

MESTRADO

Ana Maria Ribeiro Ferreira

**QUALIDADE NO SISTEMA DE ESTRATÉGIAS DA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO DE
JANEIRO**

2015



Estácio

Mestrado em Educação – Campus Centro /
Avenida Presidente Vargas 842, 22ª andar – Centro
20071-001 – Rio de Janeiro – RJ
Telefones: (21) 2206-8741 / 2206-0240

Ana Maria Ribeiro Ferreira

**QUALIDADE NO SISTEMA DE ESTRATÉGIAS
DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Estácio de Sá, como Requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação. Orientadora Profa. Dra. Laélia Carmelita Portela Moreira

Rio de Janeiro

2015

F383q

Ferreira, Ana Maria Ribeiro

Qualidade no sistema de estratégias da secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro. / Ana Maria Ribeiro Ferreira. – Rio de Janeiro, 2015.

48 f.

Dissertação (Mestre em Educação)
– Universidade Estácio de Sá, 2015.

1. Qualidade da Educação. 2. Formação continuada de Professores a distância. 3. Currículo mínimo. 4. Avaliações externas. I. Título.

CDD: 370



Universidade Estácio de Sá
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

**QUALIDADE NO SISTEMA DE ESTRATÉGIAS DA SECRETARIA ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO**

elaborada por

ANA MARIA RIBEIRO FERREIRA

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 28 de julho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Laélia Carmelita Portela Moreira
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Giselle Martins dos Santos Ferreira
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Inês Ferreira de Souza Bragança
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus que renovou a minha fé durante os momentos difíceis, a minha família que esteve presente em todos eles e a mim que não me permiti desistir.

Agradecimentos

- ❖ Sempre à Deus, meu pai e companheiro de todas as horas;
- ❖ Aos meus pais que me permitiram partir para estudar;
- ❖ À minha família, da qual fui a primeira filha, neta, sobrinha e prima a quem devo o meu amor pela poesia de Fernando Pessoa e pelos Fados de Carlos do Carmo e de Amália Rodrigues.
- ❖ Ao meu primo Dercio que me incentivava constantemente a ler e ouvir histórias, através das coleções de livros e discos infantis com as quais me presenteava;
- ❖ Aos meus filhos Ana Paula e Paulo Henrique, por sempre acreditarem que tudo iria dar certo;
- ❖ Ao meu marido Leonardo que, apesar dos muitos momentos de abandono, continuou me amando;
- ❖ À minha orientadora e parceira, Profa. Dra. Laélia Moreira que me guiou com carinho e perseverança até aqui;
- ❖ Aos meus professores que com muita competência e dedicação contribuíram na minha formação;
- ❖ Aos meus amigos que de alguma forma contribuíram para a realização desse ideal, compreendendo minhas ausências, compartilhando meus sonhos e incentivando-me a prosseguir;
- ❖ A equipe de profissionais da Universidade Estácio de Sá que sempre me dispensaram a atenção devida;
- ❖ Aos membros da Banca pelo carinho ao aceitarem dialogar com esse trabalho;
- ❖ À CAPES pelo apoio financeiro.

*Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade*

*Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade*

*Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade*

Raul Seixas

Resumo

Este trabalho teve o objetivo de analisar, no âmbito do Curso de Formação Continuada para Professores da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), os conceitos de qualidade da educação presentes nos documentos do MEC orientadores do Currículo Mínimo, sua tradução no material didático do curso e a interpretação feita pelos professores-cursistas em seus comentários nos fóruns de discussão da disciplina Currículo Mínimo: contexto de discussão. Como desdobramento do objetivo geral, a pesquisa buscou responder as seguintes questões: (a) quais são os conceitos de qualidade presentes nos documentos do MEC utilizados como referência pelo Curso de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa da SEEDUC? (b) qual o contexto de influência em que estes documentos foram elaborados? (c) Como a ideia de qualidade se apresenta nos vários depoimentos e questões colocadas pelos professores-cursistas participantes dos fóruns de discussão que compõem parte das atividades do curso de “Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa”? A pesquisa abrangeu análise dos documentos do MEC utilizados no curso, textos-base referentes à disciplina em questão e as postagens de dois fóruns de discussão dos quais participaram 27 professores-cursistas. Utilizamos como referencial teórico, a abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por de Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES 2006). Os resultados mostraram que a maioria dos professores-cursistas reconhecem o papel do CM como norteador das atividades docentes, sem, entretanto, descuidar de enumerar suas lacunas, bem como os fatores intra e extraescolares que interferem no cotidiano das escolas, comprometendo a busca por uma educação de qualidade social.

Palavras-chave: Qualidade da Educação. Formação Continuada de Professores a distância. Currículo Mínimo. Avaliações Externas.

Abstract

This study aimed to analyze, under the Continuing Education Course for Teachers of the Secretariat of the Rio de Janeiro State Education (SEEDUC), the concepts of quality of education in the present guiding MEC's documents Minimum Curriculum, its translation in teaching material of the course and the interpretation made by the teacher-teacher students in their comments on the subject discussion forums Minimum Curriculum: thread context. As an extension of the overall objective, the survey sought to answer the following questions: (a) what are the quality concepts present in MEC's documents used as reference by the Continuing Education Course for Portuguese-Speaking Teachers SEEDUC. (B) Which influence the context in which these documents were drafted? (C) How the idea of quality is presented in the various statements and questions from participating teachers-course participants of the discussion forums that make up part of the activities of the course "Continuing Education for English Language Teachers? The research included analysis of MEC's documents used in the course, background papers concerning the discipline in question and posts two discussion forums attended by 27 teachers, teacher students. The theoretical framework, the policy cycle approach, formulated by Ball and Bowe (1992 cited Mainardes 2006). The results showed that most teachers-course participants recognize the role of CM as a guide to the teaching activities, without, however, neglecting to list its shortcomings, as well as intra and extra-curricular factors that affect the daily life of schools, jeopardizing the search for a social quality education.

Keywords: Quality of Education. Continuing teacher training at a distance. Minimum Curriculum. External reviews

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BM – Banco Mundial
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDERJ – Centro de Educação Superior a distância do Estado do Rio de Janeiro
- CECIERJ - Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
- CEFET-RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
- CM – Currículo Mínimo
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- CONAES – Conferência Nacional de Educação Superior
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EaD – Educação a distância
- EF – Ensino fundamental
- EM – Ensino Médio
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
- EPT - Educação para Todos
- ES – Educação Superior/Ensino Superior
- IES - Instituição de Educação Superior / Instituição de Ensino Superior
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCNs- Orientações Curriculares Nacionais

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROINFO – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional

RNFC – Rede Nacional de Formação Continuada

SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UniRede – Universidade Virtual Pública do Brasil

Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comando do fórum temático 1	75
Quadro 2 – Comando do fórum temático 3	76
Quadro 3- Exemplo da sistematização do material colhido nos fóruns.....	77
Quadro 4 –Currículo Mínimo e Prática Docente	78
Quadro 5 – Influência de Fatores Intra e Extraescolares no Cumprimento do CM....	80
Quadro 6 – Currículo Mínimo e Avaliações Externas	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1- REFORMAS, POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	
1.1 SOBRE OS CONCEITOS DE QUALIDADE.....	16
1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE PROFESSORES: EM BUSCA DA QUALIDADE.	26
1.3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: A UAB E O CEDERJ.....	31
CAPÍTULO 2 – SISTEMA DE AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E QUALIDADE.	38
2.1 A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO	39
2.2 CURRÍCULO E A SUA CONSTRUÇÃO NAS POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS	43
2.2.1 O CURRÍCULO MÍNIMO E O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	49
CAPÍTULO 3– QUALIDADE, CURRÍCULO MÍNIMO E AVALIAÇÕES EXTERNAS SEGUNDO OS PROFESSORES CURSISTAS	55
3.1 QUALIDADE NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA DO MEC RELATIVOS ÀS POLÍTICAS DE CURRÍCULO	57
3.2 TEXTOS-BASE DA DISCIPLINA “CURRÍCULO MÍNIMO”: CONTEXTO DE DISCUSSÃO: POLÍTICA COMO DISCURSO	61
3.3 CURRÍCULO MÍNIMO E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NOS FÓRUNS DE DISCUSSÃO	66
3.3.1 – A disciplina Currículo Mínimo: contexto da ação.....	68
3.3.2 O Currículo Mínimo e as Avaliações Externas nos Fóruns Temáticos 1 e 3: O que dizem os professores?	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

O termo qualidade, que encontramos atualmente na maioria dos discursos relacionados à educação, se apresenta como um slogan para medir a boa ou a má educação. Tanto nos documentos relacionados às políticas educacionais, quanto na literatura acadêmica, esse conceito se apresenta com significados diversos e sofre influências do tempo e do contexto político e sociocultural.

A década de 1980 foi marcada por um consenso em torno da necessidade da melhoria da qualidade da educação brasileira constatando-se um deslocamento das preocupações relacionadas à expansão do acesso para a garantia da qualidade. Nesse período, discutiam-se as possibilidades de estabelecimento de padrões de qualidade para a garantia do direito à educação.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 proporcionou alguns avanços quando garantiu, dentre outros, a educação como direito social inalienável e estipulou, no Art.206, que o ensino seja ministrado com base em alguns princípios, dentre os quais se destaca a garantia de um padrão mínimo de qualidade. Posteriormente, as garantias na ordem jurídico-institucional completaram-se com a aprovação, pelo Congresso Nacional da Lei nº 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Oliveira e Araújo (2005) indicam que, no Brasil, a qualidade da educação mostrou-se de três formas: a primeira foi determinada pela oferta insuficiente; a segunda pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e, por fim, a estabelecida a partir dos sistemas de avaliações externas. Sobre o acesso, os autores revelam, a partir da leitura de Beisiegel (1981) que até a década de 1980 a preocupação pelo acesso era muito mais forte do que sobre o processo educativo e por condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. O acesso à escola de uma população diferente daquela que tradicionalmente a frequentava, fez emergir o problema da qualidade, focalizando-se, a partir de então, não mais apenas as questões relacionadas à expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, mas também aquelas relacionadas à permanência, sendo incorporado ao debate educacional brasileiro, no final da década de 1980, um segundo indicador, passando a qualidade ser medida a partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino.

Para os autores anteriormente mencionados, se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, indicava que a escola ou o sistema como um todo oferecia uma educação de baixa qualidade à população brasileira, fato que foi constatado, no final da década de 1980, com o alto índice de reprovação e um número expressivo de evasão. Tal constatação deixou clara, para os autores, a necessidade da criação de leis e programas que favorecessem a garantia do acesso e permanência na escola, com aproveitamento, entendendo-se que educação, além de formas qualificadas de planejamento, necessitava também, de políticas públicas educacionais que dessem sustentação para a construção de uma educação de qualidade.

No Rio de Janeiro, com o objetivo de posicionar o Estado entre aqueles com as melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a partir de 2011, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) elaborou, em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e apoiada pelas universidades do Consórcio do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), um Sistema de Estratégias, constituído de avaliações diagnósticas do processo ensino aprendizagem realizadas bimestralmente (SAERJINHO) e de um curso de formação continuada a distância para professores.

O objetivo desse Sistema de Estratégias vincula-se ao sucesso da implementação dos conteúdos propostos no Currículo Mínimo (CM), em sala de aula, para assegurar o bom desempenho do aluno nas avaliações bimestrais e conseqüentemente nas avaliações externas. O CM foi elaborado pela Secretaria Estadual do Rio de Janeiro com base nas orientações nacionais, e também nas demandas mais locais, com o objetivo de definir um padrão básico do que seria ensinado em cada segmento e cada disciplina da rede estadual (BRASILEIRO, 2012b). O Curso de Formação Continuada para professores é apresentado pela SEEDUC como parte de um programa de políticas públicas de extrema relevância para a melhoria da qualidade da educação. Pode-se discutir, entretanto, como o Sistema de estratégias da SEEDUC traduz para os professores, participantes do Curso de Formação Continuada, os conceitos de qualidade da educação a partir da implementação do Currículo Mínimo.

Esta pesquisa originou-se da inquietação da pesquisadora no contexto das atividades exercidas como tutora, no período de 2011 a 2013, no Curso de Formação Continuada a distância para professores de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC, e da percepção de que a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) vincula a melhoria da qualidade da educação básica à implementação do Currículo Mínimo (CM) em sala de aula e atribui ao professor a responsabilidade principal pelo sucesso desse processo.

A partir desse cenário, expomos o problema que esta pesquisa focaliza: o reducionismo do conceito de qualidade presente, não apenas nos documentos que norteiam esse sistema de estratégia, quanto nos referentes ao curso de formação continuada, já citado, para professores em exercício, já que a formação continuada é apresentada pela SEEDUC como parte de um programa de políticas públicas de extrema relevância para a melhoria da qualidade da educação

Estabelecemos, então, como objetivo geral da pesquisa, analisar os conceitos de qualidade em educação presentes na literatura acadêmica pertinente ao tema, nos documentos que informam o Curso de Formação Continuada de Professores da Língua Portuguesa do Sistema de Estratégias da SEEDUC e a avaliação feita pelos professores cursistas, nos fóruns 1 e 3, desse curso, tanto em relação ao Currículo Mínimo, quanto à vinculação das práticas docentes às avaliações externas. Para alcançá-lo formulamos as seguintes questões de estudo:

- Quais são os conceitos de qualidade presentes nos documentos do MEC utilizados como referência pelo Curso de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa da SEEDUC?
- Qual o contexto de influência em que estes documentos foram elaborados?
- Como a ideia de qualidade se apresenta nas várias questões colocadas pelos professores-cursistas participantes dos fóruns de discussão que compõem parte das atividades do curso de “Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa?

Para referenciar teoricamente a discussão, além de uma revisão dos conceitos de qualidade presentes, tanto na literatura, quanto nos documentos legais pertinentes, trabalhamos com a abordagem analítica do ciclo de políticas, de Ball e Bowe (1992

apud MAINARDES 2006) para analisar a questão da qualidade em vários momentos da investigação: da formulação do Sistema de Estratégias ao contexto da prática, quando focalizaremos as concepções de qualidade por meio dos depoimentos dos professores-cursistas.

Na análise das políticas, a abordagem do ciclo de políticas leva em conta o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o dos resultados ou efeitos e o da estratégia política. Contudo, neste trabalho, utilizaremos o modelo analítico em sua versão original, composto do contexto de influência, do contexto de produção do texto e do contexto da prática. Tais contextos, segundo Mainardes (2006), estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Nessa concepção, o processo para resolução de um problema, especialmente para programas políticos mais complexos que se baseiam em processos interativos, cuja dinâmica é movida por reações mútuas dos atores envolvidos, o ciclo de políticas pode servir como um quadro de referência para a análise processual.

Segundo Mainardes (2006), o primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. A primeira influência e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.

A segunda influência refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais. O contexto de influência tem uma relação não evidente, ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Para Mainardes (2006), os textos podem também ser contraditórios e podem usar os termos-chave de modo diverso; também precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. As respostas a esses textos têm consequências reais que são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática. É nesse contexto que a política está sujeita à interpretação e recriação e produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Já, o quarto, o contexto dos resultados ou efeitos, preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. “Esse contexto envolve a identificação de um conjunto

de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. (BALL 1994a apud MAINARDES, 2006, p.55).

Justificamos a escolha dessa abordagem teórica, por entendermos que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais voltados para a expansão da qualidade na educação que, nas últimas décadas, tornou-se tema recorrente nas políticas educacionais brasileiras em decorrência de recomendações dos organismos multilaterais expressas em diversos acordos dos quais o Brasil é signatário

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo versa sobre a qualidade da educação no contexto de influência e como a literatura acadêmica, relativa ao tema, se posiciona diante dos princípios que orientam as políticas de expansão da qualidade da educação básica baseadas em um sistema de avaliação segundo padrões internacionais de rendimento escolar, reformas curriculares e formação de professores. Trata também da qualidade da educação na formação continuada para professores em exercício na modalidade a distância, e contextualiza as atividades do curso promovido pela SEEDUC para professores de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro em parceria com o Cecierj.

O segundo capítulo apresenta uma discussão que relaciona sistema de qualidade, currículo e avaliação, com foco no curso em tela e no Currículo Mínimo em vigor no Estado do Rio de Janeiro e sua vinculação com as avaliações externas, tanto as internacionais, quanto as nacionais e as estaduais. O terceiro e último capítulo trata do contexto da produção do texto, e apresenta, no primeiro momento, a análise dos documentos relacionados ao Sistema de Estratégias – SEEDUC, bem como ao curso em questão e, posteriormente uma discussão sobre a tradução feita pelos professores-cursistas, no contexto da prática, por meio de suas postagens nos fóruns de discussão 1 e 3.

CAPÍTULO 1 – REFORMAS, POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

No mundo contemporâneo, a educação de qualidade tem se tornado uma exigência da sociedade, o que vem contribuindo para o entendimento da educação como um bem público e direito social, colocando-a, no Brasil, como uma das obrigações e dever do Estado. Entretanto, ao falar em qualidade da educação, torna-se necessário analisar esse conceito tal como é tratado, tanto em documentos de organismos internacionais, quanto na legislação brasileira e na literatura acadêmica que trata dessa temática.

Para Dourado (2007), a década de 1990 foi marcada por profundas mudanças nas formas de organização e gestão do Estado, com reflexos nas políticas educacionais. Nessa década, a maioria dos países realizou reformas do Estado em função dos novos cenários econômicos, políticos e culturais que se desenhavam com os processos de reestruturação produtiva e mundialização do capital. Tais reformas, segundo este autor (2007, p.15), “[...] repercutiram no campo das políticas educacionais, em razão da agenda internacional, balizada, dentre outros, por conferências mundiais, acordos, compromissos multilaterais”, como a Conferência de Educação para Todos (EPT), da qual o Brasil participou em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

Destas Conferências resultaram posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para que todas as crianças, jovens e adultos obtivessem os conhecimentos e as habilidades para melhorar suas vidas e desempenhar seu papel na construção de sociedades mais pacíficas e equânimes

Segundo Shiroma e Evangelista (2007), a implementação do ideário do século XXI, no país, teve início com a elaboração do Plano Decenal, quando o Brasil e outros oito países com a maior taxa de analfabetismo do mundo, conhecidos como E9, comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas com o objetivo de atingir as metas propostas durante a Conferência Mundial de Educação para

Todos em Jomtien, onde os participantes asseguravam uma educação básica de qualidade, estabelecendo bases para os planos decenais de educação.

Os compromissos assumidos nessa Conferência foram ratificados na Conferência de 1993, na Índia, que estabeleceu estratégias e diretrizes a serem implementadas, por vários países. O Brasil assumiu também o compromisso de lutar para proporcionar uma educação com oportunidade de aprendizagem para todos, um dos critérios para o recebimento dos empréstimos oferecidos pelos países investidores.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p.53-54), destacam que, de acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, os sistemas educativos deveriam se adequar para oferecer conhecimentos e habilidades específicas, durante a educação básica, requeridas pelo sistema produtivo, como: “[...] versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição”. Para as autoras, definiam-se os “códigos da modernidade como sendo o conjunto de destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna”, fazendo com que o termo equidade passasse a centrar-se “na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da capacitação”, tornando-se a base da educação para o século XXI.

Nesse processo, segundo Silva (2009a, p.222) o Banco Mundial, cuja concepção de qualidade da educação fundamenta-se na adoção de “insumos”, torna-se a base para a formulação de políticas para a educação pública no país, Sua concepção de qualidade, baseada em resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas, parte de uma visão técnica e de critérios econômicos, o que para Silva, indica que governos e gestores desconsideram as questões sociais quando priorizam os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, dando ênfase à avaliação externa como condição indispensável para alcançar a qualidade educacional almejada.

A partir dos acordos firmados pelo Brasil com os organismos multilaterais durante as conferências citadas anteriormente, as quais serviram de base para os Planos Decenais de Educação, foram estabelecidas estratégias e diretrizes a serem implementadas que garantissem ‘Educação para a equidade social’.

Segundo Oliveira (2006, p.210), a concepção de educação advinda das conferências citadas pode ser interpretada como “a formação para o emprego formal e regulamentado como um imperativo para os sistemas escolares ao mesmo tempo em que estes devem desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório que visem à contenção da pobreza”. Para a autora citada, a educação direcionada à formação para o trabalho e para a gestão e disciplina da pobreza constituem o duplo enfoque nas reformas educacionais que se traduzem em novos modos de regulação das políticas públicas.

1.1 SOBRE OS CONCEITOS DE QUALIDADE

A década de 1980 é marcada por um consenso em torno da necessidade da melhoria da qualidade da educação brasileira. Segundo Oliveira e Araújo (2005), o foco deslocou-se da expansão do acesso para a garantia da qualidade. Para os autores, a partir da Constituição Federal de 1988, surgiu uma perspectiva mais abrangente dos direitos sociais que avançou na tentativa de formalizar, do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, um Estado de bem-estar social numa dimensão inédita na história do Brasil. Entretanto, políticas ancoradas na visão da necessidade do redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais e do ajuste fiscal foram implementadas, acarretando o acirramento das tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários para a consecução desse fim. Isto teria favorecido, segundo os autores citados, uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base as ideias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial, em contraposição à ideia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em outubro de 1988, ao instituir o Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos do indivíduo e da sociedade, prevê em seu Art. 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.34).

A preocupação com a qualidade também é objeto da Constituição Federal, cujo Art.206 estipula que o ensino seja ministrado com base em alguns princípios, dentre os quais se destaca a garantia do padrão de qualidade.

A promulgação da Constituição proporcionou alguns avanços, quando garantiu, dentre outros, a educação como direito social inalienável. Posteriormente, as garantias na ordem jurídico-institucional completaram-se com a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, que, no Art. 4º, estabelece como dever do Estado com a educação escolar pública, dentre outros, a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, p. 2). Essa indicação de qualidade também pode ser observada no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2001-2011, aprovado pela Lei nº 10.172 em 9 de janeiro de 2001 que, dentre outros aspectos, indica que a qualidade da educação brasileira seja compatível á dos países desenvolvidos:

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais” (BRASIL, 2001, p.5).

O PNE 2001-2011 foi substituído em 25 de junho de 2014, pela lei nº 13.005, que aprovou o PNE para o decênio de 2014-2024, estruturado em 14 artigos e 10 diretrizes e 20 metas para melhorar os índices educacionais brasileiros nos próximos dez anos. O PNE 2014 tem 177 estratégias que visam, dentre outros objetivos, a erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, a melhor a qualidade, e a valorizar os profissionais de educação. Essas estratégias também podem ser entendidas como formas pelas quais a sociedade pode monitorar e cobrar cada uma das metas previstas para os próximos dez anos.

Nessa direção, o PNE 2014-2024 define as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação. Na educação infantil, o objetivo é universalizar a pré-escola

e ampliar a sua oferta em creches que atendam a padrões mínimos de qualidade. No ensino fundamental, o Plano objetiva manter e ampliar programas de correção de fluxo escolar. Quanto ao ensino médio, o plano objetiva, além da expansão da taxa de matrícula, a universalização do ENEM.

Ao tratar da formação dos professores e valorização do magistério, o plano citado indica uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (BRASIL, 2014). Em síntese, as diretrizes e metas traçadas pelo Plano estabelecem que sejam garantidos os padrões mínimos de qualidade para a educação e estabelece a necessidade de que seja atingida a média 6,0 no Ideb até 2021. Para isso, ressalta a implementação de ações em cumprimento às metas estabelecidas para a educação básica pública, a partir dos dados e análises qualitativas e quantitativas fornecidos pelo sistema de avaliação, nos diferentes níveis, como os do Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB; do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; do Sistema de Avaliação do Ensino Superior (Comissão de Especialistas, Exame Nacional de Cursos, Comissão de Autorização e Reconhecimento), avaliação conduzida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL, 2014).

Segundo Carvalho (2014, p.454), ao tratar da qualidade da educação, o PNE 2014-2024 vincula a qualidade a indicadores utilizados e orientados pelas agências internacionais:

Especificamente com relação as metas e estratégias, estas ratificam a visão sistêmica da educação que havia sido previamente estabelecido em 2007 quando da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e ao tratar da questão da qualidade da educação (apesar de não esclarecer o que se entende por qualidade), baliza seus objetivos pelos indicadores ou índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) que estão sistematicamente subordinados aos padrões e modelos de avaliação e sistemicamente interligados a índices mais amplos de caráter internacional do mercado.

Para exemplificar a relação entre as metas de qualidade apresentadas pelo Plano e os objetivos a serem alcançados e articulados com as agências internacionais de fomento econômico, o autor destaca a Meta 7 do PNE, que visa “fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo

escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014, p.8).

Após a percepção de que a qualidade da educação é constantemente mencionada tanto em documentos internacionais, quanto na legislação brasileira, faz-se necessário entender os diversos sentidos que são atribuídos a esse termo, reconhecido por diversos autores como, por exemplo Juliatto (2010), Bertolin (2007), Bertolin (2009), Dourado (2007), Dourado (2009) e Oliveira (2005) e Silva (2009), dentre outros, como polissêmico e inequivocamente relacionado a uma concepção de educação.

No que tange à Educação Superior (ES), Bertolin (2009) assinala que, ultimamente, o termo qualidade é um dos mais empregados em trabalhos e pesquisas sobre esse nível de educação e que as décadas de 1960 e 1970 foram consideradas as mais significativas nas soluções quantitativas, tendo ocorrido em vários países o aumento dos gastos com educação, aumento do número de anos de ensino obrigatório, diminuição da idade de ingresso na escola e o desenvolvimento de teses econômicas sobre a educação, como a teoria do capital humano, para explicar o crescimento econômico dos países.

Segundo o autor, nos primeiros anos da década de 1980 surgiram os primeiros questionamentos sobre qualidade em educação e, ao final desta mesma década, o assunto torna-se prioridade nos EUA e na Europa. Bertolin (2009) apresenta, então, uma revisão das concepções de qualidade baseada nas taxionomias explicitadas por destacados pesquisadores no assunto, demonstrando quais são os termos mais identificados recentemente dentre as várias concepções de qualidade em Educação Superior. Bertolin acrescenta que, nos últimos anos, tem surgido a necessidade de novos termos para explicar as propriedades da qualidade em ES, o que pode estar relacionado ao desenvolvimento de pesquisas segundo novas perspectivas e ao envolvimento de grupos de interesses existentes em relação à educação superior e à sua qualidade e de organismos internacionais com os assuntos avaliação, medição e garantia da qualidade em educação.

Em sua revisão, Bertolin (2009) apresenta um conjunto de definições de qualidade vigentes nas décadas de 1980 e 1990, sistematizadas por Watty e Woodhouse. A sistematização proposta por Watty (2005) para a década de 80 abrangeu os conceitos de qualidade apresentados por Groot (1983), Ball (1985),

Barnett (1988), McClain, Krueger e Taylor (1989). De acordo com Groot (1983), a qualidade está relacionada ao grau em que um conjunto prévio de objetivos são satisfeitos. Ball (1985), por sua vez, conceituou qualidade com ajuste ao propósito e, em seguida, Barnett (1988), McClain, Krueger e Taylor (1989), discutiram este mesmo termo sob aspectos relacionados a valor agregado. Logo, pode-se sintetizar que na década de 1980 a definição de qualidade estava relacionada a três pilares: satisfação dos objetivos, ajuste ao propósito e valor agregado.

Na década de 1990, Watty (2005) destaca os conceitos de Barnett (1992) Harvey e Green (1993) e Green (1994), definindo as principais propostas para categorizar as várias maneiras de se pensar a qualidade em ES. Barnett (1992) caracterizou a qualidade como objetivista, relativista e desenvolvimentista. Harvey e Green (1993), reuniram a ampla diversidade de concepções existentes em cinco grupos, quais sejam: fenômeno excepcional, perfeição ou coerência, ajuste a um propósito, relação custo-benefício e transformação. Green (1994) propôs categorias de compreensão de qualidade em ES, destacando suas vantagens e desvantagens, tais como: conceito tradicional de qualidade; ajuste a especificações e padrões; adequação aos objetivos; efetivação do êxito das metas institucionais; satisfação dos clientes (WATTY, 2005 apud Bertolin, 2009, p. 129-132).

Segundo Woodhouse, a ideia mais aceita relaciona a qualidade como “ajuste ao propósito”. Essa visão de qualidade, segundo o autor, “permite às instituições definirem seus propósitos em suas missões e seus objetivos, assim a ‘qualidade’ é demonstrada pelo logro deles, permitindo a existência de várias instituições” (OECD, 1999 apud BERTOLIN, 2009, p. 132). Contudo, Bertolin (2009) afirma ainda que, desde as propostas de taxionomias de qualidade em ES publicadas durante a década de 1990, não são apresentadas novidades significativas sobre estudos de classificações e de conceitos sobre a questão da qualidade em ES. Se por um lado há uma riqueza de conceitos sobre qualidade, por outro, encontra-se dificuldade de se chegar a um consenso em torno do assunto, já que o conceito de qualidade é multidimensional e pluralista, sem contar que os objetivos dos atores envolvidos costumam variar. Bertolin (2009) argumenta ainda que alguns estudos investigativos sobre qualidade em Educação Superior (ES) estão procurando responder a questões relacionadas à própria existência da qualidade e indagam se o desenvolvimento da educação de massa não significaria o fim da qualidade.

Apresentando uma visão menos crítica, e também referida ao ensino superior, Juliatto (2010, p.80) afirma que uma das tentativas em elucidar o conceito de qualidade é associá-lo aos conceitos de excelência, adequação, responsabilidade, eficiência e eficácia, sendo o termo “excelência o que mais se aproxima ao conceito de qualidade na Educação Superior. Nas palavras do autor,

Excelência é o termo que mais se aproxima conotativamente do que normalmente, chamamos de qualidade, porém existe aproximação e não igualdade entre os termos. A diferença está no “mérito e valor”. O mérito representa o valor em si, independentemente do contexto, de sua aplicabilidade e uso. O valor é “excelência extrínseca”, com responsabilidades para com o contexto. O conceito de qualidade, portanto, deve contemplar tanto o mérito como o valor. A experiência educacional, segundo o autor, deve ter utilidade ou valor para aqueles que dela participam.

Juliatto (2010, p.78) acrescenta que a qualidade da educação deve ser definida em consonância e coerência com certa escala de valores, objetivos e exigência da sociedade de determinada época e lugar. Para o autor, alguns aspectos básicos relativos ao tema o tornam complexo, pois “[...] comportam simultaneamente não apenas a semântica e a definição, senão também emoções e crenças, tanto quanto perspectivas e valores”

Visando demonstrar a abrangência do termo, Juliatto (2010) faz uma revisão de literatura baseada em algumas abordagens do conceito de qualidade da educação feitas por alguns autores que a analisam sob seus variados ângulos, como: Richard Millard (1983^a apud JULIATTO, 2010), que destaca a de que a qualidade na educação vale-se de algum paradigma ideal, onde as instituições ou programas ao incorporá-lo teriam apenas que reproduzir certo modelo descrito e prescrito. Tal abordagem implica a utilização de modelo único e universal em que irá espelhar a excelência da educação.

As abordagens apresentadas revelam, para Juliatto (2010), uma amostra da atual diversidade do conceito de qualidade na educação e de como se pode abordar essa questão. Entretanto ressalta que é útil marcar algumas fronteiras mediante a definição de alguns termos com ela relacionados. “As principais palavras fronteiriças são: excelência, adequação, responsabilidade, eficiência, eficácia, efetividade e produtividade” (JULIATTO, 2010, p. 80).

Além do termo “adequação”, que na visão do autor (2010), comporta, em um determinado contexto, os elementos de valor, mas não necessariamente os de mérito,

e responsabilidade que significa ser certa instituição ou programa pelo menos adequado, existem outras duas palavras fronteiriças do conceito de qualidade discutidas pelo autor são eficiência e eficácia.

O conceito de eficiência nas instituições de educação, para Juliatto (2010, p.83), “assinala a relação entre o insumo e o produto”. A eficácia constitui o grau em que as instituições alcançam os seus objetivos, reivindica a “feitura das coisas certas”. Já a eficiência define-se como “a feitura certa das coisas”.

O autor, então, define o primeiro conceito de qualidade na educação em termos de “missão e objetivos” que devem ser concretizados. Para ele, esses objetivos são estipulados pelas leis educacionais no país e não passam de “delineamentos e generalidades” e, portanto, cabe à instituição defini-los mais especificamente e torná-los operacionais o suficiente para servirem de critérios práticos, com cuja aferição o seu desempenho possa ser medido. (JULIATTO, 2010, p. 83).

Para Juliatto (apud NETTO, GIRAFFA e FARIA, 2010, p. 56), há algumas características presentes nas instituições e programas que são indicações da qualidade. “Essas características, condições ou aspectos, quando convergentes e concordes, são chamados indicadores de qualidade”. A função avaliadora está relacionada com medição, podendo revelar em qual medida os objetivos da instituição ou do sistema foram alcançados.

No que se refere à educação básica, diversos autores, dentre estes Dourado (2007), Dourado e Oliveira (2009) e Silva (2009), que apresentam trabalhos relevantes sobre essa temática, criticam o reducionismo presente na vinculação da qualidade aos seus aspectos mensuráveis e apresentam outros critérios baseados nos quais se possa pensar em uma educação de qualidade.

Segundo Silva (2009), a participação ativa dos organismos financeiros internacionais e nacionais na definição de políticas sociais do país possibilitou a apropriação dos conceitos de qualidade próprios dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública. Este fato acarretou, segundo Silva (2009, p.219), “a transposição de medidas, níveis e índices próprios das relações mercantis para quantificar e aferir a quantidade e qualidade dos conteúdos disciplinares de séries/anos escolares materializada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ”.

A autora acrescenta que o sistema de avaliação adotado pelo estado constituiu um dos instrumentos para adaptar o sistema educacional brasileiro à nova ordem global instituída nos anos de 1990, cujo objetivo central era imprimir eficiência ao desempenho do Estado e integrar-se ao movimento conhecido como Reforma do Estado. Para Silva (2009), implicitamente, parece que a intenção desse sistema de avaliações era introduzir os princípios de qualidade e competitividade entre escolas, alterar o currículo escolar para ajustá-lo às avaliações, hierarquizar as escolas e punir aqueles que fracassam por não terem alcançado os níveis e índices aceitáveis, esquecendo de valorizar princípios, que não são considerados pelos critérios de avaliação.

Nessa direção, enumera alguns fatores intra e extraescolares que devem contribuir para a referência da qualidade da educação escolar. Como fatores extraescolares, aponta: fatores socioeconômicos; socioculturais; financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais. Com relação aos intraescolares, sugere, dentre outros: a organização do trabalho pedagógico e de gestão; os projetos; a relação da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo; o trabalho colaborativo e práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares.

Por fim, conclui que uma escola de qualidade social deve estar atenta a um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que contemplem o modo de viver e as expectativas das famílias e dos estudantes em relação à educação. Uma escola que busque compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum, que lute por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação e que transforme todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Gatti (2008), a propósito das reformas, refere-se a um conjunto de ações necessárias para inserir o Brasil na economia mundial voltada para o século XXI, que implicam políticas e ações públicas que se movimentam na direção de um sistema de avaliação, reformas curriculares e formação de docentes como formadores das novas gerações.

Assim, conforme anunciado na introdução deste trabalho que a abordagem do ciclo de políticas constitui um relevante referencial para analisar nosso objeto de investigação e considerando-se que as políticas nacionais ou locais estão necessariamente relacionadas ao que acontece globalmente, não podemos deixar de ressaltar as influências dos organismos internacionais na legislação brasileira e, da mesma forma em todas as discussões concernentes à reivindicação da elevação da qualidade da educação. Nesse sentido, os esforços para que se almeje essa educação de qualidade rebatem, tanto nas questões curriculares, quanto na formação de professores, assuntos que serão tratados nas próximas seções.

1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE PROFESSORES: EM BUSCA DA QUALIDADE

A busca pela qualidade expressa nas conferências internacionais e nas políticas educacionais brasileiras deixam claro o contexto em que as Reformas repercutem em diferentes níveis da Federação, condicionando tanto os currículos quanto a formação de professores.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9), a propósito de contribuir para uma definição mais precisa de educação de qualidade, enfatizam a complexidade da temática e a influência que organismos multilaterais como a Unesco e o Banco Mundial exercem sobre os países membros da Cúpula das Américas e na formulação das políticas educacionais para a Região. Além de assinalarem essa influência, destacam que o paradigma de qualidade é definido

[...] envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir do que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças e [...] a partir dos resultados educativos representados pelo desempenho dos alunos.

Destacam ainda que embora existam pequenas variações em relação à questão da qualidade nos documentos desses organismos, alguns pontos comuns podem ser identificados, como, por exemplo a vinculação do conceito de qualidade com medição, além de melhor atenção à formação de professores. Segundo os

autores, para a Unesco, os conceitos qualidade da educação são compostos das dimensões cultural, social, financeira e pedagógica. A dimensão pedagógica é considerada fundamental e se efetiva quando o currículo é cumprido de forma eficaz. (UNESCO/OREALC, 2002, 2003 apud DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.12).

Garantir o ensino para todos e em todos os níveis, com qualidade e democracia é um desafio permanente para a construção de um projeto nacional de educação. Por isso, nos últimos anos, visando a alcançar a adequada elevação dos índices de qualidade, a universalização do ensino e a ampliação do quadro de professores com formação, programas e políticas públicas que contemplem a formação de professores, reformas curriculares e sistema nacional de avaliação, têm sido implementados em consonância com os acordos firmados com organismos internacionais. Os documentos curriculares atuais, no que diz respeito à formação dos professores da educação básica, estão marcados por um discurso de construção e mudança de perfil docente que atenda às necessidades e aos desafios impostos pela globalização.

Segundo Prada, Freitas e Freitas (2010), em uma perspectiva histórica, a formação continuada de professores sempre esteve ligada ao objetivo de capacitar professores a transmitir para os alunos conhecimentos científicos atualizados. Ressaltam que, a partir das décadas de 60, 70 e 80, aconteceram inúmeras “ações de capacitação, reciclagem, treinamento”, entre outras, que pretendiam melhorar a qualidade da educação, e que, próximo aos anos 90, o Brasil viveu um momento de inúmeras reformas, fazendo com que a escola e a sociedade se adequassem às novas exigências impostas pela globalização. Segundo os autores, nos últimos anos, a formação dos professores em exercício com a denominação de formação continuada, tem-se instaurado seguindo pressupostos da educação permanente, amplamente divulgados pela UNESCO. Esclarecem que não há modelo único, o que torna necessário conhecer as diversas concepções sobre a formação continuada de professores bem como as diversas práticas.

Para os autores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, a formação continuada de professores tem desenvolvido vários conceitos e práticas, dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas e, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem, na busca

de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. No que se refere às políticas atuais de formação continuada, sinalizam a tendência de as várias hierarquias de instituições de ensino superior assumirem esta formação e que, nesse processo, considerem a trajetória do docente, as contradições da relação teoria-prática derivadas das experiências individuais e coletivas construídas ao longo da vida dos docentes e que são parte deles enquanto seres profissionais. Criticam, entretanto, uma tendência que se observa frequentemente, isto é, é a transmissão de teorias e a valorização de apenas alguns pensamentos ideologicamente dominantes.

Prada, Freitas e Freitas (2010) também argumentam que é necessário entender o conhecimento como um processo dinâmico, em permanente (re) construção e deixar de encará-lo como algo estático e fragmentado. Para isso, os autores entendem que a escola, como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), nas políticas atuais, o professor é visto como agente de mudança e deve comportar um conjunto de conhecimento e destrezas necessário para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna, tornando-se questão central e estratégica nas políticas educacionais emanadas de governos e agências multilaterais. A autora destaca, que, nessa visão, o professor deve ser treinado para reforçar o conjunto de ideias em favor de um mundo tecnologicamente unido, cujo objetivo é fazer com que o professor se envolva nas reformas do sistema e acredite nos possíveis mecanismos de recompensa para aqueles que apresentarem melhores resultados entre os alunos.

Essa visão pode ser observada no documento “Marco Estratégico para a UNESCO no Brasil” (UNESCO, 2006), o qual relata que a UNESCO, por ter a incumbência de apoiar o governo brasileiro nos níveis federal, estadual e municipal no desenvolvimento de políticas educacionais públicas e práticas que tenham como objetivo universalizar o acesso e melhorar a qualidade da educação, julga importante que se estabeleça “vínculos entre os resultados das avaliações de aprendizagem e a formação dos professores, tanto a inicial como a continuada, a fim de que o processo de aprendizagem em sala de aula possa ser efetivamente renovado” (UNESCO, 2006,

p.26). Diante desse tema, o documento da CONAE (2014) ressalta a necessidade de um debate mais aprofundado quanto ao planejamento e à Política de Formação de Profissionais da Educação Básica onde a formação inicial e a continuada sejam percebidas como processo contínuo, que possibilite a articulação entre as instituições de educação básica e superior. Para a CONAE, a valorização profissional e, principalmente, a política de formação inicial e continuada deve se efetivar a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que garanta a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão. O documento CONAE (2014, p.74) em seu eixo VII, ressalta que “Os planos devem estimular elementos essenciais ao pleno exercício da docência e condição para o desenvolvimento e compromisso com a garantia de educação de qualidade social para todos”.

Gatti (2008, p.57) alerta sobre a variedade de atividades que são realizadas sob o termo educação continuada, que considera “um grande guarda-chuva.” Para a autora, uma vastidão de possibilidades de cursos oferecidos após a graduação, ou em exercício do magistério, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional é colocado dentro do rótulo de educação continuada.

Gatti, Barreto e André (2011) apresentam o resultado de um trabalho que revela a dinâmica das políticas docentes no Brasil. A pesquisa identificou e analisou políticas educativas relativas à formação inicial e continuada de professores, à carreira docente, incluindo aspectos relacionados a formas de ingresso no magistério, progressão na carreira e avaliação de docentes, às formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes, ao ingressar na escola e a subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 90) destacam que, mesmo com a publicação da nova LDB, a estrutura curricular desses cursos ainda manteve a marca da legislação anterior por um período bastante longo. Em síntese, afirmam que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisariam ser repensadas, pois, a relação entre teoria e prática, colocada como necessária em “[...] normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica, como apontam documentos da legislação brasileira, não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores. ”

Gatti e Barreto (2009, p.45), já alertavam para o que consideravam uma desagregação referente à formação de professores, uma fragmentação interna quanto ao currículo, que “[...] parece corresponder a interesses institucionais diversos, como a existência de nichos institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos”.

A formação inicial e continuada dos professores da educação básica é contemplada no Capítulo IV, Art. 57º, § 2º, da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (BRASIL, 2010, p.18).

Segundo Gatti (2008, p.58), devido às necessidades contemporâneas em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho e a problemas do sistema educacional, tornou-se imprescindível a formação continuada. Entretanto, “[...] isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação” nos quais, segundo Gatti (2010, p.1357) verifica-se “[...] a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”. Este fato acarreta a multiplicação da oferta de cursos de formação continuada, para os quais, a autora chama a atenção quanto à “criteriosidade”, validade e eficácia.

1.3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: A UAB, O CEDERJ E OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE

A EaD é uma modalidade de ensino que apesar de se expandir, principalmente, desde a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e da criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) a partir do Decreto nº1.917/96, quando, políticas de EaD são instituídas por meio de ações e políticas de governos para a formação de profissionais da educação, apresenta uma trajetória histórica desde 1904, quando ocorreu a instalação das Escolas Internacionais, cuja unidade de ensino era filial de uma organização norte-americana existente até hoje. O ensino era por correspondência, com remessa de materiais pelo correio (ALVES, 2009 apud LIMA, 2013).

Seguindo a sua trajetória, a EaD encontra no rádio um meio de divulgar o projeto Mobral para a alfabetização de adultos, embora seja a partir da década de 1970 que começa a ganhar mais espaço, por conta do ensino supletivo transmitido pela televisão (BARRETO, 1999 apud LIMA, 2013).

Porém, para Lima (2013), foi a criação da *British Open University*, da Inglaterra, precursora na utilização de meios impressos, televisão e cursos intensivos de qualidade tornando-se num modelo de EaD, que outros países, entre eles, o Brasil, se mobilizaram para a criação de uma universidade aberta, mas sem sucesso.

No Brasil, o marco legal se deu, como dito anteriormente, com a LDB n. 9.394/1996 que abriu possibilidades para a oferta de cursos regulares a distância objetivando colocar a EaD em situação de igualdade com a educação presencial e, ainda, estabelecendo que o desenvolvimento de programas do ensino a distância fosse uma obrigação do poder público (VILLARDI, 2003 apud LIMA, 2013).

Em 1995 foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), cujo discurso, segundo Barreto (2010), privilegiava inicialmente as atividades escolares voltadas para a tecnologia e informática educativa, para só depois, se voltar para o ensino superior a distância. Em 2004, lança, o primeiro edital para a oferta de curso superior a distância mobilizou instituições públicas de ensino superior para a oferta de cursos de licenciatura, pois, era baseado no déficit crescente de professores do ensino médio e na determinação da LDB 9394/96, que até o ano de 2006 todos os professores do ensino básico deveriam ser formados em nível superior.

Em 2005, o MEC realizou um processo seletivo para as instituições ofertarem cursos de licenciatura a distância chamados de Pro-licenciatura, com pressupostos metodológicos e orientações pedagógicas definidas. Entretanto, vários desses projetos de licenciatura a distância realizados por instituições públicas, através de consórcios e parcerias, segundo Carvalho e Pimenta (2010) citados por Lima (2013, p.112) não se consolidaram, pois, não foram avaliados de forma mais aprofundada pelo MEC. Para os autores, “estes apresentaram vários problemas, como parcerias mais intencionais do que reais de fato, variados resultados como reflexo da complexidade nas estruturas das Universidades, do grau de organização dos consórcios e equipes de gestão da EaD”.

Os programas em EaD apresentaram inicialmente a configuração de redes e consórcios colaborativos, voltados à expansão da qualidade da educação, como: o Consórcio CEDERJ em 2000, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) em 2005, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública em 2005, o Programa Mídias na Educação em 2005, a Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC) em 2006, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Universidade Aberta (UAB) em 2006, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial em 2007 e o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO Integrado) em 2007 (BRASIL, 2013).

Dentre todas as ações do Governo Federal como política pública para a expansão da qualidade da educação, o lançamento do Sistema UAB foi a de maior relevância para o Estado, cujo sistema integrado por universidades públicas oferece cursos de nível superior, cursos de formação inicial e continuada de professores da educação básica, na modalidade a distância, em colaboração com instituições públicas de ensino superior de estados e de municípios brasileiros.

A página inicial da Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹ indica que o sistema foi criado pelo Decreto 5800, de 08 de junho de 2006, pelo Ministério da Educação, em 2005, e teve suas concepções iniciais a partir do Fórum das Estatais² pela Educação,

¹Universidade Aberta do Brasil – Página inicial. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e> Acesso em fev. 2015

²O Fórum das Estatais pela Educação tem a coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil, com a coordenação executiva do Ministro de Estado da Educação e a participação efetiva e

como uma ação para articular e integrar um sistema nacional de educação superior a distância, cuja prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação inicial e continuada àqueles já graduados.

Segundo Brito (2013, p.5), “[...] a partir de 2009, a UAB passa a fazer parte da estrutura da chamada ‘nova CAPES’ enquanto locus articulador das políticas educacionais do governo federal para a formação docente”. Este fato fez com que se concentrem mais esforços na área de formação de professores, preferencialmente, cursos de especializações.

A UAB atua em um regime de colaboração do qual os municípios, os estados e o distrito federal fazem parte, além de um conjunto de instituições públicas de ensino superior e de centros federais de educação tecnológica, articulados e integrados com os polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, onde os alunos contam com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios.

No Rio de Janeiro, especificamente, o ensino a distância foi desenvolvido e implementado pelo Governo do Estado por meio da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, através do Consórcio CEDERJ, criado em 2000 como uma rede regional de educação a distância, coordenando as ações das universidades públicas federais e estaduais do Rio de Janeiro, o qual conta como uma rede regional de educação a distância, coordenando as ações das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. Integram o Consórcio CEDERJ: a Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Às Universidades Consorciadas cabe o registro acadêmico dos alunos, a definição dos currículos, a elaboração dos conteúdos do material didático, a realização da tutoria a distância, a orientação acadêmica, a avaliação dos alunos nas formas

estratégica das Empresas Estatais brasileiras. O Fórum visa a desenvolver ações que busquem potencializar as políticas públicas na educação promovidas pelo Governo Federal e pelo Ministério da Educação, das empresas estatais brasileiras, através da interação entre a sociedade civil brasileira, empresários, trabalhadores e organismos internacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf> Acesso: mar. 2015.

presencial e a distância e a emissão dos diplomas, além da responsabilidade pelo treinamento dos tutores para os polos regionais, cabendo ao Governo do Estado a responsabilidade pela produção do material didático, gerenciamento do processo e, ainda, em conjunto com as prefeituras municipais, a montagem e a operacionalização dos polos.

Por meio da Lei Complementar nº 103, de 18 de março de 2002, o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro foi transformado em Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), tornando-se a instituição responsável pelo Consórcio Cederj, tendo como objetivo social:

- I - oferecer educação superior gratuita e de qualidade, na modalidade à distância, para o conjunto da comunidade fluminense.
- II - a divulgação científica para o conjunto da sociedade fluminense;
- III - a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior (RIO DE JANEIRO, 2002, p.1).

Lima (2013, p.115-116) ressalta que o Plano Nacional de Educação, vigente de 2001 a 2010, complementa as ações previstas na LDB e coloca como atribuições da EAD a capacitação e a formação de professores, fazendo com que se inicie uma série de regulamentações para oferta desses cursos, dois quais destacam:

- Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007, o qual altera dispositivos do Decretos n. 5.622/ 2005 e 5.773/2006: incluiu as normativas referentes aos polos de apoio presencial.
- Referenciais da Qualidade para Educação Superior a Distância, publicado em 2007: é um documento normativo em que apresenta princípios, diretrizes e critérios de oferta de cursos EAD com o objetivo de ser um norteador para subsidiar atos legais do poder público. É dividido em oito itens que tratam: da concepção de educação e currículo no processo ensino-aprendizagem; sistemas de comunicação, material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmica e administrativa; e, sustentabilidade financeira.

A autora (2013), ao citar Costa e Pimentel, (2009), demonstra considerar importantes a Lei n. 11.502, de novembro de 2007, que ampliou as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Portaria n. 318 do MEC de 2009, que transfere para a CAPES a operacionalização do sistema

Universidade Aberta do Brasil, antes feita pela SEED, pois, alteram o processo de regulação e gestão. Para Lima (2013), a principal função da CAPES, além de fomentar e avaliar o sistema de pós-graduação brasileiro, é atuar na formação de profissionais para o magistério da educação básica e gerir a EAD pública, embora saiba que a CAPES atua numa política pública que a torna sem referência, com ações isoladas.

Nesse contexto, Soares (2008) ressalta a importância da formação de professores, tendo em vista que da sua formação e de seu trabalho depende a qualidade da educação básica. Fazendo, então, com que a qualidade surja como fator crítico, também, para avaliação de cursos e programas, principalmente em razão das diferentes estratégias de formação, que, constantemente, têm sido foco de políticas governamentais, bem como fonte de verbas tanto para programas presenciais quanto a distância. Por isso, deve ser a partir de parâmetros de qualidade que a EaD deve ser repensada, possibilitando a inserção de debates sobre rumos e possibilidades da educação no século XXI.

Segundo Souza e Moraes (2013, p.5), a partir do discurso de democratização do acesso, a EaD tornou-se uma das estratégias políticas “para a formação e expansão das vagas na educação superior, expressando de certa forma algumas rupturas, quando mostra certa preocupação com a qualidade da oferta dos cursos nessa modalidade”.

Apesar de a SEED/ MEC apresentar Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância-2007 que substituem os de 2003 (BRASIL, 2007), com a definição de princípios, diretrizes e critérios que são referenciais de qualidade para as instituições que ofereçam cursos na modalidade a distância, entendemos que discutir sobre qualidade na educação na modalidade EaD verificar quais seriam os parâmetros de qualidade para essa modalidade, a fim de que esses elementos possam ser delineados, pois, mesmo sem força de lei, o referencial serve como norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada.

O objetivo dos Referenciais é garantir qualidade nos processos de educação a distância e coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EaD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.

De acordo com os Referenciais, a diferença entre educação presencial e a distância está na autonomia necessária ao aluno de EaD que desenvolve competências, habilidades relativas ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, com a mediação de professores, tutores a distância e presenciais e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação.

Os Referenciais ainda preveem que a instituição deve adotar uma abordagem global na construção de seu projeto, evitando que a falha em um ponto possa comprometer o bom desenvolvimento do todo. Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do MEC (2007) indicam que para um curso realmente ter qualidade, precisa ter um processo de avaliação institucional contínuo, pois o que importa para o cidadão e para a sociedade brasileira é ter uma formação pautada em inquestionável padrão de qualidade.

Assim, por serem atribuições da EaD a capacitação e a formação de professores e por entendermos que é dessa qualificação que depende a qualidade da educação básica, julgamos relevante trazer Behrens (2010), cujo trabalho aponta para a possibilidade de produção de conhecimentos em um ambiente virtual, desde que o professor seja entendido como mediador, capaz de analisar e planejar sua prática.

Segundo Behrens (2010, p.53), o início do século XXI vem carregado de dilemas que se instalaram nos diversos campos do conhecimento. Para a autora, não só as instituições sociais, mas também as universidades, são desafiadas a superar, além da angústia, do desconforto e da inquietação gerados pela incerteza, verdades inquestionáveis que pairaram sobre os meios acadêmicos:

A tessitura da mudança paradigmática não se restringe à alteração do espaço físico nem à implantação de novos laboratórios e à utilização de técnicas sofisticadas. Trata-se de repensar a função dos profissionais, dos indivíduos que precisam investigar novos caminhos para viver harmoniosamente no universo.

A autora ressalta que a possibilidade de obtenção de novas alternativas para uma formação pedagógica mais abrangente e continuada precisa viabilizar um processo educativo que garanta a prática docente através do diálogo, mas para isso, “[...] o professor necessita inovar seu modo de agir e pensar e ter presente que, para

gerar mudanças, deve considerar também a utilização das ferramentas disponíveis na rede informatizada” (BEHRENS, 2010, p.57). Para Behrens (2010), a maior preocupação está na concepção, criação e metodologia adotada para a realização das atividades propostas pelo curso, como a escolha dos meios ou recursos para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, principalmente nos fóruns, chats e e-mail que permitem a comunicação entre os participantes e, por isso, precisam ser consideradas na elaboração do curso.

Essa preocupação encontra apoio em Dourado e Santos (2011), quando defendem que o problema não está na modalidade a distância, mas no seu processo de formulação, por meio de suas políticas, e de implementação, por meio de seus projetos, propostas e expansão.

Nessa direção, diante dos atuais desafios para a melhoria educação básica e dos problemas que a formação docente vem enfrentando para que se atinja esse fim, no próximo capítulo, trataremos da relação que se estabelece, nos dias atuais, entre currículo e avaliação externa, pois compreendemos que as políticas docentes estão relacionadas, especialmente, com a política de currículo, as várias modalidades de avaliação de sistema em larga escala introduzidas pelo MEC. Posteriormente, discutiremos como a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro se posiciona frente a criação de sistemas que indicam seu papel regulador das políticas de currículo e, em decorrência disso, da prática docente.

No próximo capítulo, trataremos da relação entre currículo e avaliação, para, posteriormente discutiremos o caso do Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 2 - SISTEMA DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: SOB O DISCURSO DA QUALIDADE

Os acordos firmados pelo Brasil com os organismos multilaterais durante as conferências citadas nas seções anteriores tiveram significativa influência nas políticas educacionais brasileiras das últimas décadas, dentre estas as que vincularam educação e qualidade por meio do estabelecimento de um sistema nacional de avaliação da educação.

Em meados da década de 1980 iniciaram-se as discussões sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, o qual foi implementado, inicialmente, em escolas da área rural do Nordeste brasileiro, com financiamento do Banco Mundial. Segundo Bonamino (2012), embora o interesse do Estado em vincular avaliação e planejamento remonte à década de 1930, é somente a partir do final dos anos 1980, que esse interesse se torna mais concreto, especialmente no que se refere à educação básica, quando uma pesquisa avaliou o desempenho dos alunos que frequentavam as escolas beneficiadas pelo Projeto para então compará-lo com o dos alunos não beneficiados.

Posteriormente, em 1988, o MEC instituiu o SAEP, Sistema de Avaliação da Educação Primária, transformado, em 1988, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Segundo Silva (2011, p.3), diante deste cenário, duas atribuições principais do Estado se destacam: “regular e avaliar”. O sistema educativo é monitorado por meio das avaliações que objetivam, em última instância, controlar os resultados, e desta forma, acompanhar toda a dinâmica educativa que se processa no espaço escolar e no âmbito dos sistemas na busca por soluções que atendam às solicitações do mercado.

Por consequência, dessas atribuições, a organização e implementação do currículo escolar da educação básica tem sofrido o impacto das avaliações em larga escala, sobretudo através do redimensionamento de conteúdos e de novas metas de trabalho para o cotidiano escolar, propostas educacionais. “Os sistemas educacionais ao prescrever e ordenar as propostas curriculares encaminha a regulação sobre a qualidade da educação. Sutilmente, determina o dever ser da

prática escolar para inspecionar por avaliação a aplicabilidade dos currículos” (SIVEIRA e ESQUINSANI, 2013, p.8).

2.1 A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO

O Sistema de Avaliação faz parte do planejamento educacional desde a década 1930, mas é no final dos anos 1980 que se inicia a organização de uma sistemática de avaliação que passa a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica, denominada pelo MEC, a partir de 1991, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Como afirma Dirce Nei Teixeira de Freitas (2007 apud BONAMINO E SOUZA, 2012, p.376).

[...] foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira.

Nessa direção, como condição indispensável para alcançar a posição educacional almejada, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de oferecer, a partir dos resultados obtidos, subsídios para formulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Entretanto, foi a partir da promulgação da LDB que a avaliação dos diferentes níveis do sistema educacional tornou-se obrigatória no Brasil. De acordo com a lei, o processo de avaliação deveria servir como diagnóstico da realidade em função da qualidade que se deseja atingir.

O Art. 9º, VI da LDB dispõe que a União incumbir-se-á de:

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 do ensino (BRASIL, 1996, p.3).

Segundo Barreiros (2003), para a LDB, a avaliação é indicada como uma forma de permitir ao aluno demonstrar o seu conhecimento, que deve ser sempre

global e abrangente, ultrapassando a visão de conteúdo como fim e como meios para formar indivíduos que exerçam consciente e criticamente a cidadania, reafirmando a ideia de competências cognitivas e habilidades instrumentais. Isto, para Barreiros (2003, p.100), deixa clara “as conexões entre educação e mercado de trabalho mundial na centralidade dada a um ensino com finalidades práticas”.

Nesse sentido, o Art. 22 da referida lei determina:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p.11).

Para Bonamino (2012, p.377), “[...] no campo educacional, as avaliações que subsidiam políticas de responsabilização operam crescentemente dentro de um referencial que associa gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização”.

Assim, segundo Fernandes e Gremaud, (2009 apud BONAMINO 2012), a fim de ampliar as informações obtidas a partir dos resultados da avaliação e suas consequências sobre as escolas e municípios, a partir de 2005, foi implementada a Prova Brasil, cujos resultados, a partir de 2007, passaram a integrar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que, segundo Bonamino (2012, p.378), tem como objetivo “auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino”.

A essas avaliações foi incorporada a divulgação de resultados pela mídia através de *rankings*, estabelecendo, segundo Bonamino e Souza (2012), comparações não apenas entre redes, mas entre escolas. Este fato, juntamente com a distribuição nas escolas da matriz de conteúdos e habilidades utilizada na elaboração dos testes, introduz uma interferência direta nas práticas escolares. \ Para as autoras, há características nessas avaliações e no uso de seus resultados que ilustram as relações entre avaliações, políticas de responsabilização e currículo escolar.

As avaliações vêm-se constituindo em políticas de Estado e subsidiam os sistemas na formulação de políticas públicas de equidade, assim como

proporcionam elementos aos municípios e escolas para localizarem as suas fragilidades e promoverem ações, na tentativa de superá-las, por meio de metas integradas (BRASIL, 2013).

Como indica o PNE 2014-2024 em seu Art. 11:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (BRASIL, 2014)

Para o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), o Ideb foi estabelecido pelo MEC como condutor de política pública em prol da qualidade da educação e calculado a partir das médias nas avaliações do SAEB. O índice é medido a partir de indicadores de desempenho escolar, referentes ao desempenho dos estudantes apurado em exames nacionais de avaliação e pelos dados apurados pelo censo escolar da educação básica, além de indicadores de avaliação institucional. O índice é produzido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota de 5,2 a 6,0 em uma escala de 0 a 10, até o ano de 2021.

Entretanto, segundo Ronca (2014, p.128) o PNE 2014-2024 privilegia apenas os indicadores de rendimento escolar:

Não são desveladas as informações sobre a desigualdade presente em determinadas escolas; os resultados dos indicadores de rendimento do aluno passam a ser utilizados para a implementação de políticas de responsabilização individual dos professores e estes passam a ser “treinados” para elaborar testes e orientar o ensino em função dos exames de larga escala.

Como ressalta o autor (2014, p.128), o sistema de avaliação deve ser entendido como parte de uma ação coletiva de formação dos estudantes, deve acontecer em várias esferas e com vários objetivos e não somente nos rankings e índices dele derivados, pois, carecem de instrumentos complementares capazes de promover a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Nesse contexto, citamos, como exemplo do que acontece hoje na maioria dos estados brasileiros, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), apresentado por Bonamino e Santos (2012, p.380) que indicam:

[...] a avaliação tinha dupla orientação: servir de referência para a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação, e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas. Associando a avaliação à melhoria da qualidade do ensino, o documento de implantação revela que tal qualidade é dependente, por um lado, do compromisso dos gestores do sistema de ensino e, por outro, das escolas, sendo estas particularmente responsabilizadas pelo desempenho dos alunos.

No espaço central da estruturação da função da escola, está o currículo, o que justifica a sua criteriosa normatização, ressignificação e politização. Políticas oficiais, nacionais e internacionais avaliam meticulosamente o currículo com a intenção de centralização. “Encaminha-se a possibilidade da configuração de um único currículo nacional ou de forma mais audaz internacional, proporcionando parâmetros únicos para a avaliação” (SILVEIRA E ESQUINSANI, 2013, p.9). Fato que faz com que o sistema de avaliação determine políticas de responsabilização, cujas sanções ou bonificações envolvem mecanismos de remuneração por metas estabelecidas, dentre as quais se encontra a construção de um currículo único, pela intervenção dos conteúdos supostos como válidos, acirrando o seu cumprimento por professores e alunos.

Com base no exposto acima, na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, constatamos que há uma relação na utilização de testes padronizados para mensurar o desempenho escolar dos alunos e os parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso para, assim, se alcançar a promoção da qualidade do ensino, estabelecendo novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais, entre eles a relação entre currículo, as matrizes e os materiais didáticos denominados cadernos do professor e do aluno. “Esses materiais apresentam situações de aprendizagem que visam orientar e apoiar, a partir do currículo, o trabalho docente em sala de aula”, porém podem envolver riscos como a situação conhecida “como ensinar para o teste” (BONAMINO E SOUZA, 2012, p.382).

As discussões expostas aqui encontram respaldo no documento referência da CONAE-2014, que reconhece a avaliação como fundamental para a promoção e garantia da educação de qualidade, embora com a ressalva da importância de se considerar os fatores extraescolares e intraescolares, que intervêm no

processo educativo, tais como: “políticas, programas, ações, de modo que a avaliação da educação esteja embasada por uma concepção de avaliação formativa que considere os diferentes espaços e atores, envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional, articulada com indicadores de qualidade” (FERNANDES, 2014, p.53).

2.2 CURRÍCULO E SUA CONSTRUÇÃO NAS POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

A reflexão sobre o currículo é tema predominante nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas políticas educacionais, bem como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e continuada dos professores. Essas reflexões mostram que os currículos não são conteúdos prontos e sim “[...] uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (BEAUCHAMP, PAGEL e NASCIMENTO, 2007b, p.9).

Nesse contexto, diversas concepções podem ser atribuídas à palavra currículo. Algumas derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam em um dado momento, como fatores socioeconômicos, políticos e culturais. Todas essas concepções são ratificadas em Moreira e Candau (2007, p.17) que entendem o currículo como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Segundo os autores, as Secretarias Estaduais vêm se mostrando sensíveis aos projetos de reorientação curricular, às diretrizes e às reflexões que os inspiram.

A Constituição Federal, a fim de garantir o cumprimento do seu Art. 206, onde estabelece a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola perante os conhecimentos, os valores e as competências aí transmitidos, fixa “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2010, p.35).

Visando assegurar a parte diversificada, o Art. 26 da LDB diz:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p.12)

Para Cury (2010, p.19), “[...] essa clara determinação de uma base nacional comum em vista de uma formação comum supõe conteúdos comuns a serem definidos pelas diretrizes curriculares nacionais”. Nesse sentido, foram elaborados e distribuídos pelo MEC, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs para o Ensino Fundamental, e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio que, a partir da necessidade de atualização das políticas educacionais, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs)³ que resultou na atualização das diretrizes curriculares nacionais e na produção de novas e importantes orientações.

As Diretrizes baseiam-se na Constituição e na LDB e são implementadas a partir do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola, na formação inicial e continuada do professor.

Para as DCNs (BRASIL, 2013, p.213), “[...] o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de

³ As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica são diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. (BRASIL, 2013, p.6)

embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. ”

Quanto à formação básica comum, as DCNs (BRASIL, 2013, p.6) indicam no Art. 14 que:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso.

Com relação à parte diversificada, o Art. 15 das DCNs indica que esta enriquece e complementa a base nacional comum e prevê:

O estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (BRASIL, 2013, p.6).

Em síntese, as DCNs visam a estabelecer bases curriculares nacionais comuns para a Educação que têm como um dos objetivos nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos. Porém, segundo indicam, as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País têm suscitado algumas interrogações com relação ao fracasso escolar, averiguado por esses programas de avaliação: “[...] não estaria expressando o resultado da forma como se processa a avaliação, não estando de acordo com a

maneira como a escola e os professores planejam e operam o currículo” (BRASIL, 2013, p.13).

Nessa direção, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014, p.10) estabelece a estratégia 7.1 que, para atingir a meta 7⁴, estipula diretrizes pedagógicas para a educação básica e base nacional comum dos currículos, porém respeitada a diversidade regional. Bem como, a estratégia 7.25 ao garantir que as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas sejam implementadas em colaboração com “fóruns de educação para diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil”.

Entretanto, em Arroyo (2013, posição 778), encontramos reflexões sobre as concepções políticas que limitam a autonomia e criatividade docentes, principalmente dos que trabalham com educação básica, pois, indica que “a rigidez e controle na educação básica contrastam com a liberdade da pesquisa, da produção e do ensino defendida para a educação superior e para seus pesquisadores docentes”. Essas apreensões tornam-se reais, quando são implementadas nos cursos de formação de professores, onde a cultura docente é cultivada como um mecanismo de controle do próprio docente. Para ele (2013, posição 714), “um acúmulo de normas, diretrizes, reorientações prontas de material e apostilas bem diretivas chegam às escolas para ajudar os docentes sempre vistos como incapazes de criar, perdidos à procura de auxiliares”.

Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007) defendem que para uma educação de qualidade é fundamental que haja uma seleção de conhecimentos relevantes, que motivem transformações individuais e sociais, bem como a maneira de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que permitam sua assimilação e crítica. Fatores que implicam no diálogo com os saberes disciplinares com os saberes socialmente produzidos, estimulando os envolvidos a questionarem e buscarem novas possibilidades sobre currículo, pois este, na visão de Arroyo (2007, p.6), é “[...] fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, não podendo ser analisado fora de interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura”.

⁴Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais estipuladas para o Ideb. (BRASIL, 2014)

Nessa perspectiva, Marinho (2007), indica que educadores escolhem de maneira seletiva implementar ou modificar as reformas decorrentes também das formas de leituras, usos e interpretações dos textos e dispositivos agenciados pelas reformas. O que, para Arroyo (2007, p.17), advém de movimentos sociais que promovem nova identidade profissional e pessoal, promovendo “novas sensibilidades humanas, sociais, culturais e pedagógicas, que se refletem na forma de ser professora-educadora, professor-educador. Refletem-se na forma de ver os educandos, o conhecimento, os processos de ensinar-aprender”. Essa redefinição profissional é, na visão de Arroyo (2007) o que os leva a ter uma postura crítica sobre sua prática e sobre as concepções que orientam suas escolhas. Para o autor, esta sensibilidade docente para o trabalho e sua relação com a organização curricular está associada com a organização escolar e a prática.

Arroyo (2007, p.5) defende um ensino ativo e efetivo, com um professor comprometido, que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos. A compreensão dos processos de construção do conhecimento escolar é útil ao professor, pois “se ele entende como o conhecimento escolar se produz, saberá melhor distinguir em que momento os mecanismos implicados nessa produção estão favorecendo ou atravancando o trabalho docente”.

Os conhecimentos escolares residem nas práticas socialmente produzidas que segundo Moreira e Silva (1994 apud BRASIL, 2013, p.23), se constituem em “âmbitos de referência dos currículos” que correspondem: “às instituições produtoras do conhecimento científico; ao mundo do trabalho; aos desenvolvimentos tecnológicos; às atividades desportivas e corporais; à produção artística; ao campo da saúde; às formas diversas de exercício da cidadania; aos movimentos sociais”.

Macedo (2006) propõe que o currículo seja pensado como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola. A autora observa que, com relação ao currículo, existe uma distinção entre teoria e prática que surgiu para ampliar o sentido dado ao currículo, trazendo para ele a cultura vivida na escola. Entretanto, ressalta que:

[...] a forma como a articulação entre currículo formal e currículo em ação vem sendo feita tem implicações políticas que precisam ser consideradas. Entendo que essa distinção contribui para uma

concepção hierarquizada de poder — seja de cima-para-baixo seja de baixo-para-cima — que dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição (MACEDO, 2006, p.99).

Segundo Macedo (2006, p.100), a partir de influências dos Estados Unidos, “Greene (1977) defendia que o currículo precisava se abrir à experiência dos sujeitos, definindo o que até então se denominara por currículo como saber socialmente prescrito a ser dominado”. Para ele as experiências de sala de aula deveriam fazer parte das discussões, ou seja, o currículo deveria ser implementado. Para Macedo (2006) abriu-se um diálogo com a forma tradicional de se tratar o currículo, acrescentando outras dimensões àquilo que era entendido por currículo formal, entre elas a vivida. Para a autora, independente dos termos atribuídos a essas duas dimensões, fica patente a polarização entre o que é dinâmico, (interativo) e algo que é estático, (pre-ativo). O que expressa duas formas de conceber as relações entre currículo e cultura, cuja perspectiva permite “dizer que essa noção repousa sobre a ideia funcionalista que vê o currículo e a escola como o lugar de transmissão da cultura”, a qual é percebida como produções partilhadas em espaços externos à escola (MACEDO, 2006, P. 101).

A autora analisa a separação entre produção e implementação do currículo sob a forma de como concebemos as relações de poder, pois para ela, é comum que haja uma relação linear de dominação do currículo como fato sobre o currículo como prática. Baseada em resultados de teses e dissertações, indica que

[...] se bem aplicados, os documentos curriculares são capazes de alterar a prática, ainda que em muitos casos essa capacidade seja entendida como negativa. Trata-se, em última instância, de um modelo centrado na ação vertical do Estado sobre as escolas, depositário de uma concepção linear de poder. (MACEDO 2006, p.103).

Esse fato, na visão da autora, faz com que o papel do professor como formulador do currículo e o espaço da escola como produção cultural sejam negados em prol de uma leitura mecanicista em que o dia-a-dia da escola é regido por normas que lhe são externas.

Entretanto, destaca um segundo grupo de estudos que desconsidera os documentos curriculares, “entendendo-os como produto da mente de legisladores

sem real influência no dia-a-dia do currículo, ou os tratam como o oficial a ser subvertido pela ação dos sujeitos” (MACEDO, 2006, p.103). Para a autora, a quebra dessa relação paradoxal entre autonomia e controle é o que, para (BALL, 1997), caracteriza o fazer político do currículo:

A dicotomia entre o contexto de produção do texto curricular oficial (currículo como fato) e o contexto de implementação ou produção de um outro texto curricular alternativo (currículo como prática) acaba sustentando uma visão linear da relação entre essas dimensões semelhante a percebida em estudos que enfatizam o currículo escrito (MACEDO, 2006, p.104).

Por fim, a autora julga necessário pensar o currículo como arena de produção cultural, além das distinções entre produção e implementação, entre formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola.

Na sequência, abordaremos a proposta curricular do Estado do Rio de Janeiro, elaborada pela Secretaria de Educação do Estado com o nome de Currículo Mínimo como política de currículo constituída de práticas e propostas, interconectadas presentes tanto nos documentos de referência, como nos textos-base utilizados no Curso de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa dessa Secretaria.

2.2.1 O Currículo Mínimo e o Curso de Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro

Nesta seção, será feita a apresentação da disciplina “Currículo Mínimo: contexto da discussão“ para professores de Língua portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio.

Com vistas a monitorar o processo ensino aprendizagem e elevar a qualidade da educação, de modo a posicionar o Rio de Janeiro entre os melhores estados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) até 2014, a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, estabeleceu um Sistema de

Estratégias que atua em três frentes: avaliação, currículo e formação continuada de professores, esta feita a distância em cursos oferecidos pelo CECIERJ.

O Currículo Mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro foi criado com o objetivo de definir um padrão básico do que seria ensinado em cada segmento e cada disciplina da rede estadual, considerando, além das as orientações nacionais, também as demandas mais locais. Segundo Brasileiro (2012, p.12), a SEEDUC, com base no Artigo 26⁵ da LDB, estabeleceu uma interpretação mais local das orientações universais do MEC, entendendo que o objetivo geral do CM deveria ser fomentar expectativas comuns em relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas em todas as unidades escolares da rede estadual de ensino básico.

Para contribuir com o trabalho dos professores, o CM visa também à implementação de uma estrutura cuja base comum favoreça a orientação de sequência mais nítida ao trabalho do conjunto dos professores.

Segundo Brasileiro (2012, p.13-14),

O CM está oficialmente subordinado a outros documentos mais abrangentes: a Lei de Diretrizes e Bases; as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica; os Parâmetros Curriculares Nacionais; as matrizes de referência das principais avaliações externas (ENEM, Prova Brasil/SAEB e SAERJ); os textos do MEC sobre currículo e ainda os referenciais acadêmicos que abordam a questão das competências e habilidades - além de dialogar, naturalmente, com currículos de outros estados e com o repertório de livros didáticos do PNLD adotados na rede estadual.

Para a autora, apesar da subordinação do CM aos documentos legais, sua elaboração também contou com indicações de professores da rede, através de consultas públicas, tendo em vista uma efetiva implementação desse currículo. Nesse sentido, além da divulgação junto aos professores, já mencionada, outras ações foram desenvolvidas: dentre estas, uma avaliação diagnóstica mais frequente, a formação continuada de professores, o programa Reforço Escolar e

O Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

a divulgação de Orientações Pedagógicas complementares ao texto do CM. (BRASILEIRO, 2012).

O PNE 2014-2024 prevê, na Meta 16, a garantia da formação continuada a todos os professores da educação básica em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino e indica como uma das estratégias estipuladas, “[...] fomentar a oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e de Municípios” (BRASIL, 2014, p.17).

O Edital ext-cecierj nº 002/2013 para a seleção de candidatos às vagas dos Cursos de Formação Continuada de Professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013) ofereceu duas mil e setecentas vagas para os cursos de formação continuada de professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, para diversas áreas, no qual ressalta que teriam preferência às vagas os docentes lotados nas escolas de menor pontuação no Ideb e no Saerj, o que reforça a vinculação, por parte da SEEDUC, entre qualidade da educação e desempenho nas avaliações externas, visto que apenas os professores do nono ano do ensino fundamental e os que atuam no ensino médio têm direito à capacitação, como explicita o edital:

A Presidência da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro –FUNDAÇÃO CECIERJ, no uso de suas atribuições, faz saber que estarão abertas 2700 (duas mil e setecentas) vagas de acesso aos Cursos de Formação Continuada nas áreas de Biologia, Ciências, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, em regime semipresencial, para professores regentes da MODALIDADE REGULAR do 9º ano do Ensino Fundamental e de todas as séries do Ensino Médio, visando a valorização do magistério que atua na rede pública, mediante condições estabelecidas neste edital (Processo nº E-26/004/1309/2-13).

Essa restrição pode ser explicada pelo fato de que, além de o ensino médio ser de competência do estado e, na sua maioria participar do ENEM, somente os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, quinto ano (fundamental 1º segmento) e nono ano (fundamental – 2º segmento), participam do SAEB, cujas médias de desempenho também subsidiam o cálculo do Ideb, foco do Sistema de Estratégia em questão.

Em seu contexto e na busca pela elevação do Ideb, o Curso de Formação Continuada de Professores da Língua Portuguesa do Sistema de Estratégias da SEEDUC abrange uma carga horária de 180 horas e tem duração de quatro bimestres letivos, período em que se espera completar o currículo mínimo da série/ano em que o professor atua. As disciplinas oferecidas pelo curso dividem-se em: Tópicos de Conteúdos do Currículo Mínimo do 1º Bimestre Letivo; Tópicos de Conteúdos do Currículo Mínimo do 2º Bimestre Letivo; Tópicos de Conteúdos do Currículo Mínimo do 3º Bimestre Letivo; Tópicos de Conteúdos do Currículo Mínimo do 4º Bimestre Letivo e Currículo Mínimo: contexto da discussão.

Um incentivo oferecido pela SEEDUC aos professores que atuam nas séries citadas para que a implementação do Currículo Mínimo seja efetivada, é a concessão de bolsa-auxílio mensal no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) aos cursistas regularmente inscritos no Programa de Aperfeiçoamento para Implementação do Currículo Mínimo, desde que sejam professores regentes nas disciplinas e séries explicitadas e que permaneçam até o término do curso em efetiva regência na disciplina/série escolhida no ato de inscrição, além de cumprirem, com aproveitamento, as atividades programadas em cada módulo (RIO DE JANEIRO, 2012b, p.37).

O curso é realizado em um ambiente virtual de aprendizagem baseado no sistema MOODLE. O professor inicialmente é instruído a utilizar tecnologias necessárias, seguindo-se a oferta de quatro disciplinas de 40 horas, na modalidade semipresencial que obedece rigorosamente a sequência dos conteúdos do Currículo Mínimo, e uma disciplina de 20h que discute questões curriculares. Em cada uma dessas disciplinas há dois ciclos compostos de três etapas que se relacionam ao processo de implementação do Currículo Mínimo: planejamento (análise e adaptação do roteiro de atividades), implementação (prática na sala de aula) e avaliação (consolidação da experiência).

O material didático fornecido pelo curso abrange os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) o Currículo Mínimo 2012, as Matrizes do Saerjinho (que é a avaliação diagnóstica bimestral adotada pela Secretaria de Educação) e os textos-base que apresentam conteúdo e método que servem de base conceitual para os temas abordados durante o curso e roteiros de ação.

Os Roteiros de Atividades (RA) são elaborados pela equipe de professores do curso de formação e apresentado aos cursistas em duas versões: uma para o professor e outra para o aluno. Constituem-se internamente de texto gerador, atividades e respostas comentadas que estão presentes apenas no documento voltado aos professores. As propostas de atividades exploram diretamente as habilidades do Currículo Mínimo e do seu nível de articulação entre atividades de leitura, uso da língua e produção textual.

Neste trabalho, como dito anteriormente, direcionamos o foco para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa do primeiro ano do Ensino Médio. Os documentos e fóruns analisados correspondem ao segundo bimestre de 2012.

O CM de Língua Portuguesa e Literatura está dividido regularmente em eixos bimestrais e contempla competências a serem desenvolvidas: leitura, uso da língua e produção textual.

Segundo o Guia do Cursista (RIO DE JANEIRO, 2012 c, p.7):

Busca-se, assim, não só uma organicidade relativa à composição das habilidades a serem focadas em cada bimestre, mas também uma grande articulação em torno do texto, preconizada pelos parâmetros e pelas orientações curriculares da área nos últimos anos e também cobrada pelas principais avaliações externas.

Por força das orientações contidas no documento, o professor cursista é levado a elaborar e aplicar roteiros de atividades fortemente atrelados ao CM, que, por ter origem a partir das matrizes curriculares nacionais, correspondem aos conteúdos cobrados nas avaliações externas.

A disciplina Currículo Mínimo: Contexto da Discussão integra o curso de formação continuada e objetiva oferecer um roteiro para leitura, discussão e incorporação pessoal dos principais documentos que se relacionaram à constituição do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual do RJ. O Guia desta disciplina (RIO DE JANEIRO, 2012d) indica que o material didático é composto de uma série de textos-base e atividades as quais servem como pontes de acesso à leitura de textos considerados centrais para a constituição do CM.

Segundo o Guia citado, o material didático foi elaborado com o objetivo de “reduzir o esforço cognitivo com relação à leitura desses documentos de

referência, ativando formas de apropriação mais pessoais e espaços para discussão qualificada desses documentos e de suas repercussões práticas na sala de aula” (RIO DE JANEIRO, 2012d, p.2). Na ementa da disciplina constam os seguintes tópicos:

Panorama retrospectivo das discussões que geraram as mudanças de orientação para ensino de Língua Portuguesa e Literatura no ensino básico. Análise dos Parâmetros e das Orientações Curriculares Nacionais (PCNs e OCNs) da área e sua relação com as avaliações externas, para contextualizar as mudanças propostas pelo Currículo Mínimo. A relação entre as orientações curriculares e os livros didáticos e paradidáticos disponíveis: o desafio da autoria na seleção e criação de materiais.

O documento se dirige ao professor como o principal responsável pela interação do CM com os alunos da rede, “a quem desejamos levar os melhores efeitos do processo de formação continuada que estamos vivendo” (RIO DE JANEIRO, 2012d, p.1).

A disciplina é estruturada em quatro momentos: CM: uma história recente em construção; CM e orientações do MEC: incorporações locais; CM e avaliações externas: conexões estratégicas e CM e material didático: modos de usar, adaptar, recriar.

No primeiro momento, o professor cursista é convidado a relatar no Fórum a sua visão a respeito do processo de implementação do CM, dizendo como aconteceu, que dificuldades viveu, e como avalia os ganhos que surgiram ao longo desse processo. O relato deve ser fundamentado na leitura do texto base 1, “Currículo Mínimo: uma história recente em construção”, que tem como meta apresentar, segundo o próprio texto (BRASILEIRO, 2012, p.8), “uma visão mais interna ao processo de elaboração do Currículo Mínimo, indicando o que é, pra que serve, como se constrói, a quem se destina e como se implementa um documento desse tipo”.

No segundo momento, é proposto que o professor cursista tenha um contato mais direto com os principais documentos de orientações curriculares que foram sendo publicados pelo MEC a partir de 1997 e a registrar nos fóruns relativos a esse momento a visão que tiveram sobre esses documentos, explicitando as relações entre os PCN e as OCN e o próprio CM.

O terceiro momento aborda as relações entre o CM e as principais avaliações externas adotadas pelo MEC e pela SEEDUC, pois segundo as orientações postadas na plataforma, “[...] uma das funções do CM era, justamente, criar conexões mais próximas entre o trabalho em sala de aula na rede estadual e essas avaliações”.

Essa etapa abrange, ainda, atividades práticas que foram concebidas para ativar no professor cursista a habilidade em detectar conexões entre o CM e as avaliações externas, e ainda fazer com que reflitam sobre os eventuais pontos de desconexão entre o trabalho em sala de aula e essas avaliações externas.

O quarto e último momento da disciplina aborda a estrutura do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), os diferentes modos de uso do Livro Didático (LD) e a relação que se tem estabelecido com o CM. Assim, o professor cursista é convidado a registrar um depoimento no fórum deste momento, depois, a elaborar uma pequena avaliação do livro didático com o qual ele costuma trabalhar.

A partir do desenho apresentado do curso, observamos que a metodologia do curso é voltada para efetivar aplicação dos descritores do CM nas atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, seja através de roteiros de atividades adaptados ou originais, elaborados pelo próprio professor ou através dos livros didáticos fornecidos pelo MEC. Esta prática, vinculada às matrizes de referências das avaliações bimestrais e avaliações externas, almeja à elevação do IDEB e, conseqüentemente, para a SEEDUC, da qualidade da educação básica. Entretanto, resta saber como a questão da qualidade é abordada pelo curso em seus documentos, textos, fóruns e roteiros de atividades e como os professores cursistas percebem-na e como a relacionam às suas práticas.

Sabemos que “a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES 2006, p.52), razão pela qual torna-se necessário verificar de que maneira a ideia de qualidade ganha concretude no contexto da prática e como este conceito é percebido pelos professores cursistas. Assim, no próximo capítulo, além de verificarmos as concepções de qualidade presentes nos documentos norteadores do CM e do curso citado, será analisada a percepção dos professores cursistas, não apenas em relação ao Currículo Mínimo em ação,

mas também a relação que estabelecem entre suas atividades docentes e as avaliações externas.

CAPÍTULO 3 – QUALIDADE, CURRÍCULO MÍNIMO E AVALIAÇÕES EXTERNAS SEGUNDO OS PROFESSORES CURSISTAS

Conforme descrito nos capítulos anteriores, a qualidade se apresenta como um elemento fundamental, um horizonte a balizar todos os planos e ações propostos e implementados, entretanto, pode-se discutir se essas políticas e programas surtem o efeito de melhoria da qualidade de ensino. Sobre isso, cabe lembrar, com Oliveira e Araújo (2005), que o seu grande impacto é observado nos índices utilizados, até então, para medir a eficiência dos sistemas de ensino, e não diretamente sobre o problema da qualidade.

Nesse sentido, Gatti, Barreto e André (2011) apontam a necessidade de pesquisas de avaliação dos processos de implementação e do impacto dos programas de formação, pois, nem sempre são acompanhados de discussão sobre os elementos do currículo, abordagem pedagógica e formas de acompanhamento e avaliação que atendam às especificidades locais e dos alunos em formação, nesse caso, professores da educação básica. Cabe lembrar, entretanto, a necessidade de que a ideia de implementação seja relativizada, visto que a análise da trajetória do CM a partir da abordagem do ciclo políticas coloca em evidência as traduções dos textos oficiais e reinterpretções que são feitas pelos professores no contexto da prática, como veremos nas seções seguintes.

Nesse capítulo pretende-se analisar os conceitos de qualidade presentes nos documentos norteadores do CM e do curso citado, bem como a avaliação dos professores cursistas, não apenas em relação ao Currículo Mínimo em ação, mas também no que se refere à relação que estabelecem entre suas atividades docentes e as avaliações externas.

A análise dos documentos privilegiará os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Ensino Médio (BRASIL, 2000a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2010a), as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e os textos-base que fundamentam os Fóruns de Discussão. Quanto aos Fóruns serão analisadas as postagens dos professores do primeiro ano do Ensino Médio, componentes do grupo 4, nos fóruns de discussão 1 e 3 da disciplina Currículo Mínimo: contexto de Discussão.

3.1. QUALIDADE NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA DO MEC RELATIVOS ÀS POLÍTICAS DE CURRÍCULO

Os documentos anteriormente mencionados dão base ao curso e enfatizam a necessidade de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo os PCNs (BRASIL, 2000a, p.4), “[...]. As diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo”. Têm, sem exceção, o objetivo de estabelecer uma rede de discussão e reflexão sobre a relação deles com o Currículo Mínimo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (BRASIL,2000a), quanto as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010) trazem orientações educacionais visam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela LDB e buscam estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central no processo de expansão da melhoria da qualidade da educação.

A LDB determina a garantia de padrão de qualidade da educação escolar pública e estabelece como dever do Estado, dentre outros, assegurar padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, 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 do ensino.

Partindo de princípios definidos na LDB, diversas menções à melhoria da qualidade da educação ou ao direito à educação de qualidade foram encontradas nos documentos. Entretanto, pode-se dizer que a concepção dominante está vinculada à aquisição de competências e habilidades essenciais às necessidades de uma sociedade contemporânea voltada para o mercado de trabalho, como podemos

constatar na seção “Apresentação”, dos “Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio” (BRASIL, 2000a, p.4):

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

A qualidade da educação encontra-se, então, vinculada à contextualização do conhecimento escolar que possibilite aos alunos essa integração requerida pelo mundo do trabalho. Tanto para as DCNEM (BRASIL 2013), como para os PCNs (BRASIL,2000a, p.4):

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade.

A partir dessa concepção, podemos tomar como referência a relação entre Currículo e qualidade encontrada em Moreira (2008), quando defende uma visão sociocultural de qualidade na educação que deve preparar o aluno para os desafios de uma sociedade contemporânea. Considera, ainda, que o currículo deve proporcionar conhecimentos e habilidades que permitam o bom desempenho no seu cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança de seu contexto.

Nesse sentido, a qualidade da educação encontra-se vinculada à contextualização do conhecimento escolar que possibilite aos alunos essa integração requerida pelo mundo do trabalho. Tanto para as DCNEM (BRASIL 2013), como para os PCNs (BRASIL,2000a, p.4). A menção à contribuição para a cidadania também é mencionada, mas do mesmo modo que a ideia de qualidade, não fica muito claro quais seriam as competências e habilidades que contribuiriam para a construção dessa propalada “cidadania”.

No contexto dessa discussão, Silva, Marques e Gandin (2012, p.2), em entrevista com Michael Apple⁶ problematizam os múltiplos efeitos das políticas curriculares no que se refere à escola e às novas dinâmicas de poder. Apple afirma que “só é possível falar da (s) relação (ões) entre escolas e sociedade se pensarmos as relações de subordinação e dominação que existem em nossa sociedade”. Para este autor, há três formas que podem definir em que o currículo de alguma forma espelha o distanciamento entre os conteúdos apresentados e a realidade dos alunos de classes menos favorecidas; a primeira delas refere-se a um conteúdo previamente elaborado; a segunda refere-se à uma organização curricular que impede com que os alunos estabeleçam uma relação entre o conteúdo do currículo e sua vida cotidiana e, a terceira é o currículo oculto, o qual se centra nas ações que realizamos como indivíduos e que apresentam múltiplas mensagens.

Segundo Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007b), o currículo não faz parte de um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos, pois, além de possuir um caráter político e histórico, constitui uma relação social, pois a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de relações entre pessoas, além de ser um elemento fundamental no processo da melhoria da qualidade da educação, já que para se atingir a educação de qualidade, é necessário garantir a distribuição igualitária do conhecimento e promover, conseqüentemente, a justiça social.

Também nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2006), que buscam contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática pedagógica, constatamos que na seção do documento - Carta ao Professor- o conceito de qualidade da educação está associado à formação para o mercado de trabalho e cidadania, embora não deixe claro o que significa essa formação.

Segundo as OCNs (BRASIL, 2006, p5):

A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de **qualidade** para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos.

⁶ Michael Apple é um dos mais expressivos teóricos do pensamento educacional crítico contemporâneo. Suas formulações se alicerçam nas análises relacionais entre cultura, poder e educação, problematizando os múltiplos efeitos do poder circulantes na sociedade como também as estratégias para interromper os efeitos desse poder (SILVA, MARQUES E GANDIN (2012, p.1)

[...] A institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil e deverá contribuir com a melhoria da **qualidade** nessa etapa final da educação básica. (Grifo nosso)

Para Bressanin (2012), os documentos que regulamentam o ensino brasileiro, nos quais se inserem os parâmetros e as diretrizes curriculares nacionais, indicam uma política de homogeneização da educação e orientam a política de avaliação do sistema educacional. Assim, para a autora, torna fundamental a compreensão de como se dá a articulação entre o que se considera base comum do currículo nacional e a política de formação de professores.

Ao verificarmos os conceitos de qualidade contidos no Próprio CM de Língua Portuguesa elaborado para o 1º ano do Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2012b), constatamos que os mesmos ratificam o ensino voltado para as competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho e cidadania.

A apresentação do documento faz referência às competências e habilidades que devem servir de referência a todas as escolas da rede estadual no processo ensino aprendizagem e objetiva estabelecer uma essência básica comum identificadas na legislação e em exames nacionais e estaduais.

Segundo o CM (RIO DE JANEIRO, 2012b, p.2):

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções.

O CM tem como referenciais externos as principais avaliações externas (ENEM, Prova Brasil, SAEB e SAERJ) e busca fornecer os meios para a progressão no trabalho, bem como a continuidade dos estudos e, principalmente, assegurar ao aluno a formação comum que, segundo o documento, é indispensável ao exercício da cidadania.

Entretanto, Schneider, Rostirola e Mozz (2011), em entrevista com Sandra Zákia Sousa, ressaltam os riscos que as provas padronizadas podem gerar, pois acarretam um estreitamento do currículo escolar, principalmente quando associam incentivos ou punições aos profissionais da educação ou às escolas, aos resultados obtidos pelos alunos. Para Sousa (apud ROSTIROLA E MOZZ, 2011), uma avaliação de comparação e classificação, incapaz de promover a inclusão, promove o individualismo e competição e, conseqüentemente, a discriminação e exclusão.

O termo 'qualidade' aparece uma única vez no documento, na seção – Apresentação -, e vincula-se a um conjunto de atitudes interescolares consideradas fundamentais para um ensino de qualidade.

Segundo o Currículo Mínimo (RIO DE JANEIRO, 2012b, p. 2).

O estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade.

Segundo Mainardes (2006), existe por parte das políticas de estratégias a busca por coesão e consenso dos ideais políticos que torna os sujeitos envolvidos em produtores de mudanças, tornando-os participativos de uma política voltada para conscientização social de responsabilização da educação pelas mudanças necessárias à sociedade, o que faz com que os professores e demais profissionais exerçam um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam traz implicações diretas no processo de implementação das políticas.

3.2 A TRADUÇÃO NOS TEXTOS-BASE DA DISCIPLINA “CURRÍCULO MÍNIMO: CONTEXTO DE DISCUSSÃO”.

De acordo com a ementa da disciplina –“Currículo Mínimo: contexto de discussão”, o seu objetivo é traçar um panorama retrospectivo das discussões que geraram as mudanças de orientação para ensino de Língua Portuguesa e Literatura no ensino básico. Para contextualizar as mudanças propostas pelo Currículo Mínimo, a disciplina oferece um roteiro de leitura e discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 2000 Ensino Médio, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) 2010 e Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para o Ensino Médio V.1(2006), do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa (RIO DE JANEIRO, 2012b) e sua relação com as avaliações externas. Também destaca a relação entre as orientações curriculares e os livros didáticos e paradidáticos disponíveis.

Assim, trataremos, aqui, da tradução dos conceitos de qualidade presente nos textos-base norteadores dos fóruns de discussão.

Segundo Tello e Mainardes (2014, p.7):

A tradução é um processo iterativo (repetitivo) de criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação, literalmente, de “atuação”, usando táticas que incluem: conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas de outras escolas, adquirir materiais, consultar websites oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. Essas traduções também dão valor simbólico.

Dentre o conjunto de ações mencionadas como integrantes da implementação do CM, está o Curso de Formação Continuada em questão, o qual tem o objetivo de “promover a formação continuada de professores de Língua Portuguesa e Literatura para a melhoria do IDEB estadual” (RIO DE JANEIRO, 2011). Diante desse objetivo e o de promover uma discussão sobre o processo de elaboração e implementação do Currículo Mínimo, quatro textos-base foram incorporados ao material didático (MD) do curso e norteiam os quatro fóruns de discussão que estabelecem relação com a prática em sala de aula.

Vale, então, observar as intenções e negociações estabelecidas por eles, principalmente no que tange as interpretações dos professores-cursistas em relação a esse processo, pois, segundo o Guia da Disciplina,

O MD será, assim, um recurso estratégico para instigar aprendizagens significativas e ampliar o debate público sobre o CM. **Por isso, está dimensionado para reduzir o esforço cognitivo com relação à**

leitura desses documentos de referência, ativando formas de apropriação mais pessoais e espaços para discussão qualificada desses documentos e de suas repercussões práticas na sala de aula (RIO DE JANEIRO, 2012e, p.2). (Grifo nosso)

O primeiro texto-base, “Currículo Mínimo: uma história recente em construção” apresenta uma visão mais interna do processo de elaboração do Currículo Mínimo, indicando o que é, para que serve, como se constrói, a quem se destina e como se implementa um documento desse tipo.

Este texto faz parte de um conjunto de estratégias da SEEDUC para a melhoria da qualidade da educação e sua leitura do documento deixa clara a conexão do currículo mínimo com as avaliações externas, como afirma Brasileiro (2012, p.14):

Afinal, o CM está oficialmente subordinado a outros documentos mais abrangentes: a Lei de Diretrizes e Bases; as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica; os Parâmetros Curriculares Nacionais; **as matrizes de referência das principais avaliações externas (ENEM, Prova Brasil/SAEB e SAERJ)**; os textos do MEC sobre currículo e ainda os referenciais acadêmicos que abordam a questão das competências e habilidades [...]. (Grifo nosso)

Vale ressaltar que a citação acima ratifica a consideração de Lopes e Macedo (2011, p. 254) em que este autor aponta que “[...] a tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional tem relação com um projeto econômico global, capaz de produzir discursos que capilarizam socialmente”.

Na sequência, o texto-base 2: “CM e orientações do MEC: incorporações locais”, apresenta o roteiro de leitura dos principais documentos do MEC que têm servido de base para a elaboração de propostas curriculares locais nos últimos 15 anos, apresentando o contexto em que surgiram, a estrutura dos mesmos e o tipo de influência que tiveram na elaboração do CM e ressalta os conceitos de qualidade contidos nos documentos aos quais se refere, PCNs e as OCNs (BRASILEIRO, 2012a).

Os conceitos de qualidade contidos nesses documentos, além dos já citados, contemplam as demandas nacionais e internacionais por uma melhora na qualidade no ensino. Brasileiro (2012a, p.23) destaca em sua releitura os acordos firmados com organismos internacionais:

Com base no quadro da educação no Brasil de então, e nos compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da

Educação e do Desporto coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

Segundo Barreiros (2003), a tendência de valorização da avaliação, associando a qualidade de ensino e medidas de desempenho, faz parte de um processo de cooperação internacional, onde inúmeros programas de apoio voltados ao desenvolvimento de políticas educacionais condicionam o aporte de recursos financeiros a projetos que apresentem metodologias consistentes de busca de indicadores de impacto nos sistemas educativos.

O texto base 3, CM e avaliações externas: conexões estratégicas (BRASILEIRO, 2012b), apresenta um panorama das principais avaliações externas adotadas pelo MEC e pelo governo estadual, chamado a atenção para o contexto em que estão inseridas e as relações que podemos traçar entre as mesmas e o processo de elaboração e implementação do CM. Nesse texto (BRASILEIRO, 2012b, p. 39, 41, 43), o termo qualidade é citado seis vezes, todas relacionadas ao sistema de avaliação, dentre os quais destacamos:

O objetivo principal do PISA é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes da OCDE, para a discussão da qualidade da educação básica e que subsidiem políticas nacionais de melhoria da educação.

Ao mesmo tempo, **o governo introduziu um novo indicador de qualidade de educação, o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB)**, para acompanhar o desenvolvimento das escolas.

Considerando o histórico desse movimento, podemos dizer que **o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)** é uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. **As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.** (Grifo nosso)

Segundo Brasileiro (2012b, p.43), o principal objetivo das avaliações externas, como o PISA, o SAEB e o próprio Saerjinho, é produzir indicadores que subsidiem políticas nacionais de melhoria da educação e contribuam para a discussão sobre a qualidade da educação básica. A autora ressalta o Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) como um indicador de qualidade de educação para acompanhar o desenvolvimento das escolas.

Na verdade, o que se observa é que essas ações, apesar de objetivarem estabelecer padrões e critérios para medir e escalonar os resultados da aprendizagem visando monitorar o sistema de ensino, funcionam como instrumentos para eleger prioridades na criação de programas e políticas públicas que nem sempre são utilizados para promover a escola de qualidade para todos.

Por fim, o último texto-base, o texto-base 4: CM e material didático: modos de usar, adaptar, criar (BRASILEIRO, 2012c), apresenta o tema do Livro Didático (LD) com foco no seu histórico recente como parte das políticas públicas para a área da Educação no Brasil, abordando ainda seus tipos e usos, e as relações que se podem estabelecer entre o LD e o CM.

O termo qualidade relacionado à educação foi encontrado uma única vez e está relacionado ao comprometimento dos padrões de qualidade em virtude da expansão do acesso. Segundo Brasileiro (2012c, p.71):

[...] A escola pública não era mais destinada apenas aos filhos das elites, mas às camadas populares, e com isso o novo perfil cultural do alunado acarretou heterogeneidade nos letramentos e nos falares dos alunos. **Os esforços das escolas em adequarem-se à nova realidade teve, então, impactos visíveis na qualidade do ensino** e no perfil do livro escolar. Ao mesmo tempo, a profissão de professor começou a perder prestígio e a deslocar-se nos espaços sociais: [...] (Grifo nosso).

Com base na leitura dos trechos dos textos apresentados acima, podemos estabelecer que os conceitos de qualidade são concebidos de forma genérica, embora sejam recorrentes a vinculação, mesmo indireta, à formação para o mercado de trabalho, e para uma “cidadania” cujos atributos não são especificados e para um bom desempenho nas avaliações externas.

Os textos fundamentam-se em determinações estabelecidas pela SEEDUC, cuja tese de que a melhoria da qualidade da educação está diretamente relacionada à implementação do CM, afasta quase todos os outros fatores relevantes para que o

padrão de qualidade seja alcançado. Para esta secretaria, o CM bem implementado assegura o bom desempenho do aluno nas avaliações bimestrais e consequentemente nas avaliações externas, fator fundamental para a elevação do Ideb.

Segundo Bertolin (2009, p.133), com relação à qualidade, “[...] um mesmo termo pode adquirir diferentes sentidos para diferentes visões e, por outro lado, um mesmo significado pode possuir diferentes termos para denominá-lo”. No que se refere aos documentos citados, entretanto, mesmo com as variações citadas, pode-se dizer que a ênfase na melhoria da qualidade tem sempre um apelo colocado externamente à escola e à aprendizagem em si. Na visão de Bertolin (2009), também as instituições precisam atuar da forma mais eficiente e eficaz possível para terem seus objetivos alcançados com o menor custo e a máxima rapidez possível.

Nesse sentido, procuramos verificar através dos relatos dos professores-cursistas qual o balanço que fazem do Currículo Mínimo em suas relações com as avaliações externas, e de que maneira lidaram com suas propostas em seu cotidiano docente, já que os textos-base foram elaborados a fim de servir como recurso estratégico para fundamentar a discussão sobre a elaboração do CM, e garantir a sua implementação, pois é parte de um plano de políticas educacionais cujo objetivo, segundo a SEEDUC, é a melhoria da qualidade da educação.

3.3 CURRÍCULO MÍNIMO E AVALIAÇÕES EXTERNAS NOS FÓRUNS TEMÁTICOS: POLÍTICA COMO DISCURSO.

Na impossibilidade de abranger todo o curso e todos os fóruns, escolhemos analisar apenas a disciplina Currículo Mínimo: contexto da discussão e os fóruns 1 e 3, que trataram respectivamente de um balanço do currículo mínimo e das avaliações externas. Embora as questões norteadoras da discussão não tragam o termo ‘qualidade’, é possível encontrar nas postagens referências tanto à qualidade do currículo mínimo e à sua estreita relação com as avaliações externas, quanto à qualidade da educação.

A análise será fundamentada nas indicações de Ball e Bowe (1992) citado por Mainardes (2006, p.53) sobre o contexto da prática, momento em que a política é interpretada e recriada, produzindo efeitos e consequências na política original. Assim, pretende-se discutir como os professores que participaram do curso de

formação continuada voltado para a implementação do CM no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa interpretam os textos referência do MEC já mencionados, bem como a tradução desses feita pelos textos-base que fundamentam cada fórum, recriando-os a partir de suas experiências, visão de mundo e das relações em jogo.

Segundo Mainardes (2006), para Ball, os textos das políticas representam o resultado de acordos e disputas entre grupos que competem para controlar as representações da política e envolvem intenções e negociação dentro do processo de formulação da política, por isso precisam ser lidos a partir do contexto em que foram produzidos. Para o autor, políticas são intervenções textuais e apresentarão as leituras possíveis, de acordo com a diversidade de leitores.

Apesar de o curso oferecer duas disciplinas, escolhemos analisar a disciplina mencionada, bem como os fóruns citados, pela necessidade de verificar como os professores-cursistas refletem sobre a relação do Currículo Mínimo com as avaliações externas, a fim de contextualizar em que medida, a discussão sobre essa relação proporciona aos professores-cursistas uma reflexão sobre a qualidade da educação, já que o tripé que sustenta o Sistema de Estratégia da SEEDUC é composto do Currículo Mínimo, Avaliação Externa e Formação Continuada para professores em exercício. Cabe ressaltar que embora os documentos do MEC apresentem reiteradamente a concepção de garantia de um padrão de qualidade e de formação para a cidadania, buscamos, com a análise das postagens, uma melhor precisão dessa concepção, visto que a simples repetição da importância do alcance desse padrão sem a qualificação do significativo “qualidade” finda por torná-lo vazio e burocrático.

Os documentos que embasam o CM, enumerados anteriormente, são traduzidos e registrados pela coordenação do curso em questão nos textos-base que fundamentam a disciplina. Mainardes (2006, p.58) esclarece que “[...] a política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir vozes”, onde somente algumas serão investidas de autoridade e ouvidas como legítimas, o que nos faz entender que os textos-base, elaborados especificamente para o curso em questão, traduzem a política educacional relacionada ao CM e transmitem vozes que provavelmente interferem no processo de interpretação dos conceitos de qualidade pelos professores-cursistas.

Mainardes (2006) explica, ainda, que os discursos incorporam significados e constroem certas possibilidades de pensamento. Nesse contexto, os textos oficiais são traduzidos e as estratégias para sua implementação são criadas. Para o autor, tradução é um processo de criar textos institucionais e transformá-los em ação, é um eixo entre política e prática.

A análise, a partir dos textos-base, tomou como referência os conceitos de qualidade da educação básica encontrados no referencial teórico contido no primeiro capítulo e constituiu-se a partir de trechos dos documentos em que o termo qualidade foi encontrado.

3.3.1 A disciplina Currículo Mínimo: contexto da ação

Consideramos que se torna de fundamental importância a análise dos fóruns de discussão que compõem a disciplina e que são fundamentados nas leituras dos textos-base e em reflexões mediadas a respeito das relações do CM com os documentos orientadores do MEC e das estratégias utilizadas para a sua implementação. Além dos fóruns 1 e 3 escolhidos para análise, há ainda os fóruns 2 e 4 que tratam respectivamente da relação do professor com as orientações do MEC e com o livro didático. O Fórum temático 1 baseia-se no texto base 1, Currículo Mínimo: uma história recente em construção, o Fórum 2, no texto-base 2, CM e orientações do MEC: incorporações locais, o Fórum 3, no texto-base 3, CM e avaliações externas: conexões estratégicas e, por fim, o Fórum 4, cujas questões fundamentam-se no texto-base 4, CM e material didático: modos de usar, adaptar, criar.

A partir de uma busca em cada um dos fóruns de discussão pelo termo qualidade, utilizando a ferramenta “localizar no fórum”, verificamos que o termo, na maioria das vezes, não estava ligado à educação ou era mera repetição sem qualificá-lo. Este fato reforçou nossa decisão de focalizar especificamente, os Fóruns 1 e 3 que tratam de um balanço do trabalho com o CM (caso do Fórum 1) e da relação entre a prática docente e as avaliações externas (caso do fórum 3). Os participantes desses fóruns compunham o Grupo 4, totalizaram 27, (além do tutor que os mediou), embora fossem 35 os inscritos no curso.

Também, consideramos o contexto em que a formação continuada aconteceu e com que objetivo foi implementada, pois, segundo Ball, Maguire e Braun (2012 apud TELLO e MAINARDES 2014), é importante considerar o contexto no qual as políticas são colocadas em ação.

Nesse sentido, é importante ressaltar que os objetivos específicos indicados no Guia do Cursista (RIO DE JANEIRO, 2012c, p.4), em resumo compreendem: o uso de materiais didáticos produzidos pela SEEDUC ligados ao CM; discussões e planejamento de como ensinar, avaliar, o que ensinar e por que ensinar os conteúdos do CM; capacitação dos professores para utilizarem os descritores que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica; atualização e aprofundamento de conhecimentos em Língua Portuguesa e Literatura; capacitação dos professores em Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como ferramentas pedagógicas; formação de competências que privilegiem o raciocínio, a imaginação, a comunicação, o senso crítico e a cooperação.

O curso prevê, ainda, uso de recursos da Tecnologia da Informação e Comunicação, encontros presenciais, diversas atividades, reuniões pedagógicas, e seminários, fatores os quais visam favorecer o alcance dos objetivos traçados.

Ball, Maguire e Braun (2012 apud TELLO e MAINARDES, 2014, p.6) afirmam que “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com variedade de recursos, em relação a “problemas” específicos”. Ou seja, como dito anteriormente, o contexto em que a política é colocada em ação.

Segundo Tello e Mainardes (2014, p.7), as dimensões contextuais indicadas pelos autores citados são as seguintes:

- 1) Contextos situados (ex. cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos);
- 2) Culturas profissionais (ex. valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola);
- 3) Contextos materiais (equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura);
- 4) Contextos externos (ex. nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação [divisões educacionais da secretaria de educação], pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas [Ideb, por exemplo], rankings, exigências e responsabilidades legais).

A perspectiva citada é a de que os professores e demais profissionais interpretam e traduzem as políticas educacionais de formas variadas, onde todos os aspectos das dimensões contextuais indicadas acima são relevantes. Para o autor, os

professores possuem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, fazendo com que suas ações tenham implicações diretas no processo de implementação das políticas.

3.3.2 Currículo Mínimo e Avaliações Externas nos Fóruns Temáticos 1 e 3: o que dizem os professores?

A fim de obtermos respostas para as questões propostas por essa pesquisa, consideramos todas as postagens como fonte de dados importantes para nossa análise, por isso registramos nos quadros abaixo, o número de postagens total que foram lidas e analisadas, bem como os comandos que norteiam as discussões nos fóruns.

Na perspectiva de que a tradução coloca textos institucionais em ação, através de estratégias que incluem conversas e reuniões, e com o objetivo de analisar como os professores-cursistas interpretam as políticas relacionadas ao Sistema de Estratégias da SEEDUC para a implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e sua relação com as avaliações externas, com reflexos na qualidade, da educação, antes da análise dos depoimentos dos professores nos fóruns de discussão, julgamos necessário apresentar os comandos que os orientam, pois julgamos que neles se encontram, com indicam Tello e Mainardes (2014), citados anteriormente, traduções que podem direcionar os discursos dos cursistas.

No fórum temático 1, a proposta da disciplina é que se discuta o processo de elaboração do Currículo Mínimo, a partir da tradução apresentada no texto-base¹ de documentos da legislação brasileira. As postagens são orientadas pelas questões propostas pelo comando e baseiam-se em trechos do texto.

Quadro 1 – Comando do fórum 1

Fórum 1 – Currículo Mínimo: Qual o seu balanço?
Total de postagem: 100
Comando: “No texto-base desta primeira Unidade, você teve acesso ao relato de uma pessoa que integrou e coordenou a equipe responsável pela elaboração do Currículo Mínimo da nossa área. Para que um documento oficial desse tipo, no entanto, realmente tenha vida e cumpra sua função da melhor maneira, é importante que o espaço público se abra para as vozes de todos que estão interessados em criar e aprofundar uma base comum de ação para o nosso trabalho em prol da Educação.

Convidamos você, então, a registrar aqui sua visão a respeito do processo de implementação do CM. Apresente-se ao seu grupo dizendo como isso aconteceu para você, que dificuldades você viveu, e como você avalia os ganhos que obtivemos ao longo desse processo. ”.

A partir do comando, percebe-se que a discussão é direcionada para que o professor-cursista valorize os aspectos positivos do curso em questão e o próprio CM como ferramentas para solucionar possíveis dificuldades anteriores a esse processo. Percebe-se claramente a delimitação do “antes” e do “depois” do CM.

O Fórum temático 3 traz uma discussão bastante evidenciada pelas políticas educacionais, as avaliações externas. O Fórum é baseado no texto-base 3 que traz como meta apresentar um panorama das principais avaliações externas adotadas pelo MEC e pelo governo estadual, chamado a atenção para o contexto em que estão inseridas e as relações que se pode traçar entre as mesmas e o processo de elaboração e implementação do CM.

Quadro 2 – Comando do fórum 3

Fórum 3 – Como você tem vivido as avaliações externas?
Total de postagem: 79
Comando: “No texto-base desta terceira unidade, fizemos uma apresentação geral a respeito das principais avaliações externas que incidem sobre o Ensino Básico, abordando o tipo de relação que as mesmas têm com o CM. Assim, apontamos pontos de conexão mais estreita e também, por fim, os pontos em que o trabalho em sala de aula tende mesmo a ações que extrapolam essas matrizes. Por isso, estamos convidando você a refletir sobre esse tema, registrando aqui dois aspectos da sua experiência com essas matrizes: - Que aspectos do seu trabalho em sala de aula estão sendo devidamente refletidos pelas avaliações externas? Dê pelo menos um exemplo concreto, indicando a qual das avaliações externas você está se referindo. - Que aspectos do seu trabalho em sala de aula que você considera que não são refletidos nas avaliações externas? Dê pelo menos um exemplo concreto, e busque justificar essa diferença percebida. ”

O comando deste fórum apresenta duas questões que nortearam a categorização dos dados analisados: *“Que aspectos do seu trabalho em sala de aula estão sendo devidamente refletidos pelas avaliações externas? / Que aspectos do seu trabalho em sala de aula que você considera que não são refletidos nas avaliações externas?”*

Após breve apresentação dos comandos, passaremos à análise dos fóruns anteriormente mencionados, nos quais duas tarefas se apresentaram para os participantes do curso: uma avaliação geral do currículo mínimo (Fórum 1) e a relação entre as práticas pedagógicas dos professores e as avaliações externas (Fórum 3).

Para viabilizar a análise, todos os 197 – (100 do fórum 1 e 97 do fórum 3) posts foram consolidados e organizados por professor e suas participações nos dois fóruns foram alinhadas. Um número foi atribuído às postagens em ordem cronológica conforme a participação dos professores em cada fórum. Cada professor recebeu um número – o mesmo para os dois fóruns, de modo a facilitar a visualização de suas postagens. O exemplo seguinte mostra a sistematização do material analisado.

Quadro 3 Exemplo da sistematização do material

FÓRUNS 1 E 3					
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO MÍNIMO E AVALIAÇÕES EXTERNAS					
P o s t	P r o f.	Fórum 1 – Currículo Mínimo	P o s t	P r o f.	Fórum 3 – Avaliações Externas
2	7	<p>O balanço que faço sobre a implementação do CM em minha prática docente tem duas vertentes:</p> <p><u>1ª). Percebo que estamos diante de uma proposta inovadora do ponto de vista da prática docente;</u> o CM apara as arestas da antiga aplicação de conteúdos soltos que ocorriam dentro do sistema de ensino. Era difícil, por exemplo, perceber o que os colegas de séries anteriores ensinavam e, com isso, <u>os planos de curso ficavam comprometidos.</u></p> <p><u>2ª). Em bimestres mais curtos o CM fica prejudicado;</u> alguns assuntos são mais complexos do que outros, o que demanda mais tempo de aula, aplicação de exercícios e correção. Ou seja, o Currículo já é "mínimo", e, às vezes, temos que minimizá-lo ainda mais.</p>	8	7	<p>Os aspectos do meu trabalho em sala que considero que são refletidos nas avaliações externas caminham muito em direção aos conteúdos aplicados. Em algum momento, geralmente quando as datas dessas avaliações estão se aproximando, nós (professores e alunos) procuramos focar os assuntos em direção às propostas dos temas a serem cobrados. O Saerjinho é um exemplo disso. Os alunos já ficam contando com a provável pontuação que terão e, por tabela, acabam se empenhando um pouco mais. Em uma das minhas turmas acontece uma espécie de competição entre eles e o resultado tem sido satisfatório.</p>

Após uma atenta leitura de todas as postagens e descartadas aquelas que não faziam referência ao tema, algumas constatações se tornaram possíveis, primeiramente relacionadas à proposta do CM, em si, e em seguida às adaptações

necessárias e às dificuldades encontradas, pelos professores, relacionadas à sua implementação.

Os quadros seguintes apresentam uma síntese dos depoimentos mais recorrentes relacionados ao Currículo Mínimo e seus desdobramentos.

Quadro 4 – Currículo Mínimo e Prática Docente

Post	Prof.	Fórum	Sobre o Currículo Mínimo
3, 47, 45, 15 12 88 39	1, 10, 11, 19 24, 26, 27	1, 3	Norteador do planejamento escolar
1	2	1	Fator motivador para rever práticas e continuar estudando
28	3	1	Incentivador de novas práticas pedagógicas mais interessantes. “Um grande avanço para minhas aulas”;
97	5	1	CM como orientador de melhores práticas...deu mais segurança
18	6	1	Padronização dos conteúdos como algo positivo para a continuidade do estudo;
2	7	1	Proposta inovadora para a prática; “Apara as arestas de “conteúdos soltos”.
60	8		O CM como responsável pelo sucesso nas avaliações externas e por apresentar uma aprendizagem significativa
17	13	3	Favoreceu direcionamento de atividades de leitura e escrita.
85	20	3	É flexível. Conta com autonomia do professor

A partir do quadro 4, verifica-se que apesar dos depoimentos favoráveis ao CM, especialmente em relação ao seu aspecto facilitador do planejamento das atividades cotidianas, críticas foram feitas e dificuldades apontadas. No primeiro caso, além de destacarem os aspectos políticos relacionados à sua instituição - “uma boa cartada do Governo” (Prof. 15, post 41, fórum 1) e “solução política para os problemas da educação do RJ” (Prof. 17, post 36, fórum 1), outros questionamentos foram feitos. Sobre os objetivos do CM, pondera o professor 6, no post 15, fórum 1:

A meu ver, o CM não respondeu à pergunta "o que ensinar?", respondeu "qual é o objetivo do ensino?" O formato de habilidades não diz para o professor quais são os conteúdos. Diz, sim, o que o aluno deve ser capaz de fazer após aprender. Os editais dos vestibulares e/ou concursos não apresentam esse formato.

Sobre o pouco tempo para os conteúdos previstos, elencamos alguns depoimentos. Diz o professor 2, post 5, fórum 1 "...para mim o currículo mínimo, de mínimo não tem nada. É simplesmente, faça o máximo que puder com o mínimo que tiver".

O professor 25, post 83, no fórum 1 argumenta que:

O conteúdo do currículo mínimo, realmente, é muito bom, mas percebo a necessidade de inserir outros tão importantes e cobrados no ENEM e vestibulares. Mas reconheço que temos liberdade para fazer isso acontecer, porém o que nos deixa triste é a falta de tempo (horário) para cumprir, pois ensinar interpretação, redação, gramática (necessitamos dela para escrever), literatura em seis ou quatro aulas é impossível, utópico, algo incoerente com aquilo que nos pede e que precisamos.

No fórum 1, post 50, diz o professor 9:

Sinceramente, ainda estou me adaptando com o Currículo Mínimo, pois realmente como a colega ...disse, de "mínimo" não tem nada, rs... Enfim, acho que ainda é cedo para opinar de forma mais concreta sobre o currículo mínimo, pois tudo ainda é muito novo, mas estou tentando buscar e aplicá-lo da melhor forma. Concordo também com nosso colega ... que alguns bimestres são mais curtos, esse 1º teve muitos feriados, por isso não foi possível segui-lo por completo, mas tento fazer o máximo que posso para trabalhá-los com minhas turmas.

O professor 1, post 58, fórum 1, acrescenta outras dificuldades, que remetem a reflexões mais amplas:

Fiz um exame do seu próprio conteúdo e cheguei à seguinte conclusão: das 168h/semana, nós, professores, temos apenas 5h/semana em sala de aula, aproximadamente. Isso significa que 6,4% da responsabilidade de despertar o gosto pela leitura aos alunos é realmente nossa. A pergunta que insiste a ressoar é: e os outros 93,6%, de quem é a responsabilidade? Da União? Dos Estados e municípios? Da família e da igreja?

O pouco tempo também é destacado principalmente pelos professores que trabalham no turno da noite, os quais têm o tempo de suas aulas diminuído em razão tanto das dificuldades de locomoção dos alunos, quanto de sua falta de conhecimentos prévios, como se pode constatar na transcrição dos seguintes posts:

[...] trabalho com Regular Noturno e realmente é muito difícil "dar conta" do CM, tenho me esforçado ao máximo, mas existem muitos fatores que dificultam o trabalho, tais como: A dificuldade dos alunos, o atraso nas aulas no 1º tempo, pois a grande maioria trabalha e não

consegue chegar as 18:20h. O horário curto entre as aulas, os horários finais das aulas (quase não fica aluno), pois muitos pegam ônibus, moram longe, grande número de evasão e faltas, etc. São muitos os desafios, esse é o 1º ano que trabalho a noite, estou gostando, mas esses problemas têm sido muito difíceis para mim, estou seguindo o CM e tentando adaptá-lo, na medida do possível. (Prof. 9, post 50, F1)

Ainda em relação ao Currículo Mínimo, outras dificuldades são apontadas, como, por exemplo, a falta de uma preocupação com a interdisciplinaridade e também o fato de não haver integração entre os conteúdos propostos no próprio CM e os livros didáticos distribuídos, o que gera dois tipos de dificuldade: o “esquecimento” do livro didático e a dificuldade sentida por alguns professores de pesquisar materiais para os diversos eixos do CM, como relatam os professores 26 e 19 respectivamente:

Concordo com você quanto ao atrelamento do CM de outras disciplinas com o de Língua Portuguesa. Esta também foi a minha dificuldade! Falta aos alunos conhecimentos gerais, o que, de certa forma, nos atrasa, visto que precisamos "parar" e contextualizar a questão (Prof. 26, post 75, F1).

[...] não deveria ser obrigação da escola xerocar as apostilas e sim serem enviadas às unidades de ensino como complemento do livro, como suporte. O livro recebido nas escolas não "conversam" muito com o que nos é pedido/imposto a lecionar, falta muita coisa que tem que ser colocada no quadro, o que gera de gasto de tempo, gasto com caneta de quadro branco, gasto com xerox (tudo pago por mim). Não falo em dispensar o livro, mas que seja feito uma nova análise ou elaboração dos mesmos (Prof. 19, post 73, F1).

Não resta dúvida que é consenso entre os professores que o CM foi considerado um importante instrumento norteador, tanto do planejamento, quanto das práticas em sala de aula. Entretanto, sabe-se que a qualidade da educação não depende unicamente das atividades docentes e, nesse sentido, diversos fatores intra e extraescolares são apontados pelos professores como condicionantes de seu trabalho e até mesmo como impedimento de resultados satisfatórios.

O Quadro 5 apresenta uma síntese do que dizem os professores sobre os aspectos mencionados:

Quadro 5 – Influência de Fatores Intra e Extraescolares no Cumprimento do CM

Post	Prof.	Fórum	Menção a Fatores Intra e extraescolares
------	-------	-------	---

50,38,73,57	9,14,19,27	1,1,1,1	Problemas com o turno da noite, como: pouco tempo de aula: alunos com problemas de aprendizagem, etc.
57,52e75,65,15 e 55,73,	1,6,12,16,19,26	1,3 e1,1,1,1,1	Falta de motivação e interesse dos alunos
71 e 72,56,92	6,18,23	1,1,1	Aprovação automática do Ensino Fundamental no Município do RJ como principal fator da falta de conhecimento prévio dos alunos que chegam ao EM.
29,32,	2,6,	3,1	Indisciplina em sala
21 e 22,19,74,62,55,73,92,12,57	1,6,7,16,18,19,23,24,27	1,1,1,1,1,1,1,1,1,1	Dificuldade de acesso à internet, indisponibilidade de xerox para trabalhar com os alunos, não valorização dos professores, ausência de salas de vídeo, informática e leitura, falta de pessoal de apoio e qualificados para dar suporte aos alunos e professores, etc.

Alguns destes fatores estão relacionados à gestão da escola, como mostra o post seguinte:

Concordo com um colega que mencionou que a escola precisa de profissionais de outras áreas mais focados nos problemas da escola como um todo: frequência de aluno, indisciplina grave, falta de conduta, orientação pedagógica, etc. (Prof. 16, post 62, F1)

Essa visão é ratificada pelo Prof. 19, post 15, fórum1, cujo relato praticamente sintetiza os demais:

Sinceramente acredito que teremos ainda muito trabalho para implementarmos com sucesso o CM. Muitos são os problemas, cito alguns: os alunos vêm muito despreparados, com pouco conhecimento e sem vontade de ler, aprender, trabalhar; o livro didático não "conversa" muito com os conteúdos que o CM nos pede, acredito que a melhor maneira seriam apostilas/módulos (como as usadas no Município), que custam menos, são leves, práticas e podem ser usadas em todas as aulas e em casa; deveria ter uma maior integração entre as matérias (como já citado por colegas aqui) para que o professor de português não fosse obrigado a explicar história, artes, literatura e gramática para que seja feito/explicado um conteúdo, se todos trabalhassem juntos seria mais fácil e criativo, daria mais incentivo ao aluno; e além disso tudo, temos sempre que lutar contra o tempo e os contratempos (falta de material, xerox, biblioteca).

Outros fatores dizem respeito, a questões que extrapolam completamente o âmbito da sala de aula e da escola, como, por exemplo, o que mencionam como "desinteresse dos alunos", e o fato de trabalharem e chegarem atrasados e precisarem sair mais cedo, e ainda violência, tiroteios, conforme ilustra o depoimento abaixo:

Além dos problemas descritos pelos colegas acrescento ainda que a baixíssima autoestima dos meus alunos atrapalha muito. Tenho todos os problemas de um curso noturno (cansaço, falta de embasamento teórico, indisciplina, atrasos no primeiro tempo, evasão quando professores faltam, etc.) e mais alguns (tiroteios, rua sem iluminação, falta de material - papel, xerox, dicionários somem - brigas corporais e assim segue) (Prof. 19, post 73, F1)

Em suma, apesar de acreditarem na proposta do CM os professores apontam problemas intra e extraescolares como fatores complicadores para se atingir à qualidade objetivada pelo programa de estratégia da SEEDUC. Os quadros e citações apresentados refletem o que Dourado, Oliveira e Santos (2007) apontam como fatores extracurriculares, dentre outros, que interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos. Para os autores, o capital econômico, social e cultural das famílias e dos alunos interferem na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes.

Também, apontam alguns fatores intraescolares que influenciam diretamente o processo ensino-aprendizagem. Para Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.19) “[...] a configuração de uma escola em condições para a oferta de um ensino de qualidade sofre variações que envolvem, dentre outros, o projeto pedagógico, o clima organizacional, a gestão dos sistemas e das escolas”.

Quanto às avaliações externas, foram ressaltados pelos professores-cursistas alguns pontos referentes à elaboração do CM e das Avaliações. Problemas como: deficiência no trato aos gêneros e produções textuais; a forma superficial como é tratada a gramática e a falta de interdisciplinaridade são vistos como fatores que podem prejudicar o processo ensino-aprendizagem, como menciona o professor 4, post 66, fórum 3.

Como já mencionei numa das tarefas anteriores, devemos ter um novo olhar para o ensino de gramática que não exclui o conteúdo gramatical de língua portuguesa, até porque não há gramática sem língua e nem mesmo língua sem gramática. Selecionar textos que realmente façam sentidos para os alunos, para que eles sejam capazes de usar a língua em diversas situações, adequando sua linguagem, tornando-os fluentes na sua própria língua.

Além dos fatores intra e extraescolares, o Quadro 4 sintetiza o que os professores disseram quanto às avaliações externas:

Quadro 6 Currículo Mínimo e Avaliações Externas

Post	Prof.	Fórum	Sobre o Currículo Mínimo
3,2,3,5,6,13,17,24,34,61,63,69	1,2,3,4,5,11,13,17,18,22,24,25	1,3,3,3,3,3,3,3,3,3,3,3	Avaliações Externas como objetivo das práticas pedagógicas em sala de aula.
36,58,12	1,8,10	3,1,3	Avaliações externas como importantes para medir a qualidade da educação.
36, 36	1,17	3,1	Avaliações externas como “refinamento” das políticas educacionais.
66,18,72,92,73	4,6,12,23,26	3,3,3,3,3	CM e Avaliações não contemplam gramática como desejado.
58,27,51,32,11,12,14,16,17,25,62,24,69,88	1,2,6,7,9,10,11,12,13,14,16,17,25,26	3,3,3,3,3,3,3,3,3,3,3,3	A produção textual não é suficientemente abordada, assim como a abordagem dos gêneros textuais, dificultando o incentivo à leitura.
3,6,2	1,2,26	1,1,3	Falta de Interdisciplinaridade
75, 8	6, 7.	3,1	Avaliações não refletem à realidade brasileira.
71	6	3	O CM como obrigatoriedade nas práticas pedagógicas.
79,18 e 47, 74	6 e 7	3,1	Crítica às políticas educacionais e aos documentos legais.

A partir dos depoimentos e dos quadros, pode-se afirmar que os professores, em geral, percebem o Sistema de Estratégia da SEEDUC como uma ação positiva para a melhoria da qualidade da educação, visto que enxergam o CM como sendo positivo para práticas pedagógicas, para a criação de uma base comum no sistema de ensino da rede pública do estado do Rio de Janeiro e como incentivo a Formação Continuada de professores da rede. Para os professores-cursistas tanto o CM como o Sistema de Avaliações são fatores importantes para corrigir antigos problema verificados na educação básica.

Diz o professor 15, no post 44, fórum 3:

É prática comum em minhas aulas trabalhar questões de vestibulares, às vezes, do ENEM e questões de simulados de redes particulares de ensino (principalmente a que trabalho - Pitágoras - que me auxilia muito, tendo em vista que seus descritores são bastante compatíveis com os do Estado em determinados conteúdos). Vivo intensamente as avaliações externas e os alunos estão ficando mais "anteados" em relação às provas. A melhora tem aparecido nas notas - que não estão no patamar desejado, mas, têm subido, o que é uma vitória.

Contudo, apesar desse entusiasmo revelado no depoimento acima, são numerosos os posts que destacam outros fatores intervenientes que impedem o alcance de uma educação de qualidade que vá além da melhoria dos índices nas avaliações externas.

O professor 26, post 88, fórum 1, ilustra esse posicionamento:

Acredito que a ideia do C.M. é importantíssima para a homogeneização do ensino, não só de Língua Portuguesa, mas das outras disciplinas. É uma forma de nortear o nosso trabalho e dar mais segurança ao trabalho.

Contudo, lamentavelmente, as dificuldades que encontro diariamente em minha sala de aula me desestimulam, não com o Currículo, mas com a prática docente. Sigo o Currículo, apoiada pelo livro didático e pelo curso de formação continuada.

Dentre os fatores destacados estão: as dificuldades em trabalhar no noturno, com alunos cansados e com deficiências para aprendizagem; pouco tempo para trabalhar conteúdo extenso; alunos que vêm do Ensino Fundamental sem base para enfrentar o Ensino Médio, muitos egressos do sistema de aprovação automática do município do Rio de Janeiro; dificuldade de acesso à internet, falta de verba para a reprodução de material para o aluno; falta de salas de vídeo, leitura e informática; falta de profissionais de apoio qualificados e a falta de valorização do professor.

Percebe-se, então, que mesmo aqueles que dizem aplicarem o CM, com foco nas avaliações externas, não deixam de ressaltar a influência dos fatores extra e intraescolares, o que revela que não reduzem qualidade a medição. Os professores que percebem o CM e o sistema de avaliações externas como ações importantes para a melhoria da educação básica e se esforçam para utilizá-las em suas práticas pedagógicas, demonstram insatisfação com “as atuais estruturas salariais, carreiras profissionais e condições de trabalho, bem como os efeitos desse processo na qualidade da educação” (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS 2007, p.19).

Por último, há ainda os que se posicionaram criticamente em relação ao Sistema de Estratégias da SEEDUC vinculado a políticas educacionais e aos documentos de referência.

Para alguns professores-cursistas as políticas educacionais precisam ser reavaliadas para se adequarem às necessidades da sociedade atual, como demonstra o relato do professor 7, post 74, fórum 1:

[...] estamos diante de um cenário educacional que precisa ser reavaliado com urgência! A sociedade modernizou-se e a escola (pública, em geral) está congelada em uma metodologia que não se afina a esse novo contexto. Sinceramente, pelas discussões que observamos ao longo desse curso, percebo que nós, professores, temos capacidade e vontade de inovar; a grande questão é a gestão política que determina os rumos da educação neste País! Se por um lado a LDB prescreve a autonomia da escola; por outro, o autoritarismo do Estado não deixa o ensino caminhar. Falta tudo: salário justo, segurança, funcionários, alunos motivados a aprender, estrutura predial, laboratório de ciência, sala de informática, auditório, máquinas copiadoras, equipe pedagógica, entre outros.

Nessa mesma direção, o professor 6, post 79, fórum 3, critica o Sistema de Avaliações por fazer parte da política de metas:

A atual política de metas não está sanando os problemas, está tentando apagar incêndios. O Saerj e o Saerjinho são apenas uma forma de “treinar” os alunos a fazerem prova de um determinado modelo. Em todas as ações do atual secretário de educação não há nada que, de fato, melhore educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a contribuir com a discussão sobre qualidade, este trabalho dedicou-se a responder questões fundamentais para a implementação de políticas educacionais voltadas para a qualidade da educação básica no Estado do Rio de Janeiro relacionadas à Formação Continuada de Professores de Língua Portuguesa na modalidade a distância, Currículo Mínimo e Avaliações Externas, tripé que compõe o Sistema de Estratégias da SEEDUC para alcançar as metas do Ideb.

As questões objetivaram responder quais são os conceitos de qualidade presentes nos documentos do MEC utilizados como referência pelo Curso de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa da SEEDUC, qual o contexto de influência em que estes documentos foram elaborados e como a ideia de

qualidade se apresenta nas várias questões colocadas pelos professores-cursistas participantes dos fóruns de discussão que compõem parte das atividades do curso de “Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa, contexto da prática.

Com base na abordagem analítica do ciclo de políticas, de Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES 2006) para analisar a questão da qualidade em vários momentos da investigação, consideramos, a visão histórica de Oliveira e Araújo (2005), o contexto de influência apresentado por Dourado (2007), Shiroma e Evangelista (2007), os fatores intra e extraescolares apontados por Dourado, Oliveira e Santos (2007), dentre outros de igual relevância. Diferentes conceitos de qualidade foram identificados, tanto na literatura, quanto nos documentos e relatos analisados. Esses conceitos se apresentaram com significados diversos, pois sofreram influências do tempo e do contexto político e sociocultural.

Nos documentos do MEC, a qualidade é expressa por um currículo composto de competências e habilidades que visam ao desenvolvimento econômico e justiça social, entretanto ratificam a função da avaliação e do currículo de garantir o controle dos índices e estabelecer rankings em termos de qualidade do ensino. Esse antagonismo das políticas nacionais ou locais refletem as influências dos organismos internacionais nas discussões concernentes à reivindicação da elevação da qualidade da educação.

Complementando, então, o que foi discutido aqui, com base nas concepções de qualidade apresentadas no referencial teórico e nos resultados da pesquisa, entendemos que a questão da qualidade da educação, no contexto do Curso de Formação de Formação Continuada para Professores de Língua Portuguesa da SEEDUC, está diretamente relacionada ao sucesso da implementação do Currículo Mínimo.

Para o sucesso desse objetivo foi preciso criar condições para efetivar o compromisso dos professores, criando meios para controlar e disciplinar suas ações pedagógicas.

Nesse sentido, as ações do curso em questão são embasadas, dentre outras, nos fóruns de discussão, cujas questões são direcionadas para que se discuta a implementação do CM e sua relação com as avaliações externas, cujo controle

determina a construção de um currículo único, pela intervenção dos conteúdos supostos como válidos, estimulando o seu cumprimento por professores e alunos.

A partir dessas questões, percebemos que boa parte dos relatos feitos pelos professores cursistas refletiram a tradução feita pelos textos-base dos documentos referência do MEC, onde são ressaltadas a utilidade do currículo mínimo e avaliações externas como importantes subsídios para nortear o planejamento das atividades em sala de aula e como ferramentas para solucionar possíveis dificuldades pedagógicas, além das orientações de organismos internacionais mais amplas do mundo globalizado que perpassam os âmbitos locais.

A análise dos comentários nos fóruns citados revelou que os professores-cursistas, mesmo quando fazem referência ao curso e ao CM como base comum, ou quando apresentam uma visão crítica das políticas de educação, todos fazem ressalvas a fatores que interferem em suas práticas em sala de aula e percebem a qualidade da educação associada a fatores intra e extraescolares como determinantes para a implementação do CM deixando entrever que embora não de forma explícita, não reduzem a qualidade ao melhor desempenho nos testes.

Para os professores cursistas, a qualidade da educação não se resume a formação para o mercado de trabalho: ela deve contemplar a equidade social, a valorização dos profissionais da educação, a efetivação da aprendizagem dos conhecimentos considerados relevantes na sociedade atual, acessibilidade tecnológica, etc.

Por fim, é importante ressaltar que não foi intenção deste trabalho estabelecer juízo de valor sobre o Sistema de Estratégias da SEEDUC, mas sim contribuir para a discussão sobre programas políticos que visam à melhoria da qualidade da educação, de forma a, no campo acadêmico, incitar futuras questões de pesquisa e, no contexto escolar, contribuir com projetos pedagógicos que incentivem a autonomia do professor através da reflexão e da ação no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. In: *Indagações sobre Currículo. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-52, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> Acesso em: dez. 2014

BARREIROS, Débora Raquel Alves. *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Vínculos entre Avaliação e Currículo*. Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <www.currículo-uerj.pro.br> Acesso em: dez. 2014

BARRETO, Raquel Goulart. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.) *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em: dez. 2014

_____. *Indagações sobre currículo: diversidade e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007a. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> Acesso em: dez. 2014

_____. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf> Acesso em: set. 2014

BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária. *Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Inep/MEC. V.23, n.84, p.47-66, nov. 2010

BERTOLIN, Júlio C. G. Qualidade em Educação Superior: Da Diversidade de Concepções a Inexorável Subjetividade Conceitual. *Avaliação*. Campinas: Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009.

BONAMINO, Alicia e SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf Acesso em jun. 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: objetivos, diretrizes e fundamentos*. Catálogo 2006. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf Acesso em: ago. 2014

_____. *Lei no 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – 2001-2010 e da outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em: ago. 2014.

_____. *Lei no 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - 2014-2024 e da outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>. Acesso em: set.2014.

_____. *LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: abril. 2013.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional De Educação. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Parecer CNE/CEB Nº:8/2010. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/pceb008_10%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/pceb008_10%20(2).pdf) Acesso em: jul. 2014.

_____. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4*, de 13 de julho de 2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação*. Brasília: 2013. 562p. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf Acesso em ago. 2014

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Brasília, 2007.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em maio 2013.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Introdução*. Brasília: MEC/SEB,2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: ago. /2014.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*; volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2006. 239 p. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/OCN%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/OCN%20(1).pdf) Acesso em dez.2014.

BRASILEIRO, Cristiane. *Currículo Mínimo e avaliações externas: conexões estratégicas*. Em *Aperfeiçoamento em Ensino de Leitura e Produção Textual*. v.3, 2012b.

Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/96635702/Curriculo-Minimo-Texto-base03>. > Acesso em maio. 2013.

_____, Cristiane. *Currículo Mínimo: uma história recente em construção*. Em *Aperfeiçoamento em Ensino de Leitura e Produção Textual*. v.1, 2012. Disponível em:

< <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/ava22/mod/resource/view.php?id=6831> > Acesso em maio. 2013.

_____, Cristiane. *Currículo Mínimo e orientações do MEC: incorporações locais*. Em *Aperfeiçoamento em Ensino de Leitura e Produção Textual*. v.2, 2012a. Disponível em:

<<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/ava22/mod/resource/view.php?id=6832> > Acesso em maio de. 2013

_____. Cristiane. *Currículo Mínimo e material didático: modos de usar, adaptar, criar*. Em *Aperfeiçoamento em Ensino de Leitura e Produção Textual*. v.4, 2012c. Disponível em:

<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/ava22/mod/resource/view.php?id=6832>
Acesso em maio de. 2013

BRESSANIN, Joelma Aparecida. *Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do Programa Gestar II*. 2012. 143 f. Tese (Doutorado Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela. *Políticas Públicas de Formação e a UAB: que arquitetura é essa*. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 - UNIREDE

CARVALHO, Dérick Herculano Paranhos de. *Elementos do Pensamento Neoliberal e o Plano Nacional de Educação 2014: Algumas aproximações*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará Disponível em: <http://scribd.com/doc/232686069> Acesso em nov. 2014

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Qualidade em Educação Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan/dez. 2010

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de e SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p.

DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. In: *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em set. /2014.

DOURADO, Luiz Fernando; SANTOS, Catarina de Almeida. EAD no contexto atual e o PNE 2011-2020. In: DOURADO, L. F. (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERNANDES, Francisco das Chagas (coord.) *Coletânea de textos da CONAE 2014* (tema central e colóquios).

GATTI, Bernadete (org.). *Construindo Caminhos para o Sucesso Escolar* Brasília: Unesco, Inep/Mec. Consed, Undime, 2008, 164p.

GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. Dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em ago. 2014

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.S; ANDRÉ, M.E.D.A. (Coords). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

JULIATTO, Clemente Ivo. *A Universidade em Busca da Excelência: um estudo sobre qualidade na educação*. Curitiba: Champagnat, 2010. ed.2, 307p

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. *Políticas públicas de EAD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado*. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. Cap. 10, p.249-283.

MACEDO, Elizabeth. *CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder*. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, jul. /Dez 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em agosto de 2013

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 163-189, 2007. CIED - Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37420107.pdf> Acesso em set.2014

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-48, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio. *Qualidade na Educação e no Currículo: Tensões e Desafios*. Seminário Educação de qualidade: desafios atuais. Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, set. 2008.

NETTO, Carla; FARIA, GIRAFFA, Lúcia M. M.; Elaine T. *Graduações a distância e o desafio da qualidade*. [Recurso eletrônico] Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26 n° 92, out.2005.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*. Faculdade de Educação. Belo Horizonte: FaE/UFMG, n° 44, dez.2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n° 28, Jan /fev. /Mar /abr. 2005.

PEREIRA, Fábio de Barros; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: uma contribuição ao debate em torno da base comum nacional. *Revista e Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1669 - 1692 out. /dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em jul. /2015.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; FREITAS, Thaís Campos e FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010

RIO DE JANEIRO, CECIERJ. *Sobre o Projeto*. Em Página inicial do Projeto, 2011. Disponível em: < <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/sobre.php> Acesso em junho de 2013.

_____. *Edital Ext-Cecierj N° 002/2013: Seleção de candidatos às vagas dos Cursos de Formação Continuada de Professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro*. 2013. Disponível em:

<<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/download/edital-0022013.pdf>>

Acesso em: ago. 2014

_____. Governo do Rio de Janeiro Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo 2012 - Língua Portuguesa e Literatura*. Rio de Janeiro, 2012b

_____, CECIERJ. Formação Continuada em Ensino de Língua portuguesa e Literatura – *Guia do Cursista*. Rio de Janeiro, 2012 c.

Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/ava/>>. Acesso em abril de 2013

_____, CECIERJ. *Guia da Disciplina Currículo Mínimo: Contexto de Discussão*. Rio de Janeiro, 2012d. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/ava/>> Acesso em abril de 2013.

_____. *Lei complementar nº 103*, de 18 de março de 2002: Transforma o centro de ciências do estado do rio de janeiro na fundação centro de ciências e educação superior à distância do estado do rio de janeiro - fundação CECIERJ, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/10348033358c05b10325681f0062ca30/54bc5c4e0965316603256b8e005cc9c9?OpenDocument> Acesso em fev. 2015

RONCA, Antônio Carlos Caruso. Subsistema Nacional de Avaliação e Qualidade da Educação: interfaces com o Plano Nacional de Educação - PNE e Planos Decenais Correspondentes p. 128-129. Eixo IV, Colóquio 4.1. In *Coletânea de Textos da CONAE 2014* (Tema Central e Colóquios). Brasil, 2014 Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/component/k2/477> Acesso em: dez/.2014

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina e MOZZ, Gabriela Strauss. Entrevista com a professora Doutora Sandra Zákia Sousa: Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. *Roteiro*, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 309-314, jul. /dez. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set. /dez. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de janeiro. Lamparina, 2011. ed. 4, 128 p.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade Social da Educação Pública: Algumas Aproximações. *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009 219 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: set.2013

SILVA, Vandrê Gomes da Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. *Revista brasileira. Est. pedag.* Brasília, v. 90, n. 226, p. 547-570, set. /dez. 2009.

SILVA, M. J. A. *A Demanda por Resultados no contexto da regulação das políticas públicas*, 2011. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio2009/233.pdf. Acesso em: jan. 2015

SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves; GANDIN, Luís Armando. Contradições e Ambiguidades do Currículo e das Políticas Educacionais Contemporâneas - Entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 175-184, jan/abr. 2012

SILVEIRA E ESQUINSANI. O currículo Escolar e as Avaliações em Larga Escala: Representação na Produção Científica Nacional. In: *VII Congresso Brasileiro de História da Educação: circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil*, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/O%20CURRICULO%20ESCOLAR%20E%20AS%20AVALIACOES%20EM%20LARGA%20ESCALA.pdf> Acesso em mai. 2015.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. *Trabalho Docente e Conhecimento*. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina. 2008

SOUZA, Raquel Aparecida; MORAES, Raquel de Almeida. Políticas Públicas de Formação por meio da Educação a Distância: O PROFORMAÇÃO e O PROGESTÃO. In: *36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO* Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_2717_texto.pdf Acesso em jan.2015.

TELLO, Cesar; MAINARDES, Jefferson. A educação secundária na América Latina como um direito democrático e universal: uma análise de documentos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento. In: *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 155-179, 2014.

UNESCO. *Marco Estratégico para a UNESCO no Brasil*. UNESCO, 2006 Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147544por.pdf>> Acesso em out.2014.