da formação, focada na implementação do Currículo Mínimo, foram analisados os dados do questionário aplicado. Através do cruzamento de dados procurou-se construir um panorama mais fundamentado. Na construção das tabelas são apresentados dados em valores absolutos e relativos para se ter uma visão mais apurada.

Como não foi disponibilizada pelos órgãos responsáveis a lista dos professores cursistas, o contato foi feito diretamente com as unidades escolares. Algumas escolas responderam prontamente, mas nem todas forneceram os dados solicitados. Ao fim dessa busca, foram acessados endereços de 80 professores de 34 escolas distribuídas em seis dos sete municípios da regional. Destes, 50 deram retorno ao questionário que foi enviado por via eletrônica. Dessa maneira chegamos a seguinte distribuição, de acordo com a tabela 3:

**Tabela 3:** Localização das Unidades Escolares dos professores respondentes

Municípios	Nº de escolas estaduais	Nº de escolas contempladas	Total de professores
Petrópolis	14	6	16
Teresópolis	11	5	6
Guapimirim	4	1	4
Magé	20	6	17
Itaboraí	18	4	5
São José do Vale do Rio Preto	1	1	2
Tanguá	2	0	0
<b>Totais</b>	<b>70</b>	<b>23</b>	<b>50</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Também foram pesquisados, através de entrevistas semiestruturadas, os implementadores da formação, tanto coordenadores da SEEDUC/RJ como da Cecierj, a fim de se conhecer as formas como o trabalho foi desenhado e tem se desenvolvido. A entrevista fornece elementos para compreensão de

situações e estruturas segundo o ponto de vista dos envolvidos na criação e monitoramento do programa. Tanto o questionário quanto a entrevista foram respondidos por via eletrônica.

Embora tenham sido feitas várias tentativas para entrevistar representantes da SEEDUC/RJ em função de coordenação pedagógica na Diretoria Regional Serrana I, todas foram frustradas houve recusa em tal agendamento alegando falta de tempo.

Os sujeitos entrevistados foram selecionados de acordo com a importância e responsabilidade de suas funções junto ao programa de formação. Os mesmos serão denominados como E1, E2 e E3 de acordo com a ordem com que foram entrevistados, conforme a Tabela 4

Tabela 4 – Relação de entrevistados formuladores do programa

<b>Sujeito pesquisado</b>	<b>Função</b>	<b>Órgão</b>	<b>Data da entrevista</b>
<b>E1</b>	Coordenadora geral de Matemática e coordenadora de conteúdo de Matemática	Cecierj	10/09/2012
<b>E2</b>	Coordenadora geral do aperfeiçoamento em Língua Portuguesa e vice coordenadora da especialização	Cecierj	15/09/2012
<b>E3</b>	Diretora de formação e desenvolvimento de pessoas	SEEDUC/RJ	16/09/2012

Fonte: Elaborado pela autora

Essa pesquisa qualitativa permitiu maior identificação da diversidade de dados, pela integração das informações e síntese das descobertas, sem estabelecer conclusões precisas e definitivas. A partir da análise dos dados coletados é possível obter suporte para uma proposição de um plano de ação a ser apresentado no capítulo 3.

## **2.2 O papel do professor na atualidade**

Novoa (2009) destaca o regresso dos professores ao centro das ocupações educacionais e das políticas, a partir do final do século XX. Segundo ele, constata-se uma mudança no foco das políticas educacionais ao longo das décadas de 70 a 90.

Nos anos 70, sob a influência da teoria do capital humano<sup>7</sup>, houve uma preocupação com o mercado de trabalho, com a aquisição de habilidades individuais específicas, o que, na prática, acabou por reduzir o papel da educação a este fim, vinculando a educação escolar à economia. Já na década de 80, o modelo de treinamento é considerado sinônimo de formação continuada, institucionalizando a formação. Potencializou-se um modelo de treinamento mediante cursos padronizados. Nessa época, iniciou-se o uso das avaliações externas como um instrumento de reforma educacional, baseada em “padrões” de aprendizagem. A partir da década de 90, objetivando a construção de uma sociedade democrática, as escolas têm conquistado maior liberdade de ação e decisão em relação a órgãos superiores da administração com a descentralização, maior participação da comunidade escolar nos espaços de poder da escola.

De acordo com Novoa (2009, p.4), o professor é visto como elemento insubstituível “não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondem aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”.

Atualmente, a identidade do profissional docente tem sido redefinida em função de uma sociedade em rápida transformação de perspectivas e valores, o que tem demandado, tanto dos profissionais quanto dos sistemas educacionais nos quais estão inseridos, ações que possam responder a esses desafios. Isto nos leva a refletir sobre a necessidade imediata da revisão da formação acadêmica e da formação continuada, ambas precisam estar comprometidas com a inclusão social e com a inovação.

O autor também reflete sobre a unanimidade de ideias vigentes nos debates educacionais quanto às medidas necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Dentre elas, destacam-se: articulação entre formação inicial e formação em serviço numa perspectiva ao longo da vida, valorização do professor reflexivo, trabalho em equipe, acompanhamento e avaliação dos professores. Embora

---

<sup>7</sup> Capital humano é atribuição de valor ao capital incorporado pelo homem através de formação educacional e profissional. Quanto mais “educação” mais expectativa e possibilidade de rendimento.

tais princípios sejam bastante consensuais, percebe-se uma distância entre o discurso e as práticas.

Podemos perceber nas considerações de E2 que a preocupação em relação à formação do professor está baseada num diagnóstico de sua relação com o conteúdo e com a forma de abordar o mesmo. Quando questionada sobre as lacunas na formação apontadas pela Cecierj na apresentação do curso a entrevistada relata:

Essas lacunas sempre existiram porque é um problema da formação do professor. Na área de língua portuguesa, o problema maior não é nem com relação ao domínio do conteúdo, mas sim na maneira de abordá-lo. As maiores deficiências do professor de português residem na sua falta de conhecimento didático-pedagógico, o que gera, muitas vezes, inadequação na produção e na aplicação do material didático que ele utiliza em sala de aula. Em geral, ainda vemos muitos professores de Língua Portuguesa que querem e acreditam que devem ensinar apenas as regras gramaticais, sem fazer qualquer contextualização. Assim, o aluno nem aprende a gramática normativa, pois os exercícios não estão amparados em um texto, nem desenvolvem a competência da leitura e da escrita, já que isso não é treinado na sala de aula (E2).

Esses apontamentos nos levam a uma reflexão sobre as tensões existentes entre a dinâmica da relação cotidiana de sala de aula e as metas estabelecidas pela rede e as perspectivas teóricas sobre a formação. Novoa (2009), nesse sentido, nos chama atenção para o fato dos referenciais externos, tais quais titulação e conteúdo, serem mais enfatizados nas formações, do que os referenciais internos ao trabalho docente, ou seja, o conhecimento, a capacidade, o saber fazer, o “saber-ser” e as atitudes ficam em segundo plano. Tal fato afasta o professor de sua própria formação, não ocupando, dessa forma, o seu lugar de protagonista. Novoa (2009) afirma:

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, [...] Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NOVOA, 2009 p.15).

Arroyo (2001) também abre um diálogo trazendo o magistério para o centro do movimento de renovação pedagógica. Ao discutir sobre o papel do professor na atualidade, trabalha com o significado do termo “ofício”, um fazer

qualificado profissional com saberes e artes da profissão. O autor conclui que a compreensão do ofício de professor se confunde com sua compreensão enquanto sujeito participante e politizado, engajado na sociedade.

Observamos nos dois autores uma atenção especial para as dimensões pessoais da profissão docente, ratificado por Novoa (2009):

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos (NOVOA, 2009 p.15).

Novoa (2009) estabelece no ofício do educador, a dimensão do humano e do relacional. Também afirma que a qualidade dessa relação exige que os professores sejam pessoas inteiras. Esclarece que não é uma volta à visão romântica do professor missionário. Trata-se de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o “ser Professor”. E que é fundamental reforçar a “pessoa-professor” e o “professor-pessoa”.

Ao mesmo tempo em que o professor é colocado na centralidade do discurso educacional vigente como os profissionais importantes para a sociedade do futuro, ele não encontra respaldo social para os novos desafios educacionais. Quando surgem problemas na instituição escola, o professor acaba por aparecer como o principal responsável por seus males, é culpabilizado. Diante do fracasso do desempenho escolar, a sociedade em geral aponta o professor como incompetente, com falhas na formação, necessitando de formação em serviço para suprir tais deficiências. Assim, espera-se que a formação do professor atue como instrumento capaz de: eliminar falhas de sua má formação profissional, atualizar conhecimentos e de atingir a melhoria na qualidade da educação.

Em síntese, esses autores discutem uma formação de professores centrada no trabalho docente, nas relações que se estabelecem dentro da escola e na importância da vinculação entre formação docente e práticas escolares como currículo, gestão da sala e avaliação. No atual contexto de reformas educacionais vividas no Brasil e, especificamente, no Estado do Rio



de Janeiro, tais reflexões podem contribuir para que possamos analisar se a Formação Continuada dos Professores do Estado do Rio de Janeiro observa tais preceitos.

Fullan e Hargreaves (2003) assinalam que os professores estão continuamente envolvidos na tomada de inúmeras decisões, que não são arroladas em manuais ou apostilas. Os autores afirmam que ensinar não é apenas uma coleção de habilidades técnicas, sendo:

A natureza complexa do ato de ensinar costuma ser reduzida a questões de técnicas e de habilidades, as quais cabem em um pacote – colocadas em curso – e que são de fácil aprendizagem. Há todo um fazer moral, um propósito para quem o faz (FULLAN e HARGREAVES, 2003, p.34).

Observamos que a formação que tem sido oferecida aos professores fluminenses é fruto de um determinado momento histórico, o que determina o seu modelo e implicações para o contexto educacional. Para tanto, oferece conteúdo programático atualizado e capaz de suprir possíveis falhas de conhecimento, totalmente compatível com as habilidades e competências estabelecidas pelo novo Currículo Mínimo estadual. No entanto, não se observa preocupação com a reelaboração da teoria nos diferentes contextos sócio-educativos que a escola pública de âmbito estadual atende.

### **2.3 Ampliando o olhar sobre a Formação**

A busca de qualidade de ensino tem exigido um olhar especial para a formação continuada do docente. Uma das grandes questões no campo da educação e que ainda permanece como um desafio histórico é ter uma escola de qualidade para todos os brasileiros independente de seu nível sócio econômico e de limitações pessoais. Uma escola que ofereça oportunidade de acesso, permanência, aprendizagem, que possibilite a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade e que devolva valores enfim, que garanta a aprendizagem efetiva.

Ao refletir sobre a orientação das políticas escolares numa sociedade em transformação como a nossa, conclui-se que existem poucas certezas nas finalidades dos sistemas de ensino e das escolas. No entanto, vale assinalar

que há uma ideia bastante geral no que diz respeito à natureza da mudança. De acordo com o Hutmacher (2011):

a escola tem que proceder a uma espécie de mutação qualitativa. Não é suficiente que a escola transmita conhecimentos, devendo também estimular o desenvolvimento de um conjunto de disposições e atitudes que não são novas, mas que apenas eram atingidas pelos melhores. Assim o domínio operacional de várias línguas e linguagens é indispensável para todos, bem como um conjunto de capacidades que podemos considerar de ordem superior: saber aprender, pesquisar e encontrar a informação necessária a um fim ou a uma tarefa, ser capaz de se distanciar dos seus próprios saberes, saber analisar, sintetizar, concluir, compreender a relatividade dos saberes e das crenças, conservando no entanto uma identidade forte, comunicar com facilidade e eficácia, argumentar, negociar, cooperar, inventar, etc. (HUTMACHER, 2011, p.2).

A busca de qualidade de ensino tem suscitado diferentes formas de se tratar a formação continuada. De acordo com as tendências pedagógicas, a formação do docente tem sido abordada de diferentes formas, recebendo diferentes denominações como capacitação, treinamento, reciclagem, etc. As diversas terminologias empregadas carregam significados das concepções teóricas que lhes deram origem, trazem uma carga semântica, tentando dar conta da educação dos docentes e da educação de qualidade.

A modalidade de formação implantada no Estado do Rio de Janeiro enfatiza a atualização da formação inicialmente recebida. É também um processo de monitoramento e suporte para o professor, já que um currículo mínimo foi construído sendo necessário reafirmar o processo de centralização vivenciado na rede, como afirma o entrevistado E3:

O objetivo é capacitar e atualizar o professor nas diversas disciplinas no seu fazer pedagógico, levando-os o melhor desenvolvimento do conteúdo de maneira que o aluno possa aprender e reter o aprendido. Todos os conteúdos aplicados estão atrelados ao currículo mínimo (E3).

Esta formação é ministrada por uma instituição considerada, tradicionalmente, como espaço privilegiado de produção de conhecimentos – a Fundação Cecierj/Cederj.

É oportuno ressaltar que a formação continuada tem como função básica contribuir para o professor ampliar e alterar, de maneira crítica, a própria prática. É preciso que o professor seja permanente pesquisador de sua prática e não somente transmissor de conhecimentos.

Os objetivos da formação em análise, conforme apresentados no capítulo 1 deste PAE, são pautados num caráter informacional e numa pedagogia de resultados, utilizando conceitos de avaliação externa como sinônimo de qualidade de ensino. Uma evidência disso é o fato de destinar-se apenas a professores de disciplinas que são componentes de avaliações externas, como Língua Portuguesa e Matemática, nas “séries importantes” na busca de melhor desempenho. Contudo, podemos perceber uma tendência de relativização desses objetivos primeiros através das considerações do entrevistado E3: “Todo processo de formação passa por ajustes e avaliação. No caso da Formação Continuada, ampliamos a oferta para outras disciplinas: Ciência, Biologia e História. Para 2013 novas disciplinas devem ser ofertadas” (E3).

Entre as finalidades do Programa de Formação Continuada do Estado do Rio de Janeiro está a de suprir falhas na formação acadêmica do professor, contudo há uma grande ênfase em atualizá-los quanto aos conteúdos cobrados por meio das avaliações externas. Essa ênfase não obscurece, no entanto, outros objetivos importantes dessa formação como aponta E2:

A meu ver, o principal objetivo é melhorar o desempenho do Estado do Rio de Janeiro nas avaliações diagnósticas, em especial na sua colocação no IDEB. Mas, há objetivos específicos decorrentes deste, tais como: capacitar o professor na produção de materiais didáticos apropriados a sua realidade de sala de aula; auxiliar na implementação do currículo mínimo desenvolvido pelos professores e adotado pelo Estado; criar um fórum de discussão entre os professores sobre a prática da sala de aula e maneiras de modificá-la de forma produtiva; informar o professor sobre o que são e qual a função das avaliações diagnósticas; auxiliar o professor no estabelecimento de uma relação mais próxima do aluno (E2).

As avaliações externas estabelecem padrões e critérios para medir e escalonar os resultados da aprendizagem visando monitorar o sistema de ensino. Tais avaliações são um dos instrumentos para buscar a qualidade da

educação e eleger prioridades na criação de programas e políticas públicas. De acordo com Mello (1997):

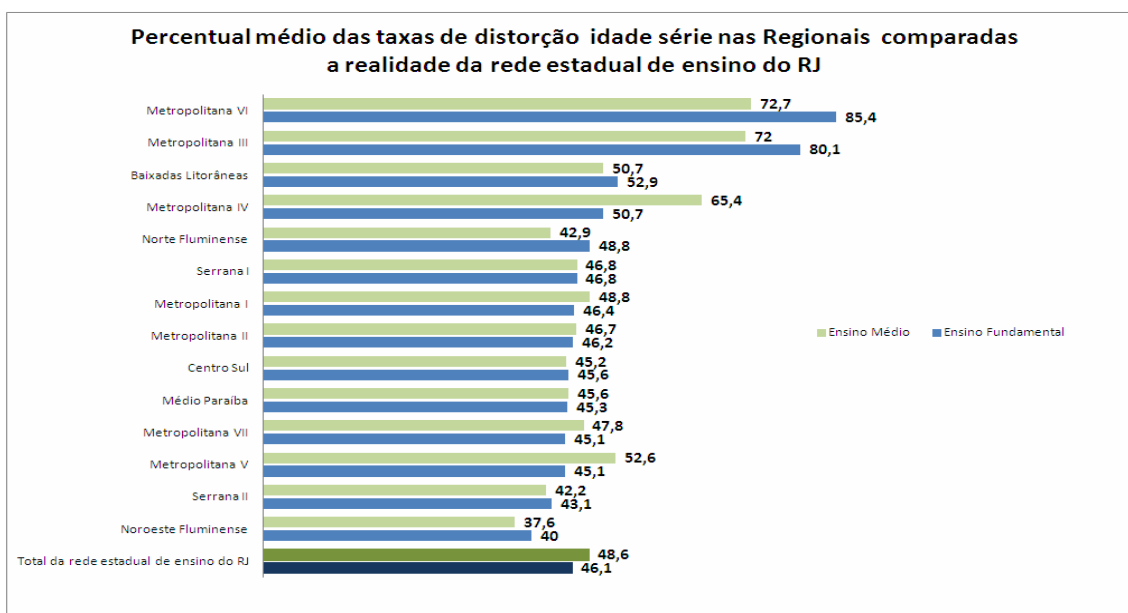
O desenho e implementação de sistemas de avaliação externa devem, [...] ser acompanhados de discussão e esclarecimentos quanto a seus objetivos, a fim de deixar claro que, ao contrário do que fazem professores e escolas, essa avaliação externa não se destina a reprovar ninguém, mas a fornecer informações aos gestores educacionais e ao público, sobre o desempenho do sistema como um todo, as escolas, regiões, municípios ou Estados que precisam melhorar seus resultados e o que é necessário fazer para promover essa melhoria (MELLO, 1997 p. 101).

A autora chama atenção para os objetivos da avaliação externa, analisando o papel que a mesma deve desempenhar nas escolas. As avaliações orientam o trabalho escolar do professor, do aluno e do gestor no planejamento de novas metas educacionais e no replanejamento do trabalho didático em busca de levar cada um deles a superar seus limites. No campo da educação a avaliação é uma prática fundamental que organiza e contribui para que a escola construa estratégias que levem a cumprir sua missão.

Ao analisar a concretude do que se tem instalado, progressivamente, em nosso sistema educativo, percebe-se um impacto na utilização dos dados do IDEB para melhoria da qualidade escolar. Baseado em um estudo realizado pelo Movimento Todos Pela Educação, Ciegliniski (2010) relata que embora a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras tenha melhorado segundo os indicadores de IDEB (2009), o bom desempenho de um estado ou município na avaliação externa não garante que todos os alunos daquela região tenham acesso a uma aprendizagem de qualidade. Também não se pode garantir que o desempenho do professor possa ser medido apenas por este índice. A educação possui múltiplos objetivos e nem todos devidamente sintetizados no bidimensional IDEB. Uma vez que esse indicador mede dois conceitos: o fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações. Quanto ao fluxo escolar, trata-se de um problema grave em todo o país. E2, na sua entrevista, apontou como um dos principais desafios relatados pelos professores nos fóruns “a formação inadequada do aluno, que não acompanha o trabalho que se quer desenvolver em sala de aula”, elevando, conseqüentemente, as taxas de repetência e de evasão.

No gráfico 3, observa-se o percentual médio de distorção idade série nas diversas Coordenadorias Regionais do Estado do Rio de Janeiro. Na Diretoria Regional Serrana I, foco de nosso estudo, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental o percentual médio é de 46,8%, ficando na sexta posição, entre as Diretorias Regionais, com mais alta taxa.

**Gráfico 3:** Distorção Idade Série por Diretoria Regional



Fonte: SEEDUC/RJ, 2012b

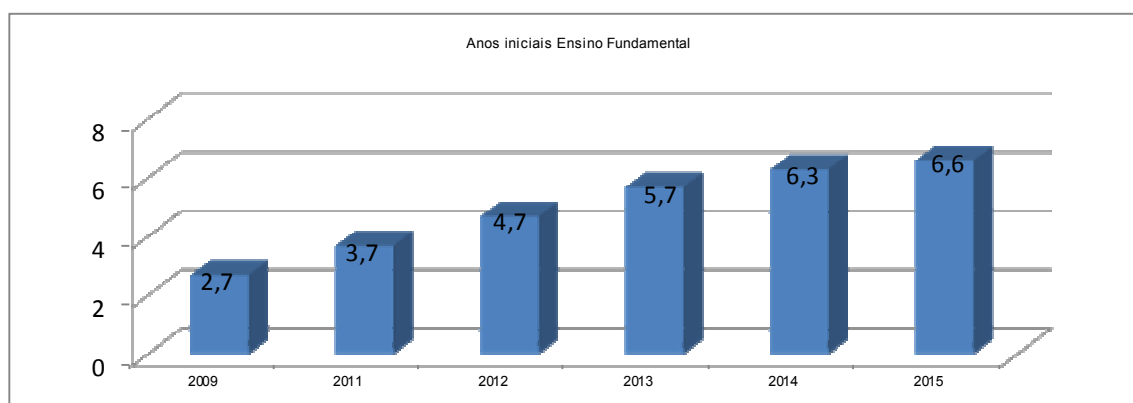
Apesar dos avanços no sistema educacional no Brasil as elevadas taxas de distorção idade série têm reflexos diretos sobre a eficiência e eficácia do sistema. Segundo dados da SEEDUC/RJ, a taxa de distorção idade série está caindo em todo o Brasil, mas se for mantido o ritmo atual, nos anos finais do Ensino Fundamental, o estado do Rio de Janeiro levaria 123 anos para sua eliminação. No Ensino Médio, a taxa vem caindo mais rápido, embora ainda não de forma promissora.

Cabe ao professor se apropriar dos resultados das avaliações externas, leituras de escala de proficiência e da matriz de referência. Contudo, a forma como ele se utilizará de tais conhecimentos para promover o melhor desempenho de seus alunos, é o grande diferencial. A apropriação dos resultados faz parte do panorama das avaliações externas, sendo complementares a elas.

Logo após sua criação, o IDEB era pouco utilizado pelas secretarias de educação para formulação de políticas educacionais. O principal uso dos resultados das avaliações externas era para orientação da formação continuada de professores. Em um primeiro momento, houve uma subutilização dos seus resultados avaliações externas. Atualmente, contudo, além de orientar e avaliar a política educacional há uma gama de usos da avaliação externa: certificação de alunos, alocação de recursos, informação ao público e às escolas, políticas de incentivos salariais e também definição de estratégias de formação continuada, como é o caso do Estado do Rio de Janeiro. Para acompanhar o nível geral de proficiência da rede estadual, o Estado do Rio de Janeiro, assim como a maioria dos estados, criou um índice, o IDERJ, semelhante ao IDEB, juntando a proficiência medida pelo SAERJ e as taxas de aprovação obtidas após o encerramento do ano letivo. Pouco a pouco, os profissionais da educação se apropriam dos resultados das avaliações externas e os incorporam na rotina avaliativa escolar.

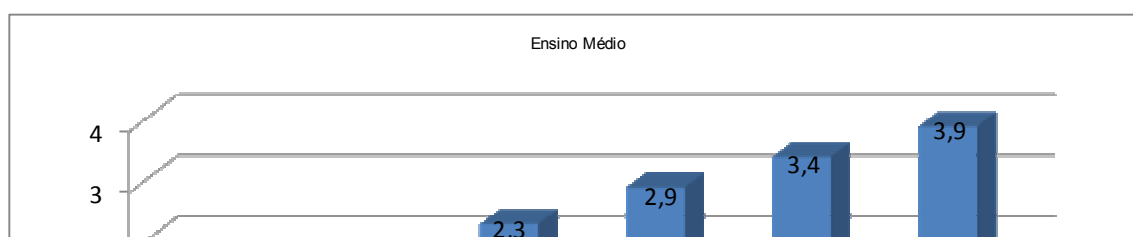
Com base no IDERJ também foram definidas metas anuais para a educação do estado. Os gráficos 4 e 5 mostram o IDERJ de 2009 (ano base) e as metas a serem atingidas até 2015 para cada seguimento do Ensino Regular.

**Gráfico 4:** Metas de IDERJ para o ensino regular



Fonte: SEEDUC/RJ, 2012a

**Gráfico 5:** Metas de IDERJ para o ensino regular - EM



Fonte: SEEDUC/RJ, 2012a

Para possibilitar o cumprimento da proposta acima, cada unidade escolar recebeu uma série de metas a cumprir, algumas delas baseadas no IDERJ e, ao atingi-las cada escola receberá bonificações. O resultado de 2011 apontou pagamento de bonificações para 305 das 1.466 escolas.

Percebe-se, nas considerações dos entrevistados que os professores demonstraram resistências na implementação das avaliações externas e do Currículo Mínimo. O entrevistado E2 relatou que os professores não conseguiam, no início da formação dar conta dos descritores propostos. Segundo ela, tal fato ocorria não só pela exiguidade de tempo pedagógico, mas também porque os professores não tinham conhecimento de como transformar o descritor, que estava associado a um conteúdo ou eixo temático, numa atividade que desse conta de desenvolver uma habilidade. Com o passar do tempo, o professor se apropriou do Currículo Mínimo e “se sente preparado para trabalhar com os descritores, entende e aceita melhor a proposta de um Currículo Mínimo” (E2).

Também houve falta de participação por parte dos cursistas na construção do Currículo Mínimo, embora na plataforma do próprio curso houvesse um convite datado de 17 de novembro de 2011 para os encontros disciplinares de revisão dos currículos já implementados, onde os professores poderiam registrar críticas, sugestões e elogios relativos ao currículo. Parece incongruente que um grupo que tem tido a oportunidade de experienciar o novo currículo no cotidiano escolar, não tenha aderido a tal tipo de convite.

Brooke (2011) adverte que quando se usa matrizes definidas externamente, com finalidade de atingir acertos de questões nas avaliações,

não somente se restringe o currículo a um subconjunto daquilo que as escolas deveriam ensinar como também obriga a utilização de uma linguagem de especialistas que não condiz com as atividades que o professor costuma desenvolver. Ou seja, o professor ao ficar preso ao que é cobrado nas avaliações, fica refém do conteúdo não conseguindo desenvolver habilidades outras que, embora sejam relevantes, não são passíveis de se tornarem itens de provas.

A elaboração de um Currículo Mínimo tornou-se estratégica para se atingir metas traçadas, pelo sentido de unidade que ele representa e pelo compromisso coletivo que os educadores devem ter na sua implementação. A decisão de se construir um Currículo Mínimo vai além da questão da avaliação externa. A unificação curricular é uma ação que traz benefícios para os alunos de toda rede por trazer homogeneidade de conteúdos e para os professores, define os conteúdos mínimos que devem ser inseridos na prática docente. Contudo, no estado do Rio de Janeiro, a produção coletiva deixou a desejar por não ter tido a participação dos cursistas que foram os grandes responsáveis na sua implementação.

Demo (1994) afirma que para que exista educação é preciso que haja construção e participação. Mensurar a adequação dos programas curriculares exige rediscussão e participação da comunidade escolar, assim, o contato entre professor e aluno será pedagógico se for construtivo e participativo, da mesma forma deve se dar a relação do professor com as instâncias legisladoras e regulamentadoras de sua prática em sala de aula. Não pode haver mero ensino e mera aprendizagem. O aluno não pode reduzir-se a simples objeto de treinamento. O material didático aplicado em sala de aula não pode tornar-se apenas meio para treinamento, em que o alvo mais importante seja o bom desempenho nas avaliações.

Segundo Fullan e Hargreaves (2003), a maior parte das reformas educacionais fracassou, tanto as que apresentavam estratégias de cima para baixo quanto de baixo para cima. Eles listam como razões para que isto ocorra: (i) prazos fora da realidade, pois os que elaboram as políticas querem resultados imediatos, (ii) tendências a modismos, (iii) ênfase em questões estruturais (redefinição de currículo, aumento de avaliações, etc.) sem envolver



o desenvolvimento dos professores, (iv) falta de sistemas de apoio subsequentes para implementação das iniciativas políticas, (v) várias estratégias que não conseguem motivar os professores a implementar melhorias e, também, os alienam ainda mais de sua participação nas reformas.

Portanto, os autores acreditam independente de quão sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudanças e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adotarem em suas salas de aula e traduzirem em uma prática profissional efetiva. Infere-se, então a necessidade de um envolvimento maior dos professores na reforma educacional.

## 2.4 A apreciação dos respondentes

A pesquisa realizada entre os cinquenta professores lotados na Diretoria Regional Serrana I constou de um questionário fechado composto de seis perguntas com objetivo de investigar (i) o perfil do cursista, (ii) sua avaliação quanto a estrutura e organização do curso, (iii) o seu grau de satisfação quanto ao mesmo, (iv) a forma com que o cursista se autoavalia em relação às atividades propostas, (v) sua principal motivação para realização do curso e, finalmente, (vi) a avaliação geral do curso.

Em primeiro lugar, no questionário fechado, foi traçado o perfil do professor que foi selecionado para participar da Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro, no âmbito da Diretoria Regional Serrana I. A tabela 5 demonstra os resultados encontrados:

**Tabela 5:** Características gerais da população de estudo

	Tempo de magistério		Tempo de formado	
	Valores absolutos	Valores relativos	Valores absolutos	Valores relativos
5 anos ou menos	10	20 %	7	14 %
Entre 6 e 10 anos	13	26 %	9	18 %
Entre 11 e 15 anos	5	10 %	3	6 %
Entre 16 e 20 anos	9	18 %	9	18 %
Entre 21 e 25 anos	7	14 %	10	20 %
Entre 26 e 30 anos	3	6 %	7	14 %
Mais de 30 anos	3	6 %	5	10 %

Fonte: Elaborado pela autora

O tempo de atuação no magistério de 46% dos respondentes é, de no máximo, 10 anos, tendo, portanto, as remunerações mais baixas por estarem

nos níveis iniciais. Uma vez que 52% dos respondentes fizeram alguma formação há menos de um ano, se delineia um grupo que tem estado atento a sua formação técnica e individual, conforme a tabela 6.

**Tabela 6:** Período da última formação realizada

Última formação		
	Valores absolutos	Valores relativos
Menos de 1 ano	24	48 %
De 1 a 5 anos	13	26 %
De 5 a 10 anos	6	12 %
Mais de 10 anos	3	6 %
Não responderam	4	8%

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo Tardif (2008), os primeiros três anos da profissão é a fase do choque com o real, o rito de passagem da condição de estudante a de professor. Essa fase é tão crucial que leva grande porcentagem de iniciantes a abandonar a profissão ou a questionar sobre sua escolha. Quando o professor tem de três a sete anos de profissão entra na fase de estabilização e de consolidação, caracterizada por um maior equilíbrio profissional, mais confiança em si, mais centrado nos alunos.

Pelos dados apresentados percebe-se um grande interesse dos professores pelos problemas de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, corroborando com Tardif (2008). Vale lembrar que a consolidação e a estabilização profissional, segundo o autor, não decorrem apenas em função do tempo cronológico desde o início da carreira, mas em função também dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional incluindo as condições de exercício da profissão, como apoio da direção, colegas que trabalham colaborativamente, etc.

Merece destaque o grupo docente com formação superior à 21 anos de formação (44%) que busca atualização, demonstrando comprometimento e preocupação com seu desempenho profissional. Segundo Schwartzman (2011), não há boa educação sem bons professores, que devem estar presentes, interessados e comprometidos com o trabalho que realizam e, principalmente capacitados, tanto no conteúdo das disciplinas que ensinam

quanto com as pedagogias mais eficientes e adequadas para os diferentes níveis. Ainda segundo o autor, mesmo os melhores professores não podem ensinar qualquer coisa, é necessário haver um currículo bem definido e material de qualidade para apoiar seu trabalho.

A análise da tabela 7 ajuda a identificar a visão dos pesquisados em relação à estrutura e organização do curso.

**Tabela 7:** Avaliação da estrutura e organização do curso.

Itens	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo	Não Responderam
O material do curso atende as demandas da minha sala de aula	40 %	50 %	8 %	2 %
A comunicação com a coordenação do curso é de fácil acesso na plataforma.	52 %	40 %	6 %	2 %
As atividades propostas se aproximam dos saberes do meu aluno	24 %	56 %	20 %	0 %
As atividades propostas ampliam o conhecimento do meu aluno	32 %	52 %	16 %	0 %
As atividades propostas não são interessantes, pois se assemelham a um treinamento para construção de um banco de dados de questões.	6 %	12 %	80 %	0 %
As atividades são atraentes e interessantes para os meus alunos	52 %	38 %	10 %	0 %
Eu desistiria do curso se não houvesse bolsa	20 %	18 %	62 %	0 %
As propostas de currículo mínimo restringem a atuação do professor	52 %	40 %	6 %	2 %
A efetivação do currículo mínimo facilita o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas.	42 %	40 %	18 %	0 %

Fonte: Elaborado pela autora

Quando foi questionado se o material do curso atende a demanda da sala de aula, 40% dos entrevistados concordaram, no entanto, outros, 50% do total, demonstraram uma concordância parcial, o que aponta para uma necessidade de ajustes do material para a realidade sócio educacional em que atuam. Houve uma concordância, também parcial, de 56% dos entrevistados sobre o fato das atividades propostas se aproximarem dos saberes dos alunos, e de 52% que as mesmas ampliam o conhecimento do aluno. Ao revelarem concordância parcial, tais dados remetem a teorização trazida por Forquin (1993) sobre as várias dimensões e faces do currículo escolar. A mais visível, a oficial, também chamada de formal ou prescrita, na prática sofre alteração pela

“interpretação” dada pelos professores de acordo com as circunstâncias e dados da realidade. Deduz-se daí que a proposta apresentada na formação não é integralmente aceita e empregada nas diversas salas de aula.

As afirmativas de que as atividades propostas não são interessantes e que se assemelham a um treinamento para construção de um banco de dados foram contestadas por 82% dos pesquisados.

Percebe-se que as atividades são interessantes e atraentes para os alunos, de acordo com 52% dos entrevistados, e 32% deles concordam plenamente que há uma resposta positiva quanto a ampliação do conhecimento do aluno a partir dessas atividades.

Foi solicitado aos respondentes que fosse conferido valor a cada item de acordo com o grau de satisfação, sendo **zero** valor nulo e **cinco** equivalendo a excelente. Dessa forma, a tabela 8, apresenta o grau de satisfação dos participantes aferido em relação à formação.

**Tabela 8:** Grau de satisfação quanto a itens do Programa de Formação Continuada

ITENS	0	1	2	3	4	5
Orientação de tutor	0 %	4 %	2 %	14 %	36 %	44 %
Pontualidade na devolução de tarefas pelos tutores	0 %	0 %	12 %	12 %	40 %	36 %
Interação nos fóruns com outros cursistas	4 %	2 %	2 %	22 %	26 %	44 %
Interação com os tutores	0 %	2 %	6 %	16 %	28 %	48 %
Interação com a coordenação	6 %	8 %	18 %	22 %	26 %	20 %
Atualização de conteúdos e preenchimento de lacunas existentes no seu conhecimento específico da disciplina	0 %	4 %	16 %	14 %	20 %	46 %
Regularidade dos encontros presenciais mensais	54 %	16 %	14 %	8 %	6 %	2 %
Qualidade dos encontros presenciais mensais	56 %	16 %	16 %	4 %	6 %	2 %
Clareza nas regras estabelecidas pela coordenação do curso	0 %	2 %	14 %	26 %	30 %	28 %
Expectativas atendidas ao se inscrever no curso	4 %	0 %	8 %	24 %	50 %	14 %
Conteúdos do Currículo Mínimo	2 %	0 %	2 %	26 %	32 %	38 %

**Obs.: zero = nulo; cinco = excelente.**

Fonte: Elaborado pela autora

Os cursistas demonstraram estar satisfeitos com a interação e atuação dos tutores (48%) e com outros cursistas (44%). Ao pontuar a interação com a coordenação apenas 20% dos entrevistados lhe atribuíram ao grau máximo de satisfação, embora 92% deles tivessem declarado na pergunta anterior, conforme registrado na tabela 7, que concordavam totalmente ou em parte que a comunicação com a coordenação era de fácil acesso. Deduz-se que a facilidade de acesso não, necessariamente, signifique excelência na interação.

Observa-se nas respostas quanto à regularidade dos encontros presenciais (46%) e à qualidade dos mesmos (44%) que os pesquisados atribuíram valores positivos (diferentes de zero) aos mesmos, embora eles só tenham acontecido na região da abrangência da Diretoria Regional Serrana I na época do início do curso, no encontro inicial chamado Acolhimento.

A tabela 9 apresenta como é a experiência do docente na posição de aluno e como ele se situa no cumprimento de tarefas exigidas pela formação.

Também foi dado destaque a análise dos dados referentes ao Currículo Mínimo, foco principal da formação.

**Tabela 9:** Autoavaliação em relação ao programa em processo

ITENS	SEMPRE	GERALMENTE	ÀS VEZES	NUNCA	NÃO RESPONDERAM
Cumpro o programa de atividades propostas	66 %	32 %	2 %	0 %	0 %
Elaboro planos de trabalho buscando a autonomia autoral	46 %	46 %	8 %	0%	0 %
Consigo aplicar todo o planejamento do curso na prática de sala de aula	20 %	54 %	20 %	6 %	0 %
Colaboro na criação do banco de questões	22 %	36 %	26 %	12 %	2 %
Participei dos encontros para criação/revisão do Currículo Mínimo	0 %	4 %	4 %	92 %	0 %
Considero o conteúdo do Currículo Mínimo adequado	10 %	60 %	26 %	4 %	0 %

Fonte: Elaborado pela autora

Ao se solicitar uma avaliação de sua participação no curso, ou seja, na sua condição de aluno, 66% dos professores se consideram pontuais na entrega da atividade. Apenas 36% deles parecem não estar informados que um banco de questões será montado a partir de suas próprias atividades. Estes dados apontam desconhecimento de um dos objetivos da formação, pois, conforme foi estabelecida na plataforma, a última etapa do ciclo de atividades percorrido pelos assuntos é a consolidação de experiências. Para isto o professor deve enviar uma versão revisada do roteiro de atividades original, que já foi enviado anteriormente, ainda na etapa do planejamento. Essa última versão, ampliada a partir do resultado da testagem em sala de aula e da troca de ideias com outros participantes e tutor, passa a integrar um banco de materiais didáticos, para ser acessado por todos os professores da rede estadual.

Questionados sobre o banco de objetos educacionais, citado no Edital, que seria construído a partir do material elaborado pelos professores, as entrevistadas, representantes dos órgãos implementadores, afirmaram que o mesmo ainda está em fase de elaboração. Foi acrescentado que o espaço virtual para o mesmo ainda não foi aberto, embora haja uma equipe avaliando o material recolhido e verificando sua qualidade para constar desse repositório virtual.

Ao ser perguntado ao grupo com mais de 21 anos de formado sobre suas considerações a respeito da adequação do conteúdo do Currículo Mínimo, 80% deles avaliou positivamente, mas com restrições. É um dado que representa um contingente de professores muito experiente, que, por muito tempo, conviveu com a escola orientada pelas diretrizes curriculares que apresentavam apenas indicativos visando oferecer elementos para elaboração dos conteúdos curriculares. Muitas vezes acontecia da escola não definir tais questões curriculares, ficando no livro didático adotado a regência de tal poder.

Também é relevante que 12% dos entrevistados com maior tempo de magistério, acima de 26 anos, discorde que as propostas do Currículo Mínimo restrinjam a atuação do professor. Parece que esse grupo valoriza o fato de se ter uma linha de ação diretiva e centralizadora de suas ações pedagógicas.

Embora 92% dos entrevistados pontuem que o Currículo Mínimo restringe a atuação dos professores em algum nível, há uma tendência a enxergar o Currículo Mínimo como algo que trouxe benefício ao bom desenvolvimento dos alunos, conforme a resposta de 82% dos professores registrada na tabela 9. Ao compararmos esses dados com o que diz em sua entrevista E1 sobre a habilidade dos professores em se apropriar do Currículo Mínimo, percebemos uma avaliação positiva marcada, no entanto, por uma ressalva:

[...] entretanto há ainda questionamentos, fato que leva o currículo a ser periodicamente reavaliado, passando por um período de consulta pública aos professores da rede inclusive. Uma dificuldade ainda é que o professor normalmente encara o currículo mínimo como alcance máximo e não como mínimo, como deveria ser (E1).

Ao serem abertas as inscrições para a formação o número de professores interessados foi surpreendente, 8.000 candidatos para 4.000 vagas, numa proporção de dois candidatos para cada vaga. A tabela 10 reproduz os dados dos respondentes quanto à principal motivação para se inscreverem no curso. Algumas respostas foram desconsideradas porque o respondente marcou mais de um item.

**Tabela 10:** Principal motivação para o curso

Itens	Valores absolutos	Valores relativos
-------	-------------------	-------------------

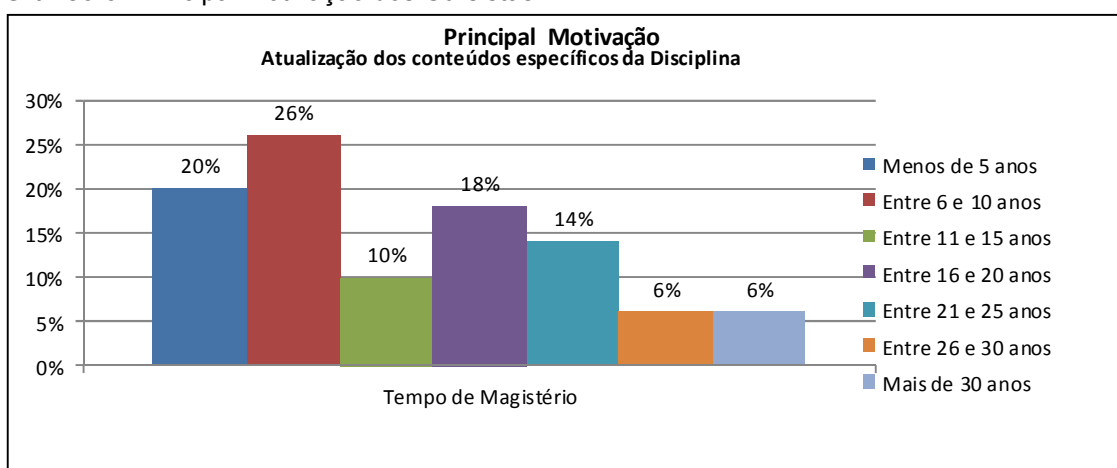
Possibilidade de cursar uma especialização <i>latu senso</i>	12	24 (%)
Complementação de renda através de bolsa	5	10 (%)
Atualização dos conteúdos específicos da disciplina	23	46 (%)
Preenchimento de lacunas no seu conhecimento	2	04 (%)
Outra	2	04 (%)
Nulo	6	12 (%)

Fonte: Elaborado pela autora

Embora um significativo número de professores tenha se inscrito para esta formação, os entrevistados não o fizeram interessados na bolsa. Ao analisarmos um dos itens da tabela 7, observamos que 62% dos questionados não desistiriam do curso mesmo que não houvesse bolsa. E apenas 20% deles declararam o contrário. Tal tendência é ratificada na tabela 10 onde apenas 10% dos respondentes apresentaram como principal motivação a complementação de renda.

Outro ponto a considerar é que 46% dos entrevistados tiveram como principal motivação a atualização dos conteúdos específicos da disciplina. Ao examinarmos as respostas dadas, percebemos que o conhecimento é considerado absolutamente imprescindível. Foi a busca do conhecimento a motivação principal para participar da formação, de 46% dos professores, com menos de 10 anos de formado, conforme gráfico 6.

**Gráfico 6:** Principal Motivação dos Cursistas



Fonte: Elaborado pela autora



Uma maior qualificação profissional leva os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-o assim, a conferir um novo sentido a sua profissão.

Na tabela 10, 24% dos respondentes atribuíram como motivação principal a possibilidade de cursar uma especialização *latu senso*. Ratificando, portanto, a análise dos dados da tabela 6 onde foi demonstrado que 74% dos respondentes têm grande interesse em estudar, pois participaram de uma formação há menos de cinco anos.

Foi perguntado aos professores cursistas que responderam o questionário, como eles avaliam a formação da qual participam. Ao visualizar a tabela 11, podemos observar o panorama traçado pelos respondentes.

**Tabela 11:** Avaliação Geral do Curso

Itens	Valores absolutos	Valores relativos
Ótimo	12	24 %
Bom	33	66 %
Regular	5	10 %
Ruim	0	0 %

Fonte: Elaborado pela autora

O curso foi considerado bom por 66% dos entrevistados, e ótimo por 24%. Tais dados corroboram com os 64% que consideram atendidas suas expectativas de forma muito boa ou excelente, de acordo com as respostas dadas ao item que perguntava quanto ao grau de satisfação, cuja análise foi feita anteriormente na tabela 8.

Ao analisar as respostas obtidas, percebe-se que o objetivo principal da formação, a apropriação pelos professores do conteúdo do Currículo Mínimo, foi alcançado.

Para ampliar o entendimento dos objetivos, desenvolvimento e avaliação da formação foram entrevistados os implementadores do curso, tanto representantes da SEEDUC/RJ, quanto da Cecierj.

Os dados fornecidos por eles, através de entrevistas semiestruturadas, ratificam o desenho da formação, sobretudo do ponto de vista de seus objetivos. E2 afirmou que “o principal objetivo da formação é melhorar o desempenho do Estado do Rio de Janeiro nas avaliações diagnósticas, em

especial na sua colocação no IDEB”. Também fez menção ao fato de que a formação informa ao professor “sobre o que são e qual a função das avaliações diagnósticas”, aspecto que não aparecia nos documentos pesquisados até então. E1, que está no projeto desde sua implementação como coordenadora de conteúdo, também apontou como principal objetivo melhorar os baixos resultados alcançados no IDEB.

Ao ser perguntado sobre a relação da formação com o Currículo Mínimo, E3 enfatizou que “todos os conteúdos aplicados na formação estão atrelados ao Currículo Mínimo”. E2 aponta como um dos objetivos da formação, “auxiliar na implementação do Currículo Mínimo desenvolvido pelos professores e adotado pelo Estado”, enquanto E1 apresenta objetivos mais abrangentes, não restringindo a formação continuada aos limites da execução do Currículo Mínimo:

Nossos objetivos então são promover a atualização do professor não apenas frente ao Currículo Mínimo de nosso Estado, que data de dezembro de 2010, mas também em relação aos aspectos metodológicos e aos resultados de pesquisas específicas resultantes de programas de pós-graduação na área de educação matemática sobre o ensino destes conteúdos na educação básica. Temos também o objetivo de levar o professor à utilização de recursos tecnológicos como coadjuvantes da ação docente. Estimulamos ainda o professor avaliar criticamente os materiais didáticos disponíveis e a ter uma ação de autoria de seus próprios materiais didáticos (E1).

Essa entrevistada, ao discorrer sobre o desenho da formação definiu do seguinte modo a sua dinâmica:

O professor cursista, a partir do estudo do que chamamos de roteiros de ação, inicia uma tríade cíclica de planejamento-implementação-avaliação: ele organiza um plano de trabalho, aplica em sala de aula e avalia a aplicação, remodelando o plano de trabalho. Todo este processo é realizado via AVA – no nosso caso, o *Moodle* – e mediado por tutores com formação específica para este fim, que interagem com os cursistas em fóruns temáticos de discussão coletiva nos grupos (cada grupo com cerca de 25 professores). Nos fóruns, são discutidos temas relacionados aos materiais de estudo e ao planejamento e a implementação dos planos de trabalho (E1).

Pela descrição feita percebe-se a criação de uma “estrutura organizativa”, no dizer de Imbernón (2010, p. 43), que promove redes, que

permitem um processo de comunicação entre indivíduos, de troca de experiências, de reflexão sobre a prática educativa, possibilitando a observação mútua e os relatos de acertos e erros.

Ainda sobre o desenho da formação em estudo, E1 também acrescenta:

O curso transcorre-se ao longo dos bimestres letivos e foca-se em uma série escolar específica. Para que o professor possa candidatar-se a uma vaga, é necessário que ele tenha pelo menos uma turma nas séries em que estamos oferecendo o curso, para que ele possa atuar nesta turma com os planos de trabalho desenvolvidos por ele durante seus estudos. Temos então, por exemplo, para o curso da primeira série do Ensino Médio, quatro disciplinas: 1B, 2B, 3B e 4B, cujas ementas são os conteúdos indicados pelo Currículo Mínimo para cada um destes bimestres (E1).

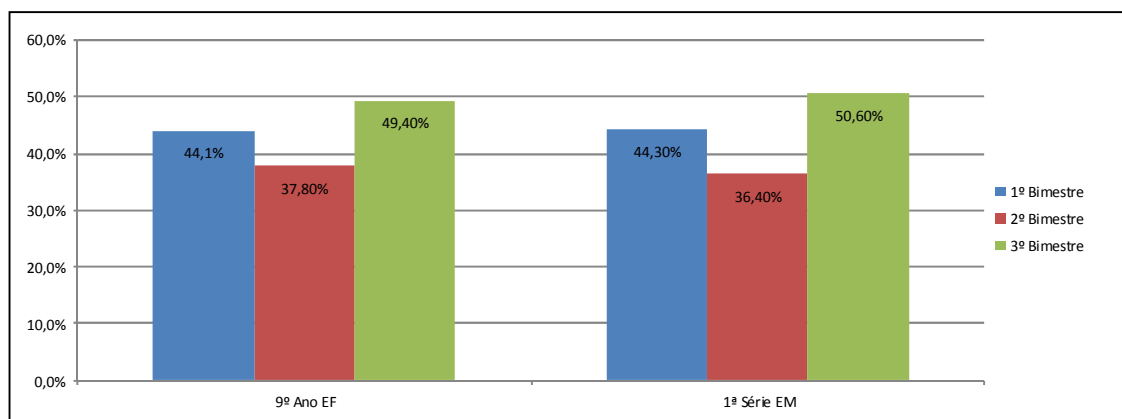
Portanto, o modelo elaborado de formação garante a aplicação imediata do conteúdo na sala de aula e possibilita o monitoramento e acompanhamento dos conteúdos estabelecidos pelo programa.

O instrumento utilizado pela SEEDUC/RJ para acompanhar o desempenho dos alunos, o SAERJINHO, serve para medir o crescimento educacional existente. As turmas contempladas com o curso de formação para seus professores, nono ano de Ensino Fundamental e primeiro de Ensino Médio são selecionadas para realizarem essas provas diagnósticas.

No ano de 2011 aconteceram três avaliações diagnósticas, sendo a do primeiro bimestre antes do início da formação de professores. Segundo as palavras E3, verificou-se, após a realização do SAERJINHO, melhor desempenho dos alunos nas turmas nas quais os professores estão participando da formação continuada.

O gráfico 7 representa os resultados do desempenho dos alunos no SAERJINHO, em Língua Portuguesa, no ano de 2011, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

**Gráfico 7:** Comparação do Percentual Geral de Acertos – 1º, 2º e 3º bimestres de 2011 – Língua Portuguesa

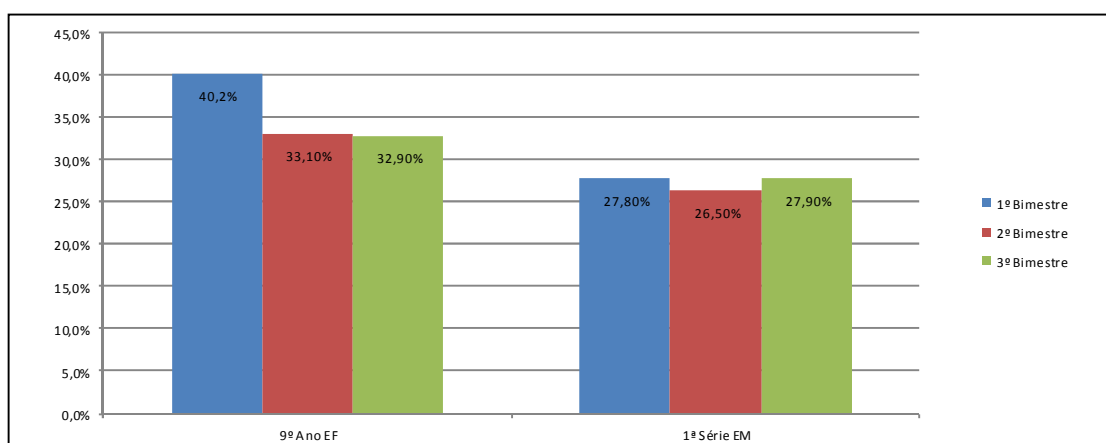


Fonte: SEEDUC/RJ, 2012c

Percebe-se que o percentual de acerto não é muito alto, embora tenha havido um crescimento, na última avaliação, tanto no 9º ano do EF quanto na 1ª série do EM, alcançando um desempenho próximo de 50%. Embora, de acordo com a informação dada por E2, os alunos dos professores de Língua Portuguesa que participam da formação continuada tiveram um aproveitamento de 97%.

No gráfico 8 é feita a comparação dos resultados do desempenho em Matemática, nas avaliações bimestrais do ano de 2011.

**Gráfico 8:** Comparação do Percentual Geral de Acertos 1º, 2º e 3º Bimestres de 2011 - Matemática



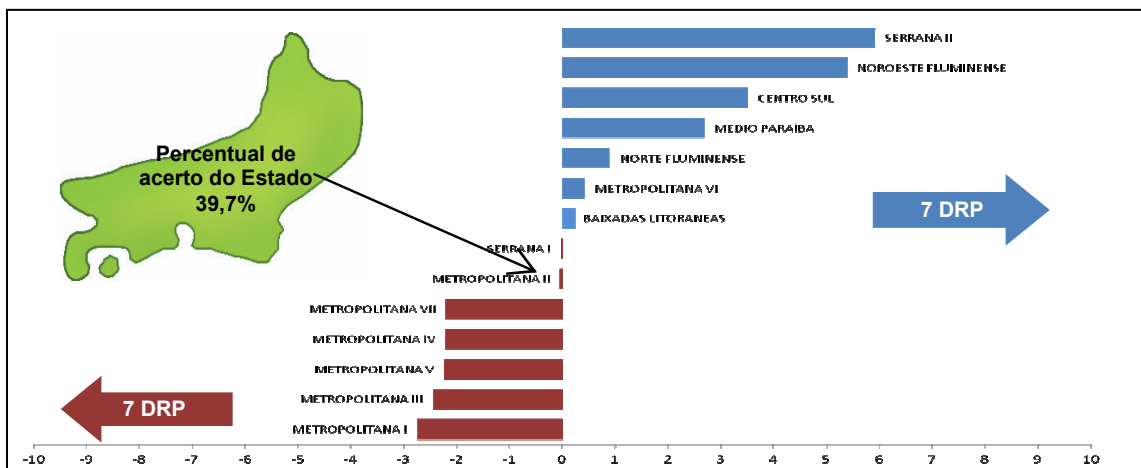
Fonte: SEEDUC/RJ, 2012c

Ao compararmos o percentual geral de acertos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio, em Matemática, em 2011,

percebe-se que não houve uma melhora significativa e os alunos continuam não dominando a maioria dos descritores.

No primeiro bimestre de 2012 foram realizadas avaliações diagnósticas, o SAERJINHO, apresentando resultados demonstrados no gráfico 9, em Língua Portuguesa:

**Gráfico 9:** Comparação entre o percentual de acerto da DRP com o percentual de acerto do Estado - 9º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa

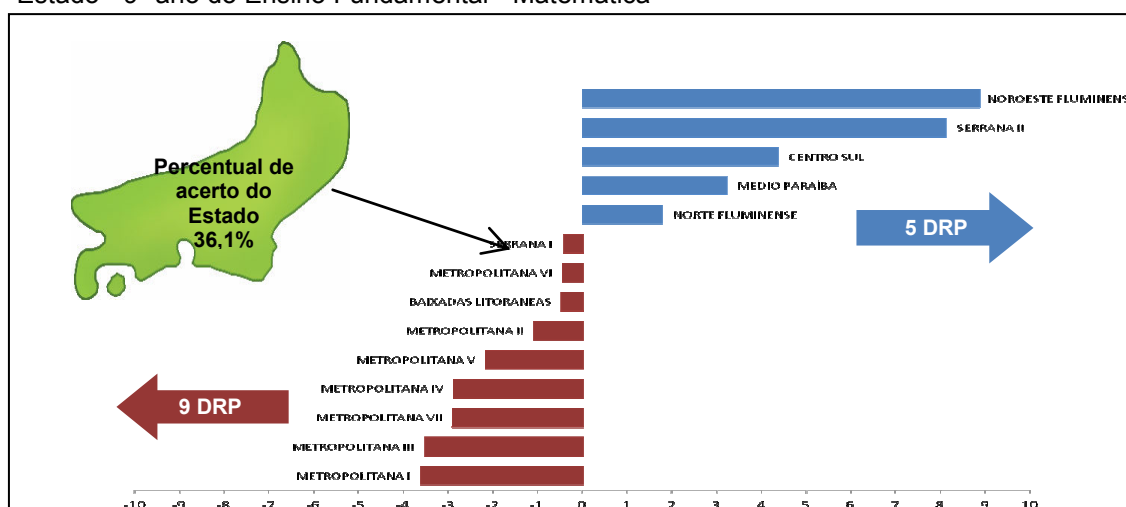


Fonte: SEEDUC/RJ, 2012c

Ao comparar o resultado da Diretoria Regional Serrana I com as demais regionais fluminenses em Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental, seu desempenho ficou próximo à média do estado, 39,7%, mas numa colocação inferior a sete outras. Resultado semelhante ocorreu na 1ª série do Ensino Médio, enquanto a média estadual foi 38,4%, a da Serrana I foi de 39,4%.

Em relação ao estado o desempenho da Serrana I em Matemática, no 1º bimestre de 2012, é demonstrado no gráfico 10:

**Gráfico 10:** Comparação entre o percentual de acerto da DRP com o percentual de acerto do Estado - 9º ano do Ensino Fundamental - Matemática



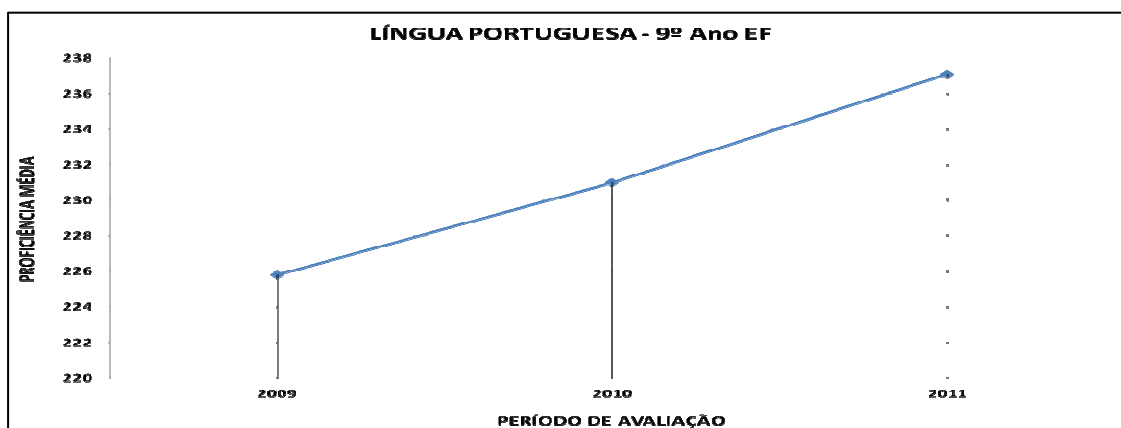
Fonte: SEEDUC/RJ, 2012c

A média estadual no 9º ano do Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2012, foi de 36,1%, e a Serrana I ficou entre uma das nove diretorias regionais que ficaram abaixo da média. Na 1ª série do Ensino Médio o resultado da Serrana I foi igual à média estadual.

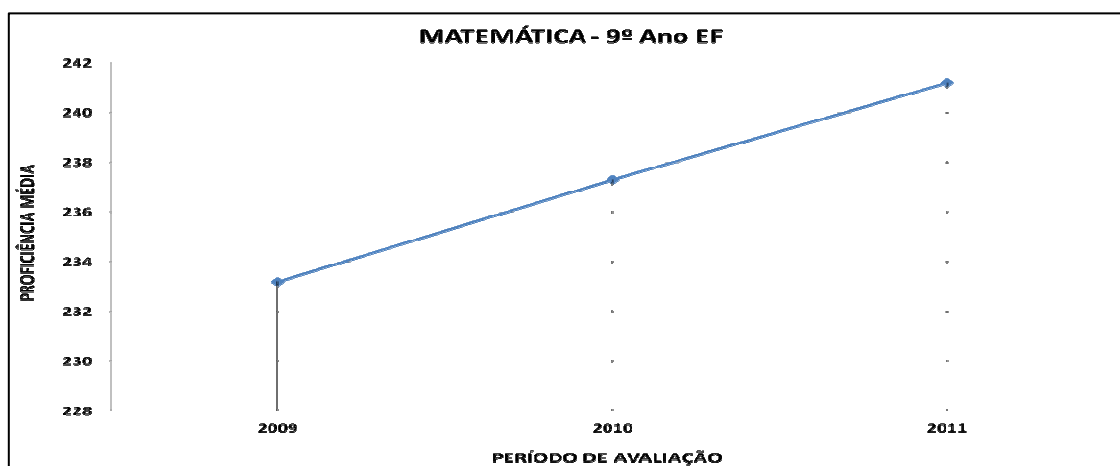
Os dados do SAERJINHO são um instrumento importante na diagnose do desempenho dos alunos além de permitir conhecer os pontos que precisam ser investidos para sua melhoria. Seus resultados também foram base para diagnosticar e identificar lacunas de conhecimento dos professores conforme a explicação dada na entrevista por E1.

Ao ser perguntado se há uma relação entre a formação continuada, o SAERJ e o Currículo Mínimo, a E2 pontuou que “houve uma melhora bastante significativa na adesão dos professores e dos alunos à prova”, realizada no final de outubro de 2011. Assinalou também que houve “uma melhora no desempenho, pois os descritores do Currículo Mínimo são muito mais abrangentes do que as habilidades exigidas no SAERJ”.

Ao observarmos os resultados do SAERJ percebemos que, gradativamente, acontece uma melhora nos resultados. Para exemplificar tomemos o resultado do nono ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e Matemática em comparação com os anos 2009, 2010 e 2011, conforme gráficos 11 e 12.

**Gráfico 11:** Resultados comparativos do SAERJ Língua Portuguesa – 9º Ano - EF

Fonte: SEEDUC/RJ, 2012d

**Gráfico 12:** Resultados comparativos do SAERJ Matemática – 9º Ano - EF

Fonte: SEEDUC/RJ, 2012d

Embora os alunos permaneçam com o nível de proficiência “intermediário”, houve uma crescente melhoria, ano após ano, provavelmente, a ação da formação continuada dos professores ao longo de sua carreira profissional tenha de fato contribuído para tal.

A falta de participação da escola e da Diretoria Regional, em relação à formação é corroborada pelas entrevistadas. Ao explicarem que o professor participa da formação por vontade própria, não sendo indicado nem escolhido pela escola, ratificam a desarticulação entre a escola e os demais órgãos responsáveis pela mesma. Assim respondeu E1: “Na elaboração do curso, as escolas não tiveram uma representação direta. Por outro lado, a implementação do curso propriamente dita depende da escola, pois o professor precisa aplicar em sua turma o seu plano de trabalho”.

Imbernón (2010) comenta:

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional (IMBERNÓN. 2010, p.55).

Esse comentário corrobora com um dos desafios que os professores relatam nos fóruns e é destacado pelos entrevistados. E2 cita “a falta de condições adequadas de trabalho, de aparato tecnológico suficiente e de apoio da direção da escola”.

Ao se perguntar sobre o processo avaliativo, E3 informou que há reuniões semanais junto a Cecierj para analisar, avaliar e elaborar ações no processo da formação continuada. Todas as entrevistadas afirmam que a implementação do curso tem sido bastante satisfatória, que os professores têm indicado grande crescimento pessoal com os estudos propostos. E2 concluiu seu comentário lembrando a posição do Estado do Rio de Janeiro no *ranking* do IDEB 2011: “o Rio de Janeiro passou do penúltimo lugar para o décimo primeiro no resultado geral do IDEB”.

Segundo os dados informados por E1, 1100 professores concluíram a primeira formação ofertada, enquanto 900 professores foram desistentes. O curso de Língua Portuguesa, segundo E2, “iniciou, aproximadamente, com 1400 cursistas”. Após “algumas desistências” o número caiu para 1200, mas chegaram ao final do curso “uns 900”. E1 assim se reporta ao assunto:

Tivemos uma evasão bem grande, como é comum ocorrer em cursos oferecidos na modalidade a distância, mas os professores que permaneceram no curso relatam e demonstram um grande crescimento profissional, conforme pode ser constatado no *Moodle* que acompanha o nosso curso e na evolução dos planos de trabalho desenvolvidos e implementados por estes professores cursistas. (E1).

As questões relacionadas às mudanças do Edital 2012 foram respondidas de forma evasiva e pouco objetiva por todas as entrevistadas. O fato de a formação ser oferecida na modalidade semipresencial conforme



consta do Edital, foi desconsiderada. E3 não fala em encontros presenciais, só cita participações de professores através de fórum, *chat* e plataforma. E1 e E2 tampouco o fazem, embora definam o curso como “ministrado quase totalmente *on line*”. O Edital 2012 continua afirmando que o curso é realizado de forma semipresencial e ainda especifica que os encontros poderão acontecer nos fins de semana e à noite. No entanto, nos itens 9.1, 9.2 e 9.8 há informações contraditórias:

9.1 As atividades presenciais são obrigatórias e começam a partir do dia 21/07/2012.

9.2 O curso de aperfeiçoamento prevê atividades presenciais por região e por curso. A periodicidade e/ou datas serão divulgadas na página (HTTP://projetosseeduc.cecierj.edu.br/principal)

9.8 A Fundação Cecierj se reserva o direito de alterar o polo ou cancelar as atividades presenciais em função do não preenchimento do número mínimo de alunos por turma (SEEDUC/RJ, 2012e).

Por outro lado, também são contempladas informações sobre critérios de avaliação e frequência, sendo 6.0 a nota mínima para aprovação e a frequência de no mínimo 25% de cada curso. Além de serem listados critérios para avaliação e aprovação nos módulos, foram estabelecidos critérios para afastamento, abandono e eliminação dos participantes, observando-se uma maior organização do trabalho e, conseqüentemente, exigindo dos cursistas um maior comprometimento. No mesmo edital a questão da bolsa está em aberto. Foi fixada, posteriormente, através de resolução, num numero menor de mensalidades. Mesmo não sendo considera imprescindível para realização do curso segundo os cursistas entrevistados, a bolsa poderia trazer mais conforto e mais tempo disponível para os professores, o que certamente contribuiria para melhor aproveitamento da formação.

A Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro vêm ao encontro da ideia vigente de que a formação do professor está ligada a necessidade de um processo de atualização de conhecimentos e de busca em minimizar lacunas de aprendizagem. Segundo pesquisas realizadas pela Fundação Civita, Scarpa (2011) relata que a forma mais comum de formação de professores é a chamada proposta do déficit que pressupõe que os

professores nada têm a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação. Consequentemente, tudo que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino. Em geral, os sistemas de ensino contratam institutos ou organizações externas para conceber e executar projetos de formação, sem considerar as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho. Como a meta é atingir o conjunto dos professores, independentemente de sexo, idade e tempo de serviço, a formação apresenta um formato único. Por outro lado a abordagem centrada no déficit apoia-se em argumentos sólidos, razão que não pode ser descartada, pois fornece base suficiente na quantidade e qualidade de conteúdo daquilo que supostamente a escola deve oferecer aos alunos. O que se precisa discutir é a necessidade da atualização do professor ir além das demandas teóricas, ou seja, a formação de professor é sempre um espaço de mobilização da experiência, transformando-a em um novo conhecimento profissional.

É nesse contexto de dupla preocupação, de um lado com a qualidade da escolarização oferecida aos alunos e de outro com o desenvolvimento profissional dos docentes que a formação continuada precisa ser articulada. Observando essa dupla necessidade que no Capítulo 3 propomos um plano de ação.

### 3. CONSTRUÇÃO DE UMA REDE DE AÇÃO

Esta pesquisa teve por objeto o estudo do desenho e da implementação da Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro na modalidade semipresencial. A citada formação, iniciada em julho de 2011 faz parte de uma série de ações estabelecidas pela SEEDUC/RJ, visando alcançar resultados mais significativos nas avaliações externas.

No primeiro capítulo, além de contextualizar a educação fluminense, foram analisadas as mudanças que têm ocorrido na educação do estado com o estabelecimento do sistema de avaliações externas. Esta pesquisa focou o desenho e a implementação do citado programa, o qual foi descrito destacando sua estrutura, objetivos, metodologia e equipe de formadores. Seu público alvo foi estabelecido entre os professores de Língua Portuguesa e Matemática do nono ano do Ensino Fundamental e primeira série do Ensino Médio, em número de 4000 inscritos. E seu objetivo era oportunizar aos professores a apropriação dos conteúdos teóricos e metodológicos do Currículo Mínimo.

O programa foi descrito como um curso de aperfeiçoamento a distância com carga horária de 180 horas e com a possibilidade de uma especialização *latu senso*. A seleção de candidatos foi realizada *on line*, mediante inscrição dos interessados, diretamente com os implementadores da formação. Foi dada ênfase também, aos desafios e limites do programa. Por seu pioneirismo, a implementação sofreu algumas dificuldades como substituições na equipe de formuladores, ausência de encontros presenciais, ajustes nos critérios de aprovação quando o curso já estava pela metade e desistência de cursistas.

No segundo capítulo, foi apresentada uma visão mais detalhada da formação a partir da ótica dos implementadores tanto da SEEDUC/RJ quanto da Cecierj e dos professores participantes da área da Diretoria Regional Serrana I. O intuito desse capítulo é apresentar uma proposta de intervenção consistindo no desenvolvimento de ações, visando a superar dificuldades apontadas na implantação de sua primeira edição. Para tanto, são retomados os pontos que emergiram da pesquisa de campo e da leitura dos teóricos para, em seguida, serem propostas ações que levem a próxima formação se tornar mais significativa tanto para professores quanto para seus alunos.

Percebeu-se que a proposta da formação atende às expectativas da comunidade escolar. Os professores demonstraram desejo em obter um conhecimento atualizado ao longo de sua trajetória profissional. As inscrições para a formação oferecida pelo Estado, por adesão, foram em número bastante significativo: 8.000 candidatos para 4.000 vagas. A possibilidade de participar de uma formação em serviço, sendo selecionado em meio a tantos candidatos, promovida por uma instituição de alto nível como a Fundação Cecierj, desponta, na carreira do professor, como grande possibilidade de crescimento profissional.

O professor ansiava por uma atualização de conhecimentos que colaborasse na organização de seu fazer pedagógico. Os sucessivos anos de tecnicismo e o *status* conquistado pelo livro didático, no Ensino Fundamental e Médio, ao qual se passou a atribuir, inclusive, responsabilidades docentes, só tem reforçado um modelo de professor aplicador, forjado ao longo do tempo e consolidado a partir dos anos 70.

Embora a Fundação Cecierj agregue um valor qualitativo à formação, reconhecido pelos professores entrevistados, a parceria com o Governo estadual poderia produzir melhores resultados se a SEEDUC/RJ participasse de maneira mais efetiva, em todas as suas instâncias, inclusive as regionais, na definição no planejamento do programa. Foi percebida uma falta de articulação entre os formuladores do programa e os gestores em nível regional, o que dificulta a visão do modo como o conhecimento adquirido na formação é posto em prática, na escola.

Quando E1 e E2 foram questionadas durante as entrevistas, quanto à articulação entre a SEEDUC/RJ/Cecierj e as escolas na elaboração do curso, ambas afirmaram que não houve a participação da escola durante o desenho e implementação, apenas participaram as equipes coordenadoras. Disseram ainda que a implementação do curso propriamente dita dependia da escola, onde o professor aplica seu plano de trabalho. No entanto, elas também citaram dentre os maiores problemas ocorridos na implementação do programa a falta de condições adequadas ao trabalho por falta de material xerocado, de aparatos tecnológicos e de apoio da gestão escolar. Tais fatores, provavelmente, seriam resolvidos pela administração escolar se houvesse

maior comunicação entre as esferas gestoras e um consequente planejamento na escola.

Portanto, esse distanciamento entre os atores lotados na escola e as agências implementadoras, deixa o professor cursista muito solitário no seu trabalho: falta-lhe material pedagógico, aparato tecnológico e, principalmente, uma relação de troca com a direção e com colegas para que o desenvolvimento do trabalho tenha o sucesso esperado.

O curso se propõe a ser semipresencial, com encontros pedagógicos mensais, que não acontecem. Percebe-se a importância desses encontros para estrutura da formação já que o professor, embora esteja inserido na era da tecnologia e da informática, não foi educado na cultura da era cibernética e a distância. O professor precisa ressignificar suas competências em momentos presenciais quando se relaciona diretamente com seus tutores e pares.

Embora tenha havido uma grande demanda para participar da formação, também foi elevado o número de desistentes. Os professores avaliaram o curso de forma positiva, tanto o seu desenho quanto na forma de disponibilizar o material. Também foram ressaltadas as qualidades estratégicas de ensino aprendizagem, a autonomia para o professor organizar os estudos e, principalmente, os objetivos da formação. Portanto, a proposta da formação, segundo os professores, atende às necessidades e não justifica por esses tópicos a evasão ocorrida. Segundo Coelho (2002, p.5), a evasão dos cursos a distância se justifica, principalmente, pela “falta da tradicional relação face a face entre professor e alunos, pois nesse tipo de relacionamento julga-se haver maior interação e respostas afetivas entre os envolvidos no processo educacional”.

O modelo que a formação continuada teve até agora foi uma estrutura construída de dois polos: a dos formuladores, que dita regras e dos professores, que as cumprem. Propomos alguns novos atores que contribuirão para estruturação de uma rede de ações. Para isto serão estabelecidos alguns níveis de gestão: (i) gestão da rede estadual, (ii) gestão de ensino, (iii) gestão regional e (iv) gestão escolar. Em cada nível de gestão haverá funções e atribuições desenvolvidas, de forma articulada, pelos atores responsáveis.

**Tabela 12:** Níveis de Gestão

Níveis	Órgão responsável	Atores	Localização
Gestão da rede estadual	SEEDUC/RJ	Superintendência de Gestão de Pessoas	Órgão central
Gestão de ensino	Cecierj	Coordenadores de curso	Órgão Central
Gestão regional	SEEDUC/RJ	Coordenador de avaliação e acompanhamento e grupo de trabalho	Diretoria Regional Pedagógica
Gestão escolar	SEEDUC/RJ	Professores e equipe gestora	Unidades escolares

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, as responsabilidades e atribuições serão divididas, mas inter-relacionadas, cabendo a cada representação dos órgãos envolvidos tomarem decisões conjuntas. Haverá encontros bimestrais com participação de cada representação para avaliações periódicas da formação por meio de debates, reflexões e críticas ao modelo atual, podendo emergir uma política de formação duradoura e eficaz.

Partindo dessas reflexões, a proposta de intervenção sugerida passa por estabelecer um diálogo entre os protagonistas parceiros e por remodelar os encontros presenciais regionais de forma que se promovam os saberes docentes. Para sua efetivação é necessário o estabelecimento de algumas ações que passam por um trabalho colaborativo desde o processo seletivo dos candidatos, o acompanhamento de suas práticas na escola, ações presenciais envolvendo os atuais cursistas, os participantes de formações anteriores e demais professores da unidade escolar.

### 3.1 Efetivação do Trabalho Colaborativo

As questões político administrativas são relacionadas ao papel desempenhado pelos governantes e gestores do sistema educacional. É necessário que haja uma articulação entre eles e os órgãos contratados para desempenhar alguma ação compartilhando responsabilidades e se alimentando mutuamente. Nota-se falta de integração entre os gestores do programa (Fundação Cecierj) e os órgãos intermediários que representam a

SEEDUC/RJ nas regiões: as Diretorias Regionais. Um programa de extensão estadual necessita receber ajustes à realidade da região e de suas unidades escolares, ter um articulador local e também haver compartilhamento entre os pares, além de manter os professores concluintes dentro do processo.

A Diretoria Regional de Ensino pode contribuir, de forma eficaz e direta, em cada região, mediando o processo de implementação do curso e estabelecendo ligações entre as unidades escolares e as agências implementadoras, SEEDUC e Cecierj. Essa contribuição também serviria para redimensionar o trabalho da Diretoria Regional, que não pode se restringir a questões burocráticas do sistema distanciando-se das dimensões pessoal, profissional e organizacional. Essa função mediadora poderia ser estendida entre professores e formadores e Estado e escola.

Em cada Diretoria Regional existe um Coordenador de Avaliação e Acompanhamento, profissional apto para efetivar as ações propostas, tornando-se o articulador de procedimentos administrativos, de infraestrutura e pedagógicos de modo a tornar possível tanto os encontros presenciais, como qualquer outra ação que se faça necessário.

Na operacionalização da formação, de responsabilidade do Coordenador de Avaliação e Acompanhamento, devem estar previstas atividades e ações, avaliação e redefinição e sistematização dos resultados. O seu trabalho ficaria subordinado à Superintendência de Gestão de Pessoas, no órgão central, que já responde por essa atividade, facilitando, dessa forma, a integração entre os setores.

### **3.2 Reestruturação dos encontros presenciais**

É importante que os encontros presenciais não sejam meramente um momento de relatos sobre o fazer da sala de aula, mas, principalmente, a reestruturação de hábitos quanto ao estudo e ações docentes que ampliem o capital cultural dos professores. É um momento de desenvolvimento pessoal, mas também deve ser um momento de consolidação do coletivo docente que é maior do que a soma das experiências individuais de cada um.

Esses momentos presenciais devem ser um exercício de reflexão, de indagação dos professores a cerca de suas próprias condições de formação e de trabalho, chegando ao entendimento crítico das situações educacionais e sociais. Portanto, o que se propõe é dar aos professores muito mais do que o conteúdo específico da matéria. Nossa proposta é que, através de encontros, além de se compartilhar o conhecimento pedagógico do conteúdo, seja confrontado o processo “de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo” como nos ensina Marcelo Garcia (1992, p.37). Cada professor lida, de maneira diferenciada, com o conhecimento pedagógico do conteúdo, estando presente as suas competências, valores e habilidades.

Os professores que já participaram da primeira formação também serão agregados aos encontros presenciais, através de participação a convite, trazendo suas experiências e também compartilhando seus saberes de forma que a rede de educação se estenda cada vez mais. Suas participações seriam certificadas pelo consórcio SEEDUC/RJ/Cecierj constando a carga horária, documento que agrega valor no seu currículo profissional.

Nenhum professor consegue criar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos se não souberem articular os conteúdos com os contextos em que a escola se insere, com as temáticas sociais transversais ao currículo escolar. Os professores das escolas que compõem a Diretoria Regional se articularão e compartilharão o desenvolvimento das ações acontecidas na sua prática, trazendo um enriquecimento coletivo. Sob a coordenação da Diretoria Regional se formarão grupos de estudo que poderão elaborar propostas de trabalho, desdobrando os objetivos propostos na formação, analisando projetos educacionais e contribuindo em sua elaboração e disseminação.

Percebe-se, pelas mudanças registradas no Edital 2012, que o grupo gestor da formação tem adequado a proposta, mas ainda não conseguiu por em prática o banco de materiais pedagógicos. Nossa sugestão é que seja formado um grupo de trabalho por Diretoria Regional, a partir de concurso interno, tendo como pré requisito a participação na Formação, com objetivo de facilitar a implementação do programa. A primeira tarefa proposta para o grupo



será a consecução da análise das atividades propostas para o banco de materiais pedagógicos. Há material elaborado pelos cursistas desde agosto de 2011, e até então não foi socializado. Os participantes do grupo perceberão uma bolsa. O valor a ser pago já faz parte do orçamento estadual, previsto para contratar profissionais que desempenhariam esta tarefa.

A formação atual encerrou em julho de 2012, mas por se tratar de uma política pública, está dentro do planejamento orçamentário tendo, portanto, continuidade. O custo total para efetivação das mudanças propostas já está inserido no orçamento do Estado, já que a intervenção sugerida está no âmbito da gestão administrativa, precisando mais de vontade política do que verba orçamentária.

### **3.3 Sequência de ações**

A sequência de ações listadas a seguir, por nível de gestão e órgão responsável, visam potencializar a interação entre os atores envolvidos na formação e definir estratégias que otimizem o Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro. As ações descritas não excluem as atividades exitosas que já acontecem na formação, como foram evidenciadas no capítulo 2. São ações de incorporação de estratégias inter-relacionadas capazes de dinamizar o fazer pedagógico e, conseqüentemente, possibilitar a melhoria do nível de aprendizagem dos alunos.

#### **Plano de ação de incorporação de estratégias**

##### **3.3.1 Níveis de gestão**

O plano de ação será dividido em quatro níveis de gestão, a seguir detalhadas:

- 3.3.1.1 Gestão da rede estadual
- 3.3.1.2 Gestão de ensino
- 3.3.1.3 Gestão regional
- 3.3.1.4 Gestão escolar

### **3.3.1.1 Gestão da rede estadual**

Órgão responsável: Superintendência de Gestão de Pessoas da SEEDUC/RJ.

Foco: Gerenciamento de toda estrutura organizacional física e de pessoas do Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro.

Sequência de ações:

- Criar a ação governamental e articular, com todos os agentes públicos, na busca de soluções durante o processo de implementação, monitoramento e avaliação da política.
- Nomear e acompanhar o coordenador de avaliação e acompanhamento das Diretorias Regionais com função de operacionalizar a formação continuada no âmbito regional.
- Implementar a construção do banco de materiais pedagógicos.
- Fornecer certificados, em parceria com a Fundação Cecierj, aos professores que se dispuserem a proferir palestras, dinamizar oficinas e a realizar demais atividades pedagógicas.
- Realizar avaliações periódicas sobre o impacto das ações, seus resultados e suas possíveis melhorias, com a presença de representações dos demais níveis de gestão.
- Divulgar, através do *site* da SEEDUC/RJ, notícias sobre o processo de monitoramento do curso, possibilitando interações com a comunidade escolar.

### **3.3.1.2 Gestão de ensino**

Órgão responsável: Fundação Cecierj.

Foco: Intervenção pedagógica, ampliando o repertório conceitual do cursista promovendo o diálogo dos procedimentos didáticos e metodológicos com os fundamentos da educação contemporânea.

Sequência de ações:

- Articular os conteúdos do Currículo Mínimo com as experiências relatadas pelos cursistas em sala de aula a partir de sua dimensão sócio-histórica.
- Capacitar os tutores para lidar com a diversidade educacional existente na rede pública.
- Avaliar o desempenho dos tutores levando em conta a opinião dos cursistas.
- Submeter as produções docentes a uma validação e enviá-las para o grupo de trabalho da SEEDUC/RJ para posterior publicação no portal da rede.
- Participar dos encontros presenciais e reuniões de avaliação com representantes de cada nível de gestão.
- Participar das avaliações sobre os resultados obtidos com a formação.

### **3.3.1.3 Gestão regional**

Órgão responsável: Diretoria Regional Pedagógica.

Foco: Mediação do processo de implementação, monitoramento e avaliação da formação continuada nas dimensões pessoal, profissional e organizacional no âmbito da regional.

Sequência de ações:

- Selecionar e inscrever os professores cursistas candidatos a formação continuada segundo critérios pré-estabelecidos em edital elaborado em conjunto com os representantes dos demais níveis de gestão.
- Mapear escolas com maiores evidências de fracasso ou sucesso escolar acompanhando os resultados e multiplicando as ações exitosas decorrentes do trabalho do professor cursista.
- Organizar encontros presenciais nas escolas e nos municípios do âmbito de sua regional.
- Promover ações que oportunizem a incorporação da concepção de ensino-aprendizagem discutida na formação entre os componentes da equipe pedagógica das escolas.

- Estimular a participação, nos encontros presenciais, dos professores que já concluíram a formação, alimentando uma rede de ações permanentes.
- Garantir condições para realização do trabalho docente mediando solicitações de materiais.
- Participar de reuniões de acompanhamento e avaliações junto ao grupo de trabalho, professores, equipes pedagógicas locais e representantes dos demais níveis de gestão.
- Avaliar os resultados obtidos com a formação.

#### **3.3.1.4 Gestão escolar**

Órgão responsável: Unidades escolares.

Foco: Criação de espaços que propiciem trocas reflexivas entre os professores cursistas e os demais professores, formando um ambiente de crescimento profissional permanente.

Sequência de ações:

- Estimular os professores a refletir sobre sua prática em encontros dentro e fora da escola.
- Facilitar o acesso a equipamentos tecnológicos e a material em geral que possibilitem a aplicação da metodologia do curso.
- Dar voz aos professores cursistas para que sua força como agente transformador seja exercitada e reconhecida.
- Oportunizar a efetiva participação de professores cursistas em encontros dentro e fora da escola.
- Documentar os resultados obtidos com a formação.

#### **3.4 Considerações finais**

Partindo da premissa que a formação é um conjunto de atividades continuamente realizadas por professores em exercício, com objetivo formativo visando tanto o desenvolvimento pessoal como profissional, verificamos que a busca do aperfeiçoamento científico, pessoal e pedagógico se articula com os seus saberes anteriormente adquiridos. Tais conhecimentos convocam o

professor a participar mais ativamente nas definições dos recursos pedagógicos e políticos da instituição. É necessário que as agências implementadoras da Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro criem condições para que o professor rompa com a cultura do isolamento profissional, a partir da ampliação de convivência em arenas que permitam viabilizar a essência do seu fazer pedagógico.

Observa-se que a forma de comunicação utilizada pelos órgãos responsáveis pela formação tem deixado a desejar. Há pouco acesso a dados dificultando até mesmo a divulgação de resultados positivos que ajudariam a motivar essa profissão tão desgastada. O processo da formação precisa ser delineado, executado, acompanhado e avaliado, aferido o impacto das modificações e divulgado os seus resultados como forma de prestação de contas à sociedade.

Pela pesquisa constatamos que os professores respondentes atribuíram pouca interação na relação com a coordenação do curso. Por outro lado, destacaram os tutores como elemento mais forte e consistente entre a máquina e eles. Na medida em que o curso se desenvolve *on line*, o contato entre tutor e cursistas é fundamental. O desempenho do tutor pode influenciar as relações de forma positiva ou negativa, necessitando de uma capacitação com maior carga horária, abrangendo além do conteúdo, conhecimento da diversidade sócio cultural e de relações interpessoais.

Vale salientar que os resultados das políticas no âmbito educacional geram resultados a médio e longo prazo e, por isso, requerem acompanhamento sistemático e contínuo. Os resultados efetivos que as mudanças trarão de concreto no panorama educacional fluminense necessitam de futuras pesquisas que poderão auxiliar a investigar os avanços, os caminhos e descaminhos que as escolhas atuais suscitaram.

Há de se considerar que o presente estudo foi baseado apenas na primeira edição da formação. Não houve tempo suficiente para acompanhar de fato os resultados oriundos dessa primeira edição e das edições subsequentes. Com base nessas limitações, faz-se necessário a continuidade do estudo, oportunizando uma visão processual do tema em questão.

A complexidade do problema educacional, do ponto de vista do educador e do educando, exige que se elabore uma rede de conhecimentos e informações que abranja os diversos atores na organização e gestão das políticas implementadas. As diversas ações estratégicas criadas pelo Programa de Educação do Estado, com objetivo de melhorar a educação fluminense, por serem datadas de pouco tempo, precisam de ajustes e incorporação de todos os atores, principalmente o professor, o grande mediador das relações interpessoais e do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, A.F. *Metodologia Científica e Educação*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009.

ARROYO, M. *Ofício de Mestre*. Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei n. 10172 de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação.

BROOKE, N.; Cunha, M. A. *A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados*. Fundação Vitor Civita. Disponível em: <http://www.fvc.org.br>. Acesso em: 25 nov. 2011.

CIEGLINSKI, A. Estado do Rio é o penúltimo do ranking. *O Globo*, Rio de Janeiro, jul, 2009. In <http://oglobo.globo.com/educacao/ideb-estado-do-rio-o-penultimo-do-ranking-2983727>. *Educação na Mídia*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.com.br>. Acesso em: 04 abr. 2012.

COELHO, M. L. *A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade educação a distância*. Disponível em: <http://www.abed.org.br>. Acesso em: 25 nov. 2011.

DEMO, P. *Saber Pensar*. São Paulo: Cortez, 2009.

ENTREVISTA CECIERJ, 08/2011. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materias/0456.html>. Acesso em: 01 jan. 2012.

FREITAS, H. C. L. *Formação de professores no Brasil dez anos de embate entre projetos de formação*. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27, set. 2012.

FORQUIN, C. *Escola e Cultura: As Bases Sociais Epistemológicas do Conhecimento Escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1993.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A Escola como Organização Aprendente. Buscando uma Educação de Qualidade*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

GAME. *A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados*. Disponível em: [http://www.fvc.org.br/estudos e pesquisas](http://www.fvc.org.br/estudos_e_pesquisas). Acesso em: 27, nov. 2011.

GARCIA, M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HUTMACHER, W. *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*. Lisboa: Educa, 2011.

INEP/MEC. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

LIBANEO, J. C. *Adeus professor adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2001.

MATIAS-PEREIRA, J. *Manual de Metodologia da Pesquisa Científica*. São Paulo: Atlas, 2007.

MELLO, G. N. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1994.

NOVOA, A. *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. *Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores: in Novaorg Formação Contínua de Professores: Realidade e Perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiros, 1991.

\_\_\_\_\_. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa, 2009.

RIO DE JANEIRO. Decreto Estadual n. 25959, 01 de dezembro de 2000. *Programa Nova Escola*. Disponível em [www.jusbrasil.com.br/decreto2959-rio-de-janeiro](http://www.jusbrasil.com.br/decreto2959-rio-de-janeiro). Acesso em: 25 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5597, 18 de dezembro de 2009. *Plano Estadual de Educação*.

SEEDUC/RJ, 2011a. Disponível em: <http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&idcategoria=701&idsecao=342&spid=2>. Acesso em: 25 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. *Planejamento estratégico da SEEDUC*. 07 jan. 2011.

Disponível em:

<http://pt.scribd.com/doc/46473888/Programa-de-Educacao-do-Estado-do-RJ>.

Acesso em: 01 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Secretaria de Estado de Educação. Fundação Cecierj-consórcio CEDERJ. *Formação Continuada de*



*Professores de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Estadual de Ensino*. 2011.

\_\_\_\_\_. Fundação Cecierj. 01 jun. 2011. *Formação Continuada projeto SEEDU/CECIERJ/EDITAL*. Disponível em: <http://projetoseeduc.cecierj.edu.br>. Acesso em: 25 nov. 2011.

SEEDUC/RJ, 2012a. *SEEDUC em Número, Transparência na Educação*. Disponível em: [www.educacao.rj.gov.br](http://www.educacao.rj.gov.br). Acesso em: 01 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Material de Reunião. Apres. proposta NOVA EJA – para GIDE. Col113.mail.live.com. Acesso em: 28 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Disponível em: [www.saerjinho.caedufjf.net](http://www.saerjinho.caedufjf.net). Acesso em: 28 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Disponível em: [www.educacao.rj.gov.br](http://www.educacao.rj.gov.br). Acesso em: 28 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/principal/2>. Acesso em: 28 set. 2012.

SCARPA, R. *Estudos e Pesquisas Educacionais*. Formação Continuada de Professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Fundação Vitor Civita – disponível em: <http://www.fvc.org.br>. Acesso em: 25 nov. 2011.

SCHÖN, D. A. *Formar profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHWARTZMAN, S. *Melhorar a Educação no Rio de Janeiro: Um Longo Caminho*. Disponível em: [www.ppgp.caedufjf.net/moodldata/66/bbp/BBP@104G.pdf](http://www.ppgp.caedufjf.net/moodldata/66/bbp/BBP@104G.pdf). Acesso em: 01 jun. 2012

SILVA, M. J. A. *A Demanda por Resultados no contexto da regulação das políticas públicas*. Disponível em: [www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/...233](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/...233). Acesso em: 27 set. 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

## Apêndice



Caro Professor

Este questionário é parte integrante do meu trabalho de Mestrado em Gestão e Avaliação da Escola Pública, da UFJF.

Conto com sua colaboração para respondê-lo, baseado em sua experiência na participação do **Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Rio de Janeiro**.

Desde já agradeço. Atenciosamente,

Dados Pessoais:

Sexo: Masculino ( ) - Feminino ( )

Disciplina: Português ( ) - Matemática ( )

Tempo no Magistério: \_\_\_\_\_anos  
\_\_\_\_\_anos

Tempo de Formado:

Última formação continuada realizada:

[ ] menos de 1 ano; [ ] de 1 a 5 anos; [ ] de 5 a 10 anos; [ ] mais de 10 anos.

**Questões:**

1 – Quanto à estrutura e organização do curso:

<i>Afirmativas</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo parcialmente</i>	<i>Discordo</i>
O material do curso atende às demandas da minha sala de aula.			
A comunicação com a coordenação geral do curso é de fácil acesso na plataforma.			
As atividades propostas se aproximam dos saberes e experiências do meu aluno.			
As atividades propostas ampliam o conhecimento do meu aluno, pois são compatíveis com seus			

conhecimentos prévios.			
As atividades propostas não são interessantes, pois se assemelham a um treinamento para construção de um banco de dados de questões.			
As atividades oferecidas são atraentes e interessantes para meus alunos.			
Eu desistiria do curso se não houvesse o pagamento de bolsa.			
As propostas de conteúdo do Currículo Mínimo restringem a atuação do professor			

2 – Mensure, numerando de 0 (zero) a 5 (cinco), sendo 0 nulo e 5 excelente, o grau de satisfação quanto aos seguintes itens do Programa de Formação Continuada dos Professores:

- orientação de tutor;
- pontualidade na devolução de tarefas pelos tutores;
- interação nos fóruns com outros cursistas;
- interação com os tutores;
- interação com a coordenação;
- atualização de conteúdos e preenchimento de lacunas existentes no seu conhecimento específico da disciplina.
- regularidade dos encontros presenciais mensais;
- qualidade dos encontros presenciais mensais;
- clareza nas regras estabelecidas pela coordenação do curso;
- expectativas atendidas ao se inscrever no curso.
- conteúdos do Currículo Mínimo

3 – Como você se avalia em relação ao programa em processo?

	<i>Sempre</i>	<i>Geralmente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Nunca</i>
Cumpro o cronograma de atividades propostas.				
Elaboro planos de trabalho buscando a autonomia autoral.				
Consigo aplicar todo o planejamento do curso na prática de sala de aula				
Colaboro na criação do banco de questões.				
Participei dos encontros para criação/revisão do Currículo Mínimo.				

Considero o conteúdo do Currículo Mínimo adequado.				
--	--	--	--	--

4 – Qual foi sua principal motivação que levou você a se inscrever na formação?

- possibilidade de cursar uma especialização *latu senso*;
- complementação de renda através de bolsa;
- atualização de conteúdos específicos da disciplina;
- preenchimento de lacunas no seu conhecimento.

5 – Qual sua avaliação geral do curso?

ótimo  - bom  - regular  - ruim