

Políticas de Formação Continuada

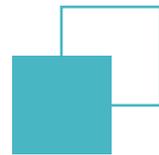
SEED
SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



AMAPÁ
GOVERNO DO ESTADO
Juntos por um Estado Forte







POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Seed
Macapá / 2022

Governo do Estado do Amapá
Antônio Waldez Góes da Silva
Governador

Jaime Domingues Nunes
Vice-governador do Estado do Amapá

Secretaria de Estado da Educação
Maria Goreth da Silva e Sousa
Secretária de Estado da Educação do Amapá

Terezinha de Jesus Monteiro Ferreira
Chefe de Gabinete da Seed

Secretária Adjunta de Políticas de Educação
Neurizete de Oliveira Nascimento

Secretário Adjunto de Gestão de Pessoas
Danielson Thompson de Souza Miranda

Secretária Adjunta de Apoio à Gestão
Keuliciane Morais Baia

Comissão de Discussão e Elaboração da Política de Formação Continuada para os Profissionais da Educação do Estado do Amapá.
Portaria nº 068/2021-Seed

Coordenadora dos Recursos Humanos
Patrícia Assunção dos Santos Barreto

Coordenadoria de Recursos Humanos
Jamile Ruth Silva de Sena Barreto do Carmo

Coordenadoria de Normatização de Políticas Educacionais
Judenilson Teixeira Amador

Gerência do Núcleo de Formação Continuada
Diego Bruno da Silva Bentes

Unidade de Orientação Curricular e Supervisão Escolar
Aylla Monise Ferreira da Silva

Unidade de Orientação Curricular e Supervisão Escolar
Cleiberton Riullen Souza dos Santos

Unidade de Orientação Curricular e Supervisão Escolar
Helen Costa Coelho

Unidade de Orientação Curricular e Supervisão Escolar
Raphaella Santos Ataíde Rabelo

E. E. Gonçalves Dias
Marlon Miranda

Revisão de Texto
Aylla Monise Ferreira da Silva
Helen Costa Coelho
Jamile Ruth Silva de Sena Barreto do Carmo
Judenilson Teixeira Amador

Protocolo e Arquivos
Antônio da Silva Santos

Normalização e Revisão Final
Gabriene Braga Teixeira

Normalização e Revisão Final
Marlon Miranda

Consultores do Instituto Gesto
Camila Resende Sodré Nonaka e Flávio Barbosa

Suporte Estatístico
Gabriene Braga Teixeira

Colaboração técnica
Clóvis Vilas Boas
Helena Lúcia Portugal Corrêa
Marlúcia Marques Fernandes
Norma Dias dos Santos Barros
Tâmara Fernandes Varejão

Outras Imagens
Aylla Monise Ferreira da Silva
Helen Costa Coelho
Jamile Ruth Silva de Sena Barreto do Carmo.

Coordenador de Comunicação
Wellington de Miranda Costa

Designers (concepção gráfica e diagramação)
Márcio Leite Marinho
Pedro Gomes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P382p Política de Formação Continuada para os Profissionais do Estado do Amapá (2022). Macapá: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Recursos Humanos; Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas, 2022.

99p. (21 x 29cm)
Referências. 93-98 f
ISBN 978-87-361846-4-4

Política de Formação Continuada para os Profissionais do Estado do Amapá. Título I. Secretaria de Estado da Educação. Título II. Formação Continuada (Educação). Título III. Educação. Amapá, Brasil.

CDU: 37.8

Índice para Catálogo Sistemático
Educação - Amapá: 37.005.8
Formação Continuada - Amapá: 37.377.8
Gestão Educacional - Amapá: 37.02.8



A formação continuada, como formação especializada, deve qualificar para o exercício, para a função, ou para as atividades educativas especializadas, de natureza pedagógica ou administrativa, ofertadas pelos entes federados, com aplicação direta no funcionamento do sistema educativo e das escolas. É importante que essa formação seja ministrada e titulada por instituições de ensino superior, de forma colaborativa e intencionista, ou mesmo por profissionais da rede estadual que desenvolvam trabalhos diferenciados com dinâmicas de ensino baseadas na reflexão, trocas e discussão da atividade docente, de forma a propiciar aos alunos o desejo de apropriação pelo conhecimento [...] (ABRÃO, 2018, p. 20, adaptado)



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	- Amapá
ALAP	- Assembleia Legislativa do Estado do Amapá
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BNC/Formação	- Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CEE	- Conselho Estadual de Educação
Ceforh	- Centro de Formação de Recursos Humanos
CME	- Conselho Municipal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CRFB	- Constituição da República Federativa do Brasil
CEA	- Constituição do Estado do Amapá
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRH	- Coordenadoria de Recursos Humanos
CVEDUC	- Centro de Valorização da Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
VIDA	- Valorização, Incentivo, Desenvolvimento e Assistência
EaD	- Educação à Distância
FIC	- Formação Inicial e Continuada
GEA	- Governo do Estado do Amapá
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Icomi	- Indústria e Comércio de Minérios
IEE	- Instituto de Estudos Especiais
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFAP	- Instituto Federal do Amapá
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Ieta	- Instituto de Educação do Ex-Território do Amapá
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
n.	- número
NAE	- Núcleo de Ação Educativa
NAEM	- Núcleo de Ação Educativa dos Municípios
Nase	- Núcleo de Atendimento à Saúde do Estudante
NEM	- Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará em Macapá
Nucges	- Núcleo de Capacitação para Gestão Escolar
Nufoc	- Núcleo de Formação Continuada
p.	- página
Parfor	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCS	- Plano de Cargos, Carreira e Salários

PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDEA	- Plano Decenal de Educação para o Estado do Amapá
PDSA	- Plano de Desenvolvimento Sustentável do Amapá
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	- Produto Interno Bruto
PEE	- Plano Estadual de Educação
PME	- Plano Municipal de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLL	- Plano Nacional do Livro e Leitura
PPP	- Projeto Político Pedagógico
Seed	- Secretaria de Estado da Educação
TFA	- Território Federal do Amapá
Ueap	- Universidade Estadual do Amapá
Unifap	- Universidade Federal do Amapá
Uocus	- Unidade de Orientação Curricular e Supervisão Escolar
USP	- Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

FALA DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO	11
APRESENTAÇÃO.....	13
1 IDENTIFICAÇÃO, MISSÃO E APARATO LEGAL.....	17
2 CONTEXTO HISTÓRICO.....	23
3 JUSTIFICATIVA.....	35
4 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS.....	48
5 PRINCÍPIOS NORTEADORES.....	51
6 OBJETIVOS	55
6.1. Objetivo Geral	55
6.2. Objetivos Específicos.....	55
7 CRITÉRIOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	58
7.1 Premissas da Formação Continuada.....	60
8 DIMENSÕES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	63
8.1 Detalhamento das dimensões da formação docente	66
9 ESPAÇOS DE FORMAÇÃO	72
9.1 NÚCLEOS DE AÇÃO EDUCATIVA (NAE) E NÚCLEOS DE AÇÃO EDUCATIVA DOS MUNICÍPIOS (NAEM).....	74
9.2 NÚCLEOS GEO-EDUCACIONAIS.....	75
9.3 CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CVEDUC)	75
9.4 SALA DE PLANEJAMENTO.....	75
9.5 ESCOLA	75
9.5.1 A QUALIDADE DAS FORMAÇÕES NA ESCOLA TEM COMO FOCO EM ASPECTOS PEDAGÓGICOS.....	76
9.5.2 PAUTADAS PELA PRÁTICA E ORIENTADAS A ELA	76
9.5.3 PLANEJAMENTO DE QUALIDADE.....	76
9.5.4 FORMAÇÕES ALINHADAS COM AS PRÁTICAS DA ESCOLA E DA REDE E COM OUTRAS POLÍTICAS INDUTORAS (CURRÍCULO E AVALIAÇÃO).....	77
10 LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS	78
11 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO.....	80
12 PUBLICAÇÃO: REVISTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	83
13 TIPOLOGIA DE AVALIAÇÃO	84
14 PARCERIAS	87
15 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	93
GRUPO DE TRABALHO.....	99

FALA DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Com o sentimento de gratidão e dever cumprido, a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (Seed/GEA), apresenta, com muito orgulho, a Política de Formação Continuada (PFC) para os Profissionais da Educação do Estado do Amapá. A Política é produto de esforços gerenciais, técnicos, pedagógicos para melhorar a formação continuada dos envolvidos no fazer educacional, mas não apenas isso: é o compromisso da gestão que visa a qualidade de ensino, no sentido mais amplo que essa expressão possa ter.

A Secretaria de Estado da Educação sempre pautou as suas ações com base na valorização da carreira docente, no incremento e suporte às práticas educacionais metodologicamente organizadas, com a perspectiva de agregar esforços estratégicos, de gestão e de apoio pedagógico, para que seja garantido o direito à aprendizagem a todos os estudantes da rede de ensino.

Pode-se dizer, que a Política de Formação Continuada aos profissionais da Educação do Estado do Amapá, representa um marco de valorização e compromisso ao trabalho incansável de todos os envolvidos! Assim, a Secretaria apresenta uma política de valorização de saberes, de modo indistinto, a todas as escolas do Estado do Amapá que irá melhorar a qualificação e a atuação profissional da rede, elevando os indicadores educacionais.

Maria Goreth da Silva e Sousa
Secretária de Educação

APRESENTAÇÃO

Caros Colegas,

Uma proposta de Política de Formação Continuada para os Profissionais da Educação do Estado do Amapá é sempre algo desafiador, porque isso sugere a imersão na seara teórica mais complexa que existe: a educação humana. Educar, formar, continuar ensinando e aprendendo é o maior desafio das sociedades modernas, uma ação que reclama estratégias novas, bons métodos de ação, teorias pedagógicas conciliadoras e, principalmente, a atuação de agentes sociais, no geral, inconformados com o que não sabem.

Esta Política de Formação Continuada gravitou em torno dos esforços de um Grupo de Trabalho multidisciplinar e multissetorial, vinculado à Coordenadoria de Recursos Humanos (CRH/Seed), subordinada à Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas (Sagep/Seed), setor vinculado ligado à Secretaria de Estado da Educação (Seed), instituição pública da administração direta do estado do Amapá (GEA), que gerencia e administra a política educacional em todas as instituições públicas de ensino existentes neste ente estadual.

O propósito da CRH/Seed/GEA, e do Grupo de Trabalho por ela instituído, era oferecer, de modo ainda preliminar, um texto-piloto que harmonizasse as linhas gerais de uma Política de Formação Continuada para os educadores amapaenses, primeiramente, para sanar uma lacuna há muito sentida nessa área, e, secundamente, no demarcar a valorização do magistério local — concedendo a ele, portanto, as metas preconizadas pelo organograma em vigor na Seed/GEA (Lei n. 2.257/2017).

Na fase preliminar desta Política de Formação Continuada, fizeram-se várias reuniões virtuais, diálogos agendados, exposições de consultoria e trocas de material entre todos os membros do Grupo de Trabalho, os quais compartilharam experiências, referenciais teóricos, base de dados oficiais, assim como projeções sobre o impacto pedagógico futuro que uma formação continuada administrativamente instruída, legalmente validada e tecnicamente chancelada poderia oferecer — sem deixar de citar, é claro, os enormes benefícios que tal proposta iria significar aos profissionais da Educação Básica do Estado do Amapá, independentemente da esfera de atuação.

Apesar dos desafios sempre inquietantes, o Grupo de Trabalho manteve-se firme aos seus propósitos e conseguiu produzir o que se pode classificar como as linhas-mestras desta Política de Formação Continuada, a qual não foi elaborada como exercício de especulação, de modo gratuito e fácil; antes, pelo contrário, buscou alicerçar-se em laudável legislação educacional, nos regramentos institucionais já disponíveis, em leis espe-

ciais e correlatas, e, essencialmente, na orientação de teóricos nacionais e estrangeiros, que discutem o ensino formal, a formação docente, a formação continuada e o aprimoramento pedagógico dentro e fora do nosso cenário escolar, com opiniões sempre dignas de alguma deferência.

Para guiar esta Política de Formação Continuada alinhada à realidade educacional amapaense, as etapas aqui descritas foram divididas em postulados exequíveis. De saída, esquadrinhou-se um Percurso Histórico sobre como se deu a educação amapaense, a velocidade de sua progressão e as estratégias gerenciais que a desenharam pela folha de carbono da realidade amapaense de ontem e de hoje. Em seguida, instaurou-se a Justificativa teórica: a configuração pedagógica dele e o lastro de sua abrangência, bem como as implicações epistemológicas, políticas, sociais e educacionais que lhe deram origem.

Criaram-se as ambiências dentro das quais se descreveram, portanto, as Concepções Pedagógicas em voga no Brasil, e no palco em que se encenam as discussões formativas até hoje sabidas. Em larga escala, abriram-se os portões teóricos dentro dos quais se acampam os Princípios Norteadores: não somente explicar o que é a Educação em si, mas, efetivamente, descrever o que se entende por Formação Continuada no sentido primeiro disto, ou no que ela traduz socialmente, no que promove culturalmente, e, aos jorros, nos frutos saborosos que sempre gera e propicia.

Com preocupações realísticas, e deixando-se um pouco as descrições teóricas, foram organizados, aqui, os Objetivos (geral e específicos), que introduziram esta locução “formação continuada” dentro dos limites geográficos em que se situa o estado do Amapá, e sua realidade educacional sui generis: várias demandas, muitas urgências e algumas emergências educacionais. Por isso, no delimitar o alcance desta política pública e formativa, foi imprescindível definir certos Critérios operativos, que outra coisa não são senão a forja de parâmetros por meio dos quais tal formação continuada iria centrar-se – e iria chegar, de caso pensado, ao profissional que está atuando na sala de aula, o educador da vida real, ou seja, o gestor, o técnico e o docente propriamente ditos e impactar na aprendizagem do estudante.

Com isso, articularam-se as Dimensões da Política de Formação Continuada e, ainda, os Espaços de Formação – para que as atividades propostas aqui preconizadas sejam realizadas de acordo com as dimensões e dos limites que as caracterizam. Em relação ao Levantamento das Necessidades Formativas, é importante destacar que houve uma preocupação em organizar as demandas formativas que atendam às particularidades específicas dos profissionais do sistema educacional do Estado do Amapá. Para tanto, esta política discute o tópico Estratégias de Formação para que haja qualidade e eficiência aos envolvidos.

Nesta perspectiva, a Política garante a seção Tipologia de Avaliação. Nela, são apresentados métodos, técnicas, estratégias e abordagens que serão considerados no processo de formação continuada e avaliadas de maneira crítica e reflexiva.

Essa discussão sobre as estratégias continuadas finda-se quando se opera o escalonamento de todas as Parcerias Institucionais; estas são celebradas pela Seed/GEA como suporte e apoio técnico. Sabe-se que a busca por colaboradores institucionais é capítulo à parte de todas as iniciativas exitosas em matéria de formação continuada, já que isso sempre pressupõe a seleção de tarefas, a partilha de saberes e a equânime atribuição das vitórias. Nunca haverá êxito educacional – seja ele de que tipo for – sem a colaboração de todos os agentes políticos dispostos a engajar-se decididamente nisso, para que adoleça uma sociedade mais justa, solidária e, olhando-se para a Educação em seus efeitos, mais forte.

Feitas essas considerações, é evidente, convém confessar, que esta política de formação continuada deve ser admitida como um marco divisional, um farol de orientação a todos quantos queiram continuar ensinando e aprendendo, recebendo e partilhando saberes; por isso, o labor que desde já se avizinha de todos está apenas começando, e é mister haver coragem e força para seguir adiante com as metas.

O começo está aqui! Vamos em frente!

*Grupo de Trabalho
CRH/Sagep/Seed/GEA - 2021*

1 IDENTIFICAÇÃO, MISSÃO E APARATO LEGAL

O GEA conta com uma estrutura estatal complexa, a que se agregam várias instituições de estado. A Seed/GEA é dirigida e administrada pelo secretário de estado, que trabalha auxiliado pelos secretários-adjuntos, pelo gabinete e pelas coordenadorias e as assessorias técnicas, e na esfera detidamente educacional, os núcleos, centros e unidades escolares. Os cargos e funções pertencentes à Seed/GEA estão disponíveis no organograma hierárquico.

Dentre as instituições estatais, está a Seed/GEA, cuja razão finalística é executar, supervisionar e controlar as atividades que abrangem a oferta de educação pública, bem como ao regramento, controle e a fiscalização dos estabelecimentos de ensino, em diferentes graus, repertórios e níveis.

A principal meta da Seed/GEA encontra-se descrita no texto de sua Missão institucional: “Garantir o acesso, a permanência e o protagonismo dos estudantes por meio de uma educação de qualidade, equitativa, inclusiva e integral com vistas ao cumprimento das metas e estratégias definidas no Plano Estadual de Educação”.

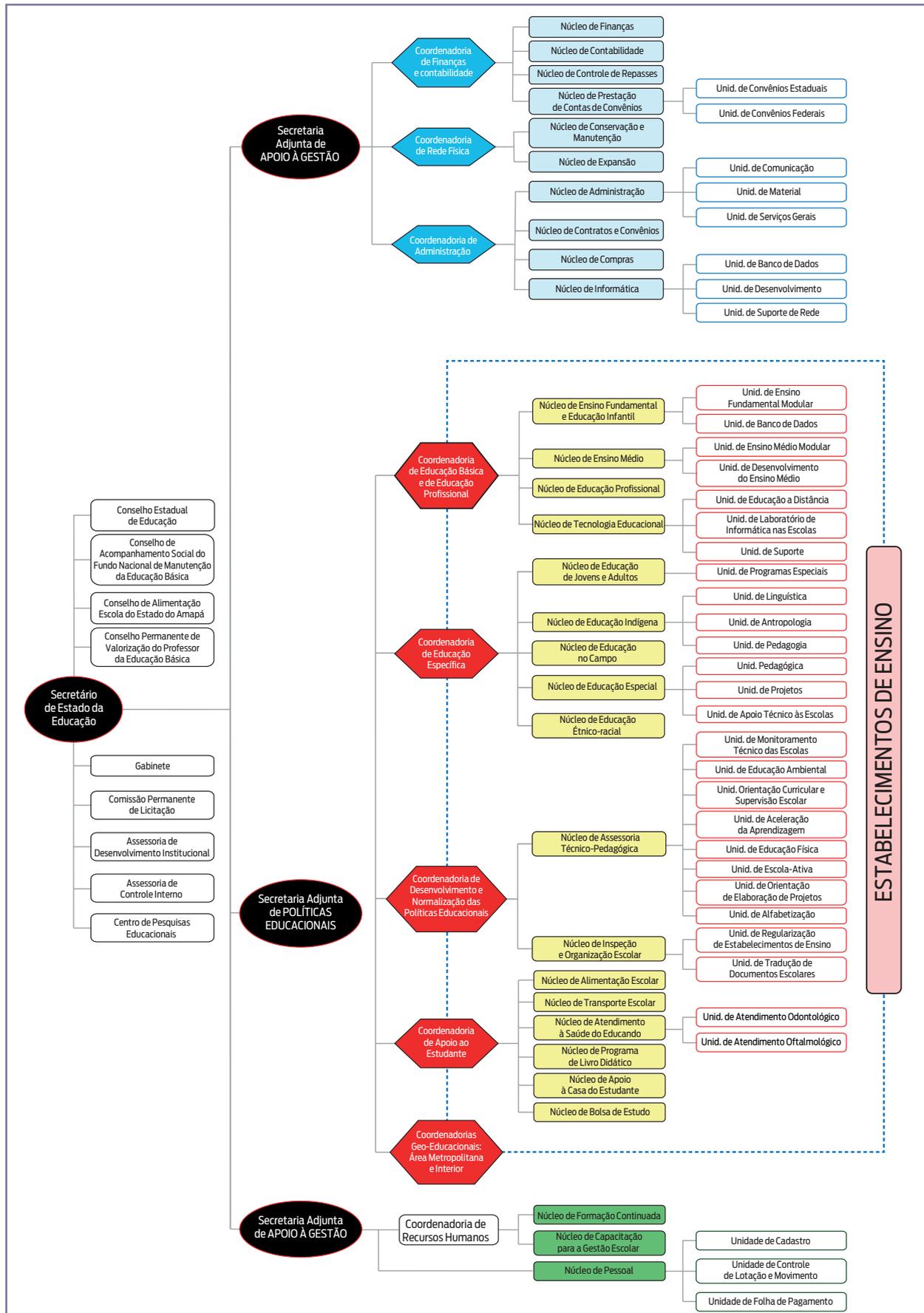
É evidente que a instituição também conta com outras finalidades que, aqui, serão consideradas essenciais, na qual está a efetiva e harmônica articulação gerencial e de governo no que tange às políticas educacionais urdidas no plano pedagógico ou legislativo, o incentivo a estudo, pesquisa e avaliação permanente dos processos educativos – financeira, de metas, de custos, de resultados, de êxito, entre outros.

Quadro 1 - Identificação Executiva da Seed/GEA.

IDENTIFICAÇÃO DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO		
Vínculo Administrativo		Poder Executivo
1	Secretaria de Estado da Educação	Código UG: 280101
2	Denominação abreviada: Seed/GEA	Situação operacional: Ativa
3	Natureza Jurídica: Administração Direta	Sede: própria
4	Principal atividade: Educação	Outras informações:
5	Endereço: Avenida Fab, n. 96, Bairro Central	Correio eletrônico: seed@seed.ap.gov.br
6	Código de Endereçamento Postal: 68.900-073	web: http:// www.seed.portal.ap.gov.br

Fonte: Grupo de Trabalho (CRH/Sagep/Seed, 2021).

Figura 1 - Organograma: Estrutura Interna da Seed/GEA.



Fonte: ALAP (Lei n. 2.257/2017, adaptado pelo Grupo de Trabalho).

Esse organograma é importante para levar a cabo a finalidade fundamental dele, em suas seções, unidades e segmentos, a Seed/GEA também conta com um repertório legal instituído no nível federal e estadual, por meio do que irá fazer cumprir sua missão institucional. Dentre as muitas legislações disponíveis, citar-se-ão, abaixo, as que mais diretamente se referem à estrutura legal da Seed e às suas características operativas, logísticas e finalísticas. Então, tem-se:

Quadro 2 - Suporte Legal da Secretaria de Estado da Educação.

SUPORTE LEGAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO		
Data	LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL EM VIGOR	
1	5-10-1988	Constituição da República Federativa do Brasil – até a Emenda Constitucional n. 106 (20-5-2020) – Cria o Estado do Amapá.
2	20-12-1991	Constituição do Estado do Amapá – até a Emenda Constitucional n. 62 (30-4-2020) – Normaliza a Educação no Estado do Amapá.
3	3-5-1993	Lei n. 066 – Estabelece o regime jurídico dos servidores públicos civis do Estado, das Autarquias e Funções Públicas Estaduais.
4	23-12-2005	Lei n. 1.230 – Organiza o funcionamento legal da Seed/GEA.
5	20-12-1996	Lei n. 9.394 – Regula as diretrizes do ensino nacional brasileiro.
6	20-5-2008	Lei n. 0.949 – Normaliza de funcionamento do Sistema Estadual de Educação.
7	9-6-2010	Lei nº 1.503 – Regulamenta a gestão democrática nas escolas estaduais.
8	24-6-2015	Lei n. 1.907 – Estabelece o Plano Estadual de Educação (2015-2025).
9	5-12-2017	Lei n. 2.257 – Organiza a estrutura interna da Seed/GEA.

Fonte: Grupo de Trabalho (CRH/Sagep/Seed, 2021)

Paralelamente, cabe à Seed/GEA dar suporte técnico, logístico, financeiro, estrutural, legal, colaborativo, às escolas sob sua tutela e guarda, escolas e centros de ensino havidos tanto dentro quanto fora da sede oficial dela, localizada no centro urbano do Município de Macapá, a capital do estado do Amapá.

Sabe-se que a principal atribuição do estado do Amapá é a competência de dar suporte e oferecer o Ensino Médio, mas ainda há um grande número de escolas que ofertam o Ensino Fundamental, principalmente em virtude da impossibilidades de os municípios amapaenses assumirem plenamente tal atribuição. Neste caso, a Seed/GEA aglutina a competência administrativa de dar suporte, portanto, a um universo que engloba, sem distinção, a todos os 16 municípios do estado do Amapá, e as escolas existentes nessas parcelas estaduais.

No exercício de 2020, a Seed/GEA prestou serviços de ensino e ofereceu oportunidade educativa aos alunos em idade escolar, os quais estão distribuídos em 392 escolas públicas: cento e cinquenta urbanas (150), duzentos e quarenta e quatro rurais (242) vinculadas à rede pública estadual, sendo 8 profissionalizantes e 4 centros de especialidades (AEE) – o

que totaliza cento e cinquenta e nove mil, quinhentos e setenta e seis alunos (159.576), devidamente distribuídos no quadro abaixo:

Quadro 3 - Níveis e Modalidades de ensino ofertados pela Seed/GEA.

TIPO DE EDUCAÇÃO OFERTADA						
Educação Regular e Educação Especial	Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Profissional	TOTAL
Quantidade	26.535	79.021	31.639	17.703	4.678	
TOTAL						159.576

Fonte: Censo Escolar (Cepe/Seed, 2020).

Deve-se destacar que a Educação Profissional oferecida pela Seed/GEA compreende o ensino tecnológico integrado, regular, normal, magistério e tecnológico, feitos de modo concomitante, o ensino tecnológico subsequente e Formação Inicial e Continuada (FIC) concomitante. Nas modalidades acima descritas estão incluídos 4.678 alunos de áreas indígenas, 2.110 alunos em áreas quilombolas e 3.995 alunos da educação especial.

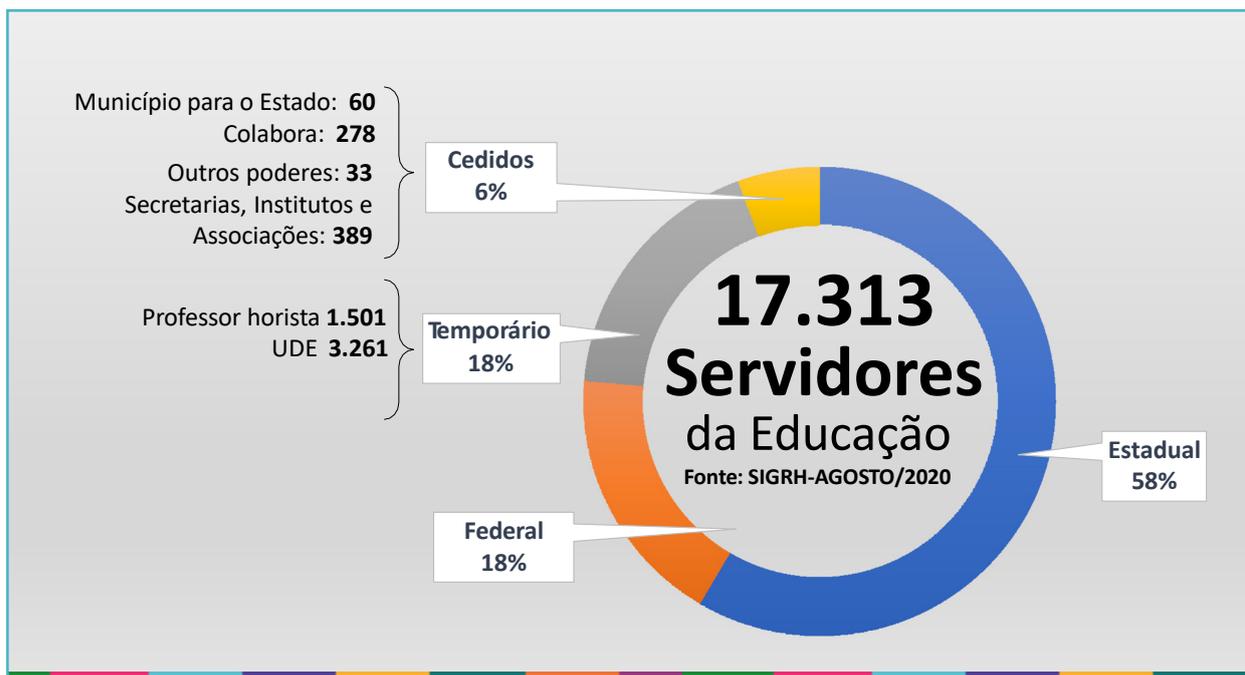
É importante salientar, ainda, que, segundo a CF/1988, a LDB/1996, bem como as demais leis educacionais especiais, cabe aos municípios brasileiros proporcionar creches, pré-escolas e Ensino Fundamental às crianças dos anos iniciais, bem como ao Distrito Federal e aos Estados competirá estruturar a secretaria de educação neles existente, para que ela possa gerenciar o Ensino Médio.

No âmbito geral, portanto, a União ficou constitucionalmente responsável pelo Ensino Superior, o que significa desde o aparato de seu surgimento, normalização, legalização dos cursos aí ofertados, regras e condições e abertura de novos cursos, contratação de docentes federais bem como oferecer apoio técnico e financeiro aos estados e municípios, entre outros.

Note-se que, nos últimos anos, a Seed/GEA tem criado estratégias para ofertar maior quantidade de matrículas (Chamada Escolar, 2020), fato que também acompanhou essa mesma progressão e demanda, que, no geral, seria positiva, não fossem algumas perdas em certas escolas estaduais, considerando o contexto da pandemia, tanto na região urbana quanto da região rural.

Abaixo, há a tabela relacionada à quantidade atual dos alunos de todos os segmentos e modalidades que a Seed administra. Então, os dados referentes às modalidades de ensino são os seguintes:

Gráfico 1 - Quantidade de servidores da Seed/GEA.



Fonte: Relatório Resultados da Educação (SIGRH/Seed, p. 2, 2021).

Gráfico 2 - Quantidade de alunos atendidos pela Seed/GEA.



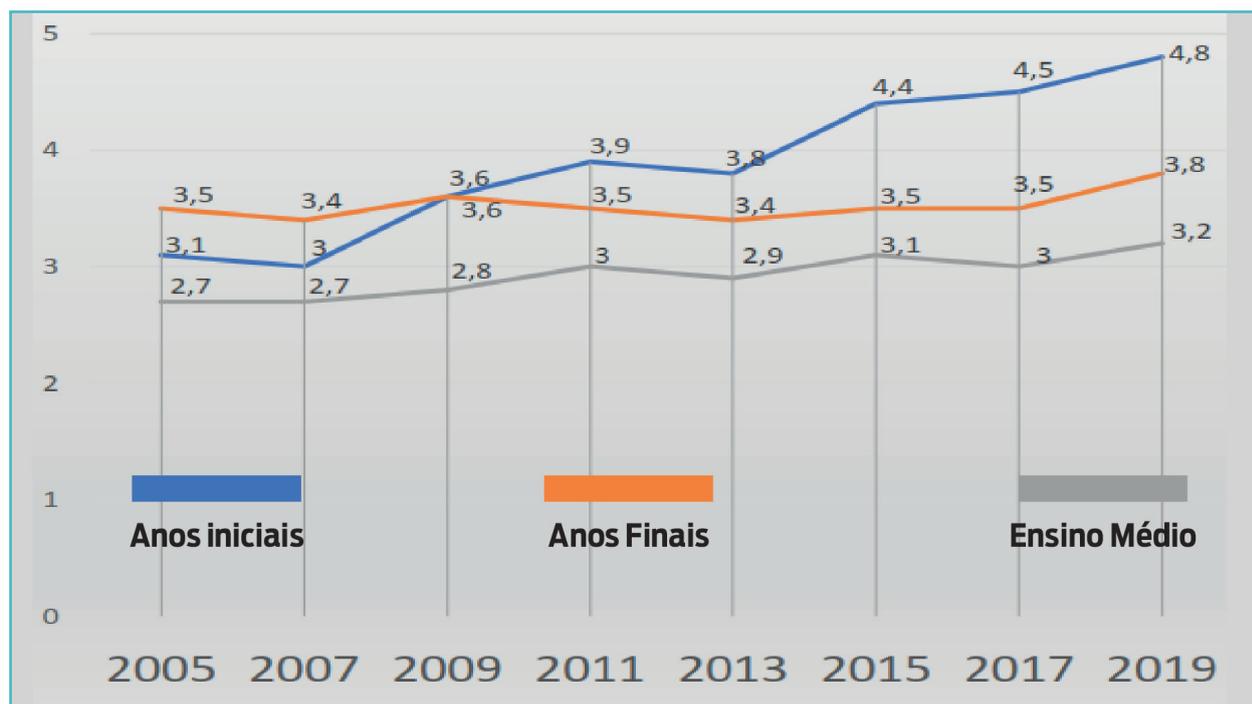
Fonte: Relatório Resultados da Educação (SIGRH/Seed, p. 7, 2021).

Quadro 4 - Mudanças na condição geral de servidores da Seed/GEA.

Existiam 2.288 contratos de professor horista e mais de 800 carências na rede em 2017.

A ida de 1.124 servidores para o quadro federal gerou redução de R\$ 8.501.997,19 na folha

Fonte: Relatório Resultados da Educação (SiGRH/Seed, p. 2, 2021).

Gráfico 3 - Progressão dos estudantes no Ideb em relação ao Estado do Amapá.

Fonte: Relatório Resultados da Educação (SiGRH/Seed, p. 8, 2021).

2 CONTEXTO HISTÓRICO

Para compreender um pouco sobre o tratamento dado à formação continuada no estado do Amapá, far-se-á, aqui, um breve contexto histórico baseado em pesquisas e fundamentos oriundos tanto da Secretaria de Estado da Educação (Seed/GEA) quanto de outros órgãos governamentais correlatos.

Com o desmembramento das terras do Amapá do estado do Pará (1943), surgiram muitos desafios para a organização de um sistema educacional regional amapaense, na época, cheio de deficiências, porque aqui havia escassez de profissionais, poucas unidades escolares e carência de equipe técnica qualificada para realizar os trâmites da gestão educativa.

De acordo com Lobato (2009), com o compromisso de melhorar o nível de escolaridade do recém-criado Território Federal do Amapá (TFA), o governador da época, Janary Gentil Nunes, viu, na instituição escolar, tal oportunidade e incumbiu os(as) professores(as) de executar essa tarefa essencial. Aquele gestor esperava, de todos, um trabalho que contribuísse uma mudança na forma de pensar das pessoas envolvidas no processo, porque, somente assim, o TFA entraria na direção certa do desenvolvimento socioeconômico.

Conforme os registros do Relatório das Atividades de Governo do Território Federal do Amapá (NUNES, 1946), a educação formal estava voltada a intervir em todos os setores da atividade produtiva, inculcando em cada indivíduo a noção de que ele pertencia à coletividade brasileira; sendo que fizeram difundir aí as diretrizes da geopolítica nacional, na ânsia de melhorar o corpo, a família e a Pátria.

Na visão de Sampaio (2019), desde o início dos anos de 1940, a história do TFA foi definitivamente marcada pelo começo de uma política governamental que ambicionava a mudança de hábitos e costumes da população amapaense, sob o pretexto de estimular-lhe o desenvolvimento econômico e a integração dele ao restante do Brasil, por meio de um programa de educação escolar que deveria abranger a todas as idades e sexos.

Para suprir as demandas educacionais daquela época, o Governador Janary Gentil Nunes criou o Departamento de Educação e Cultura do Território Federal do Amapá, setor este responsável por orientar, fiscalizar, controlar e promover, de forma homogênea, a instrução primária em todo o TFA. Naquela oportunidade, a escassez de docentes era considerada um sério problema administrativo, porque isso poderia comprometer (e comprometia) a ordem e o progresso pretendidos objetivamente pelo chefe do Executivo regional, e, ainda, pela gestão educacional da época. Então, diante dessa urgência, foi criado o Curso Normal Regio-

nal (CNR), o qual tinha, entre outras funções precípuas, a de formar docentes que pudessem suprir a carência profissional ainda reinante no Amapá, e, no plano mais prático, substituir os docentes leigos que ainda atuavam no Ensino Primário.

Durante o governo de Janary Gentil Nunes, foi criado o Departamento de Educação Territorial, órgão responsável por controlar, executar e acompanhar as atribuições dos docentes em atividade. A programação anual mais importante deles era o Curso de Férias para Professores, no qual, anualmente, os docentes reuniam-se, na cidade de Macapá, para realizar treinamento e capacitação educacional. Esses cursos contemplavam os componentes curriculares que seriam ensinados e outros temas referentes a noções de higiene, valores morais, civildade, entre outros (NUNES, 1946).

Na década de 1950 — com base nos dados do Censo Demográfico daquele ano, dados estes que apontavam a cidade de Macapá como a terceira com maior número de habitantes da região amazônica — houve a necessidade de que fossem criadas novas estratégias educacionais para estimular a população rural a permanecer no campo. Tais estratégias objetivavam evitar o aumento demográfico descontrolado na capital macapaense, um sintoma que já era coisa experimentada em outras capitais brasileiras.

No entendimento de Lobato (2020), dois episódios foram decisivos para a configuração social do TFA no início dos anos 60: A instalação da Indústria e Comércio de Minérios (Icomi) em Serra do Navio (posicionada próxima da área de extração mineral) e da Vila Amazonas (na área portuária responsável pelo embarque do minério). Destaca-se, ainda, que o projeto Icomi trouxe inovações ao programa pedagógico local, porque aquele se achava diretamente conectado às novas políticas educacionais em vigor naquela fase da República.

Sobre o problema da carência de professores qualificados para lecionar no TFA, coube à Icomi a tarefa de realizar a contratação de docentes e orientadores educacionais, devidamente formados por instituições de outros estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. A empresa passou a investir na formação dessa mão-de-obra, oferecendo-lhes cursos de orientação técnico-didática e, quando estes necessitavam realizar estudos em outra região, eram concedidas bolsas de estudos financiadas pela empresa, como meio de estimulá-los a que pudessem custear as despesas durante a formação.

Nos anos de 1990, ocorreram grandes e significativas transformações na política educacional brasileira, sobretudo depois dos novos desdobramentos levados a efeito pelo texto da Constituição Federal de 1988, dos movimentos e acordos internacionais em favor da Educação e, na esfera legal, da aprovação, quase uma década depois, da Lei n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996).

Entre a extinção do TFA (1988) e a criação do estado do Amapá (AP) num mesmo ato constitucional, essa transformação administrativa significou um processo muito complexo, que gerou um impacto direto sobre as ações educacionais daquela fase, além de outras alterações internas relevantes sobre a economia, a demografia regional, a política interna, a administração do setor público e na vida financeira dos cidadãos daqui. No nível educacional, provocou a estadualização do ensino, no entanto a pasta educacional ainda não estava preparada para efetivar a rede pública estadual de ensino.

Entre 1983 e 1990, com o intuito de diagnosticar a realidade educacional brasileira, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) desenvolveu o Programa de Diagnóstico da Educação Brasileira nas suas três etapas distintas: (i) Diagnóstico técnico-quantitativo; (ii) Diagnóstico participativo e (iii) Estudos de aprofundamento. O objetivo era retratar a realidade concreta da educação de cada região brasileira, a fim de descobrir qual a dinâmica dos processos de educação em sua força e característica.

O estado do Amapá realizou apenas a primeira daquelas três fases acima citadas (ou seja, o diagnóstico técnico-quantitativo), graças a uma equipe muito variada, composta por educadores da Seed/GEA e do Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará em Macapá (NEM). O trabalho deles contemplou questões sobre o funcionamento do sistema escolar amapaense, o rendimento do ensino aí verificado, o insucesso escolar persistente, a distorção idade-série, a acessibilidade ao sistema de ensino, a tipologia das escolas novas e, finalmente, a qualificação do corpo docente. Com bastante pesar, é certo que dificuldades técnicas e logísticas impediram que as outras fases do citado programa fossem concluídas no Amapá.

Com a estadualização do ensino público, o GEA precisou suportar os impactos na sua organização interna no que toca à estrutura da educação. A aprovação da Constituição do Estado do Amapá — texto promulgado em 20 de dezembro de 1991 — destinou o Capítulo III a normalizar a Educação, especificamente dos arts. 279 a 291. Naquele primeiro, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, seria articulada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, e à formação do cidadão, ao aprimoramento da democracia e dos direitos humanos, ao respeito aos valores e ao primado do trabalho, à afirmação do pluralismo cultural, à convivência solidária, a serviço de uma sociedade justa, fraterna, livre e soberana. No parágrafo único, o texto constitucional estabelecia que o poder público deveria estimular o desenvolvimento de propostas educacionais diferenciadas, com base em novas experiências teórico-práticas, por intermédio de programas especiais novos, como, também, pela capacitação e habilitação de recursos humanos destinados à educação formal pretendida.

Destaque-se que, no parágrafo § 7.º do art. 282, a referida lei estabelece que Estado e Municípios devem desenvolver esforços conjuntos de atualização, capacitação e qualificação docente, visando à melhoria da qualidade do ensino e a gradual extinção do quadro de professores considerados “leigos”. No Art. 284, a norma preconizava que o Plano Estadual de Educação seria plurianual, porém ajustado anualmente, de forma integrada, articulada e harmônica em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) e aos Planos Municipais de educação, de acordo com a política estadual educacional vigente, a qual deveria prever a adoção de medidas céleres voltadas à valorização e à capacitação técnica e profissional dos servidores da área da Educação (inciso IV) (AMAPÁ, 1991).

Durante a gestão do governador Annibal Barcellos (1991-1994), realizaram-se investimentos em construção e reforma de prédios escolares diversos. E, ao referir-se aos profissionais dessa área, o chefe do Executivo regional considerava-os mão-de-obra docente, por acreditar que a sua administração iria cumprir a promessa de acelerar o desenvolvimento do estado do Amapá. Muito progresso educacional ocorreu, é verdade, porém isso ficou bem longe do que se imaginava, ou do que se tinha prometido (AMAPÁ, 1991).

No entendimento de Sá (2018), o Plano Decenal de Educação para o Estado do Amapá (PDDEA) significava, como referencial local, um documento-proposta para a política de alfabetização que havia sido elaborado na Seed/GEA. O texto era um plano-proposta, cujo objetivo visava a redimensionar o Ensino de 2º Grau, o Estatuto do Magistério, com base na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988), na Constituição Estadual do Amapá (CEA/1991) e na Proposta do Amapá em relação ao novo texto da LDB/1996 — o que gerou, em seu momento mais promissor, o Encontro Técnico-Regional sobre essa nova lei, num evento que ocorreu em 1989, na cidade de Belém, a capital do estado do Pará. Vale ressaltar, por oportuno, que esse mesmo PDDEA que fora elaborado ainda no início do governo de Annibal Barcellos, seria apresentado só anos depois, em 1993, com a previsão de entrar em vigor apenas a partir de janeiro de 1994, ou seja, no último ano daquele governo.

O PDDEA contemplava a situação real e as perspectivas que gravitavam em volta da educação realizada no estado do Amapá, em torno do que se achavam muitos obstáculos que superar: (i) o tipo de política de educação do estado; (ii) a concepção filosófica reinante; (iii) as diretrizes estaduais gerais da política de educação; (iv) as metas globais desejadas, e, finalmente, (v) as ações estratégicas que deveriam ser propostas aqui. O PDDEA foi fruto, portanto, do I Fórum Estadual de Educação. Nele, foram realizados debates e pesquisas com profissionais da educação e com representantes da sociedade civil, no intuito de apontar as necessidades e as prioridades educacionais urgentes no contexto educacional do estado do Amapá.

No cerne de tudo isso, o Governo Federal lançou, em 1990, o Programa Salto para o Futuro. Este era voltado à formação continuada e ao aperfeiçoamento de professores e alunos dos cursos de Magistério, uma proposta que admitia séries diversificadas e temáticas relacionadas às práticas pedagógicas da Educação Básica — o que ajudou sobretudo a formação de professores amapaenses. Entre nós, foram organizados Polos de estudos no embrião de uma formação continuada, para atender aos professores que se achavam lotados em diferentes escolas estaduais. No programa Salto para o Futuro, utilizavam-se diferentes tipos de mídia (tv, internet, fax, telefone, material impresso), enquanto se discutiam temas relacionados à prática pedagógica e à pesquisa educacional brasileira, o que deu oportunidade, ainda que de maneira tímida, de vislumbrar-se uma formação continuada oferecida a muitos docentes do estado do Amapá, mas não na dimensão nem na profundidade hoje desejadas.

Uma vez terminada aquela etapa tão promissora, o PDDEA não prosseguiu ao longo do governo de João Alberto Capiberibe (1995-2002). Administrativamente, este gestor preferiu aderir ao Plano de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA), que, na pasta educacional, privilegiou a Proposta Curricular do Estado do Amapá, em que professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, gestores e equipe técnica da Seed ganharam mais voz. Esses encontros ocorreram no Centro de Formação de Recursos Humanos (Ceforh), em parceria com o Instituto de Estudos Especiais da Universidade de São Paulo (IEE/USP), de onde saíram os consultores.

Com esse novo formato gerencial, foram iniciados projetos inovadores para a educação amapaense. Nessa fase, surgiram os Núcleos de Ação Educativa (NAEs), organizados nos municípios de Macapá e Santana, cujo alvo era oportunizar discussões entre a equipe técnica da Seed, os representantes da Unifap e os integrantes do Conselho Estadual de Educação (CEE), além de técnicos, professores e diretores das escolas estaduais, para que, em conjunto, fosse rabiscado um diagnóstico tanto desses encontros em si quanto da formação continuada aí praticada, no afã de redefinir o papel da educação formal como política estratégica de governo.

Segundo Lobato (2018), a instauração de tal modelo educacional no Amapá baseava-se na ideia em torno da qual a educação deveria ser sensível aos saberes e ao modus vivendi local (especialmente de indígenas, quilombolas e ribeirinhos), bem como em torno da importância que se buscava dar à harmonização entre o desenvolvimento socioeconômico e a sustentabilidade das riquezas naturais.

Com a aprovação da LDB/1996, a formação continuada voltou ao centro do debate educacional. A lei mencionava, no artigo 67, que os sistemas de ensino deveriam promover

a valorização dos profissionais da educação, e, no inciso II, ela alude ao aperfeiçoamento profissional continuado como obrigação do poder público, e com a proposta de licenciamento periódico remunerado. No artigo 80, o poder público deveria incentivar o ingresso em programas de ensino a distância, e à veiculação neles, para todos os níveis e modalidades de ensino, e mencionava, outra vez, a educação continuada como ponto legal de partida. Já no artigo 87, §3.º, inciso III, sugeria-se que cada município coordenasse a programas de capacitação a todos os professores, utilizando-se, para isso, de recursos da educação a distância.

Neste cenário um pouco mais favorável, os professores sentiram a necessidade de participar da elaboração de currículos que se aproximassem um pouco mais da realidade educacional amapaense. Com isso em mente, em 1997, a Seed promoveu o I Encontro Pedagógico para os 16 municípios do Estado, com ações de formação de profissionais da educação, já que isso atendia a antigos questionamentos dos docentes quanto à descentralização dessas formações em municípios distantes da capital.

Este I Encontro Pedagógico foi um dos instrumentos de formação continuada que se voltou ao debate do processo de ensino-aprendizagem e à política educacional estadual e nacional. Sobre a educação local, portanto, foram abordados temas como: (i) o planejamento participativo; (ii) a avaliação do ensino; (iii) o currículo escolar; (iv) o projeto político-pedagógico da escola; (v) a gestão democrática escolar; (vi) as tendências pedagógicas atuais; (vii) a aplicação do construtivismo; (viii) a relação educador-educando em sala de aula; (ix) o trabalho e a educação formal; (x) a interdisciplinaridade; e (xi) a metodologia e o plano dialético de ensino, dentre outros.

Os professores participaram de oficinas de múltiplas formas. Nelas, trabalhava-se o material didático-pedagógico em cada área: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências e educação artística. As ações pedagógicas foram realizadas nos 16 municípios do Amapá, na escola-sede de cada um deles, onde professores, pedagogos e gestores eram devidamente atendidos. Esses debates deram início à construção de uma política educacional comprometida com a formação dos profissionais da educação, o que contribuiu para a elaboração da Proposta Curricular do Estado do Amapá (1999), a qual condensava os anseios da docência estadual.

Aprovado pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi o texto-base de uma política de educação nacional que autorizava estados e municípios a também elaborarem seus planos de educação, com status de lei, cujo enfoque retratasse as peculiaridades regionais locais. No cenário nacional e local, inauguraram-se discussões diversas sobre a formação continuada na órbita estadual (2000), fato devido

às reivindicações da comunidade escolar e do Sindicato dos Servidores Públicos da Educação (Sinsepeap).

Outra conquista educacional importante ocorreu no ano de 2000. O GEA e as prefeituras de Ferreira Gomes, Porto Grande, Amapá, Pracuúba, Laranjal do Jarí, Serra do Navio, Calçoene e Afuá celebraram um convênio com a Unifap, segundo o qual asseguravam a oferta de cursos de graduação ao corpo docente estadual, para qualificá-lo objetivamente, em cumprimento ao disposto no artigo 61, inciso I, 62, parágrafo 1º. e 4º e 63, incisos II e III, da já citada LDB/1996.

Levando-se em conta a urgência de uma formação continuada a ser dada aos profissionais da educação, em 2003, surgiu o Núcleo de Formação Continuada (Nufoc/Seed). Este órgão interno surgiu graças ao esforço de um grupo de professores locais, que atuavam no Instituto de Educação do Território do Amapá (Ieta), onde, por décadas, funcionou aquela instituição educacional voltado à formação de gerações inteiras de professores dedicados ao Magistério — antes de o prédio ser transformado na sede atual da Universidade Estadual do Amapá (Ueap).

O Nufoc/Seed começou a ganhar maior visibilidade em 2004, ao promover o diálogo direto entre os gestores educacionais, porém sua autonomia, de fato, iria ocorrer só em 2008, por meio da Lei n. 1.230/2008, que dispunha sobre a alteração na estrutura organizacional da Seed/GEA. Ressalta-se, ainda, que o Nufoc/Seed continuava responsável por promover ações de formação continuada no estado do Amapá, fazendo isso em parceria com outros setores atrelados à Coordenadoria de Recursos Humanos (CRH/Seed).

No ano seguinte, surgiu a Lei n. 0.949, de 23 de dezembro de 2005, que orientava o funcionamento do sistema estadual de educação, a estrutura do magistério nele existente, o quadro de pessoal da administração educacional e a organização do plano de cargos, carreiras e salários do Executivo Estadual, em que se inseriam os servidores da pasta da Educação. A citada lei projetou luzes fortes sobre a formação continuada ao estabelecer este dispositivo:

[...]

Art. 50 - No desempenho das atividades que lhe são próprias, o profissional da educação, co-responsável na consecução do objetivo enunciado no artigo anterior, deverá agir de modo a concorrer para:

[...]

XI - a sua permanente atualização e aperfeiçoamento, frequentando os cursos e treinamentos patrocinados pelo sistema estadual de ensino.

[...]

Art. 58 - A Secretaria de Estado da Educação deve manter programa de formação continuada visando ao aprofundamento de conhecimentos, à capacitação profissional e ao desenvolvimento de habilidades técnicas dos profissionais da educação básica. (negrito nosso)

Essa lei foi importante ao horizonte educacional amapaense. O Plano Curricular da Educação Básica do Amapá (2009) foi elaborado na gestão do governador Antônio Waldez Góes da Silva. Isso se tornou um instrumento norteador para a prática docente no Amapá. De iniciativa da Seed/GEA, o texto foi elaborado por docentes, gestores e equipe técnica da rede estadual de ensino, tendo como fundamento a LDB/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares e a Sistemática de Avaliação do Estado do Amapá.

No tocante à formação inicial coordenada pela Seed/GEA, foi assinado o Decreto n. 3.181, de 15 de outubro de 2009, o qual institucionalizava os polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e as Instituições de Ensino Superior (IES) existentes no Amapá. Em 8 de outubro daquele ano, foi celebrada a cooperação técnica entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes-DF), o GEA e a Unifap.

À sombra desses fatos, o GEA — em parceria com o Governo Federal — instalou o polo-UAB, como uma alternativa de valorizar mais ainda os profissionais da educação, tendo a professora Lucila de Nazaré Rodrigues de Moraes como a primeira coordenadora dele, por força do Decreto n. 537, de 31 de agosto de 2009 (uma nomeação que retroagia a 30 de março de 2009). Em seguida, foram criados, nos Municípios de Macapá, Porto Grande, Amapá e Oiapoque, respectivamente, os polos universitários: Equador, Imigrantes do Porto Grande, Joaquim Xavier da Veiga Cabral e o Intercâmbio de Apoio Presencial da Universidade do Brasil. Todos esses polos educacionais tinham a finalidade de interiorizar o Ensino Superior nos locais em que eles haviam sido instalados.

Tais polos caracterizaram-se pelo desenvolvimento descentralizado de atividades didático-pedagógica e técnico-administrativa referentes a cursos e programas ofertados a distância, nos quais a fase presencial era obrigatória, segundo a regulamentação de Educação a distância no Brasil: (i) avaliações dos estudantes; (ii) defesas de trabalhos de conclusão de curso; (iii) aulas práticas em laboratórios e estágio; (iv) orientações dadas aos estudantes pelos tutores; (v) conferência por web/vídeo; (vi) atividades de estudo individual, ou de grupo; (vii) uso de biblioteca, dentre outros.

O sistema educacional brasileiro vinha promovendo políticas educacionais com vistas

na garantia da formação de professores de nível superior, principalmente aos profissionais que ainda dispunham, apenas, de uma formação mínima, mas já se achavam atuando na sala de aula há algum tempo. Tais políticas visavam a reduzir o número de professores considerados “leigos”, ou seja, elas pretendiam diminuir a incidência daquela formação pífia que fora citada na LDB/1996.

Em 28 de maio de 2009, surgiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes/MEC), que, pelo Decreto n. 6.755/2009, fez nascer a Política Nacional de Formação de Profissional do Magistério da Educação. As diretrizes dessa política estavam vinculadas ao Plano de Metas e Compromisso: Todos pela Educação, que fora criado pelo Decreto n. 6.094/2007, como programa estratégico apenso ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O PDE pontuava, entre os seus objetivos principais, a formação continuada de professores e a valorização dos agentes educativos, o que seria possível com o auxílio técnico das secretarias estaduais e municipais de Educação e das demais IESs, com a finalidade de melhorar a formação global do docente brasileiro.

Em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os estados e municípios, coube ao Parfor articular, fomentar e acompanhar a formação inicial docente, com o intuito de proporcionar — a professores da Educação Básica — cursos de licenciatura, que garantissem a eles o acesso à formação mais adequada, conforme as exigências estabelecidas pela LDB/1996.

Note-se que a Seed/GEA aderiu ao Parfor somente no ano de 2009, e iniciou as atividades referentes a ele apenas no segundo semestre, com a participação de duas instituições de Ensino Superior, com mais de 283 alunos matriculados, cuja organização seguiu por conta do Núcleo de Formação Continuada e Coordenadoria de Recursos Humanos. E, segundo dados do Parfor/AP, o estado do Amapá conta com três instituições de ensino superior devidamente conveniadas nele Unifap, Ueap e Instituto Federal do Amapá (IFAP). Estes oferecem diferentes cursos de licenciatura.

Outro documento de grande relevância foi o que deu origem ao Plano Estadual de Educação (PEE), instituído pela Lei n. 1907, de 24 de junho de 2015, um documento norteador das ações da política educacional do estado do Amapá para o decênio 2015-2025. O texto legal ainda propunha doze diretrizes voltadas ao fortalecimento da sustentabilidade socioambiental, pelo respeito mútuo entre as pessoas e pelo cultivo à coexistência com os demais seres vivos.

O PEE (2015) deu maior ênfase à difusão do respeito aos direitos humanos e à ideia das diversidades, pela elevação dos aspectos humanísticos, científicos, culturais e tecnológicos do Estado, levando-se em conta a melhoria da qualidade do ensino, a formação escolar voltada ao trabalho e à cidadania, com a universalização de atendimento escolar, a erradicação do analfabetismo, a promoção da gestão democrática e, finalmente, a superação das desigualdades educacionais.

A proposta central desse documento era promover a cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação social, com a definição de metas válidas de aplicação de recursos públicos na proporção do Produto Interno Bruto (PIB), uma estratégia financeira que asseguraria e daria suporte às necessidades de expansão do ensino, com qualidade, equidade e valorização dos profissionais que aí atuam.

A formação continuada praticada no estado do Amapá ao longo dos anos seguia, muito de perto, as decisões emanadas do Governo Federal. Por isso, as atividades que lhe diziam respeito eram tão inexpressivas e, no geral, não tinham a identidade regional ou local, nem o alcance esperado. Com as postulações trazidas pelo PEE (2015-2025), houve maior alinhamento para fazer cumprir os anseios dos profissionais da Educação, em que as formações planejadas e executadas estariam voltadas às peculiaridades de cada região, sem perder de vista as exigências e os fundamentos legais nacionais já instituídos desde a LDB/1996.

O GEA, atento às últimas discussões nessa fase, instituiu, por meio do Decreto n. 2.856, de 30 de julho de 2018, o Centro de Valorização da Educação, denominado Espaço-VIDA: Valorização, Incentivo, Desenvolvimento e Assistência (CVEDUC). O objetivo principal aqui era promover o atendimento integral a servidores da Educação e a estudantes do sistema, visando à saúde mental e emocional de todos eles. As atividades ligadas ao centro focam desde então na condição socioemocional e psíquica das pessoas, bem como nas atividades atreladas à formação continuada de servidores da educação.

O CVEDUC está vinculado à CRH/Seed, subordinada à Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas da Educação, conta com a equipe multidisciplinar e com serviços correlacionados ao Atendimento à Saúde do Estudante (Nase), à Formação Continuada, ao Desenvolvimento Profissional e Pessoal, à Formação de Gestores e Conselhos educacionais. Vale acrescentar ainda que, desde 2019, as ações de formação continuada estão sendo organizadas em cinco eixos fundamentais. São eles:

Eixo 1 - Gestão Educacional, Eixo 2 - Currículo e Prática de Ensino na Educação Básica, Eixo 3 - Modalidades de Ensino, Eixo 4 - Novas Tecnologias e Práticas Educacionais e Eixo 5 - Desenvolvimento Profissional com o objetivo de melhorar o

catálogo de ofertas de cursos de formação continuada e atender de maneira qualitativa os profissionais da rede de ensino.

Um avanço educacional de suma importância foi a Lei n. 2.448, de 2 de dezembro de 2019, que instituiu o programa Colabora Amapá, cujo objetivo é viabilizar e fomentar a colaboração entre a rede estadual e municipal de ensino, a partir do diálogo permanente e de ações conjuntas entre todos esses entes administrativos.

O intuito é colaborar com a aprendizagem e melhorar os indicadores educacionais globais dos estudantes da Educação Básica no estado do Amapá. Além disso, esperava-se ampliar, nos alunos, o domínio de competências de leitura, escrita e cálculo, adequados a cada idade e às duas primeiras etapas daquele nível de ensino.

O programa Colabora Amapá está estruturado em dois eixos principais: (i) o administrativo, que tem como objetivo desenvolver estratégias de racionalização das redes, cujo foco é otimizar recursos materiais e humanos; e (ii) o eixo de aprendizagem, que tem como objetivo promover, na perspectiva da equidade social, avanços significativos nos índices de aprendizagem dos estudantes amapaenses pertencentes ao Ensino Fundamental.

Dedicando mais incentivo a profissionais que atuam em programas de formação continuada da Seed/GEA, foi instituída a Lei n. 2.449, de 2 de dezembro de 2019, cujo ponto fundamental é o apoio dado à execução de programas de formação continuada a profissionais de Nível Superior, nas diversas áreas do conhecimento, em programas, projetos e ações de intercâmbio e aprimoramento de saberes, além de estimular a troca de tecnologias educacionais de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, bem como o de dar suporte material e institucional, na coordenação e promoção de treinamento das equipes da Seed, ou de técnicos e professores que pertençam à rede estadual e municipal de ensino.

Outro evento relevante e histórico para a organização curricular amapaense foi o Referencial Curricular Amapaense da Educação Infantil e Ensino Fundamental para o Estado do Amapá (2019), documento que é fruto de discussões dos profissionais da educação, em construção participativa, consulta pública, encontros formativos, em que foram ouvidos tanto estudantes quanto profissionais da área. Elaborado pelo Regime de Colaboração entre Estado e Municípios, o Referencial Curricular Amapaense pretendia atender a todas as escolas públicas (estaduais, municipais e privadas), da Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais. O texto traz um conjunto de saberes pedagógicos que estão baseados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual dava lastro pedagógico às atividades educacionais e, sem perder de vista as exigências nacionais ainda em voga, e leva em conta as peculiaridades regionais amapaenses.

No contexto presente, as atividades de formação continuada foram interrompidas a partir de 18/3/2020, devido ao Decreto n. 1.377, de 17 março de 2020-GEA, o qual foi uma resposta administrativa ao contexto trazido pelo surto de Covid-19. Depois, a retomada das ações de formação continuada iniciaram-se em julho de 2020, por meio da formação a distância e do uso de plataformas e ferramentas digitais. A partir do agosto de 2020, o cronograma de formações seguiu um catálogo organizado de cursos, cujos eixos eram a gestão educacional, o currículo, a prática de ensino na educação básica, as novas tecnologias e, por fim, as práticas educacionais.

Entre 3 a 27 de novembro de 2020, outro sinistro ocorreu no estado do Amapá: um apagão elétrico, que interrompeu as atividades educacionais e, concomitante a isso, seguia-se o período pandêmico. As etapas da formação continuada, dadas as circunstâncias excepcionais, foram encerradas completamente, por conta do contexto sanitário imprevisto, sendo que as ações remotas das plataformas digitais e as tarefas de educação a distância foram prejudicadas severamente, mesmo que ainda tenham ocorrido nesse intervalo.

Convém destacar, finalmente, que a Seed/GEA não medira esforços para garantir o atendimento tanto a professores quanto a alunos, mesmo diante das vicissitudes vivenciadas durante a pandemia da Covid-19, e, bem depois do início dela, na fase em que se deu o apagão elétrico que se abatera sobre todos os cidadãos do estado do Amapá, indistintamente.

Tudo isso fez com que a administração educacional amapaense articulasse novas estratégias e novas normas sanitárias, de acolhimento, de distanciamento social e de proteção ao público interno e externo, com a publicação de novos protocolos e novas práticas, que, no todo ou em parte, pudessem salvaguardar o interesse coletivo, preservar a saúde do cidadão comum e salvar vidas.

3 JUSTIFICATIVA

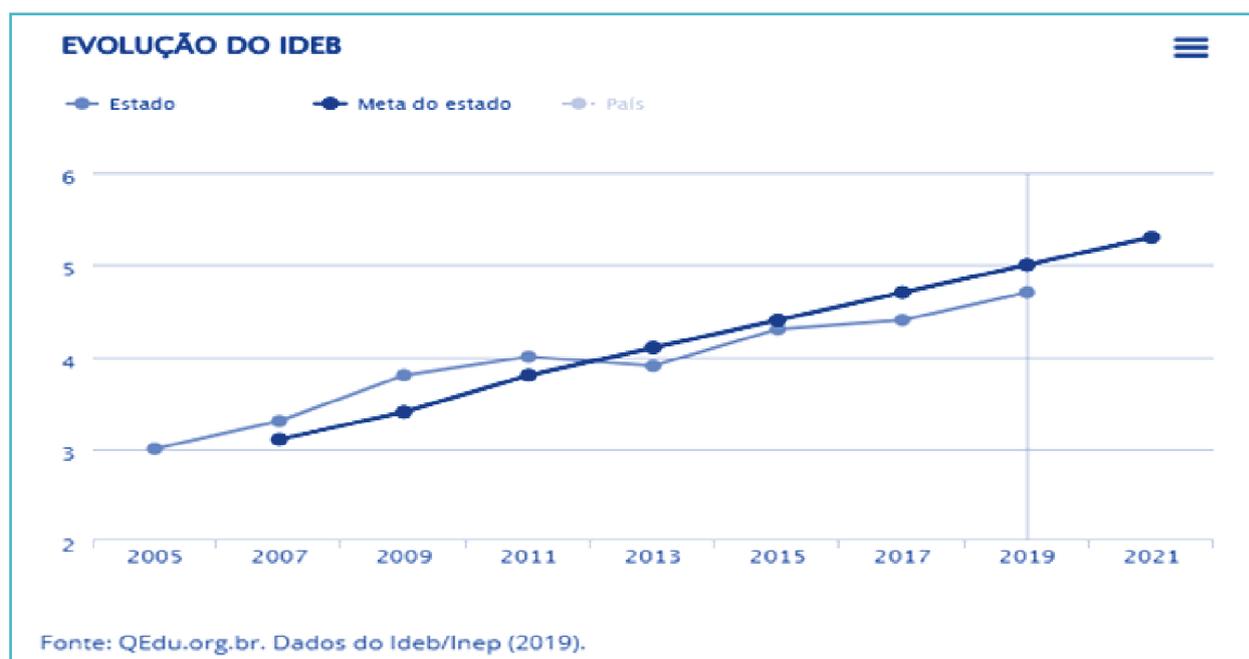
Estudos e pesquisas atualizados mostram que são muitos os problemas que estão presentes na educação brasileira, especialmente na educação pública oferecida entre nós. Os mais diversos fatores — principalmente aqueles relacionados aos estudantes que não dominam a leitura e escrita — têm contribuído para os resultados negativos ainda hoje estampados.

No tocante à realidade educacional do Estado do Amapá, sobretudo nos últimos vinte ou trinta anos, a educação realizada aqui não tem conquistado maior êxito, porque os dados sobre tal realidade não são muito animadores, como os do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb), já que este é sempre obtido a partir da combinação da proficiência alcançada pelos estudantes em avaliação externa, de larga escala, e por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da taxa de aprovação daí resultante.

Os resultados do Ideb para o ano de 2019 — dados estes que foram divulgados pelo MEC — sugerem que o Estado do Amapá evoluiu pouco na aprendizagem global, quando se compara isso com os dados do Ideb anterior (2017), ou seja, o Amapá não atingiu nenhuma das metas de desempenho que foram preconizadas para os níveis Fundamental e Médio. A condição estadual global ainda é mais preocupante. O Amapá ficou entre os estados com o pior desempenho no Ideb que se destinava a avaliar a evolução da Educação Básica em todo o País, o que mostra que os estudantes amapaenses não atingiram as notas educacionais mínimas em nenhum dos três ciclos da Educação Básica (no Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais; e, no Ensino Médio, na integralidade deste).

Vale ressaltar, portanto, que o pior desempenho verificado deu-se nos anos finais do Ensino Fundamental, com um índice de 4,0, diante de uma meta que previa 5,3. Nessa mesma faixa, nenhum dos 16 municípios do Estado do Amapá chegou a atingir o objetivo que havia sido planejado, sendo que a rede pública de ensino regular é a responsável por 91,3% dos alunos matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Sobre o Ensino Médio, portanto, que é absolvido pela rede pública amapaense na ordem de 86,8% das matrículas, os estudantes dele tiveram, novamente, o pior desempenho registrado no País, com índice de 3,4 em relação à meta esperada, que era de até 4,5.

Gráfico 4 - Percurso Progressivo do Ideb no Estado do Amapá.

Fonte: Ideb/Inep (2019, adaptado). Disponível em: <Qeduc.org.br.>

Sobre os indicadores que se relacionavam aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desempenho escolar amapaense ficou bem mais próximo da meta: 4,9, diante da nota 5.2 que era desejada. No geral, os dados do exame revelaram um crescimento bem constante, com uma evolução de 0,1 ponto de 2015 a 2017 e de 0,3 ponto de 2017 a 2019, mas as metas que foram preconizadas para o Amapá não foram alcançadas de modo algum. No ano de 2019, por exemplo, o alvo era uma nota de 5,2, porém os alunos amapaenses alcançaram apenas 4,5.

Como pode ser observado nos dados o Amapá só atingiu a meta educacional projetada nos anos de 2009, 2011 e 2015; de lá para cá, o Estado vem tendo oscilações em seu desempenho, no entanto, sempre fica abaixo da média.

Gráfico 5 - Evolução das notas do Ideb no Estado do Amapá.

Estado	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
AMAPÁ	3.1	3.0	3.6	3.9	3.8	4.4	4.5	4.8	3.1	3.5	3.9	4.2	4.4	4.7	5.0	5.3

Fonte: Ideb/Inep (2019, adaptado). Disponível em: <Qeduc.org.br.>

Esses dados revelam a necessidade de uma reflexão constante sobre o direcionamento e os rumos que a educação do estado deve tomar a partir desses índices. Diante desses dados delicados sobre como anda a escala qualitativa da educação no Estado do

Amapá, percebe-se a necessidade de investimentos em políticas educacionais fortes e consistentes, a fim de elevar a qualidade da aprendizagem aqui ofertada, e, conseqüentemente, melhorar o tipo de ensino praticado dentro das escolas existentes no Amapá.

De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, mostra que a taxa de analfabetismo dos residentes do estado do Amapá com idade de 10 a 14 anos é de 4,9%, já de pessoas com idade igual ou superior a 15 anos era de 8,4%. Neste mesmo ano, 74,2% das crianças entre 4 e 6 anos estavam na escola (uma média abaixo da nacional que era de 85%), entre as crianças de 7 a 14 anos, essa porcentagem era de 95,9% (acima da média regional) e as pessoas entre 15 e 17 anos que estavam na escola somavam 83,3% (igual a média brasileira).

Em relação à conclusão do ensino fundamental: 57,3% dos jovens de idade igual ou inferior a 16 anos tinham terminado o ensino fundamental completo; uma queda no índice que em 2008 marcava 58,7%. A conclusão do ensino médio dos jovens com idade acima de 19 anos era de 55,6% no ano de 2008 e obteve uma queda drástica para 38,4%. No ano de 2009, foram registradas: 1.958 matrículas em creches, 20.488 na pré-escola, 142.552 no ensino fundamental e 35.648 no ensino médio. Já o tempo médio de permanência no sistema é de 8,4 anos no ensino fundamental e de 3,4 anos no Ensino Médio, resultando numa média de 10,2, média acima da nacional que é de 9,7 anos.

Existe uma vasta literatura já publicada sobre o fracasso do sistema escolar entre os mais diversos contextos. Inseparável dos fatores sociais, políticos e econômicos que, no geral, produzem esse quadro precipitante, a frágil formação inicial ou continuada dos professores tem sido apontada como um dos principais motivos para o baixo índice das notas nacionais nos sistemas de aferição de ensino adotados e disponíveis no Brasil. A esse respeito, Gatti (2016, p. 166) prospecta que:

Mesmo com avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam. Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais.

Nessa perspectiva, vale reforçar que o profissional da educação é, sem dúvida, peça fundamental para um sistema comprometido com a qualidade do processo educativo. Como tal, necessita-se de uma formação continuada adequada e de incentivos que indiquem sua valorização efetiva. Nesse contexto, torna-se necessário que o Estado do Amapá

estabeleça estratégias para qualificação em serviço, ou seja, para que se organize o sistema de ensino na direção e no sentido de possibilitar que os docentes que atuem na Educação Básica possam fortalecer seus diferentes saberes, e tenham em vista a melhoria da prática educativa deles e, conseqüentemente, possam atingir a qualidade da aprendizagem entre os alunos.

O papel do professor é absolutamente central na construção de uma educação de qualidade, pois quanto mais houver educador qualificado, conseqüentemente tanto melhor será o resultado sobre a aprendizagem dos alunos. Por isso, o fortalecimento do processo formativo do docente é tão necessário e fundamental; mas, frise-se, aquela formação que contemple, desde já, as necessidades dele e da condição escolar em que ele está, pois o processo formativo do docente não poderá, de forma alguma, estar desconectado desse universo social e educacional em confluência, no qual o professor será um agente indispensável.

Ao considerar tal estado de coisas, Gatti (2016, p. 164) enfatiza que “[...] o professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados”. Ainda segundo a referida autora, a formação de professores deve ser um processo verdadeiramente efetivo, em que:

A perspectiva é a de uma visão integradora que possa delinear as combinações frutíferas de atividades educacionais na direção não só de aprendizagens importantes num dado contexto, mas, do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar, a tolerância, nos limites de consensos/dissensos, como também na direção do desenvolvimento pessoal de cada aluno. (GATTI, 2016, p.164)

Essas ideias mostram o quanto a formação continuada faz-se necessária e é de fundamental importância hoje, para que haja a qualidade da educação brasileira. Na tentativa de minimizar o impacto de declínio educacional a que todos assistem, algumas medidas tem sido implementadas como política e gestão pública, e uma delas tem-se concentrado na aposta da melhoria da formação de docentes que devem atuar na Educação Básica.

Essa discussão teórica vem tomando lugar de relevo nos debates sobre Educação, manifestando-se como a inquietude mais desafiadora do poder público, das universidades, dos centros de pesquisa, dos formadores e docentes — o que, por si só, constitui um fenômeno de grandeza mundial, e, nas últimas décadas, isso tem feito sombra em todos os debates educacionais internacionais, um tema praticamente vulgarizado em quase todas as reformas educacionais em curso, as quais pretendem encontrar um meio conciliador de transformar o atual estágio do ensino formal com novas práticas pedagógicas e novos sa-

beres do professor. (AMADOR, 2019).

Não há como falar em educação de qualidade, portanto, sem mencionar o processo de formação continuada dos profissionais da educação, pois esses temas integram toda e qualquer política pública que envolvam a educação como centro de seu interesse. A formação inicial ou continuada dos professores sempre esteve ligada à finalidade de sua atualização e ao desenvolvimento profissional do docente, ou, essencialmente, às políticas públicas que visavam a elevar a qualidade da educação escolar brasileira.

Tal formação continuada apresenta-se, desde já, como uma dimensão bastante necessária aqui, e de especial importância na organização do ensino regular brasileiro, sobretudo quando se tem em mente a qualidade intrínseca desse ensino, sendo este um dos principais elementos (senão o mais importante) da profissão docente, porque, além de formar profissionais dedicados ao ensino, isso produz a profissão e a profissionalização deles, sobretudo quando isso se mostra como o caminho mais promissor ao desenvolvimento técnico deles — o que poderá traduzir-se, portanto, na melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem em escala global. (AMADOR, 2019).

Importa asseverar que a formação continuada do professor brasileiro é, hoje, uma exigência preconizada no texto da LDB/1996. Essa política de base legal tem por substrato o argumento de que, com a formação continuada, os professores teriam condições oportunas de aprofundar o conhecimento deles, e conseguir maior domínio da função docente que desempenham e, com isso, alcançar a almejada melhoria da qualidade da aprendizagem do público-alvo.

A necessidade e o estabelecimento de uma política própria do estado do Amapá, vai ao encontro ao atendimento do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 1996 em que estabelece que a formação continuada é uma exigência e ao mesmo tempo uma necessidade para qualificação do docente para o exercício do magistério. Isto fica claro ao estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Nesse sentido, a formação continuada está relacionada ao desenvolvimento do profissional da educação que tem direito, como indivíduo de qualificar-se de forma permanente para um bom desempenho e comprometimento com o seu trabalho.

Com referência à formação dos profissionais da educação, o artigo 61 da LDB/1996 estabelece que, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, ela deverá ter como fundamentos:

[...]

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

[...]

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores em institutos de ensino e outras atividades.

[...]

O artigo 63, inciso III, e artigo 67, inciso V, da LDB/1996, preconizam que o processo formativo deve ser contínuo. Isso significa dizer que o conhecimento humano, em qualquer área, está em contínua transformação e construção. Todos de alguma forma são impactados pelas mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, que exigem uma constante adaptação às novas formas de vida, de trabalho. O que coloca nesse contexto a satisfação pessoal e competência profissional do trabalhador da educação que necessita de atualização frequente e permanentemente. Essa política estabelecida pelo preceito legal, tem por substrato o argumento de que, com a formação continuada, os professores teriam condições de aprofundar os conhecimentos e conseguir maior domínio da sua função docente e com isso melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos. Essas novas configurações – trazidas a efeito pelo preceito educacional brasileiro – revelam grandes impactos sobre as escolas do País e sobre os professores que nelas trabalham, porque estes teriam que enfrentar um desafio incômodo: elevar o nível de escolaridade desse público (aqui, na formação inicial) e qualificar a formação e a prática docentes, primando pela melhoria da qualidade da educação brasileira (aqui, na formação continuada). (AMADOR, 2019).

Por sua vez vale referendar, no enquadramento dessa política de formação para profissionais da Educação do Estado do Amapá, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que também estabelece os objetivos e as metas para a formação inicial e continuada dos servidores da educação, ao estabelecer que se faz necessário criarem-se programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”. Nesse sentido, importa ficar atento às 20 metas e 254 estratégias da qual é composto o PNE, e apresenta em seu art. 2º o enunciado das seguintes diretrizes:

(I) erradicação do analfabetismo; (II) universalização do atendimento escolar; (III) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (IV) melhoria da qualidade da educação; (V) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; (VI) pro-

moção do princípio da gestão democrática da educação pública; (VII) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; (VIII) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; (IX) valorização dos (as) profissionais da educação; (X) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Conforme consta no plano, a meta 15 versa a respeito da política nacional de formação dos profissionais da educação. O documento propõe que, no prazo de um ano de sua vigência, seja instituída em regime de colaboração:

[a] política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

Com esse intuito, propõe-se, por meio da meta 16, formar, em nível de pós-graduação:

[...] 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014)

Para a realização dessa meta, dentre as propostas, encontram-se as seguintes estratégias: realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica.

Além da LDB/1996 e PNE/2014, vale apontar a necessidade da Política de Formação Continuada (2021) do Estado do Amapá estar alinhada aos princípios estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018). O desenvolvimento profissional continuado sempre será necessário ao docente brasileiro, principalmente àqueles que trabalham efetivamente dentro da escola pública, tendo em vista as mudanças sofridas pelos currículos, segundo as abordagens de ensino, as condições em que eles laboram e os fatores externos, ambientais, socioeconômicos e culturais mais amplos que os afetam. Não se pode pensar a mudança educacional sem colocar, como meta primordial de política pública educacional, a formação continuada dos professores, pois é fato que não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem que haja uma adequada formação docente.

Ressalta-se, por oportuno, a importância de o Estado do Amapá investir em uma política autônoma, organizada e eficiente de formação de profissionais da Educação, política esta que atenda a todos os princípios estabelecidos na BNCC/2018, uma vez que este é um dos documentos normativos mais importantes sobre um conjunto de orientações que devem dar suporte aos currículos das escolas nacionais.

Na estrutura de sua redação, a BNCC/2018 escalonou um conjunto de experiências que são consideradas essenciais aos estudantes brasileiros, e, ao mesmo tempo, a lei busca destacar que tipo de formação deve ser dada aos professores, sobretudo para vê-la como o pilar primordial e obrigatório, para que o Brasil possa, de fato, atingir a tão almejada educação de qualidade. A BNCC/2018 também definiu as dez competências gerais que englobam conhecimentos, habilidades, valores e atitudes ao pleno desenvolvimento dos estudantes, em todas as suas dimensões, considerando as áreas de conhecimento: intelectual, física, social, emocional e cultural. Esse foi um grande passo no rumo da melhoria da educação no Brasil, e uma oportunidade singular para que os investimentos na formação dos professores pudessem sair do papel.

Vale destacar, ainda, que a BNCC/2018 apresenta-se como um texto inédito no cenário histórico da educação brasileira, ou seja, ele mostra, pela primeira vez, qual deve ser a base da aprendizagem essencial a que todos os estudantes brasileiros devem ter direito, direito este que pode e deve, agora, ser assegurado nos diversos níveis da educação nacional. Para tanto, há a necessidade inescapável de os professores desenvolverem uma gama de competências profissionais sólidas, que, de certa forma, vão confluir para um processo formativo continuado, mais amplo e bem mais abrangente. Neste dito processo, todas as competências previamente definidas devem ser colocadas em prática, de modo direto e efetivo; essas habilidades interligadas, mas de forma mais direta — as quais já haviam sido previstas, portanto, naquele documento norteador supramencionado. (BNCC, 2018)

Toda e qualquer proposta educacional de formação continuada que se pauta, portanto, nos postulados da BNCC, deve ocupar-se não apenas em dirimir as desigualdades educacionais ainda reinantes no Brasil, mas, principalmente, em servir como estratégia maior, que irá assegurar, indistintamente, uma educação realmente de qualidade a todos os estudantes brasileiros. Assim, acredita-se que com uma formação continuada de qualidade será possível proporcionar semelhante êxito, capaz de suplantar as dificuldades ainda persistentes que todos constatarem. E é por isso que o desígnio da BNCC em relação ao desenvolvimento profissional do professor assenta-se no entendimento de que estes possam qualificar-se não apenas em ou para saberes do conhecimento formal, escolar, docente, mas, também, em saberes pedagógicos mais amplos, universais, holísticos, cuja perspecti-

va seja fazer com que os alunos aprendam melhor, tenham mais empatia e maior senso de colaboração interpessoal.

Foi a partir de propósitos como estes — já preconizados pela BNCC nas dez competências profissionais que todos os professores devem desenvolver e na interrelação dessas aprendizagens essenciais garantidas aos estudantes — que o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconheceu a necessidade de estabelecer novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum (BNC) para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Isso foi possível graças à Resolução CNE/CP n. 2/2019, voltada à formação inicial, enquanto a Resolução CNE/CP n. 1/2020 trata da formação continuada.

Neste particular, qualquer processo formativo proposto a professores brasileiros — quando considerado política pública de formação continuada — deve considerar essas competências profissionais, que, por sua vez, devem ser acompanhadas por um conjunto de competências e habilidades específicas, devidamente estruturadas em três grandes dimensões: (i) conhecimento; (ii) prática e (iii) engajamento profissional. (BNCC/2018).

Não é exagero afirmar que a aprovação da BNCC/2018 foi um passo decisivo para a melhoria dos programas de formação continuada em todo o Brasil. Observar tal perspectiva nos atuais documentos normativos nacionais, ou no que preconiza cada um deles, torna evidente que a formação continuada exerce papel fulcral na melhoria do ensino e, consequentemente, na aprendizagem dos estudantes brasileiros.

Não menos importante, esta Política de Formação Continuada dos profissionais da educação também tem como marco de referência o que está estabelecido no Plano Estadual de Educação, no tocante as metas 18, 19 e 20 que tratam da formação de professores. O Plano Estadual de Educação do Amapá Lei nº1.907 para o decênio 2015 a 2025 foi sancionado pelo governador do Estado Waldez Góes no dia 24 de junho de 2015. O referido Plano é constituído de 26 Metas e 314 estratégias. Em seu art. 2º são destacadas as suas diretrizes:

I - fortalecimento da sustentabilidade socioambiental; II - respeito mútuo entre as pessoas e cultivo à coexistência com os demais seres vivos; III - difusão do respeito aos direitos humanos e à diversidade; IV - elevação dos aspectos humanísticos, científicos, culturais e tecnológicos do Estado; V - melhoria da qualidade do ensino; VI - formação escolar voltada para o trabalho e para a cidadania; VII - universalização do atendimento escolar; VIII - erradicação do analfabetismo; IX - promoção da gestão democrática da educação; X - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; XI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; XII - valorização dos profissionais da educação. (AMAPÁ, 2015, p. 1).

No que se refere à questão da formação continuada, o Plano Estadual de Educação do Estado do Amapá, esta matéria aparece nas metas 18, 19 e 20. No tocante à meta dezoito, o PEE tem como premissa:

Formular e implementar política de formação inicial e continuada, em cooperação com os Municípios, que possibilite qualificação integral dos profissionais da Educação Básica, nos aspectos técnico-científico, psico-afetivo e socioambiental, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem, por meio de programas de apoio à formação. (AMAPÁ, 2015, p. 19)

Para alcançar a referida meta, o Plano Estadual de Educação estabeleceu algumas estratégias no sentido de alcançar tais finalidades, como:

Implementar a partir de 2016 programa estadual de formação inicial e continuada a todos os profissionais da Educação Básica, em regime de cooperação com os demais entes federados, assegurando o acesso à Graduação e à Pós-Graduação (lato e stricto sensu); Garantir junto às IES públicas e ao IFAP, oferta permanente de vagas nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, com a finalidade de atender à formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica; Desenvolver formação continuada para a valorização da vida, buscando cooperação entre as Secretarias de Estado, dos Municípios e ONGS, que fortaleça o entrelaçamento da dimensão cognitiva com a dimensão afetiva, no ensino estadual, tendo como objetivo a progressiva redução da violência na Escola, na comunidade, no Município e no Estado e a redução do estresse durante o trabalho escolar; Atingir, em colaboração com a União e os Municípios, até 2024, formação em nível Superior para 100% dos docentes que atuam nas redes pública estadual e municipais, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem, por meio de programas de apoio e auxílio financeiro, quando necessário.

Na Meta 19, o destaque é garantir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do PEE, política estadual de formação aos profissionais da educação, assegurado, especialmente, que todos os docentes da Educação Básica possuam formação de nível Superior, obtida em Curso de Licenciatura, na área de conhecimento em que atuam, conforme estabelecido no Art. 62 da LDB/1996. A estratégia 19.12 desta meta assegura “Implantar com apoio da União, política estadual de formação continuada aos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, no prazo de um ano de vigência deste Plano” (AMAPÁ, 2015, p. 20); bem como preconiza também na estratégia 19.15 da meta 19 que vai:

Assegurar aos educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais, acesso a programas de formação inicial e continuada, levando em consideração as especificidades da clientela, bem como da política de execução penal estabelecida no País. (AMAPÁ, 2015, p.20)

Observa-se que na meta 19 do referido Plano, todas as estratégias estabelecidas têm, como alvo essencial, estabelecer parcerias e apoio junto à União, para fomentar a política

de formação continuada nacional. Outro destaque com relação à formação continuada de professores aparece na Meta 20, que tem como propósito:

Formar, em nível de Pós-Graduação, no mínimo 50% (cinquenta por cento) dos profissionais da Educação Básica, até o último ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, garantindo a formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (AMAPÁ, 2015, p. 20)

Para alcançar essa meta, foram elaboradas seis estratégias:

20.1). Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação inicial e continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das IES Públicas, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e dos Municípios;

20.2). Consolidar política estadual de formação de profissionais da Educação Básica, definindo diretrizes que delimitem áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

20.3). Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura e de dicionários, em seus vários suportes e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em LIBRAS e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os profissionais da educação da rede pública de Educação Básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

20.4). Criar e implantar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos docentes da Educação Básica das redes Estadual e Municipais, disponibilizando gratuitamente, materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

20.5). Criar programa de financiamento de bolsas de estudo para Pós-Graduação lato e stricto sensu que contemple todos os profissionais da Educação Básica, até o final da vigência do Plano Estadual de Educação-PEE;

20.6). Fortalecer a formação dos docentes de escolas públicas de Educação Básica, por meio de apoio da União, na implementação dos eixos de ação do PNLL e na instituição de programa estadual de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público. (AMAPÁ, 2015, p. 20)

Não por mero acaso, não é de hoje que a formação é admitida como um dos parâmetros mais importantes e necessários à revolução da educação havida e praticada no País, porque investir na formação do profissional da educação, seja ela a inicial ou continuada, é o mesmo que investir num processo permanente de reflexão sobre a própria prática educativa, ou seja, é uma forma de investir na reflexão e na emancipação, de modo crítico e autônomo, pela valorização não só da formação em si mesma, mas o pensamento e a

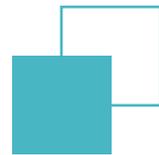
experiência como elementos essenciais na e para a construção de novos saberes, competências profissionais inovadoras e aprimoramento do trabalho.

É fato que a formação continuada dos profissionais da educação não deve ser encarada como aparato completo e suficiente para tudo, e, portanto, o desenvolvimento profissional deles deverá processar-se ao longo de toda a vida, bem como de aceitar e valorizar a mobilidade social que eles merecem. Especificamente quanto à necessária formação continuada de professor, ela pode proporcionar muitos ganhos quando se efetiva e se torna realidade, porque isso implica em: (i) desenvolver o saber constante do educador; (ii) oportunizar o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas colaborativas e individuais; (iii) relacionar o saber que integra o indivíduo e o coletivo, interrelacionando-os; (iv) estimular o saber integrado às necessidades da sociedade; e (v) formalizar, de modo ininterrupto e potencializado, as rápidas e constantes transformações da sociedade moderna.

Além de tudo isso, investir em políticas públicas e gerenciais que dizem respeito à formação continuada é como promover a melhoria da qualidade do ensino, forjando profissionais mais produtivos e mais atentos aos avanços tecnológicos de sua área de atuação, ao objeto de conhecimento mais próximo à realidade dos estudantes e a um maior engajamento da parte destes. Todas essas noções positivas são instauradas, portanto, no lastro da formação de um profissional que se pretende mais qualificado – o que impacta, decisiva e positivamente, na rotina da sala de aula, pois isso gera práticas diferenciadas e inovadoras, voltadas ao público-alvo, o aluno, que é quem, por seu turno, receberá outro fazer pedagógico e deverá apresentar rendimento melhor em todas as atividades escolares que se dispuser a fazer. Levando-se tudo isso em conta, o estado do Amapá, por meio da Seed/GEA, vem trabalhando, incontinentemente, na implementação de políticas públicas de estado que possam garantir a formação continuada dos professores, quando assegura o direito de aprendizagem mais e melhor a estudantes amapaenses – o que sinalizou, nos últimos anos, a manutenção e o fortalecimento de estratégias para que os servidores da Educação alcancem um patamar de alto nível.

A Política para a Formação Continuada para os Profissionais da Educação do estado do Amapá será entendida, aqui, como uma política pública ampla, na medida em que ela irá aglutinar um conjunto de ações sistemáticas de governo, ações sistemáticas estas intencionalmente direcionadas a produzir efeitos específicos, que, no caso, vislumbram a melhoria da aprendizagem dos estudantes e a valorização dos profissionais que atuam na educação pública amapaense.

Finalmente, essa nova forma de conceber o processo educativo (e a formação continuada nele inserida) assenta-se na valorização do contexto educacional, dentre os quais o



principal será um sinete de ouro: a valorização e a visão da docência como uma profissão digníssima, que outro propósito não agasalha senão o de elevar e melhorar, em seu sentido mais sublimado, a qualidade da educação amapaense, nortista, brasileira.

4 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

A educação é tão dinâmica que as teorias pedagógicas ou abraçadas pela Pedagogia seguem em fase de discussão ad eternum por seus críticos, por conta de cenários múltiplos de aprendizagem em constante reformulação, os quais não esperam a configuração de soluções perfeitas para a resolução das carências emergentes. Nestes cenários educacionais diversos, aliás, os atores envolvidos anseiam por formulações que sejam respostas prontas às suas reflexões sobre a relação teoria-prática. Todavia, nenhum modelo educacional está pronto e acabado na recepção da diversidade social em sua totalidade, que é, no século XXI, hipermoderna e hipermediática.

Com a noção de que não existem modelos educacionais perfeitos e encerrados em si mesmos, a formação continuada dos profissionais da educação precisa solidificar-se ainda mais, com o debate crescente das possibilidades técnicas, e metodológicas que venham subsidiar o desenvolvimento educacional da rede de ensino na qual elas se apliquem. Por isso, levando-se em conta que o currículo escolar — como suporte basilar da formação continuada — delinea implicitamente as competências e habilidades docentes que se almejam; observou-se, então, que o entendimento de um panorama teórico e metodológico para dar suporte às relações entre a produção de conhecimento na Educação Básica, na cultura curricular e na formação continuada.

Comumente, as palavras de ordem que ecoam sobre a educação pós-BNCC/2018 têm sido metodologias ativas, aprendizagem invertida, cultura maker, gamificação do aprendizado, entre outras. No entanto, estabelecer a imposição de métodos ditos inovadores, de forma mais direta, poderia esterilizar o processo de reflexão profissional que o docente precisa realizar, sobretudo para comunicar-se eficazmente com o Outro. Há a necessidade, também, de um processo de formação dialógica, curada, em que o formador investigue o cenário de aprendizagem previamente reconhecido, e forneça as bases para que o profissional da educação possa, por si mesmo, alcançar significado em sua práxis.

Ao realizar atividades educativas, os profissionais da educação precisam mobilizar seu conhecimento técnico-científico direcionando-o a realidades sociais problemáticas. Nesse processo de adaptações, surgem reflexões diversas sobre o fazer pedagógico dentro do cenário em questão, o que, com efeito, deve ser abordado nas formações continuadas que se pretende organizar e instituir; e a implementação do currículo, somente se torna “real” quando este é confrontado com a realidade escolar. Se, portanto, a mediação é caráter essencial e indissociável ao exercício do protagonismo em qualquer processo formativo, a formação continuada, como peça fundamental ao longo da implementação curricular, deverá

focar não exatamente em instrumentalizar o profissional da educação para a implementação das mudanças no mesmo currículo, mas, isto sim, para a reflexão e o empoderamento da construção de conhecimento mais dialéticos — que possam privilegiar, conforme o caso, a análise dos sentidos e significados largamente construídos ao longo dos processos de interação discursiva nas quais estão inseridos o(s) formador(es) e o(s) cursista(s).

Precisa-se fomentar, especialmente, o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico como parte do processo de formação continuada e não como uma etapa posterior; para isso, há que se escutar ativamente as problemáticas de cada comunidade escolar, por seus professores e demais profissionais. Se o que se quer com a formação continuada são agentes transformadores de sua realidade, são nesses cenários que tais agentes serão munidos do poderio necessário para refletir dialeticamente a relação currículo-realidade e planejar as transformações possíveis em seus cenários de aprendizagens.

É preciso dizer que, de forma ampla, a aprendizagem — como fenômeno discursivo — é fazer em que seus agentes socioculturais, quer saibam disso, quer o ignorem momentaneamente, podem entender a realidade do espaço escolar politicamente, como cenário de negociação de sentidos e de adoção de posicionamentos sociais definidos. A aprendizagem, um exercício de liberdade, pode desenvolver nos espaços de formação continuada senso crítico, por meio da análise dos modos de interações e padrões discursivos reconhecidos como típicos de sala de aula, de professores, de estudantes e dos demais responsáveis pelo setor educacional da rede de ensino em que isso for realizado.

Ver-se como o sujeito discursivo é entender-se como agente de práticas sociais diversas e, a partir dos processos educacionais inerentes, querer superar a si e aos problemas que o envolvem. Para a formação continuada, isso significará, principalmente, um fator de emancipação das práticas arcaicas do ensino ainda executado nas escolas públicas brasileiras. Para isso, é preciso desmistificar a formação continuada, retirando dela aquela visão de espaço ausente de discussão das carências escolares.

Assim, deve-se evitar a abordagem tradicional da aprendizagem, e quaisquer abordagens superficiais referentes à produção do conhecimento escolar, pelo tratamento dado às ferramentas teóricas, por assim dizer — a exemplo da noção equivocada de metodologia “ativa” como exclusivo exercício de letramento digital, e, ainda, da adoção de estratégias de exclusivo desempenho motor. Tais concepções são equivocadas e, portanto, o dito “novo” não será a suplantação do antigo; tudo deverá ocorrer em fases e degraus progressivos, um passo depois do outro.

Quando se fala em progressão de ensino, indicam-se, geralmente, dois caminhos de curadoria da aprendizagem possíveis. São eles: o de ampliar e o de qualificar objetos de

conhecimento. Como um ser discursivo, não haverá um aprendiz que seja desprovido de informação, mesmo que de (in)formação incompleta ou equivocada; assim, o profissional da educação, ao analisar um processo de aprendizagem em larga escala, pode planejar, em quaisquer demandas formativas, uma progressão paulatina de conhecimentos, a partir das indicações curriculares que, por certo, oferecem a ele os subsídios para que haja: a aquisição de mais objetos e habilidades (ampliar); o refinamento de processos mentais superiores e de repertório científico e cultural (qualificar).

Não cabe destrinchar, aqui, os modelos pedagógicos hoje existentes, mas delinear pilares fundamentais que assentam uma política de formação mais congruente possível com os textos normativos em vigor no Brasil, sem a pretensão, é claro, de apresentá-los como a única via de desenvolvimento de trabalho pedagógico oficial.

O que se espera disso, na esfera escolar, é harmonizar, de modo sistemático, as forças de trabalho que se caminham na direção do objetivo principal, qual seja, a aprendizagem consciente e autogerenciada dos formantes. Sabe-se que, sem o espetáculo que se desvela no palco da escola, todo o trabalho de roteiro e produção escolar tornar-se-iam inúteis, aqui pedindo licença para a metáfora.

5 PRINCÍPIOS NORTEADORES

A análise do processo de formação continuada dos profissionais da Educação do Estado do Amapá implica, necessariamente, uma reflexão sobre a intenção educativa dessa política. Dessa forma, a formação continuada do profissional de educação apresenta-se atualmente como um desafio para o Plano Estadual de Educação (PEE), e, ao mesmo tempo, o poder público entende que a melhoria da qualidade do sistema educacional amapaense passa, de modo necessário, pela transformação do fazer pedagógico.

Obviamente, a criação e a execução de políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação são peças fundamentais para o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade amapaense e, portanto, para o desenvolvimento do Brasil, pois a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias estão intrinsecamente vinculadas ao nível e à qualidade da educação pública. Sabe-se que o profissional que está em constante atualização possui maiores chances de superar os desafios existentes no cenário educacional; por meio de sua atuação crítico-reflexiva, direcionada por uma sólida sistemática de formação continuada, o profissional poderá elaborar, com base nela, soluções eficazes que possam reverter déficits escalonados em sucessivas avaliações internas e externas.

Gráfico 6 - Esquema 1: Saberes articulados para a formação continuada.



Fonte: Grupo de Trabalho (CRH/Sagep/Seed, 2021).

Para que isso se proceda, de fato, é preciso que a formação continuada garanta discussões mais profundas, que alcancem não apenas propostas didático-pedagógicas, mas, ainda nelas, a visão do aprendiz contemporâneo como um agente hipermediático, ou seja, como um agente que faz parte de grupos sociais, com bagagem cultural multidimensional e posicionamento político em constante adaptação.

Com base em todos esses contextos, a formação dialógica, em que se pode construir possibilidades à atuação de um profissional da educação um processo democrático, garante que práticas pedagógicas sejam, de fato, implementadas no espaço escolar.

Nesse sentido, essa formação também irá fomentar e assegurar que o próprio profissional coopere na configuração e na implementação das políticas de formação continuada, ao identificar os problemas mais relevantes a serem abordados, e, com isso em mente, indicar como a formação que pretende realizar poderia dar subsídios ao enfrentamento das dificuldades por ele constatadas.

Os docentes são os principais curadores de práticas pedagógicas em uma escola, mas o engajamento global nesse processo envolverá pedagogos, gestores e todos os demais profissionais que estão inseridos na camada nuclear da educação formal. Assim sendo, as iniciativas de formação continuada deverão alcançar, também e principalmente, esses públicos que atuam nas áreas de sua competência.

Além disso, quando se pretende abordar problemas assentados em conjunturas sociais, almejam-se formações que estejam assentadas em análises das conjunturas que permeiam a comunidade escolar. Isso significa, no processo de formação, levar em consideração todas as especificidades das etapas e modalidades, como condição de aprendizagem.

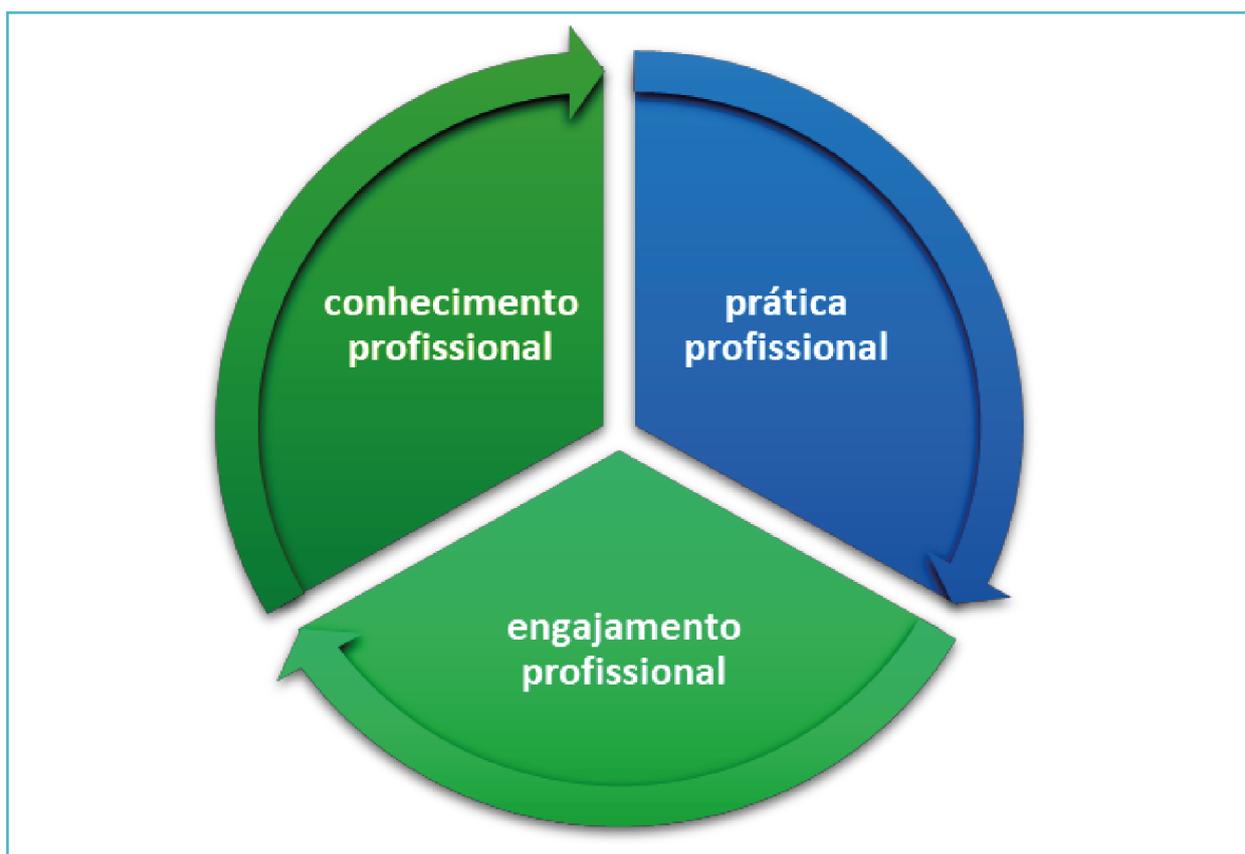
Em outras palavras, para estabelecer-se uma formação continuada como política de gestão pública, convém que se ofereçam as bases para que os profissionais da educação realizem isso, e, indo um pouco além dela, fazê-lo igualmente aos demais atores envolvidos, para que estes possam compreender seu papel como agentes modificadores da realidade, com um arcabouço pedagógico e científico que se entrelace a um preparo psicológico mais abrangente, e, de modo eficaz, mais pragmático na análise das mazelas identificáveis sobre este plano térreo em que estão a aprendizagem e o currículo escolar.

Os conhecimentos científicos e tecnológicos devem passar, necessariamente, pela Política de Formação Continuada (onde entrariam Conhecimentos do Componente e de Área; Modelos Educacionais; Aprendizagem e Neurociência); no entanto, articulados a essa produção, como insumos de pesquisa e discussão teórica, estão outros saberes reconhecidamente relevantes, tais como Práticas Sociais e Engajamento (Hipermodernidade

e Educação; Cultura, Conhecimento não-formal; Especificidades da Modalidade); além de Letramento Digital (Compreensão das linguagens digitais e do ser discursivo hipermidiático); Gestão emocional (Saúde mental do profissional da educação; Autoconhecimento e gestão de conflitos).

Feitas essas demarcações, de maneira didática, tal grupo de saberes pode ser sumariado no esquema a seguir:

Gráfico 7 - Esquema 2: Saberes articulados para a formação continuada.



Fonte: BNC-Formação (2018).

Antes de traçar tais princípios, convém salientar, aqui, que todos estes estatutos estão em consonância com os marcos legais da educação brasileira, a partir de uma leitura histórica do que cada um deles representa e manifesta, e, também, do que uma formação continuada pode representar, ou seja, nas expectativas de sedimentação dela sobre uma rede de ensino afoita por isso. Então, tem-se:

I – Formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso de estado, em que se busca assegurar o direito de crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, na perspectiva de construir-se uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva;

II – Valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento das especificidades dos saberes e das práticas específicas de tal profissão;

III – Colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos de uma política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV – Garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação para os profissionais de educação ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;

V – Articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, que contemple a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos educandos;

VI – Equidade no acesso à formação continuada, contribuindo-se para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII – Articulação direta entre formação inicial e formação continuada;

VIII – Formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização dos profissionais da educação, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e aprimorar os diferentes saberes e a experiência, bem como o projeto pedagógico da instituição de educação básica na qual atua; e

IX – A compreensão dos docentes na condição de agentes formativos de conhecimento e de cultura, e, como tal, da necessidade de manter o acesso permanente deles a conhecimentos, informações, vivências e atualizações culturais.

6 OBJETIVOS

Para as muitas implicações que o tema da formação continuada sempre evoca no meio educativo, formularam-se objetivos de trabalho e de aplicação, muitas demandas que uma proposta como tal suscita. Para isso, levaram-se em consideração as postulações metodológicas de Miranda (2003, 2009):

6.1. Objetivo Geral

1. Promover a formação continuada dos profissionais da educação nas redes de ensino estadual e municipais do Amapá - e nos 16 municípios vinculados ao mesmo sistema educacional.

6.2. Objetivos Específicos

1. Contribuir para a formação continuada de gestores escolares, professores, pedagogos, técnicos educacionais, formadores, lideranças e agentes educacionais não-docentes, assegurando a eles uma oportunidade de discussão reflexiva sobre as próprias práticas;

2. Garantir a acessibilidade comunicacional, nas formações continuadas, aos trabalhadores da educação com deficiência, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

3. Garantir, por meio da formação continuada dos agentes responsáveis pela educação formal, a melhoria da qualidade de ensino no ambiente escolar amapaense;

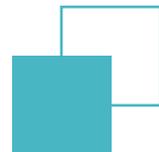
4. Estabelecer uma formação continuada que leve em conta o conhecimento já acumulado pelo educador nas suas práticas pedagógicas, na interação com os seus pares e com a comunidade em geral;

5. Estimular o aprofundamento de debates didático-teóricos, que possam sustentar releituras de velhas e novas práticas de ensino-aprendizagem;

6. Favorecer o desenvolvimento profissional da equipe escolar, ampliando horizontes culturais, sociais e intelectuais, em busca de atualizar saberes e competências de ensino, que possam modificar a este, qualitativamente;

7. Promover a aferição das práticas de ensino, cujo alvo seja a qualidade da ação docente, traduzida em dados que garantam a progressão efetiva dos índices a serem alcançados;

8. Estimular, por meio da formação continuada, o fortalecimento de uma equipe de trabalho escolar engajada, que se volte à melhoria das práticas de ensino de maneira participativa;
9. Possibilitar a formação continuada tão holística quanto possível, voltada à gestão de tempo, de espaços, de recursos materiais e humanos, e, principalmente, de resultados;
10. Melhorar a atuação de gestores e pedagogos, para que as novas estratégias de ensino-aprendizagem convertam-se em resultados;
11. Instituir estratégias inovadoras que possam auxiliar os professores no aprimoramento objetivo das práticas diárias;
12. Desenvolver o Cronograma Anual de Formação Continuada da Seed/GEA, o qual esteja voltado às necessidades do público-alvo, gestor, técnico, ou docente;
13. Privilegiar cursos de formação continuada que possam alterar práticas, levando à reflexão crítica sobre as plataformas que visam ao alcance de objetos de conhecimento e métodos;
14. Favorecer uma formação continuada que contemple etapas de reflexão sobre antigas e novas práticas pedagógicas, visando a identificar e avaliar tendências;
15. Levar o participante da formação continuada a refletir sobre o atual conteúdo formativo ensinado-aprendido em sala de aula, associando tal saber à realidade prática e objetiva do aluno;
16. Fazer com que a formação continuada realizada pela Seed/GEA possa estimular o participante a estabelecer metas de eficácia, que se traduzam em maior qualidade de ensino;
17. Oferecer ferramentas tecnológicas de avaliação didático-pedagógica eficiente à aprendizagem, levando-se em conta o conhecimento das áreas a serem trabalhadas, as temáticas transversais envolvidas e as perspectivas didáticas privilegiadas;
18. Compreender a eficácia dos recursos didáticos que venham a ser utilizados em sala de aula, considerando-se as possíveis atividades didático-teóricas que se prestem ao seu efetivo manuseio;
19. Utilizar estratégias novas e diversificadas de avaliação, tanto do fazer didático em si mesmo, quanto da aprendizagem estudantil, a partir dos resultados alcançados, ou com base do que disso se deduz;



20. Promover estratégias de mediação de conhecimentos entre os vários níveis educacionais, e seus vários agentes, inter-relacionando a relevância de cada um deles;

21. Formar os professores da rede estadual de ensino com toda a sorte de tecnologias computacionais e virtuais, para que eles possam extrair o que de melhor existe em ferramentas, suportes, mídias e plataformas de ensino;

22. Garantir, por meio da formação continuada, estímulo e incentivo à gestão democrática em sua difusão e incremento.

7 CRITÉRIOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada — seja ela de que tipo for — contempla conhecimentos relacionados a conhecimentos pedagógicos e a conhecimentos de gestão dos processos cognitivos abrangentes, estruturados em eixos formativos.

A formação continuada do Estado do Amapá — em consonância com o que dispõe as legislações Nacionais e locais — especificamente a BNC Formação Continuada, o Referencial Curricular Amapaense (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), o Plano Estadual de Educação do Amapá — terá foco nas competências cognitivas relacionadas ao conhecimento profissional, à prática profissional e ao engajamento profissional.

As ações de caráter formativo estão alinhadas, portanto, à BNCC e ao Referencial Curricular Amapaense. O público-alvo desta Política de Formação Continuada serão os profissionais da educação da rede estadual de ensino.

As formações serão pensadas e estruturadas a partir de diagnóstico das necessidades formativas da rede e entrelaçadas com o que preconiza a política educacional no tocante ao currículo, a avaliação e a formação. A estrutura da formação continuada envolve uma série de etapas, que podem ser sumarizadas na seguinte ordem: (i) realização do diagnóstico da demanda formativa; (ii) o planejamento, o acompanhamento e a avaliação institucional da formação, considerando-se os devidos ajustes que devem ser feitos no percurso dela; (iii) a devolutiva formativa, a multiplicação de informação e conhecimento; esta última, aliás, que representa uma ação contínua de modo que ela possa atender a toda a rede de ensino.

A duração das formações que estiverem programadas para diferentes espaços deverão ter carga horária que atenda a quantidade mínima obrigatória para o cumprimento das formações, no intuito de proporcionar a apropriação dos conhecimentos pelo público-alvo envolvido, e tais sessões de formação poderão ser organizadas durante todo o período letivo, ou seja, durante todo o tempo em que a rede de ensino estiver em atividade.

Por regra, os gestores das formações permanentes precisam constatar o envolvimento interpessoal, coletivo, ou mais abrangente possível, de todos os envolvidos que dela fazem parte, desde que se opere a fase inicial de diagnóstico, no primeiro instante da demanda formativa, até o momento em que se dá o acompanhamento dos resultados alcançados na referida formação.

Para que isso aconteça de fato, os gestores escolares têm papel importantíssimo na

divulgação e na propagação da agenda de formação, porque a eles caberá a sensibilização dos professores da escola, para que estes possam participar dos encontros formativos, apoiando o processo de execução da formação na sua integralidade, acompanhando e avaliando, portanto, todos os impactos da formação na prática dos professores e, consequentemente, nos resultados dos indicadores educacionais provenientes de avaliações internas e externas às escolas.

A formação continuada — como ação integradora que é para os profissionais da educação no estado do Amapá — ocorrerá, preferencialmente, em serviço, ou seja, durante a carga horária de trabalho do profissional, em um espaço físico e virtual adequado de estudo e com uma estrutura curricular que contemple temas educacionais relevantes, os quais visem à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos educandos.

Em consonância com o que prevê a Lei 0.949/2005, § 1.º do Art. 21, o GEA estabeleceu o regime de trabalho do professor, regime este que é de sessenta por cento (60%) da carga horária destinados à regência de classe ou de atividade docente e quarenta por cento (40%) restantes reservados às atividades complementares, que compreenderão as etapas da formação continuada, as reuniões relacionadas a ela, as reflexões pedagógicas, o planejamento coletivo e as atividades com a comunidade escolar.

A formação continuada destinada aos profissionais da educação que será ofertada na rede de ensino acontecerá em diferentes espaços, a saber: 1. Capacitação nos Polos de Formação e 2. Capacitação no contexto da escola. Quando houver a formação nos polos, a Secretaria de Educação irá selecioná-los, cabendo ao CVEDUC, em conjunto com os demais setoriais da Seed/GEA, definir e publicar a agenda integrada, as plataformas e locais destinados aos encontros, de modo que se ativem e ampliem, para realização das demandas formativas, os NAEs e os NAEMs.

Toda e qualquer formação continuada que for realizada em uma escola, considerando esta uma instituição em si mesma formativa, deverá fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo o qual cada instituição escolar definirá a sua demanda formativa e, ainda, procederá a execução de diagnósticos a fim de extrair os indicadores educacionais, suas necessidades e peculiaridades distintivas.

Desta forma, as escolas em questão poderão proporcionar momentos de trocas de experiências por meio de propostas de intervenção pedagógica mais adequadas — da melhor maneira possível — às necessidades do público solicitante, sem deixar de realizar a divulgação de boas práticas educacionais entre os colegas de área, classe ou instituição. O papel do gestor e do coordenador escolar nessa condução inicial será de suma importância, sendo que caberá a este escolher a área (ou componente curricular), para que, em conjunto com

os demais profissionais, todos possam executar as ações referentes à formação contínua.

A partir deste documento, a Seed/GEA deverá publicar, no site institucional que mantém, a Agenda Integrada de Formações. Nela, deverá haver um cronograma dos cursos de formação, elaborado conforme cada área de conhecimento, e segundo os responsáveis diretos pelas propostas formativas. O objetivo disso será disseminar notícias relacionadas às formações que estiverem sendo agendadas e ofertadas aos profissionais da educação do Estado. No plano institucional e valorativo, a Seed/GEA deverá garantir a formação continuada a toda a rede de ensino, para que ela possa alcançar a todos os municípios do Estado.

A articulação completa e irrestrita do público-alvo pode ser feita em regime de colaboração com os municípios, estes admitidos, portanto, na condição de parceiros institucionais das ditas propostas. Para que a formação continuada do GEA tenha a qualidade que se espera dela, será preciso garantir que algumas premissas de ouro sejam contempladas e tratadas com a máxima relevância:

7.1 Premissas da Formação Continuada



1ª Premissa

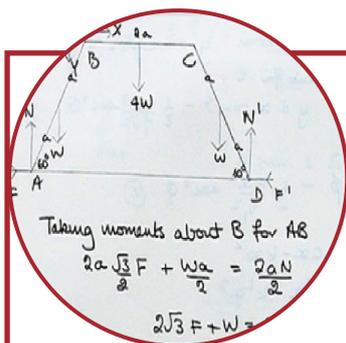
METODOLOGIAS ATIVAS: a formação continuada deve ser menos baseada na exposição de conhecimentos e mais voltada à construção conjunta e aplicada deles. Para tal, deve-se relacionar o processo formativo diretamente sobre a atividade em sala de aula, e permitir a vivência disso na formação de práticas e processos que se espera que aconteçam em sala de aula (a homologia de processos). Por exemplo: a formação pode provocar os participantes a que desenhem planos de aula inteiramente alinhados aos currículos; e que façam uma análise da produção dos alunos, agora como ponto de partida para discutir o processo de aprendizagem, colocando-os como protagonistas do processo.



2ª Premissa

CONTINUIDADE: a formação continuada deve ser prolongada, intensiva, e não ocorrer, apenas, em eventos ou encontros meramente pontuais; ela deve permitir ao participante um contato frequente com os formadores e os seus pares institucionais. Por exemplo: quando ocorrerem encontros quinzenais, mensais, ou, ao menos, em três interações distintas sobre a mesma pauta formativa.

3ª Premissa


FOCO NO DESENVOLVIMENTO OU EM COMO DESENVOLVER O OBJETO DE CONHECIMENTO DE ACORDO COM O SUPORTE PEDAGÓGICO:

a formação deve discutir não apenas os objetos de conhecimento em si, mas, principalmente, como os estudantes devem aprender, podem desenvolver determinadas habilidades e como o professor pode/deve ensinar aquele objeto de conhecimento específico a eles. Por exemplo: a formação discute experiências reais

de sala de aula, e provoca a reflexão sobre a efetiva aprendizagem dos alunos, com base em objetivos mais claros.

4ª Premissa



TRABALHO COLABORATIVO: a formação deve proporcionar a troca entre profissionais de diferentes áreas da educação, ou seja, do mesmo componente, etapa ou contexto, bem como dos seus respectivos formadores. Dessa forma, permitir-se-á que todos possam compartilhar experiências e práticas pedagógicas únicas, dialoguem sobre os desafios vivenciados na escola, e, também, dadas as circunstâncias específicas, possam construir uma visão compartilhada sobre e dos objetivos, dificuldades e soluções encontrados no percurso. Por exemplo: a formação reúne professores da mesma escola e propõe a eles atividades em que todos possam considerar o contexto social vivenciado dentro (e fora) daquele espaço socioeducativo.

5ª Premissa



COERÊNCIA: a formação deve estar alinhada à BNCC/2018, ao Referencial Curricular Amapaense (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), aos desafios do cotidiano escolar e às demais políticas de ensino da rede de ensino do estado do Amapá (como materiais didáticos e projetos pedagógicos próprios e condizentes com a demanda formativa). Dessa maneira, a formação deverá contemplar o contexto da comunidade de aprendizagem e dialogar, principalmente, com as suas necessidades fundamentais. Por exemplo: as pautas formativas propõem atividades que envolvem o uso do RCA, ou que essas formações usem o material didático disponibilizado à rede de ensino.

6ª Premissa

USO PEDAGÓGICO DOS DADOS ESTATÍSTICOS: a formação deve apoiar os professores a (re)planejar as aulas levando-se em conta a análise dos resultados educacionais das turmas, seus efeitos, sua projeção positiva, os acréscimos que devem ser feitos, o momento de avançar e de concentrar o foco em certas metas. Por exemplo: Os resultados educacionais pretendidos estão plenamente satisfatórios? Eles refletem o alcance pretendido pelos objetivos previamente formulados? Os resultados são o que se esperava deles, parcial ou totalmente? Quais foram os aspectos mais frágeis do processo de ensino-aprendizagem? Esses resultados se alterariam muito, se os métodos e as técnicas de ensino fossem outros? Neste caso, levar-se-á em consideração não só os dados estatísticos da aprendizagem dos estudantes em si, mas, principalmente, o método e a estratégia por meio dos quais os resultados foram concebidos. Trata-se, portanto, de analisar o processo de ensino no momento da ação, para identificar e saber se a qualidade esperada foi atingida, ou, por outra, se ela se encontra fragilizada por alguma razão, e somente expressou tal fragilidade em forma de números abaixo do que seria esperado. Em seguida, é necessário redimensionar e (re)planejar as aulas, dessa vez, tentando-se sanear a todas as falhas de método/estratégia que os dados estatísticos deram a conhecer.

8 DIMENSÕES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A educação brasileira passou por mudanças pontuais nos últimos anos do século XX, mudanças estas que se acentuaram muito no início do século XXI, com algumas alterações previstas na redação da LDB/1996, em prol de melhorias daquilo que se poderia desejar para uma educação dita de qualidade.

Dadas as demandas necessárias para se efetivar um sistema consolidado nos pilares que estabelecem os saberes educacionais, em 2017, o Governo Federal aprovou a BNCC para a Educação Básica; em 2018, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e em 13/12/2018, o MEC entregou, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a Proposta de Base Nacional Comum para a Formação de Professores, solicitando deste análise e parecer.

Após um período em tramitação, a referida Proposta foi transformada em Diretrizes, pelo que se instituiu a BNC-Formação, conforme a Resolução n. 1/2020 CNE/CP, texto que subsidia a política de formação continuada, assim como o Plano Estadual de Educação (PEE-AP) e o Referencial Curricular Amapaense (RCA) das etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, cuja perspectiva fundamental é fazer o novo ordenamento da formação continuada para os profissionais da educação do Estado do Amapá.

Nesta atual perspectiva, as responsabilidades e as obrigações dos sistemas de ensino a respeito da elaboração e da implementação de políticas de valorização e qualificação da profissão docente estão amparadas oficialmente, isto é, elas serão estabelecidas, na medida em que sejam garantidos os direitos dos profissionais da educação de aperfeiçoar-se pelo contributo de processos formativos contínuos e qualitativos.

Pensando estritamente nisso, a Seed/GEA — ao considerar uma perspectiva epistemológica sobre a formação continuada de acordo com percepções de Freire (2009) — buscou refletir também sobre questões relevantes, exteriorizadas nestas indagações: a política de formação continuada tem (des)velado novos modos de refletir/ensinar/fazer a docência? De que forma essa política tem pensado na valorização dos profissionais de educação? E, ainda, como integrar as práticas de sala de aula nos programas de formação continuada?

Assim, e diante de tais indagações, acredita-se que a formação docente não pode resumir-se ao cumprimento literal desse arcabouço normativo atrelado às instituições, ou ao que regem os documentos oficiais, pois tal proposta precisaria também, das vivências da prática pedagógica, instaurando um diálogo tão permanente quanto possível com outros sujeitos educacionais, de forma que isso produza tensões e sentidos outros ao já instituído pelos documentos oficiais atualmente em vigor. Como propõe Pérez Gómez (1995, p. 111):

[...] a prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação, próprio desta atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-ação. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real.

Para obter-se o resultado desejado, é preciso estabelecer as dimensões da formação continuada que se pretende almejar, pois é necessário partir, sempre, dos pressupostos da concepção dessa formação. Nesse sentido, Lima (2007, p. 150) conceitua formação continuada de professores ao relacionar “[...] o trabalho docente e a produção de si mesmo como profissional”. No entanto, de acordo com a percepção de Imbernón (2010, p. 58), “[...] a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo”. Partilhando o posicionamento desses autores, ratifica-se, aqui, que a formação continuada deve envolver a articulação da prática, das dimensões sociais, da política e da história vinculada a ela.

Historicamente, a concepção de formação continuada recebeu, e ainda recebe, diferentes nomenclaturas e definições, em virtude de variado enfoque epistemológico, que foi sendo construído sobre a formação continuada ao longo do tempo, quais sejam, conforme Fusari e Franco (2007, p. 134) “[...] educação permanente, treinamento, capacitação, reciclagem, entre outros”. Nota-se que, segundo os referidos autores, a formação continuada assume três conotações no sentido do léxico, a saber: uma compensatória, em que se objetiva fazer a reposição de conhecimentos que não foram trabalhados na formação inicial; enquanto atualização no sentido de inovar os conhecimentos desgastados pelo tempo; e ainda como aperfeiçoamento seria ampliar um conhecimento já consolidado, que requer aprofundamento.

Em síntese, esta Política de Formação Continuada que se almeja para o Estado do Amapá será considerada, especificamente, como uma proposta vinculada à BNCC, sobretudo na versão que tramitou de dezembro de 2018 a outubro de 2020, no Conselho Nacional de Educação, local em que, em 27 de outubro de 2020, foi aprovada a Resolução n. 1 do CNE/CP, que definiu quais seriam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As novas Diretrizes e a BNC-Formação mantiveram, como referência comum, a implantação da BNCC-EB, e esta última foi instituída pelas Resoluções do CNE/CP n. 2/2017 e do CNE/CP n. 4/2018, um acréscimo formal já previsto naquela primeira proposta.

É importante salientar que o foco aqui, desde o início, está direcionado ao segundo bloco de itens que estruturam a formação dos profissionais da educação, sobretudo dentro da visão sistêmica proposta no referido documento, onde se tem a formação continuada como parte das políticas de fortalecimento e de profissionalização dos trabalhadores da Educação Básica — concepção motriz que se vincula, direta ou objetivamente, à devida evolução funcional da carreira. Nessa perspectiva, a cada etapa de seu serviço regular, o profissional desenvolverá novas habilidades e outras competências, o que permitirá a ele comprová-las devidamente, por meio de avaliações, titulações e registros de desempenho.

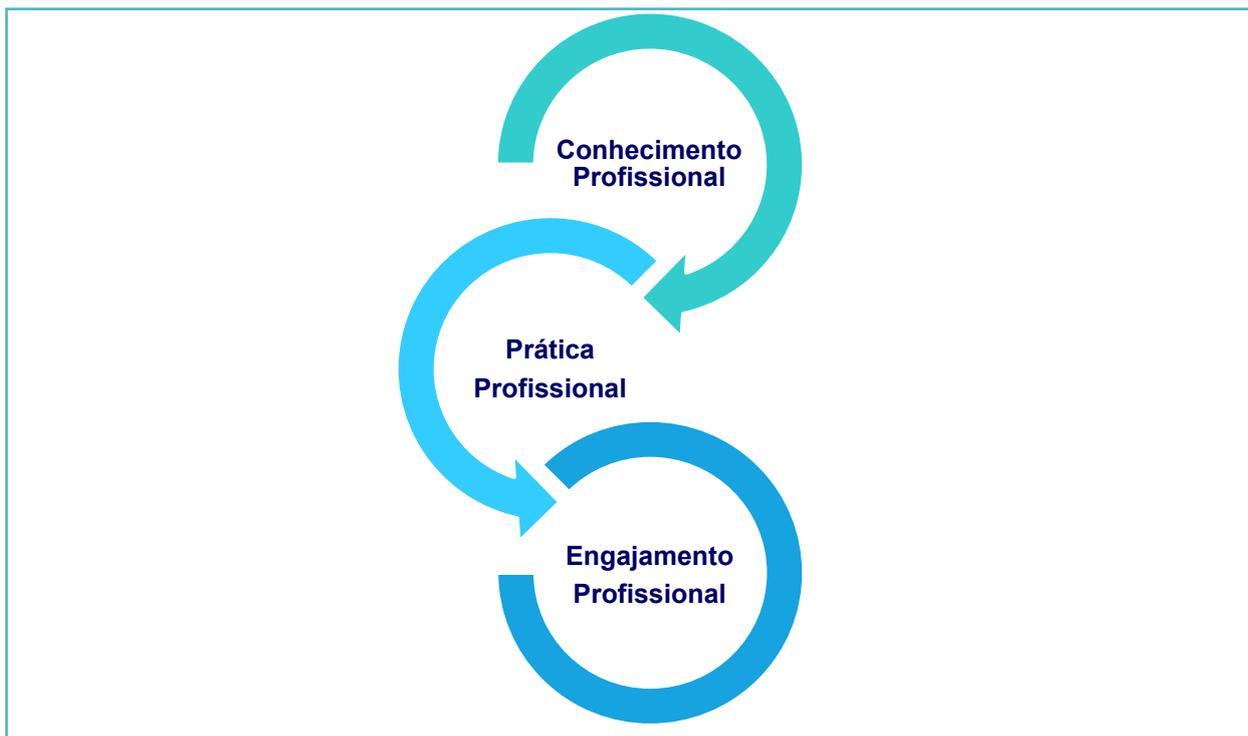
Nesse sentido, a formação continuada é de responsabilidade das secretarias de educação (estaduais, distrital e municipais), e promovida dentro da própria escola em que o professor trabalha, dentro das respectivas redes de ensino, por meio de cursos, eventos e atividades de trocas de experiências, ou ações formativas multidimensionais, ou, ainda, no ambiente externo a ela, como o incentivo à participação em congressos e em outros eventos acadêmicos, além de cursos de pós-graduação em instituições de Ensino Superior.

No que se refere à formação do profissional da educação em si mesma, pode-se ver a formação continuada como um anseio que ganha mais e mais espaço a cada dia, devido ao campo fértil em que esta prática educativa tem germinado, sobretudo quando se compara o produto final dela com os limites e as possibilidades da atividade de ensinar operada no vazio, ou seja, sem maiores perspectivas de avanço e incremento. A esse respeito, Pimenta (2002, p. 21-22) aponta que “[...] a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores”. Com base nessas concepções e nas próprias terminologias aqui referidas, pode-se destacar a importância da formação continuada em decorrência, especialmente, de mudanças sociais, econômicas e culturais que têm despontado de modo avassalador em todo o mundo, mas, principalmente, na vida dele. Em consequência disso, irá aumentar sobremaneira as demandas e as exigências oriundas da sociedade e da escola, e, é claro, sobre a prática (objetiva) do profissional que leciona dentro dela, de maneira diversificada, e implacável.

Compreende-se que a formação continuada deve ser critério de ascensão do trabalhador da educação na carreira profissional, e estados e municípios devem fazer uso de uma matriz de competências bem categorizáveis para promover a avaliação de desempenho profissional. “As competências são entendidas como organizadoras dos conteúdos curriculares a serem trabalhadas nas instituições de ensino” (BRASIL, 2020). Além disso, deve-se permitir que “[...] as avaliações sejam mais objetivas, pautadas em habilidades e competências comprovadas ao longo da carreira” (BRASIL, 2020, p. 40).

A Base Nacional de Formação Docente destaca 3 dimensões que compõem a competência profissional dos docentes, as quais foram mantidas, e anexadas, na Resolução n. 1/2020: (i) conhecimento profissional; (ii) prática profissional; (iii) engajamento profissional. É importante destacar, ainda, que essas três competências devem articular-se e interagir entre si, para que ocorra a composição da competência profissional em grau maior. Sob tal perspectiva, destaca-se o Infográfico 1:

Infográfico 1 - Dimensões da Formação Continuada:

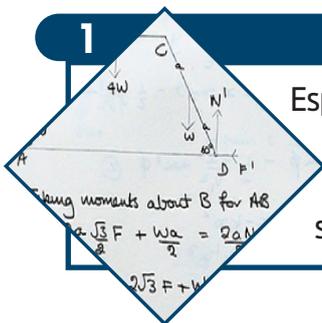


Fonte: Grupo de Trabalho (CRH/Sagep/Seed, 2021).

8.1 Detalhamento das dimensões da formação docente

1

- Dimensão do Conhecimento Profissional



Espera-se que o profissional da educação domine os objetos de conhecimento e saiba como ensiná-los; demonstre conhecimento sobre os alunos e como eles aprendem; reconheçam os contextos, a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.



2 - Dimensão da Prática Profissional

Deverá planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; saiba criar e gerir ambientes de aprendizagem; avaliar a aprendizagem e o ensino e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades.



3 - Dimensão do Engajamento Profissional

O profissional da educação deverá comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; participar da construção do projeto político pedagógico da escola e da construção de valores democráticos e engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade.

Para dar conta dessas demandas, as exigências sobre o trabalho educacional intensificaram-se consideravelmente, dia após dia, ano após ano. Quer isso dizer, em outras palavras, que urge a necessidade de uma formação continuada articulada diretamente com o processo de transformação social, em que o profissional da educação seja, também, o sujeito-participante desse processo estruturante, para que ele não veja tal momento formativo como uma sobrecarga funcional a mais, mas, isto sim, como algo que poderá contribuir, decisivamente, para a sua ascensão profissional, qualitativamente falando, em sentido mais amplo. Esse pretendido movimento interno do profissional depende também da estrutura física e de gestão escolar que contemple e apoie as suas necessidades didático-pedagógicas.

Vale ressaltar que, independentemente das concepções construídas ao longo do tempo com o rótulo de “formação continuada”, esta não está sendo concebida, aqui, como mera reposição de tarefas, mera atualização de informações, mero aperfeiçoamento de processos, ou seja, como algo restrito à simples aplicação de técnicas especiais, mas, sobretudo, como uma reflexão da e sobre a prática docente em sentido maior. Cavalcante (2007, p. 56) enfatiza a importância e o fortalecimento da formação continuada, tendo como parâmetro a “[...] reflexão sobre a própria prática, reflexão esta articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas em que essa prática se insere”. Ele acrescenta, ainda, que esta reflexão deve pautar-se por meio de sólida e robusta fundamentação teórica (CAVALCANTE, 2007). Portanto, é bem lembrado que o processo reflexivo sobre a prática docente reclame aprofundamentos teóricos muito mais contundentes conforme alguns profissionais da área já teriam enfatizado há tempos — o que faz supor que estas formações de ensino devem acontecer de modo contínuo e em diferentes contextos, alcances e proposições.

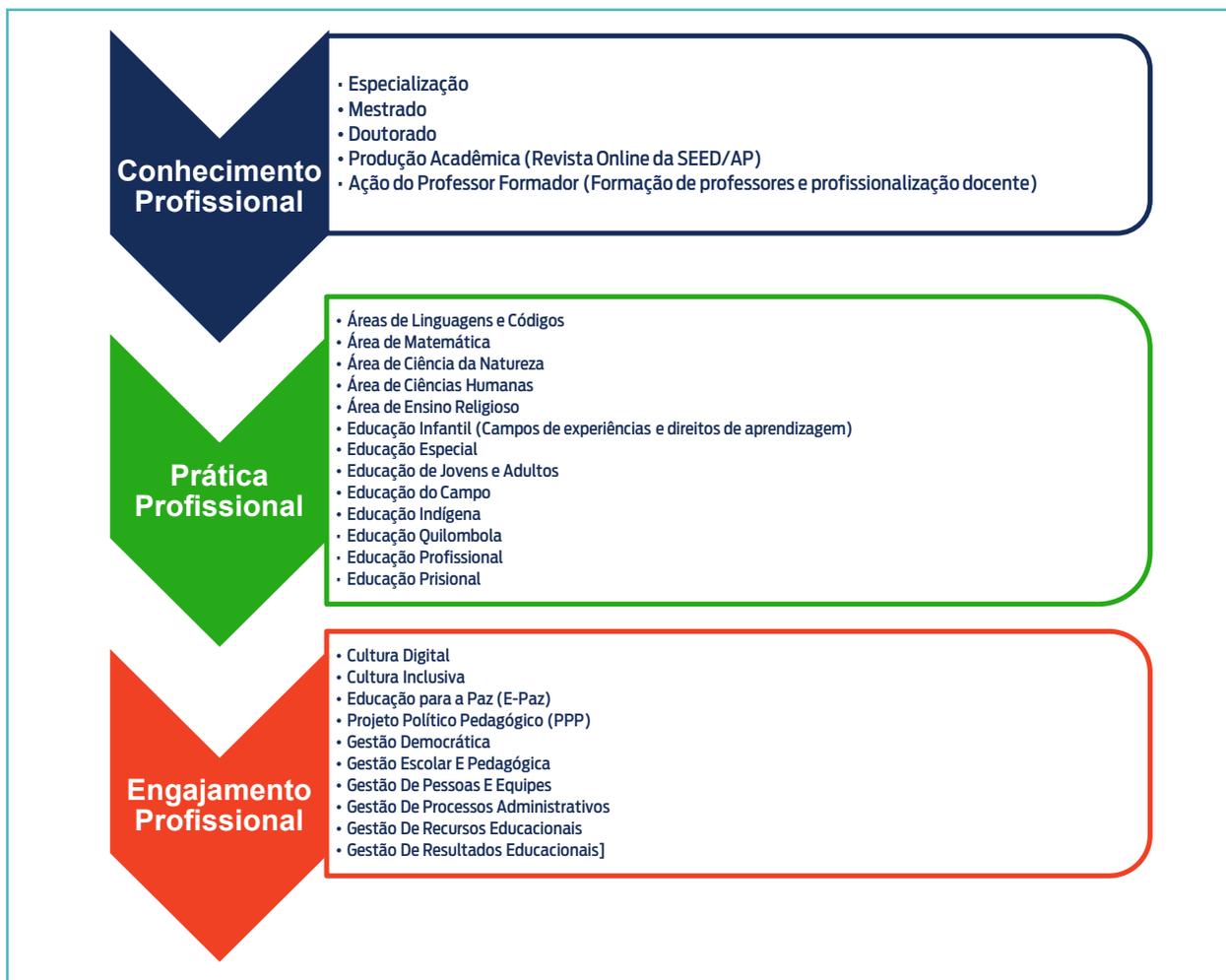
Mediante essa necessidade indefensável, em que a prática pedagógica favorece um processo formativo mais amplo, a escola, como lugar onde essa prática concretiza-se de fato, necessitará caracterizar-se como lócus da formação continuada em toda a sua amplitude, como tem defendido Imbernón (2010). Como Freire (2009, p. 39), porém, faz questão de recomendar:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

O que Freire (2009) ressalta acima é que a reflexão crítica expressa no comentário não poderá ficar e permanecer somente na esfera da mera exposição de ideias, ou seja, é preciso que, de fato, tal prática materialize-se no mundo real; caso contrário, isso não terá sentido algum à atividade educativa em suas premissas básicas.

Nesta perspectiva, defende-se, que os espaços de formação continuada devem possibilitar ao profissional de educação o desenvolvimento da reflexão crítica sobre suas práticas, para que ele possa articular os conteúdos da formação, e, depois, consiga transformar tal fazer pedagógico em teorias que possam ser problematizadas coerentemente, discutidas criticamente e analisadas detalhadamente, em que a prática reflexiva feita nos encontros formativos irá possibilitar maior profundidade, além de mobilizá-los à melhoria e à transformação de tudo isso.

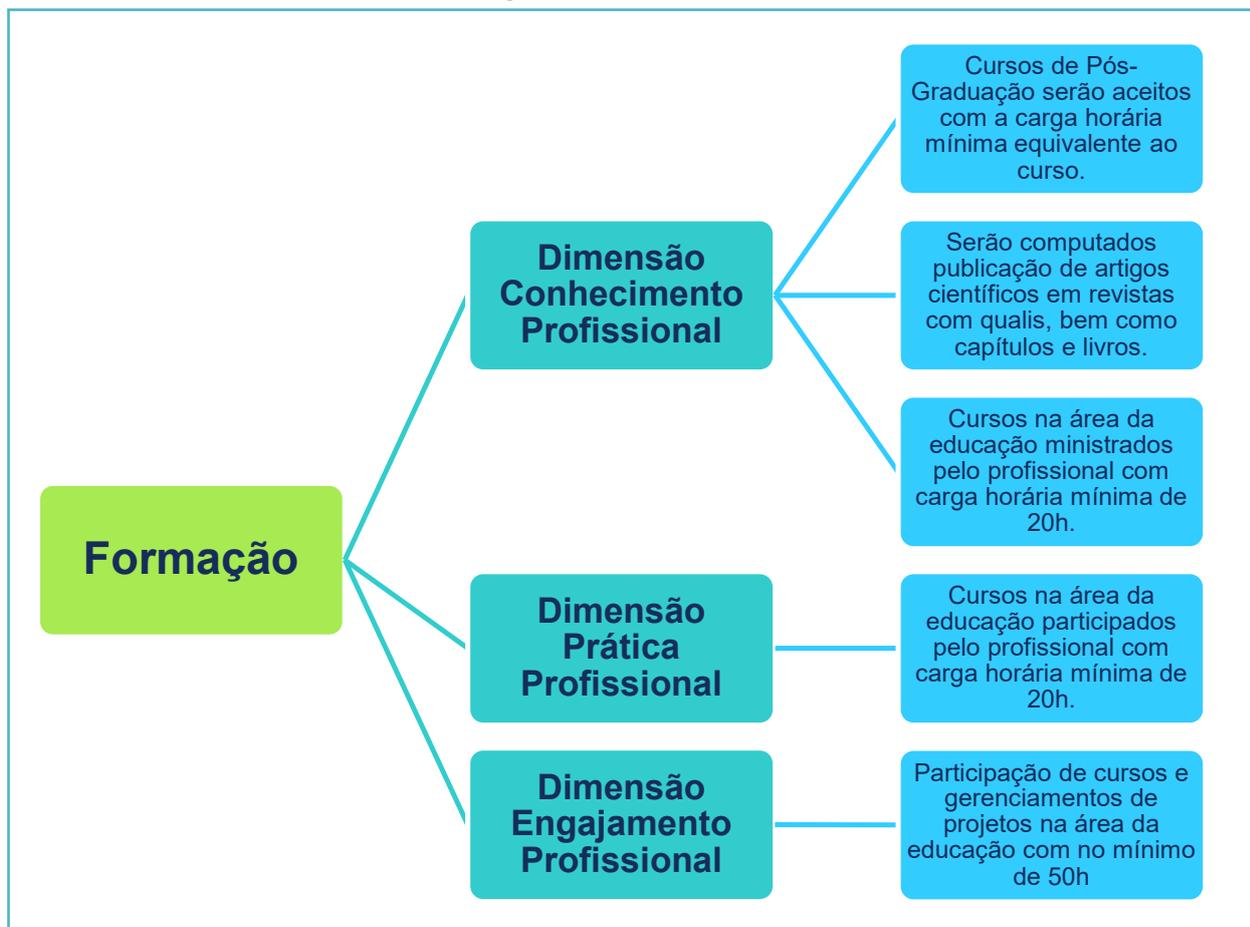
Após essas breves postulações acerca da análise de dados gerados pela Seed/GEA, e, também, pela interpretação dos documentos que deram suporte legal a esta Política de Formação Continuada, será possível correlacionar os seguintes eixos de formação que têm sido apresentados com o auxílio de uma agenda integradora, disponibilizada pela Coordenadoria de Recursos Humanos (CRH/Seed/GEA), em harmonia, direta e contínua, com o Centro de Valorização da Educação (CVEDUC), o Núcleo de Formação Continuada (Nufoc/Seed/GEA) e o Núcleo de Capacitação para Gestão Escolar (Nucges/Seed/GEA). Então, tem-se o seguinte:

Infográfico 2 - Dimensões e Eixos da Formação Continuada:

Fonte: Grupo de Trabalho (CRH/Sagep/Seed, 2021).

Assim, diante de tal correlação, projeta-se que a intencionalidade da formação continuada deva ser capaz de preparar o profissional da educação para uma atuação crítico-reflexiva, que o qualifique a tomar decisões acerca dos conhecimentos adquiridos para a sua atuação no Estado do Amapá. Para tanto, é necessário estabelecer alguns critérios mais detalhados e objetivos sobre como isso será feito, para assegurar uma formação de qualidade, bem como uma apropriação de saberes básicos por parte de todos os envolvidos — tendo-se, como favorável ponto de partida, portanto, as dimensões já preconizadas pela BNC-Formação.

Convém acrescentar, por oportuno, que a formação continuada — novas estratégias e novas práticas, novas aprendizagens e novos saberes em ação — não está sendo admitida de modo abstrato; antes, pelo contrário, segue estritamente uma configuração mais ampla, em que se vinculam modalidades, dimensões e conteúdos formais integrados entre si, tal como o Infográfico 3 consegue sintetizar:

Infográfico 3 - Modalidades da Formação Continuada:

Fonte: Grupo de Trabalho (CRH/Sagep/Seed, 2021).

É importante destacar que um dos pressupostos desta Política de Formação Continuada é o de que a docência, assim como as demais profissões, exige conhecimentos específicos e atualizados, os quais devem abranger o saber profissional, ou seja, aquilo que se deve saber com relação às habilidades teórico-pedagógicas, de caráter científico e formal; conhecimentos relacionados à prática profissional, em outras palavras, conhecimento específico, relativo ao objeto de conhecimento a ser ensinado, a apropriação do conhecimento do currículo escolar e o conhecimento do engajamento profissional, onde se torna possível desenvolver ações por meio das competências socioemocionais no ambiente escolar, para que se possa vislumbrar os propósitos e valores da educação e de sua base histórico-filosófica. Pensando nessa conjuntura, pode-se chegar à seguinte classificação para o público-alvo desta Política de Formação Continuada:

Infográfico 4 - Modalidades da Formação Continuada:

Fonte: Grupo de Trabalho (CRH/Sagep/Seed, 2021).

Em sentido horário, o Infográfico 4 mostra o plano da formação dos professores e dos gestores escolares (diretores, adjuntos, secretário escolar e coordenadores pedagógicos), seguindo-se, depois, a formação do assessoramento pedagógico da rede (técnicos da Secretaria) e da formação dos próprios agentes formadores responsáveis por essa atividade, a formação das lideranças (gestores dos setoriais da Seed) e dos agentes educacionais não docentes.

Todos os elementos desse circuito estão voltados ao eixo genérico público-alvo, pois a meta das estratégias de formação é sempre abarcar a maior quantidade possível de agentes, sobretudo quando eles já fazem parte do contexto escolar em si mesmo, no qual as práticas e os métodos de ensino-aprendizagem são sempre repensados, redefinidos e sofrem variada releitura, ou seja, uma constante crítica acerca de métodos, abordagens, teorias ou práticas pedagógicas efetivamente eficientes.

9 ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

A complexidade do tempo presente e a diversidade de solicitações que hoje se apresentam às Instituições de Ensino têm exigido reformas permanentes, com o objetivo de adequar os sistemas educativos aos desafios contemporâneos sempre mutantes.

Nesse processo incontinente, tem sido atribuído um papel especial aos professores, formadores, técnicos, gestores, lideranças e agentes não docentes, já que deles dependem, em grande parte, as transformações que devem chegar ao ensino e gerar consequências educacionais positivas na vida do estudante.

Para responder satisfatoriamente a todos os desafios evocados por essa transformação que tem ocorrido nos sistemas educacionais, e, em especial, na Educação Básica, espera-se que os profissionais da educação sejam capazes de organizar, executar e avaliar situações de aprendizagem, cujo foco principal esteja centrada no seu principal alvo, o aluno.

Freire afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (2009, p. 43), ensinamento que se inclui no rol dos princípios orientadores de um projeto educacional que se deseja desenvolvida, de fato, a Política de Formação Continuada.

Portanto, diante das situações-problemas enfrentadas no cotidiano das práticas educativas e sociais, é necessário promover encontros, viabilizar espaços de discussão tanto do papel dos educadores quanto dos processos de formação que eles estejam executando, uma vez que isso é indispensável para o exercício da docência sobre os contextos e as demandas dos tempos contemporâneos, mais ainda se se partilha do pensamento de que teoria e prática se dão em um movimento permanente. Freire acredita que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2008, p. 43-44).

Nesse sentido, os espaços são plurais e subjetivos, apesar de o lócus principal da aprendizagem ser a escola. Todos sempre estão em vias de aprender o tempo todo e em todo lugar, indistintamente. Só que, neste momento em debate, a escola irá ganhar novos contornos e novas luzes; e, nesse redesenho inovador dela, as plataformas, os aplicativos, as mídias digitais são os novos espaços de formação do(s) saber(es) moderno(s). Quanto ao tempo de sua duração efetiva, a formação continuada deverá ser contínua e permanente, ou seja, realizada durante todo o ano letivo — ou, se fosse possível, para além dos limites cronológicos dele.

É justamente neste contexto que o espaço escolar (e a sua importância no processo formativo e de ensino) passou a ser considerado nos últimos anos — ou, essencialmente, no limite temporal em que foi aprovado o texto da nova LDB/1996 — como um locus mais privilegiado à formação docente, por favorecer a apropriação de saberes e estimular a humanização e o senso de saber coletivo e partilhável, multidisciplinar e transversal. Segundo Fusari (2009, p. 22):

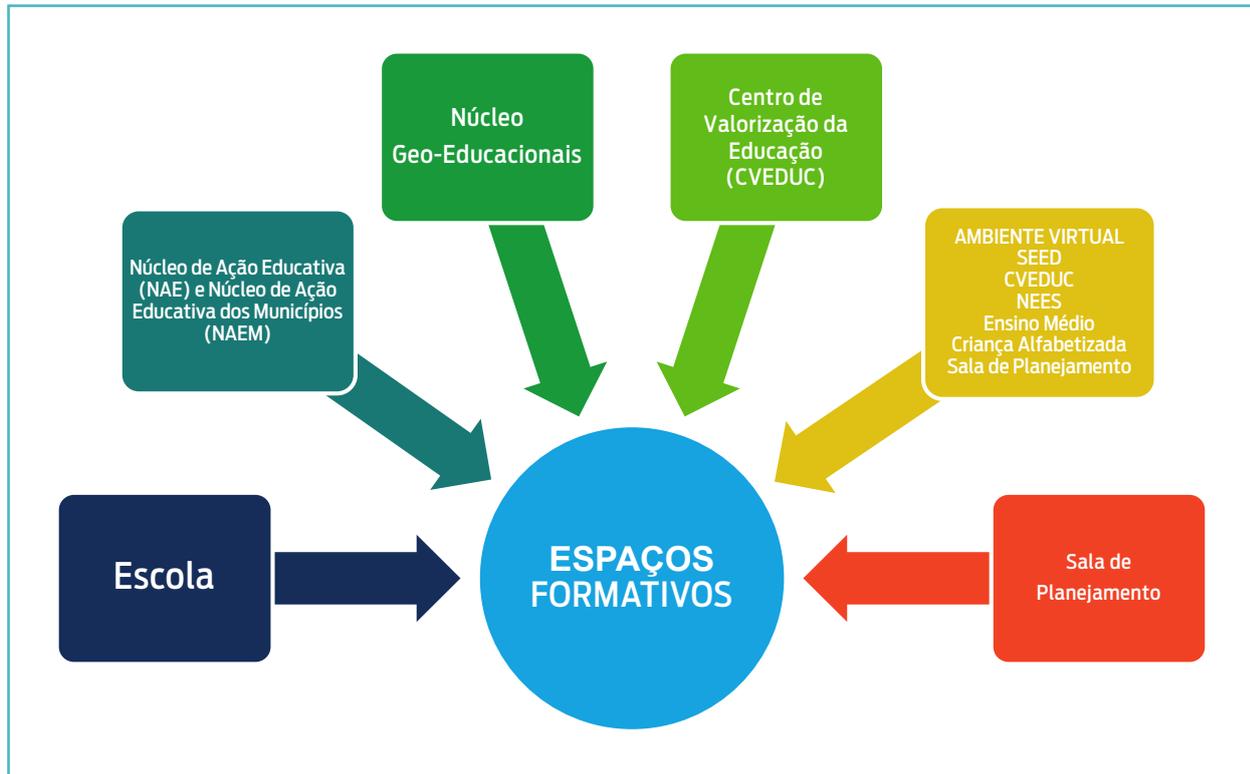
Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizada na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas situações. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos — devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas [...] e proponham formas de superação das dificuldades.

Sob tal perspectiva, Candau (1999) afirma que “[...] o dia-a-dia na escola é um locus de formação [...]”, porque é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação (CANDAU, 1999, p. 144).

O processo de formação continuada considera que, para se ter o sucesso em qualquer ação pedagógica, é fundamental que a equipe escolar esteja alinhada, e considere o processo educativo como condição básica para o desenvolvimento profissional dos agentes que aí atuam — entenda-se, aqui, professores, formadores, técnicos, pedagogos, gestores, lideranças e agentes não docentes.

A organização desses espaços de formação irá sempre se valer do apoio dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), existentes nos municípios de Macapá e Santana e dos Núcleos de Ação Educativa dos Municípios (NAEMs) nos demais municípios do Estado do Amapá; estes últimos espaços devem ser implementados por meio dos núcleos Geo-Educacionais. Deles farão parte os técnicos e os agentes educacionais responsáveis por articular, monitorar e conduzir as demandas que forem verificadas tanto nas escolas do interior quanto nas da área periurbana do Município de Macapá, onde se encontra a sede administrativa da Seed/GEA.

Finalmente, devem-se fomentar políticas educacionais sérias no âmbito e no debate em torno da formação continuada e, no geral, desburocratizar os processos administrativos e educacionais que dizem respeito a isso. O objetivo pretendido aí, será, então, proporcionar, de maneira integradora, maior qualidade ao ensino e mais eficiência à educação amapaense como um todo, nas parcelas em que ela se manifesta ou naquilo em que ainda pode ser considerado como seu ponto mais vulnerável.

Infográfico 5 - Confluência da Estrutura Educativa para os Espaços Formativos:

Fonte: Grupo de Trabalho (Seed/2021).

No âmbito estritamente organizacional, uma Política de Formação Continuada deverá previamente definir, para usar a mesma expressão cunhada por Candau (1999, p. 144), o lócus de concentração das atividades. O infográfico 5 diz que esse espaço pode ser a escola, onde a realidade de ensino-aprendizagem materializa-se objetivamente, nos Núcleos de Ação Educativa e nos Núcleos Geo-Educacionais, estes dois considerados, portanto, como pertencentes a um nível em que as escolas amapaenses estão organizadas.

Os últimos níveis seriam destinados, portanto, a espaços educacionais mais alternativos, importantes, já que existem e estão disponíveis também, porém de uso bastante mitigado em relação ao valor intrínseco daquele primeiro (escola) e destes segundos (NAEs e NAEMs). A seguir, serão indicadas as atribuições de cada espaço de formação.

9.1 NÚCLEOS DE AÇÃO EDUCATIVA (NAE) E NÚCLEOS DE AÇÃO EDUCATIVA DOS MUNICÍPIOS (NAEM)

Os NAEs e NAEMs assumem a responsabilidade de articular, monitorar e conduzir as demandas que foram verificadas tanto nas escolas da área periurbana dos Municípios de Macapá e Santana, atuando na perspectiva de desenvolvimento das formações planejadas para integrar todas as escolas que compõem cada um dos NAEs e NAEMs, por meio de encontros pedagógicos, seminários, workshops, conferências, dentre outras ações formativas.



9.2 NÚCLEOS GEO-EDUCACIONAIS

Os Geo-Educacionais coordenam, orientam, monitoram e avaliam a execução de planos, programas e projetos que atendam às necessidades peculiares regionais e locais, seguindo as diretrizes e normas estabelecidas pela Secretaria de Educação. Em relação à formação continuada, são de responsabilidade dos Geo-educacionais: levantar as demandas formativas, elaborar o Plano de Formação Continuada, em conjunto com os gestores das escolas de cada município, e mobilizar os profissionais da educação para a efetiva participação deles nessas formações, por meio de seminários, encontros pedagógicos, workshops, conferências, dentre outras ações formativas.

9.3 CENTRO DE VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CVEDUC)

O CVEDUC promove a formação continuada para professores, gestores escolares, técnicos, formadores, lideranças e agentes educacionais não docentes que trabalham na educação, com intuito de habilitar, aperfeiçoar e certificar, assim como o atendimento ao servidor que necessita de apoio psicossocial.

9.4 SALA DE PLANEJAMENTO

Com base no manual da Sala de Planejamento, a iniciativa, como dimensão formativa, proporciona diálogos sobre a governança nas escolas para gestores e pedagogos, sobre a construção participativa do projeto pedagógico e, além disso, sobre o planejamento das ações que irão direcionar a rotina pedagógica de forma criativa e inovadora, com o propósito de impactar positivamente a comunidade escolar. Os encontros formativos (workshops, oficinas, palestras, rodas de conversa etc.) ocorrem em uma perspectiva de desenvolvimento de criatividade, liderança, engajamento e técnicas assertivas e dinâmicas, apoiando a escola de modo geral. As necessidades formativas são atendidas com base em diagnósticos próprios e da equipe de Assessoramento da Seed.

9.5 ESCOLA

Com base nas orientações dos Novos Preditores de Aprendizagem do Formar (2019), a formação na escola tem foco em aspectos pedagógicos, e estes são baseados em evidências das necessidades de professores e estudantes, pautadas pela prática e orientadas a elas. Elas contam com um planejamento de qualidade, têm duração prolongada, são alinhadas com as práticas da escola da rede e com outras políticas indutoras (currículo e avaliação) e são continuamente aprimoradas.

9.5.1 A QUALIDADE DAS FORMAÇÕES NA ESCOLA TEM COMO FOCO EM ASPECTOS PEDAGÓGICOS

→ **Conhecimento Geral:** Todos os momentos de formação continuada de professores têm foco na discussão sobre o conhecimento pedagógico geral. Essa temática ocupa discussões e assuntos mais gerais, que são transversais aos componentes curriculares, tais como a gestão de sala de aula;

→ **Objeto de Conhecimento Específico de Ensino:** Todos os momentos de formação continuada de professores tratam de assuntos específicos dos componentes curriculares e/ou áreas de conhecimento lecionadas pelo professor;

→ **Compreensão do Objeto de Conhecimento:** Todos os momentos de formação continuada de professores tratam da compreensão de como os objetos de conhecimento dos componentes curriculares estão estruturados e articulados entre si e como os estudantes aprendem, apoiando os professores a encontrarem formas úteis de apresentar, construir e representar ideias.

9.5.2 PAUTADAS PELA PRÁTICA E ORIENTADAS A ELA

→ **Homologia de Processos:** Todas as formações contam com homologia de processos, refletindo momentos da aula que se espera que os professores realizem;

→ **Tematização da Prática:** As formações são pautadas na tematização da prática, isto é, o assunto abordado na formação provém da realidade da sala de aula e da escola;

→ **Colaboração entre Professores:** Existem, em todas as formações, colaboração entre pares e com formadores (podem ser os coordenadores pedagógicos, diretores ou professores do ambiente escolar), participação e interação intensas nas formações (por exemplo, via planejamento coletivo das aulas e trabalho em grupo dos professores) refletem efetividade da prática;

→ **Necessidades de professores e estudantes:** As formações são percebidas como úteis, pois se baseiam no que os estudantes sabem e em que precisam avançar; e no que os professores sabem e em que precisam avançar.

9.5.3 PLANEJAMENTO DE QUALIDADE

→ É garantida nas formações a participação coletiva dos professores de uma mesma escola – ou de outras escolas de mesmo NAE – ou de mesmo componente curricular ou não, conforme a proposta formativa;

→ As formações baseiam-se em um planejamento formativo de qualidade, ou seja,



há um sequenciamento de objetos de conhecimento coerentes no semestre (que pode ser definido ao longo dos meses);

→ As formações devem constar no Plano de Formação Continuada que está inserido no Projeto Político Pedagógico da escola de acordo com as dimensões e eixos da Política de Formação Continuada do Estado do Amapá para garantir as formações durante o ano letivo;

→ A carga horária das formações devem estar em consonância com o que prevê a Lei n. 0.949/2005, § 1.º do Art. 21, quanto ao regime de trabalho do professor de sessenta por cento (60%) da carga horária destinados à regência de classe ou de atividade docente e quarenta por cento (40%) restantes reservados às atividades complementares, que compreenderão as etapas da formação continuada, as reuniões relacionadas a ela, as reflexões pedagógicas, o planejamento coletivo e as atividades com a comunidade escolar;

→ As formações baseiam-se em um planejamento formativo de qualidade, ou seja, há uma periodicidade específica para o acontecimento das formações (no mínimo quinzenal), que pode ser uma combinação da reunião pedagógica (que acontece na escola) com a formação oferecida pela Secretaria.

9.5.4 FORMAÇÕES ALINHADAS COM AS PRÁTICAS DA ESCOLA E DA REDE E COM OUTRAS POLÍTICAS INDUTORAS (CURRÍCULO E AVALIAÇÃO).

→ Ajudam os professores a ensinarem com base no documento curricular da rede e/ou documentos complementares;

→ Focam nas habilidades prioritárias de aprendizagem dos estudantes identificadas nas avaliações em nível de rede;

→ Ajudam na execução das ações estabelecidas para atingir as metas de aprendizagem, aprovação e permanência pela rede e pela escola;

→ Trabalham as necessidades prioritárias de melhoria de ensino dos professores identificadas por meio da observação de aula.

10 LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS

O processo formativo desta Política de Formação Continuada redundará em mais eficácia e relevância se for apoiado num sistema de levantamento de necessidades sobre essa formação, necessidades estas capazes de detectar e organizar as demandas formativas que atendam às particularidades específicas dos profissionais do sistema educacional do Estado do Amapá. Para que isso ocorra, podem-se considerar as seguintes ações ou instrumentos diagnósticos:



1 - Reunião de Assessoramento

Devem-se organizar reuniões com o grupo de assessoramento, coordenação de programas macros e demais setores da Seed/GEA, para que isso possa indicar onde estão as principais necessidades do público que deseja fazer parte do cronograma anual da formação continuada.



2 - Ouvindo o Público-Alvo

Será o momento de escuta ativa ao público-alvo já definido (profissionais da educação), para responder favoravelmente as demandas formativas solicitadas.



3 - Relatórios Diagnósticos

Neste momento, o diagnóstico é passível de uso na distinção entre os diferentes tipo de público-alvo, tipos de formação e de abordagens. O texto deve conter a descrição detalhada dos aspectos mais importantes, eventos ou ações, da formação ou de aspirações sobre realizá-la, ou seja, de um estudo prévio dessa ação.



4 - Análise de Indicadores

Um apanhado de índices e indicadores, que servirão para identificar demandas, subsidiar a tomada de decisão por parte de gestores escolares e de sala de aula e diagnosticar uma situação específica, a partir da análise de dados fornecidos pelo Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Índice de Desenvolvimento da educação Básica (Ideb), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (SisPAEAP) ou Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), entre outros, dentro do âmbito da formação continuada – ou a própria formação continuada em si. Por isso, a análise de cada demanda formativa compõe um todo, com o objetivo de investigar sua natureza, suas causas, funções, proporções sobre o que se quer formar.



5 - Aplicação de Questionários

Este questionário prévio, formativo, representa uma série de perguntas (abertas ou fechadas) que servirão de guia para uma determinada aplicação - de curso, minicurso, formação, capacitação, ou outra qualquer estratégia que esteja prevista dentro do cronograma da formação continuada estabelecida pela Seed/GEA.



6 - Planilha de Dados Coletados

A estratégia da planilha de cálculo é utilizar um formulário padronizado por meio do qual é possível registrar informações sobre um público, uma formação, uma demanda formativa ou uma reivindicação. Essas planilhas podem ser analógicas ou eletrônicas, de programas informáticos, específicos para cálculos que cruzam informações educacionais, suportes de ação de gestão educativa.

Feitas estas considerações meramente à guisa de sugestão, este Grupo de Trabalho sabe que, para levar esta Política de Formação Continuada adiante, haverá uma conjuntura administrativa, gerencial e organizacional por parte da Seed/GEA e dos demais setores que dela fazem parte, todos imbuídos do desejo de fazer essa proposta de formação chegar às 392 escolas públicas estaduais.

11 ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO

Esta Política de Formação Continuada destinada aos profissionais da educação do Estado do Amapá adotará estratégias didáticas para que ocorra o referido processo de formação. Dentre essas modalidades metodológicas, destacam-se: problematização temática, estudos de caso, registros reflexivos, situações de dupla conceituação, tematização da prática, homologia de processos, participação dos formadores, portfólios expositivos, práticas pedagógicas multidimensionais e transversais, conhecimentos didáticos essenciais e auxiliares, relação interpessoal entre os membros da formação, resolução de problemas, situações-problema, situações contextuais e atividades como vivências de aprendizagem. As citadas estratégias de formação continuada dar-se-ão por meio de um conjunto bastante diversificado de eventos formativos, eventos estes que irão ocorrer em modalidade presencial ou virtual, tais como:



1 - Cursos Específicos e Direcionados: carga horária mínima - 20h.

Série de lições, ou de material impresso, livros e apostilas, sobre determinado componente curricular, que contenha uma leva muito maior de informações sobre dado assunto educacional, provenientes, também, de um conjunto de matérias lecionadas em uma instituição de ensino, que corresponda a um nível determinado e atende, portanto, aos objetivos da instituição promotora da formação (a Seed/GEA e os seus parceiros institucionais, por exemplo).



2 - Oficinas Estruturadas: carga horária mínima - 4h.

Essas oficinas estruturadas devem ser entendidas como o lugar em que se exerce e se aprende uma atividade técnica-educativa, e onde, também, estarão os instrumentos didático-pedagógicos de uma determinada área do saber, arte ou profissão, sendo que, neste espaço aí citado, as oficinais serão a estratégia de curta ou média duração, que envolverão estudos e trabalhos práticos, nos quais os participantes compartilharão as suas descobertas.



3 - Mesa Redonda: carga horária mínima - 2h.

É um encontro conduzido por um coordenador, que funciona como elemento moderador, orientando a discussão para que ela se mantenha sempre em torno do tema principal. Os expositores têm um tempo limitado para apresentar suas ideias e para o debate posterior.



4 - Palestras Transversais: carga horária mínima - 2h.

Estas palestras transversais serão plenamente dirigidas, ou seja, serão realizadas por meio de conversas entre os membros da formação e os agentes formadores, cujos temas e as abordagens tratarão de conhecimentos que se vinculem à cultura, à ciência, à formação docente, geral ou especificamente determinada, a qual terá dado origem ao evento formativo em si.



5 - Seminários Temáticos: carga horária mínima - 16h.

Será esta estratégia de início e de desenvolvimento, de propagação e de fortalecimento dos saberes educacionais (novos e já vivenciados), por meio do contato como a instituição, ou do formador dela, que irá preparar, qualificar os agentes que instaurarão o novo saber, ou seja, o saber coletivo, partilhado e, portanto, participativo.



6 - Congressos Estaduais: carga horária mínima - 20h.

Estes representarão encontros de especialistas que, no todo ou em parte, irão comunicar estudos, trocar experiências e divulgar novos saberes técnico-pedagógicos, ou afins. Tais seminários devem e podem reunir representantes ou especialistas de várias áreas do conhecimento, para que, juntamente com o público-alvo da formação, eles possam trocar experiências e debater assuntos importantes ao currículo que já conhecem e dominem.



7 - Rodas de Conversa: carga horária mínima - 2h.

Troca de ideias ou de opiniões educativas, entre duas ou mais pessoas de uma formação, ou em grupo, em um momento em que as experiências, os relatos e as vivências serão discutidos, e terão, por objetivo principal, fixar, compartilhar e difundir algo essencial sobre o tema do diálogo, como, por exemplo, relatar métodos inovadores sobre como ministrar aulas, temas curriculares, ou os vários usos das plataformas virtuais de ensino.



8 - Formação realizada em Contextos Escolares

Este lócus concebido, aqui, não é outro senão o lugar de conhecimento adquirido pela experiência prática, na vida e vivência, mas também será a instituição pública amapaense de ensino, que tem por finalidade ofertar o ensino coletivo e, ainda, reunir professores, alunos e funcionários em um só lugar – cercados todos por um conjunto de concepções éticas e estéticas que serão seguidas pela coletividade que as instaurou.



9 - Webnário: carga horária mínima - 10h.

Webconferência ou videoconferência com intuito educacional, no qual os participantes podem interagir entre si, ou enviar perguntas ao palestrante.



10 - Workshop: carga horária mínima - 8h.

Tem o caráter de treinamento com objetivo de aprofundar a discussão sobre temas específicos e, para isso, apresenta casos práticos relacionados ao contexto escolar. E pode ser detalhado, aprofundado num determinado assunto de maneira mais prática. A dinâmica da sessão divide-se em três momentos: exposição, discussão em grupos ou equipe e conclusão.

Como uma proposta-piloto de política de gerenciamento de formação mais específica, o texto desta Política de Formação Continuada não tem a pretensão de esgotar o assunto das estratégias de formação, nem do método de avaliação, nem mesmo, ainda que parcialmente sugerido, de englobar a todos os mecanismos de verificação de aprendizagens disponíveis na literatura educacional, pedagógica e didática. Todos os autores que já discorreram alguma vez sobre os métodos e as técnicas de formação escolar sabem que o conhecimento — este admitido aqui, portanto, como o núcleo de todos os processos intelectuais humanos — não se dá de uma única maneira, nem será estanque ou pré-definido; antes, e pelo contrário, os meios de alcançá-lo são muitos e variados, a depender de circunstâncias exógenas e endógenas do espaço social, de muitas variáveis entre si, que mudam de pessoa para pessoa, de grupo para grupo social e de sociedade para sociedade.

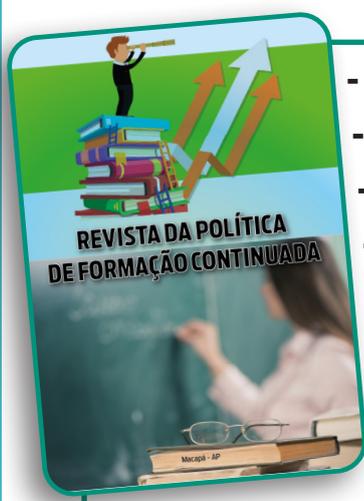
12 PUBLICAÇÃO: REVISTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Não se pode falar em uma Política de Formação Continuada sem que, para isso, haja a estratégia de suporte e divulgação dela, para que o conhecimento produzido/compartilhado seja efetivamente difundido, interna e externamente. Por isso, esta proposta traz, desde o início de sua formulação, a criação de uma revista institucional, de caráter acadêmico, periódico, que se dedique, exclusivamente, a divulgar os trabalhos produzidos no contexto da formação aqui descortinada.

Uma revista científica tem, como prerrogativa básica, relacionar a Política de Formação Continuada que aqui se discute, e consolidar os esforços pela construção de novas soluções a problemas do cotidiano educacional do Estado do Amapá. Não apenas isso, ela irá enriquecer, de modo sem paralelo, o currículo acadêmico dos participantes, e servirá como termo de divulgação do conhecimento técnico-científico levado a efeito durante a formação. Para tanto, a Revista da Formação Continuada aqui proposta levará em conta os seguintes elementos fundamentais:

1. **Linha Editorial;**
2. **Conselho Editorial;**
3. **Regras Internas de Publicação;**
4. **Critérios e Prazos de Divulgação Científica.**

A Revista da Formação Continuada descrita aqui terá regulamento próprio, que atenda às especificidades de cada tipo de formação, bem como deverá dialogar, diretamente, com a agenda de atividades anuais preconizadas pela comissão responsável pela Política de Formação Continuada e suas estratégias de trabalho.



REVISTA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

- Divulgar a inovação tecnológica na Educação;
- Primar pela tecnologia da informação;
- Estabelecer excelência e procedimentos acadêmicos;
- Divulgar descobertas científicas locais e regionais;
- Avaliar resultados educacionais promissores;
- Fomentar experiências de Educação exitosas;
- Promover empreendimentos tecnológicos novos;
- Estimular saberes e experiências regionais.

13 TIPOLOGIA DE AVALIAÇÃO

A educação do estado do Amapá busca por um projeto societário, emancipador que tem como referência a humanização dos sujeitos e da sociedade. Nesse sentido, a educação é um campo por excelência de formação de cidadãos que se inserem não somente no mercado de trabalho, mas na complexa rede sociopolítica, econômica e cultural, sobretudo na condição de indivíduos históricos que se compreendem comprometidos e conscientes com a construção de um mundo mais justo, solidário e ético. Nesse contexto, a escola tem um lugar de destaque, ou seja, uma função político-pedagógica que contribui para a inserção da diversidade cultural que está a sua volta e que também a constitui, o que faz com que esse espaço possa ressignificar, de dar sentido, de produzir conhecimentos, valores, habilidades e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem.

A avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo. A avaliação não é um fim, mas um meio. Ela é um meio que permite verificar até que ponto os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual e reformulando o trabalho com a adoção de procedimentos que possibilitem sanar as deficiências identificadas. (PILETTI, 2006).

Nesse pensar, “o papel da avaliação é acompanhar a relação ensino aprendizagem para possibilitar as informações necessárias para manter o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos” (SILVA, 2010, p.10).

Considerando esse contexto, a avaliação da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Estado do Amapá optará por uma concepção de avaliação que contemplará um processo formativo emancipador. Considera o desenvolvimento de todos os processos formativos realizados pelo Estado com foco na melhoria do aprimoramento, desenvolvimento profissional tendo como fim a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes do estado do Amapá por meio de uma avaliação formativa reguladora. Essa “perspectiva de avaliação, insere-se numa prática pedagógica intelectual reflexiva transformadora” (SILVA, 2010, p. 12). O foco da avaliação será eminentemente diagnóstico e processual com o intuito de olhar as ações desenvolvidas como forma de gerar reflexões do que foi desenvolvido com o fim de planejar ou replanejar novas estratégias para futuras ações.

Para ratificar a concepção de avaliação adotada pela política de avaliação, Penna Firme (1994), destaca que as avaliações diagnósticas são conduzidas com o propósito de identificar as fraquezas e as potencialidades, com o intuito de informar futuras estratégias para melhoria do processo educativo. Este conceito está fundamentado na ideia de que, a atenção ao desempenho de qualquer processo formativo é elemento primordial à prática pedagógica. Nessa concepção avaliativa rever e desenvolver estratégias é se permitir reconhecer as fragilidades e acertos do processo formativo a fim de promover novas possibilidades de ação.

Desse modo, a avaliação dos processos formativos da política de formação continuada deve ter como objetivo fulcral, assegurar o progresso contínuo do desenvolvimento profissional dos profissionais da educação no que se refere a aquisição de aprendizagens significativas com vista a melhoria da prática educativa, a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes e conseqüentemente a elevação da qualidade da educação do estado do Amapá. Nesse caso, a avaliação da política de formação continuada deve considerar os seguintes aspectos:



1. Avaliação Prática

A avaliação deve ser prática constante do processo formativo continuada, como um instrumento de reflexão e autoavaliação do profissional da educação no seu desenvolvimento profissional e na sua prática pedagógica diária.



2. Avaliação Termômetro

A avaliação deve ser concebida como termômetro da qualidade do ensino e da aprendizagem no estado do Amapá, um meio capaz de indicar novas direções, adequar estratégias antigas e confrontar as novas, promover a dedução de acertos e falhas, que serão estampados por meio dos dados estatísticos com ela produzidos, um indicador eficaz à tarefa de realizar novas práticas.



3. Avaliação Contextual

Deve-se buscar, tanto quanto possível, as diversas formas de avaliação que considerem os contextos sociais da escola, e, dentro dela, das necessidades diversas dos profissionais da educação que atuam no Estado do Amapá, no sentido de tentar promover, entre eles, maiores oportunidades de reflexão da prática educativa, para que esta seja utilizada segundo o contexto educacional e formativo previamente identificados.

Como todas as demais proposições parciais levadas a efeito nesta Política de Formação Continuada, também aqui essa Tipologia de Avaliação não tem a prerrogativa formal de representar uma conjuntura pronta e acabada. Ela será admitida, portanto, como uma das estratégias — dentre as muitas preconizadas na literatura específica — que podem (e devem) ser empregadas no instituir um tipo possível de avaliação da referida formação que se pretenda realizar.

14 PARCERIAS

É relevante que a Seed/GEA continue a articular e estabelecer parcerias com diversas instituições públicas ou privadas, cujo objetivo comum seja melhorar a qualidade da educação amapaense.

Para garantir a qualidade dessa educação pretendida, grandes são os desafios logísticos e operacionais, e contar com apoio e a colaboração de parceiros com conhecimento técnico e recursos tecnológicos, estruturais e financeiros pode ser uma solução importante e decisivo na hora de alcançar os resultados.

Com suporte em documentos de parcerias já celebradas pela Seed/GEA, destacam-se, abaixo, alguns parceiros institucionais dela, que, nesta proposta de formação continuada, serão novamente convidados a contribuir. São eles:

- ⇒ **ASSOCIAÇÃO BEM COMUM:** O apoio na implementação do Programa Criança Alfabetizada, por intermédio do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração;
- ⇒ **ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA:** A parceria tem o objetivo de produzir e disponibilizar material de qualidade, alinhado à proposta curricular que está em vigor, ou a que que for condizente com o contexto regional de cada estado brasileiro;
- ⇒ **CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC):** O programa Olimpíadas de Língua Portuguesa oferece formação a professores de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que realiza um concurso de produção de textos, auxiliando, na escola, o ensino e da aprendizagem de leitura e escrita;
- ⇒ **CORPO DE BOMBEIRO:** A parceria com a Gestão Compartilhada na Escola Estadual Professora Risalva Freitas do Amaral;
- ⇒ **EMBAIXADA DA ESPANHA NO BRASIL:** O desenvolvimento de projeto de educação bilíngue para professores da rede estadual de ensino;
- ⇒ **EMBAIXADA DA FRANÇA NO BRASIL:** O desenvolvimento de projetos bilaterais (Amapá-França), para a instauração de escolas com classes bilíngues no Estado do Amapá;
- ⇒ **EXÉRCITO BRASILEIRO:** Parceria na Gestão da Escola Estadual Duque de Caxias, no Município de Oiapoque;

- ⇒ **FUNDAÇÃO LEMANN:** Apoio na implementação do Programa Criança Alfabetizada por meio do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração;
- ⇒ **FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO:** disponibiliza plataforma de formação continuada para profissionais da educação e é parceira no Projeto Escola Digital. Atua a favor da cultura digital que impulsiona cada vez mais novos modelos de organização e comportamento, acredita que as transformações virtuais também modificam o mundo real;
- ⇒ **GOVERNO BRITÂNICO:** Parceria entre a Nova Escola e a Seed, cujo objetivo é desenvolver o ensino do inglês no Brasil nas escolas públicas. O Skills for Prosperity tem, como objetivo principal, oferecer capacitação e assistência técnica para o desenvolvimento da língua inglesa, apoiando na estruturação dos currículos da rede pública de ensino e seguindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As formações estão relacionadas ao referencial internacional para o ensino do inglês e com a formação de professores que lecionam o idioma na rede pública estadual;
- ⇒ **GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ:** Cooperação Técnica por intermédio da Secretaria da Educação do Estado do Ceará para implantação do Programa de Aprendizagem no Amapá, com objetivo de propiciar avanços significativos nos níveis de aprendizagem e equidade dos alunos amapaenses;
- ⇒ **INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE):** tem a missão de contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, por meio da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, tendo como fundamentos: Uma causa: o ensino público de qualidade; Uma MARCA: a corresponsabilidade; Um desafio: a criação de novos desenhos institucionais. É parceiro no Programa de implantação das Escolas do Novo Saber;
- ⇒ **INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ (IFAP):** A colaboração na implementação das ações de formação de profissionais da educação;
- ⇒ **INSTITUTO INSPIRARE:** A colaboração no Projeto Escola Digital, que tem, como missão mais relevante, inspirar inovações que ampliem a equidade, a qualidade e a relevância da educação para os estudantes brasileiros;
- ⇒ **INSTITUTO NATURA:** Suporte estratégico referente à implantação de inovações pedagógicas demandadas pelo Plano de Trabalho de implantação das Escolas do Novo Saber. Visa colaborar para que o ambiente da educação pública seja fértil e propício

para a incorporação de inovações, favorecendo que cada estudante alcance seu pleno potencial de aprendizagem. Também é parceiro da Secretaria no Projeto Escola Digital, com apoio também ao Programa Criança Alfabetizada;

- ⇒ **INSTITUTO SONHO GRANDE:** Parceiro na implantação das Escolas do Novo Saber, em que se presta assessoria e apoio à equipe de implantação do Programa na Seed, com visão de impactar a educação básica de forma mensurável nos próximos 15 anos em todo o Brasil;
- ⇒ **MINISTÉRIO PÚBLICO (MP-AP) E TRIBUNAL DE JUSTIÇA (TJ-AP):** O Ministério Público de Santana, o Tribunal de Justiça e a Secretaria de Educação desenvolvem o projeto Escolas Restaurativas, que visa à resolução de conflitos e utiliza valores democráticos como diálogo, tolerância, solidariedade, compreensão, dentre outros, implementando uma prática educativa cidadã e voltada à cultura da paz nas unidades escolares;
- ⇒ **POLÍCIA MILITAR:** A parceria com Gestão Compartilhada na Escola Estadual Antônio Messias e Escola Estadual Afonso Arinos;
- ⇒ **PREFEITURAS MUNICIPAIS:** O Governo do Estado do Amapá, por meio da Seed, propõe o Regime de Colaboração da Educação como Política de Estado, denominado Colabora Amapá, sendo instituído por meio da Lei n. 2.448, de 2 de dezembro de 2019, publicada no Diário Oficial do Estado n. 7054, de 2.12.2019, cria-se assim um Sistema Integrado de Educação envolvendo os 16 municípios, com o objetivo de promover uma educação de qualidade, elevar os indicadores educacionais do Estado, criando dessa forma um fio invisível de continuidade nas ações da educação.
- ⇒ **SECRETARIA ESTADUAL DA SAÚDE:** A colaboração da Secretaria Estadual de Saúde (Sesa/GEA) em ações de saúde do educando e dos profissionais da Educação.
- ⇒ **SECRETARIA DA JUVENTUDE (Sejuv):** parceria na execução do Programa Amapá Jovem, que se destina à formação dos jovens monitores ao programa;
- ⇒ **SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (Sebrae):** Cooperação Técnica com a Seed/GEA, com a finalidade de promover e disseminar a Educação Empreendedora nas escolas estaduais, por meio da oferta de conteúdos de empreendedorismo nos currículos, objetivando-se a consolidação da cultura empreendedora na educação;

- ⇒ **UNIVERSIDADE DO ESTADO DO CEARÁ (Uece):** A articulação na realização de Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas para servidores da educação;
- ⇒ **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAPÁ (Ueap):** A colaboração na implementação das ações de formação para consolidação do Programa de Alfabetização do Amapá (PAAP), hoje Programa Criança Alfabetizada;
- ⇒ **UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (Unifap):** O auxílio na implementação das ações de formação de profissionais da educação.

15 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Política de Formação Continuada foi apresentada, em sua última versão, no final do mês de agosto de 2021.

Desde a fase de planejamento, o Grupo de Trabalho que a elaborou afastou-se da concepção de obter um texto pronto e acabado, que mencionasse a todos os eventos metodológicos, as inclinações teóricas persistentes e os objetivos multidimensionais necessários, porque, frise-se, isso iria retirar deste plano a brevidade tão desejada naquele momento para ele. Por isso, esta proposta expõe, em seus quadrantes fundamentais, os métodos, as informações e as estratégias administrativas mínimas, para que a Política de Formação Continuada da Seed/GEA torne-se uma proposta tangível no horizonte educacional amapaense, e possa, de fato, sair daquele papel mudo e inoperante, em que ela subjaz, até hoje, como mera previsão legal.

Foi dada muito maior relevância, portanto, ao contexto histórico desta Política de Formação Continuada, às metas e aos métodos que poderiam instruí-la, objetivamente, no mundo da pedagogia prática, e, ainda, nas dimensões que uma formação como essa precisa contemplar, para que a ação técnica seja exequível na sua natureza, tolerável no seu desdobramento pedagógico e admissível no contexto educacional por que atravessa o estado do Amapá — uma região em que as escolas são reconhecidamente plurais, os agentes sociais têm experiências as mais diversas e o público-alvo são um universo multifacetado, cujas complexidades são sempre admitidas à parte.

Some-se, a tudo isso, a realidade local, regional e nacional brasileiras, as imensas restrições advindas do contexto pandêmico, os desafios das aulas virtuais ainda em curso, as experiências havidas pelas novas tecnologias e, também, o diálogo transversal sobre elas, que, feitas as devidas ressalvas, são um desafio a toda e qualquer proposta de Política de Formação Continuada que se pretenda séria na índole e eficiente nos resultados. Para levar esta inovação além das linhas de uma singela novidade comum, devem-se executar, com o maior rigor, estas etapas pontuais: Definição do cronograma anual específico para esta Política de Formação Continuada; definição dos parceiros institucionais (já instituídos ou ainda por convidar) e definição antecipada do lócus da formação continuada.

Como se pode notar, não houve a preocupação, aqui, de exaurir a lista de providências ou preparativos prévios que poderiam ser estabelecidos para que a Seed/GEA possa colocar em prática, os trabalhos que dizem respeito a esta Política de Formação Continuada. A estrutura fundamental para instaurá-la partirá sempre do Cronograma Anual; outros por-

menores técnico-metodológicos podem e devem ser definidos posteriormente, segundo o tipo de formação continuada que se pretenda divulgar.

Este texto buscou mostrar, de modo inequívoco, que todas as trilhas aqui abertas são bastante promissoras e conciliadoras entre si: a educação estadual é referência, hoje, e, no mais, os resultados disso já ecoam em toda a parte, e eles são absolutamente inspiradores.

A proposta inicial já está aqui!

Grupo de Trabalho
CRH/Sagep/Seed
agosto de 2021

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Flávio Antônio Rodrigues. Formação continuada para professores de ensino médio no Estado de Rondônia: realidade e perspectivas. Dissertação (mestrado profissional). 174p. 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018. (mimeo)

AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. Caderno Temático. 6a. Camaragibe (PE): CCS, 2016.

AMADOR, J. T. Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Belém, 2019.

AMAPÁ. Constituição do Estado do Amapá de 1991. (até a Emenda Constitucional n. 0044, de Macapá, 2009. Disponível em: <assembleialegislativa.gov.ap>. Acesso em: 20-6-2021.

_____. Lei n. 2.257, de 5 de dezembro de 2017. Dispõe sobre alterações na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=buscar_legislacao&n_leiB=2257,%20de%2005/12/17. Acesso em: 24-11-2021.

_____. Lei n. 0949, de 23 de dezembro de 2005. Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=21549. Acesso em: 24-11-2021.

_____. Lei n. 2.448, de 2 de dezembro de 2019. Institui o Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá - Colabora Amapá Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.ap.gov.br>. Acesso em: 24-11-2021.

_____. Lei n. 2449, de 2 de dezembro de 2019. Institui a Bolsa de Incentivo para os profissionais que atuam nos Programas de Formação Continuada da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=99270. Acesso em: 24-11-2021.

_____. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá. Macapá: Secretaria de Estado da Educação (Seed), 2016.

_____. Lei n. 1.907, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá outras providências. Amapá, 26 jun. 2015.

_____. Plano Estadual de Educação (PNE/AP). Conferência Estadual de Educação do Amapá. Macapá, 2015.

_____. Lei n. 1.230 de 29 de maio de 2008. para organizar a Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%30_ed65503c997c233cf5fe52abda7f4616.pdf.

_____. Referencial Curricular Amapaense: educação Infantil e ensino fundamental, Macapá, 2019.

_____. Referencial Curricular Amapaense: Ensino Médio, Macapá, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002

_____. NBR 6024: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2012.

_____. NBR 6027: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2012.

_____. NBR 14.724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. Constituição Federal de [1988] (2021). Brasília: Distrito Federal. Senado Federal. Disponível em: <senado.leg.br/hpsenado>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 24-11-2021.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões e princípios



e programas, Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília-Distrito Federal, MEC, 2000. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso: em: ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 13 de dezembro. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Versão Preliminar. Brasília, DF, 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

_____. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. DOU, Brasília, 25 de junho, 2014.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação, Brasília, 2001.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLTs), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, Brasília, 23 de dezembro, 1996.

_____. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Amapá. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/estado/103-amapa/ideb>. Acesso em: 20-8-2021.

_____. Ministério da Educação. Resolução do CNE/CP n. 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman>>. Acesso em: 24-11-2021.

_____. Ministério da Educação. Resolução do CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Pro-

fessores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman>>. Acesso em: 24-11-2021.

CANDAU, Vera Maria F. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. In: Ghedin, E. (Org.). Perspectivas em formação de professores. Manaus: Valer, 2007.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos. SCIELO. Universidade Estadual de São Paulo: Kindle, 2015.

ESCUADERO, Juan Manuel; TRILLO, Felipe. O desenvolvimento profissional dos professores: crise do currículo, das práticas, dos efeitos da formação docente: In: FLORES, Maria Assunção; MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel. Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores. 2. ed. Santo Tirso, PT: DE FACTO, 2017, p. 73-84.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org). O Coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____; FRANCO, A. de P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. In: Ghedin, E. (Org.). Perspectivas em formação de professores. Manaus: Editora Valer, 2007.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: REVISTA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). Disponível em: <http://bit.ly/guiaBNCCcompleto>. Acesso em: 22-8-2021.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. v. 14 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO LEMANN (Brasil). Os novos preditores da aprendizagem. Novembro de 2020. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br>>. Acesso em: 24-11-2021.

LIMA, Paulo Gomes. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. REVISTA EM EDUCAÇÃO (Educere). v. 2 n. 4, jul./dez. 2007 p. 77-90.

LOBATO, S. S. Educação na fronteira da modernização: a política educacional no Amapá. (1944-1956). Belém: Paca-Tatu, 2009.

_____. Educação e desenvolvimento: inflexões na política educacional amapaense (1944-2002). REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. n. 23, p. 1-20, 2018.

_____; FERREIRA, P. P. Educação e mundo do trabalho: diretrizes e ações educativas da Icomi no Amapá (1964-1967). (2020). REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2020.

MIRANDA, Marlon. Técnicas de Redação: teoria e prática. São Paulo: Scortecci, 2003.

_____. A voz passiva em língua portuguesa: da origem controversa ao discurso modalizado. Rio de Janeiro: Usina de Letras, 2009.

_____. Técnicas de Redação: teoria e prática. ver. e ampl. 2a. Belém do Pará: Cultural Brasil; Destaque-se, 2015.

MOVIMENTO PELA BASE. Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC, Disponível em: <http://bit.ly/criteriosformacao>. Acesso em: 26-8-2021.

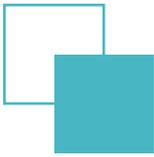
NUNES, Janary Gentil. Relatório das atividades do Governo do Território Federal do Amapá em 1944. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946, p. 134.

PACHECO, Danilo Mateus da Silva. O ensino da ditadura civil-militar no amapá: entre o currículo e a memória. REVISTA TEMPO AMAZÔNICO. ISSN 2357-7274 v. 6 n. 2. jul-dez de 2019, p. 154-179.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. In: Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jan./mar. 1994, p. 5-12.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático dos professores: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. Os profissionais e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PÉREZ, Leonardo Fabio Martínez. Questões sociocientíficas na prática docente: ideologia, autonomia e formação de professores. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo,



2012.

PILETTI, Claudino. Didática Geral. 23. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G & Ghedin, E. (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (2a. ed.). São Paulo: Cortez, 2002.

SÁ, A. D.; FERREIRA, J.F. de C. O desenvolvimento da educação básica no Amapá de 1993 a 2003: da retórica à prática. In: Relatório de Gestão (2020). Educação e Pesquisa, v. 46. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2000.

SAMPAIO, João de Deus Santos de. Ordem e progresso? ações de normalização e controle no Grupo Escolar Barão do Rio Branco de Macapá/AP (1944-1956). Dissertação. 161f. 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, 2019. (mimeo)

SANTOS, Fernando R. História do Amapá. 4.ed. Macapá: Valcan, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Plano Curricular da Educação Básica para o Estado do Amapá. Macapá: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

_____. Resultados da Educação (Relatório). Macapá: Sistema Geral de Recursos Humanos (SGRH). Secretaria de Estado da Educação (Seed), 2021. (mimeo)

SILVA, J. F. Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GRUPO DE TRABALHO

Aylla Monise Ferreira da Silva

Professora de Educação Especial, Nível Superior e Pós-graduação; Graduada em Pedagogia (Unifap); Especialista em Educação Especial e Inclusiva (Uninter); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Uninter).

Cleiberton Riullen Souza dos Santos

Técnico em Magistério para as séries iniciais; Licenciado em Ciências Biológicas; Especialista em Educação Ambiental; Complementação para o magistério do Ensino Superior.

Diego Bruno da Silva Bentes

Coordenador Pedagógico(SEED); Graduado em Pedagogia; Especializado em Docência do Ensino Superior; Mestrando em Planejamento e Políticas públicas; Gerente de Formação Continuada desde 12/2019.

Helen Costa Coelho

Professora do Ensino Médio, Nível Superior e Pós-graduação; Graduada em Letras; Especialista em Docência do Ensino Superior; Especialista em Linguística; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura; Mestra em Desenvolvimento Regional.

Jamile Ruth Silva de Sena Barreto do Carmo

Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Graduada em Pedagogia; Especialista em Novas Linguagens e Novas abordagens para o ensino de Língua Portuguesa; Mestra Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (Uece).

Judenilson Teixeira Amador

Licenciado Pleno em Pedagogia (UFPA); Especialista em Didática do Ensino Superior; Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: supervisão, orientação e gestão; Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas (Unifap); Doutor em Educação (UFPA).

Marlon Miranda

Bacharel em Direito (Fama); Licenciatura Plena em Letras (Unifap); Mestre em Língua Portuguesa (USC-SP); Doutor em Língua Portuguesa (VU-Países Baixos da Holanda); Pós-Doutorando em Língua Portuguesa (UFRJ).

Patrícia Assunção dos Santos Barreto

Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Nível Superior e Pós-graduação; Graduada em Pedagogia (Unifap); Bacharela em Administração (Ceap); Especialista em Gestão Empresarial (Ceap); Mestranda em Planejamento e Políticas Públicas (Uece).

Raphaela Santos Ataíde Rabelo

Graduada em Letras - Língua Portuguesa (UEPA); Professora de Língua Portuguesa e Literatura; Especialista em Análise Literária (Uepa); Especialista em Estudos Linguísticos (Uepa); Especialista em Metodologias Ativas (PUCRS); Graduanda em Psicologia (Estácio).

SEED
SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



AMAPÁ
GOVERNO DO ESTADO
Juntos por um Estado Forte



amapa.gov.br



[@governoamapa](https://www.instagram.com/governoamapa)



[GovernodoAmapa](https://www.youtube.com/GovernodoAmapa)



[Governodoamapa](https://twitter.com/Governodoamapa)



[governo.ap](https://www.facebook.com/governo.ap)

Siga as redes sociais do Governo do Amapá



seed.ap.gov.br



[@seed.ap](https://www.instagram.com/@seed.ap)



[/seed-ap](https://www.youtube.com/channel/UC.../seed-ap)

Siga as redes sociais da Secretaria de Estado da Educação

