

Universidade Estadual Paulista – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras
Campus Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Eliodete Coelho Bezerra

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES
NO ESTADO DO AMAPÁ: O PROJETO ENCONTRO
PEDAGÓGICO DOS MUNICÍPIOS**

Araraquara
2005

Eliodete Coelho Bezerra

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES
NO ESTADO DO AMAPÁ: O PROJETO ENCONTRO
PEDAGÓGICO DOS MUNICÍPIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - *Campus* de Araraquara, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Escolar. Eixo temático: Política e Gestão Educacional. Linha de Pesquisa: Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini.

Araraquara
2005

Eliodete Coelho Bezerra

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES
NO ESTADO DO AMAPÁ: O PROJETO ENCONTRO
PEDAGÓGICO DOS MUNICÍPIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - *Campus* de Araraquara, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Escolar. Eixo temático: Política e Gestão Educacional. Linha de Pesquisa: Gestão Educacional

Defesa de Dissertação:

25 de fevereiro de 2005.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Augusto Gentilini (UNESP)
Orientador

Profª. Dra. Emília Freitas de Lima (UFSCar)

Prof. Dr. Cláudio Benedito Gomide de Souza (UNESP)

Ao meu marido André Costa que acompanhou cada passo deste trabalho, ajudando-me com valiosas discussões e pelo seu amor, carinho e compreensão nas horas mais difíceis da elaboração desta pesquisa.

AGRADECIMENTO

A realização deste trabalho não seria possível sem a inestimável colaboração de muitas pessoas, a quem sou muito agradecida. Em especial, sou grata ao Prof. Dr. João Augusto Gentilini pela sua orientação, dedicação e também pela confiança em mim depositada.

Agradeço também aos professores Dr^a Luciana Maria Giovanni e Dr. Cláudio Gomide pelas discussões e sugestões apresentadas durante o processo de elaboração da pesquisa e na banca de qualificação.

Estou em débito com as amigas Norma Iracema, Fátima Matos e Adriana Turqueti, as quais contribuíram com valiosas discussões e revisão de texto.

Sou grata ainda aos professores dos municípios da região central do Amapá, aos ministrantes e aos coordenadores que fizeram parte do Encontro Pedagógico e que permitiram as entrevistas, pois sem eles esse estudo não seria possível e, também às Sr^{as} Joana e Nelma pela hospedagem em suas casas nos municípios de Porto Grande e Ferreira Gomes colaborando, desse modo, com a realização deste trabalho.

Agradeço à Secretaria de Educação do Amapá por ter permitido o acesso aos seus arquivos públicos e à sua equipe técnica, especialmente João Batista, Socorro Menezes e Wildma Mota, os quais facilitaram a obtenção dos documentos na Secretaria e com o provimento de alguns de acervo pessoal. Além desses, agradeço ao Prof. Dr. Valter Guimarães, à Vanderci Silva, à Kátia Fonseca, ao André Favacho e ao Ernesto Junior pelo envio de documentos relacionados com o tema da minha pesquisa.

Sou grata ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLar-UNESP por ter-me dado às condições necessárias para a realização do Mestrado.

Registro também os agradecimentos à minha família pela compreensão e estímulo, em especial à minha filha Anne Caroline e a todos os meus amigos que me deram força. Finalmente, gostaria de agradecer ao povo brasileiro que, através da CAPES, financiou este trabalho.

Jeito Tucujú (marabaixo)

*Quem nunca viu o Amazonas
Nunca irá entender a vida de um povo
De alma e cor brasileiras
Suas conquistas ribeiras
Seu ritmo novo*

*Não contará nossa história
Por não saber e por não fazer jus
Não curtirá nossas festas tucujú
Quem avistar o Amazonas nesse momento
E souber transbordar de tanto amor
Esse terá entendido o jeito de ser do povo daqui*

*Quem nunca viu o Amazonas
Jamais irá compreender a crença de um povo
Sua ciência caseira
A reza das benzedadeiras
O dom milagroso*

*Não contará nossa história
Por não saber e por não fazer jus
Não curtirá nossas festas tucujú
Quem avistar o Amazonas nesse momento
E souber transbordar de tanto amor
Esse terá entendido o jeito de ser do povo daqui*

(Val Milhomem, Joãozinho Gomes/Quarteto Senzalas)

RESUMO

BEZERRA, Eliodete Coelho. **Formação continuada de educadores no Estado do Amapá: o projeto encontro pedagógico dos municípios.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara-SP: Faculdade de Ciências e Letras -UNESP, 2005.

A presente pesquisa teve como objetivo central analisar e descrever o Projeto de Formação Continuada chamado *Encontro Pedagógico dos Municípios*, destinado para professores do ensino fundamental do Amapá. Outro propósito foi identificar qual o impacto do Projeto na percepção dos professores participantes e dos técnicos que elaboraram e ministraram os cursos. Este Projeto, elaborado e implementado pela Secretaria de Educação do Amapá no ano de 1997, foi a primeira política pública de grande porte realizada pelo Governo estadual na área educacional, após a criação do Estado do Amapá em 1988. Foi realizado um estudo da trajetória desse Projeto, compreendendo sua concepção teórica, implementação e, principalmente, alguns dos resultados obtidos. A metodologia da pesquisa consistiu na coleta e análise de documentos e na realização de 12 entrevistas com os sujeitos da pesquisa e mais dois funcionários da Secretaria de Educação realizadas no ano de 2003. Os depoimentos obtidos deixam claro que o Encontro Pedagógico teve um grande impacto na realidade educacional dos municípios, apresentando mais resultados positivos do que negativos, tanto para os professores da região central quanto para os ministrantes e os coordenadores das ações. Os professores declararam que o Projeto iniciou um processo de reflexão que provocou importantes mudanças nas suas práticas pedagógicas. Os técnicos coordenadores e ministrantes consideram o Projeto como um grande evento e afirmaram, ainda, que houve um grande salto na educação do Amapá, sendo plantada uma “semente de mudança” em direção à gestão democrática das escolas. Outros pontos positivos identificados foram a integração e troca de experiência entre professores de escolas diferentes e o aprendizado de metodologias de ensino, que propiciaram um melhor desempenho dos professores na sua prática pedagógica. Como pontos negativos foram apontadas falhas no planejamento e a não continuidade das ações iniciadas no Projeto. A ausência de referenciais teóricos claros e a interferência política foram tópicos também discutidos. Foi observado que ações de formação continuada não atingirão o objetivo almejado se não vierem acompanhadas de políticas públicas direcionadas à melhoria das condições de vida e trabalho dos professores.

Palavras-chave: formação de professores. formação continuada. gestão democrática. política pública. educação no Amapá.

ABSTRACT

BEZERRA, Eliodete Coelho. **Continuing teacher's education in Amapá**: the pedagogic meeting of communities' project. Dissertation of Master's degree in Education. Graduation Program in School Education. Araraquara-SP: Faculdade de Ciências e Letras -UNESP, 2005.

The present work aimed to describe and analyze the Project of Continuing Education called *Pedagogic Meeting of Communities* that was designed for primary school's teachers of Amapá State, in Brasil. Another purpose of this study was to evaluate the Project's impact from the point of view of the teachers and educators that planned the Project and taught the courses. The Education Division of Amapá State put the Project into practice in 1997. It was the first major educational policy implemented by the Government after the establishment of Amapá as a State in 1988. In this study, it was made a review of the Project's trajectory including its theoretical basics, implementation and, mainly, a number of Project's results. The methodology consisted of acquiring and analyzing official papers and interviewing eight teachers, two coordinators, two instructors and two secretary's employees of the Education Division. The interviews were carried out in 2003. The analyses of the interviews lead to the conclusion that the Project had a major importance to the improvement of the educational system of the communities. In general, the Project achieved very interesting results, although the inquired group mentioned a few problems. According to the teachers, the Project started a reflexive process that resulted in important transformations in their pedagogical methods. The coordinators and instructors of the Project considered it as a major event and they also stated that the Project greatly improved Education in Amapá. The educators considered that the Project planted a "transformation seed" toward a democratic management of the schools. Others positive aspects mentioned by the speakers were the meetings between teachers of different schools having different pedagogic experiences, along with the opportunity of learning new schooling methodologies. As a negative aspect they mentioned errors in the Project's planning and the discontinuity of the actions started by the Project. The absence of consistent theoretical basics and political interference were also discussed in this study. As a final point, it was observed that the continuing education actions will not achieve its objectives if they are not accompanied by public policies to improve the lives and job conditions of the teachers.

Key-words: teacher's education. continuing teacher's education. democratic management. public policy. education in Amapá State.

ABREVIATURAS

ALCMS – Área de Livre Comércio de Macapá e Santana

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRDS – Centro de Referência para o Desenvolvimento Sustentável

FUNDEF – Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICOMI – Indústria e Comércio de Minérios

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IETA – Instituto de Educação do Amapá

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAE – Núcleo de Ação Educativa

NEM – Núcleo de Extensão de Macapá

ONU – Organização das Nações Unidas

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEED/ AP – Secretaria de Estado da Educação do Amapá

SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

USP – Universidade do Estado de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Informações dos municípios da região central do Estado do Amapá.....	20
QUADRO 2	Informações quantitativas sobre os professores das séries iniciais do ensino fundamental nos municípios visitados.....	21
QUADRO 3	Informações quantitativas sobre os técnicos que ministraram os cursos e a coordenação do Encontro Pedagógico.....	21
QUADRO 4	Paralelo dos principais tópicos observados nos Programas de formação continuada em cinco diferentes Estados do Brasil.....	44
QUADRO 5	Índices de desenvolvimento humano do Brasil, Amapá, Macapá e dos municípios da região central do Estado.....	59
QUADRO 6	Taxa de analfabetismo (maiores de 15 anos), do Brasil, Amapá, Macapá e dos municípios a região central do Estado.....	60
QUADRO 7	Nível de formação dos professores que lecionam de 1 ^a a 4 ^a séries do ensino fundamental do Amapá, Macapá e dos municípios da região da região central do Estado.....	63

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Percentual de funções docentes que atuam no ensino fundamental de 1 ^a a 4 ^a séries por grau de formação - Brasil e regiões -1991 a 2002.....	32
TABELA 2	Percentual de funções docentes que atuam no ensino fundamental de 5 ^a a 8 ^a séries por grau de formação - Brasil e regiões -1991 a 2002.....	32
TABELA 3	Percentual de funções docentes que atuam no ensino médio por grau de formação - Brasil e regiões -1991 a 2002.....	33

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Mapa do Estado do Amapá com a localização dos municípios atendidos pelo Projeto Encontro Pedagógico durante o ano de 1997.....	58
FIGURA 2	Fotos com momentos da ação pedagógica com os professores durante o Encontro.....	71

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Roteiro para entrevistas com os professores do ensino fundamental do Encontro Pedagógico.....	133
APÊNDICE B	Roteiro para entrevistas com os ministrantes dos cursos do Encontro Pedagógico.....	135
APÊNDICE C	Roteiro para entrevistas com a coordenação das ações do Encontro Pedagógico.....	136
APÊNDICE D	Roteiro para entrevistas com os funcionários da SEED/AP.....	137

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	Dados referentes aos docentes atuantes no ensino fundamental do Estado do Amapá
ANEXO B	Folder do Encontro Pedagógico
ANEXO C	Ficha de Avaliação do Encontro Pedagógico
ANEXO D	Cronograma de Atividades

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO OBJETO DE ESTUDO.....	17
1.1 OBJETIVOS	17
1.2 QUESTÕES DE PESQUISA	17
1.3 TIPO DE PESQUISA	18
1.4 ETAPAS DA PESQUISA.....	19
1.4.1 <i>Levantamento de fontes</i>	19
1.4.2 <i>A escolha do campo de investigação</i>	19
1.4.3 <i>Seleção dos sujeitos</i>	20
1.4.4 <i>Coleta de dados</i>	22
1.5 ANÁLISE DE DADOS.....	26
1.5.1 <i>Análise das entrevistas</i>	26
1.5.2 <i>Análise documental</i>	27
CAPÍTULO 2	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	28
2.1 O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DOCENTE	28
2.2 CONCEITUAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	34
2.3 TENDÊNCIAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	36
2.4 ESTUDOS DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL: AS EXPERIÊNCIAS DE ALGUNS ESTADOS.....	40
CAPÍTULO 3	
A GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA INFLUÊNCIA NO PROJETO ENCONTRO PEDAGÓGICO	47
3.1 A GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990	47
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENCONTRO PEDAGÓGICO DOS MUNICÍPIOS E O PROCESSO DE GESTÃO EDUCACIONAL.....	52
CAPÍTULO 4	
O PROJETO ENCONTRO PEDAGÓGICO DOS MUNICÍPIOS	57
4.1 O ESTADO DO AMAPÁ E OS MUNICÍPIOS DA REGIÃO CENTRAL	57
4.1.1 <i>Aspectos geográficos e sócio-econômicos</i>	57
4.1.2 <i>Dados educacionais</i>	60
4.1.3 <i>Aspectos dos municípios da região central do Amapá</i>	64
4.2 O ENCONTRO PEDAGÓGICO DOS MUNICÍPIOS	66
4.2.1 <i>Histórico e organização</i>	67
4.2.2 <i>Metodologia</i>	69
4.2.3 <i>Avaliação</i>	71

CAPÍTULO 5	
AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE O ENCONTRO PEDAGÓGICO DOS MUNICÍPIOS	72
5.1 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL	72
5.1.1 <i>Perfil dos professores participantes</i>	72
5.1.2 <i>Expectativa dos professores sobre o Encontro</i>	73
5.1.3 <i>Participação dos professores no Encontro Pedagógico</i>	75
5.1.4 <i>Sobre a metodologia utilizada no Encontro Pedagógico</i>	78
5.1.5 <i>Relação entre o Encontro Pedagógico e a prática pedagógica dos professores</i>	81
5.1.6 <i>Outras percepções</i>	86
5.2 PERCEPÇÕES DOS TÉCNICOS MINISTRANTES	91
5.2.1 <i>Perfil das ministrantes</i>	91
5.2.2 <i>Sobre o Encontro Pedagógico</i>	91
5.3 PERCEPÇÕES DA COORDENAÇÃO	98
5.3.1 <i>Perfil dos coordenadores</i>	98
5.3.2 <i>Sobre o Encontro Pedagógico</i>	98
5.3.3 <i>Receptividade e utilidade do Encontro</i>	105
5.3.4 <i>Atendimento</i>	107
5.3.5 <i>Resultados e a questão política</i>	110
5.4 REPRESENTAÇÕES DOS FUNCIONÁRIOS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO AMAPÁ	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	133
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o Amapá passou por profundas mudanças no seu quadro político, econômico e social. No âmbito político aconteceram eleições diretas para governador – este cargo antes era indicação do Governo Federal –, deputado estadual e deputado federal. Na área econômica houve a criação da Área de Livre Comércio de Macapá e Santana (ALCMS), fato que trouxe para o Estado possibilidades de novos empregos em um setor comercial voltado, predominantemente, para produtos importados.

Desse modo, o campo social não poderia deixar de ser atingido, pois à medida que houve a divulgação da criação da ALCMS, milhares de pessoas de outros Estados brasileiros foram em busca de emprego e melhores condições de vida. Estes acontecimentos se devem, principalmente, à emancipação política do Amapá da condição de Território Federal para Estado da Federação, instituída pela Constituição Federal de 1988 (AMAPÁ, 1999a).

Um dos reflexos mais importantes das transformações ocorridas no Amapá é percebido no âmbito das políticas públicas, especialmente na área educacional do Estado. Ao longo da história o controle das políticas públicas no Estado do Amapá viveu sob a égide dos governantes nomeados pelo Governo Federal que, em geral, desenvolviam um tipo de política centralizada, personalista, próxima a um modelo coronelista.

O coronelismo marcou a política da Primeira República, evidenciando a continuação das práticas clientelistas e do controle do espaço público da sociedade brasileira. O governo federal, em parceria com os grandes proprietários rurais, dividiam o controle político do país. O termo coronel vem do tempo da antiga Guarda Nacional do Império, para denominar os poderosos proprietários rurais (PAIVA, 2001, p.43).

Embora no Amapá já não existam coronéis, tal como observado na década de 20 do século XX, ainda é marcante ali a presença de políticos que detêm o poder político local e se utilizam dessa prerrogativa para conseguir votos. Para se ter uma idéia dessa prática, o quadro do funcionalismo público era escolhido tendo como critério a indicação de algum político do Estado. E com a Educação não foi diferente. Assim, as escolhas de professores, diretores e técnicos eram indicações de um determinado político – por exemplo, um deputado estadual, com influência junto ao Governador, independentemente de seu partido, fazia as indicações, – o que deixava esses profissionais à sua mercê. Atualmente, são realizados concursos públicos

para o cargo de especialista (orientador e supervisor) e de professor, mas o cargo de direção de escola ainda é preenchido por indicação.

Neste cenário, durante muito tempo não se traçou uma política educacional séria para o Estado e a Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED/AP) não tinha uma estratégia definida de ação. Como exemplo da dificuldade na implementação de propostas educacionais, pode-se citar que durante o ano de 1996 foram nomeados três Secretários de Educação, sendo que cada um deles constituiu sua equipe de apoio e cada equipe desenvolveu seu trabalho desconsiderando os trabalhos realizados pelos dirigentes educacionais anteriores.

Apesar disso, nos anos recentes houve progressos significativos na área Educacional, podendo-se citar como exemplo a criação da Proposta Curricular do Estado, ocorrida no ano de 1999 com a participação dos profissionais da Educação, mais especificamente dos professores. Esta proposta sinalizava para o início da construção de uma política educacional comprometida com a formação de uma sociedade mais justa.

Nesta nova perspectiva, alguns projetos foram implementados pela SEED/AP. Dentre estes, talvez o de maior impacto tenha sido o Projeto *Encontro Pedagógico dos Municípios*. Este evento relaciona-se com as práticas dos governos locais em atender a um item da agenda de políticas públicas na área educacional, seguindo a orientação da Conferência Mundial de Educação para Todos, e assumida no Brasil durante a década de 90 do século XX. Essa preocupação dos governos tem-se traduzido através de cursos, seminários e palestras, sendo o *Encontro...* uma manifestação desta preocupação no Estado do Amapá. Elaborado na gestão do então Secretário de Educação Ruben Bemerguy, no ano de 1997, este Projeto consistiu, principalmente, em cursos de formação continuada para professores das escolas do ensino médio e fundamental da rede pública estadual. A partir dessas questões, sentiu-se a necessidade de um aprofundamento maior de estudos sobre a formação docente e em especial acerca da formação continuada.

Desse modo, a presente pesquisa foi desenvolvida com o propósito de contribuir com um estudo analítico-descritivo a respeito da ação de formação continuada implementada no Estado do Amapá através do *Encontro Pedagógico dos Municípios*. O objetivo específico foi o de verificar as percepções dos professores participantes, técnicos ministrantes e coordenadores envolvidos naquele evento e saber qual foi, realmente, o impacto do Projeto na visão desses atores. Além disso, tem-se a perspectiva de que este trabalho também contribuirá

como um registro do Projeto, resgatando sua trajetória histórica e importância, constituindo-se assim uma fonte para trabalhos futuros, uma vez que a falta de fontes bibliográficas sistematizadas sobre a educação no Amapá tem sido uma das dificuldades enfrentadas.

Para a pesquisadora, um estudo sobre formação continuada de professores justifica-se pela preocupação em compreender como esta formação vem sendo tratada não apenas na literatura especializada, mas também, e principalmente, durante o processo das ações de formação profissional, bem como quais têm sido os resultados obtidos. Essa pesquisa também foi motivada pela inquietação e questionamentos que a pesquisadora tem sobre a política educacional do Amapá, refletida na elaboração e implementação do *Encontro*. Além disso sempre houve uma preocupação em saber como esse evento, e outros semelhantes, contribuem para a melhoria do desempenho profissional dos educadores e da qualidade do ensino no Amapá.

O trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo aborda os procedimentos metodológicos do objeto de estudo, a forma como a pesquisa foi desenvolvida e os procedimentos adotados para a realização da mesma. No segundo capítulo são apresentados o cenário da formação docente, que inclui uma contextualização da problemática da formação continuada e algumas considerações teóricas sobre o assunto. Neste capítulo também é feita uma breve análise sobre experiências de formação continuada realizadas em outros Estados do Brasil além de um quadro demonstrativo.

O terceiro capítulo discute aspectos teóricos da gestão educacional e sua relação com a implementação do *Encontro Pedagógico*. O quarto capítulo apresenta dados sócio-econômicos e educacionais da região central do Amapá, a fim de fornecer subsídios para melhor compreensão da realidade dos professores atendidos pelo Projeto e da importância do mesmo. Neste ponto relata-se o histórico do *Encontro Pedagógico*, focalizando em sua elaboração, organização, implementação e a metodologia aplicada nos cursos.

No quinto capítulo são descritas e analisadas as percepções de professores participantes, de técnicos que ministraram os cursos e de coordenadores, destacando-se as diferentes visões acerca do que foi e o que representou o Projeto para cada uma das categorias profissionais envolvidas. Por último, procurou-se relacionar os diversos temas discutidos nos capítulos precedentes, e são feitas algumas considerações sobre os principais resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 1

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO OBJETO DE ESTUDO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para a análise do Projeto de formação continuada, objeto de estudo desta pesquisa. É importante esclarecer que esta pesquisa realiza a análise em dois níveis: o documental que se refere, basicamente, ao projeto de formação continuada propriamente dito e uma pesquisa de campo, na qual foram obtidos os dados empíricos. Para melhor visualização dos procedimentos como um todo, apresentaremos os passos de forma seqüencial.

1.1 Objetivos

Esta pesquisa teve como objetivo principal proceder a uma análise descritiva do Projeto *Encontro Pedagógico dos Municípios*, que foi elaborado e implementado pela Secretaria de Educação do Amapá e direcionado aos professores do ensino fundamental e médio da rede estadual, no ano de 1997. O propósito foi o de identificar as percepções dos professores participantes, técnicos elaboradores da proposta e técnicos ministrantes dos cursos a respeito do *Encontro...* e seus resultados.

1.2 Questões de pesquisa

As questões que nortearam esta pesquisa surgiram inicialmente da preocupação da pesquisadora com a problemática da implementação de ações de programas de formação continuada no Estado do Amapá e, especificamente, do *Encontro*. Posteriormente, as questões de pesquisa foram aprimoradas ao longo do processo de revisão da literatura e da construção do conhecimento referente à formação docente e formação continuada. Estas questões foram as seguintes:

- a) Qual a motivação e o contexto da implementação do Projeto Encontro Pedagógico?
- b) Quais as percepções dos participantes (elaboradores, técnicos ministrantes e professores) sobre o Projeto Encontro Pedagógico?

- c) Qual foi o impacto (político e pedagógico) deste Projeto na visão dos professores participantes, dos técnicos que ministraram os cursos e dos técnicos que elaboraram a proposta?
- d) Houve preocupação com os resultados obtidos após a realização do Projeto?

1.3 Tipo de pesquisa

Para responder as questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, este trabalho focalizou vários aspectos do *Encontro Pedagógico dos Municípios*. Para isso, optou-se por um estudo *descritivo-analítico*, uma vez que houve a necessidade de descrever e analisar os processos de elaboração e implementação do *Encontro...*, bem como o contexto político-educacional do momento em que o Projeto aconteceu. A pesquisa descritiva-analítica também foi considerada como a mais apropriada para se compreender o impacto do *Encontro...* a partir das percepções dos atores envolvidos no Projeto.

Desta forma, a pesquisa foi realizada utilizando-se uma *abordagem qualitativa*, em decorrência de esta ser “caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (RICHARDSON, 1999, p. 90).

Segundo estudos realizados por Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), o paradigma qualitativo foi bastante discutido na década de 80 e, dentre vários autores, eles consideram a definição de Patton a mais apropriada e geral para a caracterização da pesquisa qualitativa.

A principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou “interpretativa”. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (PATTON, 1996 apud ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 131).

Embora a pesquisa apresente alguns dados quantitativos, estes servirão apenas como suporte para análise do objeto de estudo.

1.4 Etapas da pesquisa

Para a efetivação da pesquisa várias etapas foram realizadas:

1.4.1 Levantamento de fontes

Foram pesquisadas fontes bibliográficas referentes a assuntos relacionados com o tema e objetivos da pesquisa, destacando-se: formação docente e formação continuada, políticas educacionais, gestão democrática, qualidade de ensino, programas de formação continuada implementados em diferentes Estados do Brasil e documentação sobre o Projeto *Encontro Pedagógicos dos Municípios*. As fontes incluíram livros, artigos científicos publicados em anais de congressos e em revistas, teses e dissertações, relatórios e dados estatísticos. Esse material foi obtido em bibliotecas de Universidades, acervos pessoais, acervo da Secretaria de Educação do Amapá e também em sítios na Internet.

1.4.2 A escolha do campo de investigação

O Estado do Amapá é formado por 16 municípios, sendo que a maioria deles é de pequeno porte e difícil acesso, devido à localização geográfica e à falta de infra-estrutura de transportes da região Norte. Assim, para a realização da pesquisa, foi necessário escolher alguns municípios dentre aqueles atendidos pelo *Encontro...* visando facilitar o deslocamento da pesquisadora e, portanto, a obtenção de mais dados para análise. Desta forma, considerando a proximidade de Macapá (capital do Estado), foram escolhidos para o estudo quatro municípios da região central do Estado: Porto Grande, Serra do Navio, Ferreira Gomes e Pedra Branca do Amapari¹. O quadro 1 mostra algumas informações sobre o deslocamento até estes municípios.

¹ Uma apresentação mais detalhada destes municípios será mostrada no capítulo 4.

QUADRO-1. Informações sobre o deslocamento para os municípios da região central do Estado do Amapá escolhidos para a realização da pesquisa.

Município	Distância da capital	Meios de transporte	Tempo de viagem
Porto Grande	107 Km	Trem/ ônibus	1h 30min
Serra do Navio	193 Km	Trem/ ônibus	5h à 6h
Pedra Branca do Amapari	180 Km	Trem/ ônibus	4h à 5h
Ferreira Gomes	140 Km	ônibus	2h

Fonte: sítio oficial do Governo do Estado do Amapá: <<http://www.amapa.gov.br/municipios/municipio-entradahtm>>

1.4.3 Seleção dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos visando-se obter diferentes pontos de vista a cerca do Projeto a ser investigado. Foram selecionados dois técnicos² que elaboraram o *Encontro Pedagógico dos Municípios* (coordenação), dois técnicos que ministraram os cursos e oito professores do ensino fundamental da rede estadual. A escolha desse último segmento se deve ao fato de ser o mais expressivo do Estado e, conseqüentemente, os que mais participaram do Projeto.

Também fizeram parte da investigação dois antigos funcionários³ da Secretaria de Educação que contribuíram com mais dados para a análise. Um deles, já aposentado, vivenciou diversas administrações no referido órgão, pois trabalhava como servidor público desde quando o Amapá ainda era Território Federal. O outro funcionário tomou parte do *Encontro Pedagógico* e de outros cursos de capacitação realizados anteriormente pela SEED/AP. A seguir, os quadros 2 e 3 apresentam algumas informações sobre o número de professores desses municípios e o número de técnicos participantes, bem como da coordenação do evento.

² Na Secretaria de Educação do Amapá a palavra “técnico” designa o funcionário que exerce uma atividade com atribuições do especialista da educação (supervisor e orientador), não necessariamente sendo um pedagogo, ou mesmo tendo nível superior.

³ No presente trabalho a palavra “funcionário” designa as pessoas que exercem atividades administrativas e de apoio aos técnicos.

QUADRO-2. Informações quantitativas sobre professores das séries iniciais do ensino fundamental de cada município investigado.

Município	Professores do ensino fundamental (1º a 4º séries / zona urbana)*	Professores entrevistados
Porto Grande	23	4
Serra do Navio	4	2
Ferreira Gomes	4	2
Pedra Branca do Amapari	8	—

*Fonte: Unidade de Informações Educacionais-NPE/SEED/AP, 2002.

QUADRO-3. Informações quantitativas sobre os técnicos que ministraram os cursos na região central e a coordenação do Encontro Pedagógico.

Técnicos ministrantes*	Técnicos ministrantes entrevistados	Coordenação*	Coordenação entrevistada
15	2	6	2

*Fonte: Diário Oficial do Estado do Amapá, 1997b.

1.4.4 Coleta de dados

No presente estudo a coleta de dados foi consubstanciada pela obtenção dos documentos relacionados com objeto de investigação e por meio de entrevistas.

1.4.4.1. Elaboração dos instrumentos de coleta de dados

A partir das questões que nortearam a pesquisa e dos objetivos propostos foram elaborados os seguintes instrumentos (roteiros) para realização de entrevistas semi-estruturadas⁴.

- a) Roteiro para entrevista com os professores, do ensino fundamental, participantes do *Encontro Pedagógico* (Apêndice A).
- b) Roteiro para entrevista com os ministrantes do *Encontro Pedagógico* (Apêndice B).
- c) Roteiro para entrevista com a coordenação do *Encontro Pedagógico* (Apêndice C).
- d) Roteiro para entrevista com os funcionários da SEED/AP (Apêndice D).

1.4.4.2 Realização das entrevistas semi-estruturadas

A entrevista foi a principal técnica de coleta de dados utilizada durante a pesquisa. Este procedimento de aquisição de dados estabelece uma relação estreita entre o pesquisador e o entrevistado e essa proximidade possibilita a obtenção de respostas mais confiáveis (RICHARDSON, 1999).

Segundo Ludke e André (1986, p.34), “a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Desta forma, a entrevista representa um instrumento eficaz de coleta de dados, concluindo-se que esta técnica seria a melhor para se obterem as informações sobre o *Encontro*.

⁴ Com exceção do último, os roteiros de entrevistas foram adaptados dos instrumentos elaborados por Onofre (2000).

As entrevistas foram realizadas com os sujeitos da pesquisa em locais escolhidos pelos mesmos e seguindo os roteiros previamente elaborados. Não obstante, no decorrer das entrevistas foram acrescentadas outras perguntas, quando necessário, pois a pesquisadora pôde re-elaborar a sua pergunta e, também, solicitar que o entrevistado se explicasse melhor, para que o mesmo informasse com mais clareza detalhes sobre o *Encontro*. Além disso, houve a chance de se elaborar novas perguntas a partir das respostas dos entrevistados, o que não seria possível com a utilização de questionários (RICHARDSON, 1999). O tempo de duração das entrevistas foi em média de 60 minutos. Todas as conversas foram gravadas com a devida autorização dos entrevistados, para posterior análise a partir das transcrições das fitas, garantindo-se o anonimato dos participantes.

No documento oficial do Projeto não consta um número preciso dos participantes por categorias profissionais. Desta forma, para estimar o número de professores que seriam entrevistados, entrou-se em contato por telefone com técnicos da SEED/AP para saber o número exato de participantes do *Encontro Pedagógico*; entretanto, não foi obtida uma informação precisa. Diante disso, quando a pesquisadora chegou a Macapá, para iniciar a etapa de coleta de dados, solicitou junto à SEED/AP a lista de frequência dos participantes do Projeto, a qual não foi encontrada. O único documento disponível foi a listagem do número de professores da rede estadual de ensino, do ano de 1997, fornecida pela Unidade de Informações Educacionais da SEED/AP (anexo A). A partir desse dado, procurou-se entrevistar o maior número possível de professores durante a permanência da pesquisadora nos municípios. Apesar disso, a preocupação principal não era quantitativa, mas a de ouvir os professores participantes para conhecer as suas percepções quanto às iniciativas de ações de formação continuada e, especificamente, sobre o *Encontro*. Deve-se ressaltar que na pesquisa qualitativa o critério de confiabilidade não é a representatividade dos entrevistados de uma população mais abrangente, mas sim a validade das informações coletadas, isto é, se os dados expressam autenticamente a visão do entrevistado, com interferência mínima do processo de pesquisa (RICHARDSON, 1999, p.95).

Dentre os seis técnicos que elaboraram e coordenaram o *Encontro...* dois foram entrevistados. Em relação às entrevistas com os técnicos que ministraram os cursos, tentou-se entrevistar um de cada município para possibilitar uma visão mais ampla do Projeto. Entretanto, isso não foi possível porque a pesquisadora conseguiu contatar apenas dois técnicos de um total de quinze, os quais foram entrevistados.

As entrevistas foram realizadas em duas etapas (janeiro e agosto) ao longo do ano de 2003. O mês de janeiro foi escolhido para início da pesquisa porque é quando haveria a possibilidade de realizar o maior número possível de entrevistas com os professores, pois os mesmos se reúnem naquele mês para fazer o curso de graduação⁵, ficando, portanto, em seus municípios, fato que contribuiria para encontrá-los mais rapidamente. Além disso, no mês de janeiro a pesquisadora não tinha aulas no curso de Mestrado da Unesp, da qual necessariamente teria que se ausentar para a realização da coleta de dados nos municípios amapaenses.

Entretanto, após o deslocamento para Macapá, no mês de janeiro, apareceram algumas circunstâncias que não foram consideradas e/ou desconhecidas pela pesquisadora. Primeiramente, o início do ano é período de intensas chuvas (que é conhecido na região Norte como inverno) e isso dificultou bastante o acesso aos municípios. Os ônibus que transportam os passageiros são muito velhos e não apresentam segurança alguma para as pessoas que neles viajam e as chuvas constantes tornam a viagem mais perigosa devido à precariedade da estrada. Desta maneira, apenas duas cidades foram visitadas nesta etapa: Porto Grande e Serra do Navio.

A informação que foi obtida pela pesquisadora sobre como localizar os professores que participaram do *Encontro...* nestes municípios, era a de procurá-los nas escolas onde trabalham. Isso não foi difícil, posto que em todos os municípios visitados existe uma única escola estadual de grande porte, funcionando com os níveis de ensino fundamental e médio⁶. Nos municípios existem outras escolas, mas são da rede municipal de ensino e os professores que nelas trabalham não faziam parte da pesquisa.

⁵ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, até o fim da Década da Educação (2007) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço para atuarem na Educação Básica. O Estado do Amapá, seguindo essa orientação, firmou em meados de 2000 vários convênios com a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e com prefeituras de diversos municípios implementando, desse modo, o curso superior para todos os professores que não são formados nesse nível de ensino para estudarem no período de férias e recesso escolar (meses de janeiro, fevereiro e julho).

⁶ A modalidade de ensino médio funciona nos interiores do Estado através de um projeto chamado de Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Este projeto, segundo a SEED/AP, representa uma proposta alternativa para atender ao interior do Estado, utilizando professores habilitados e de forma itinerante, que se deslocam de uma localidade para outra, em sistema de rodízio. É um projeto desenvolvido através de séries, no qual cada série corresponde a quatro módulos anuais e cada um destes com 50 dias letivos, adotando-se os mesmos conteúdos programáticos, grade curricular e sistemática de avaliação do ensino regular (AMAPÁ, 1999b).

O primeiro município visitado foi Porto Grande, cujo caminho de acesso a partir de Macapá é uma estrada de asfalto, de forma que o deslocamento da pesquisadora foi de ônibus. Na escola foi constatado que alguns dos professores não estavam no município porque o curso que fazem de ensino superior neste período fôra adiado para os meses de junho e julho. Por este motivo alguns professores teriam saído de férias⁷. Além disso, nem todos os professores que estavam na escola e haviam participado do *Encontro...* prontificaram-se a dar entrevista. Alguns deles apresentaram justificativas para não serem entrevistados, como por exemplo, não se lembrarem do referido evento.

O segundo município visitado foi Serra do Navio, para onde o deslocamento da pesquisadora foi de trem, porque a estrada estava com difícil tráfego. Na única escola de grande porte do município foram localizados apenas dois professores que haviam participado do Projeto, o que somente foi possível com a colaboração do diretor que, apesar de não morar em Serra do Navio e não trabalhar na escola quando o evento aconteceu (1997), se interessou pela pesquisa e procurou identificar quais eram os professores que haviam participado do evento.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada no mês de agosto. Neste mês foram visitados mais dois municípios e foram feitas em Macapá, as entrevistas com os funcionários da SEED/AP e com os técnicos que participaram do Projeto, tanto os ministrantes quanto os coordenadores.

Ferreira Gomes foi um dos municípios visitados nesta segunda etapa. Ele também possui apenas uma escola estadual de grande porte e a mesma encontrava-se em fase de reforma, funcionando o ensino fundamental e médio no prédio de uma escola municipal. Devido ao processo de municipalização do ensino, efetivado no ano de 2003, a maioria dos professores do ensino fundamental passou a pertencer ao quadro do município. Alguns professores continuaram pertencendo ao quadro estadual foram exercer outra modalidade de ensino em uma outra cidade ou acabaram retornando a Macapá, não sendo possível, desse modo, entrar em contato com todos que haviam participado do *Encontro...* neste município. Isto também aconteceu no município de Pedra Branca do Amapari, onde não foram realizadas as entrevistas porque não foi encontrado nenhum docente participante do Projeto.

⁷ Segundo o Estatuto do Magistério Público do Amapá (1991), os professores têm 60 dias de férias anuais, na razão de 30 dias ao final de cada semestre letivo.

Em todos os municípios as escolas ficam bem localizadas, facilitando o acesso, e são os únicos locais disponíveis para a realização de grandes eventos, como foi o caso do *Encontro Pedagógico*, na área da Educação.

1.5 Análise de dados

A análise dos dados é a etapa na qual vão ser confirmadas ou refutadas as hipóteses e questões apresentadas no decorrer da pesquisa. Segundo Minayo (1999, p.197), baseando-se no estudo de Bardin⁸, uma análise do material recolhido busca atingir a três objetivos:

ultrapassagem da incerteza: o que eu percebo na mensagem, estará lá realmente contido? Minha leitura será válida e generalizável?

enriquecimento da leitura: como ultrapassar o olhar imediato e espontâneo e já fecundado em si, para atingir a compreensão de significações, a descoberta de conteúdos e estruturas latentes?

integração das descobertas que vão além da aparência, num quadro de referência da totalidade social no qual as mensagens se inserem.

Considerando esses três objetivos, buscou-se nas análises dos dados - através das entrevistas transcritas e dos documentos obtidos -, ultrapassar o olhar imediato e compreender os significados dos textos e respostas para identificar as reais percepções dos atores envolvidos sobre o impacto que o *Encontro...* causou.

1.5.1 Análise das entrevistas

Os dados coletados na pesquisa *in loco* foram analisados a partir das transcrições literais das fitas. Concomitantemente, esses dados foram confrontados com concepções teóricas a respeito do assunto, possibilitando uma melhor compreensão das percepções dos técnicos e professores sobre o impacto que o *Encontro...* lhes causou. Nesta análise, obtiveram-se informações importantes acerca do quadro educacional dos municípios envolvidos no Projeto, as quais encontram-se detalhadas nos capítulos 4 e 5.

⁸ Minayo refere-se ao seguinte estudo: BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70, 1979.

1.5.2 Análise documental

Foram catalogados vários documentos relacionados ao Projeto *Encontro*. O propósito da utilização desse instrumento foi o de identificar o encadeamento das ações realizadas e buscar mais subsídios para a compreensão do impacto que tal evento causou. Os documentos são uma fonte repleta de informações sobre a natureza do contexto que nunca deve ser ignorada. A análise documental complementa as informações obtidas por outras técnicas ou mesmo desvela aspectos novos de um tema ou problema. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.38).

Os documentos que foram obtidos durante a coleta de dados são: o documento oficial do Projeto, *folder* (anexo B), cartilha, diários oficiais do Estado do Amapá e relatório das ações da SEED/AP no ano de 1997. Ressalta-se que foi constatada a ausência de relatórios sobre a avaliação do evento e frequência dos professores participantes. Além disso, o documento oficial do Projeto não apresenta todas as informações que lhe são concernentes, como por exemplo, a metodologia e a organização das atividades a serem desenvolvidas. Não obstante, esses documentos permitiram uma análise do contexto do *Encontro Pedagógico*. Estes documentos foram obtidos diretamente pela pesquisadora na Secretaria de Educação e alguns deles foram fornecidos por funcionários que se prontificaram em ajudar. Vale salientar que a obtenção deste tipo de material foi facilitada porque a pesquisadora já trabalhou na SEED/AP, sendo que alguns documentos, inclusive, fazem parte do acervo pessoal da pesquisadora, pelo fato de haver participado da ação, na qualidade de ministrante dos cursos, no referido Projeto.

CAPÍTULO 2

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As políticas públicas de educação no Brasil têm passado por constantes discussões e revisões considerando-se as formas pelas quais têm sido apresentadas, com o propósito de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva. Desse modo, o presente capítulo trata da questão específica da formação do educador neste novo cenário de transformações e mudanças de paradigmas da educação, a LDB que põe em questão a formação do professor e os pareceres e portarias do governo federal que impõem uma prática de formação. Neste contexto, faz-se necessário repensar a formação continuada do educador, as novas diretrizes para o processo de implementação de programas de formação continuada, seus resultados e as tendências que têm estado presentes em vários momentos da formação.

2.1 O cenário da formação docente

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na cidade de Jomtien, na Tailândia, foram apontadas diretrizes para a educação voltada ao progresso técnico e à equidade social. Nesta conferência, abriu-se espaço para discussões a respeito da educação permanente, sendo retomadas essas discussões no Brasil no momento da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído sua primeira versão em 1993 (CUNHA, 1998). Neste fórum de debates foi produzido no Brasil um documento, onde se assumiu o compromisso de Educação para Todos (BRASIL, 2000a), no qual faz-se alusão à formação docente, tendo em vista tanto à formação inicial quanto à formação continuada dos educadores, comprometendo-se também com a valorização profissional do magistério.

Neste cenário, a partir da última década do século XX, tem havido uma ampla discussão sobre a formação de educadores. O debate decorre de vários fatores, dentre eles, o processo de reforma educacional, na qual alguns dos tópicos já foram regulamentados em forma de Lei, dando um novo direcionamento à formação dos profissionais da educação.

Os embates têm envolvido vários segmentos da sociedade com opiniões conflitantes no que diz respeito às expectativas quanto à formação de professores, opondo-se de um lado o

movimento dos profissionais da educação, representados por várias associações de classe (ANFOPE, ANPAE, ANPED, dentre outras), e do outro o governo federal, representado pelo Ministério da Educação (MEC). Neste contexto, vários documentos, tanto oficiais (leis e decretos) quanto artigos técnicos e científicos, foram produzidos refletindo essas discussões⁹.

Neste processo, a proposta apresentada pelo governo para a formação de professores e promulgada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996, foi bastante controversa, sendo motivo de várias contestações durante sua elaboração. Para a maioria dos profissionais da educação e acadêmicos, essa Lei representou um retrocesso com relação à política de formação profissional conquistada nos anos anteriores.

Com a promulgação da LDBEN 9.394/96, passa a vigorar uma nova exigência para a atuação dos professores das séries iniciais. Essa exigência se refere à formação em nível superior para atuar na educação básica, presente no Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Seguindo a Lei 9.394/96, a Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, instituiu o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF (BRASIL, 2000b). Para a “valorização do magistério”, o FUNDEF aparece como um recurso a ser destinado, também, à qualificação profissional dos professores do ensino fundamental, consistindo, desse modo, num incentivo a mais para a viabilização de programas de formação continuada. Entretanto, a forma como os recursos disponibilizados pelo Fundo aos Estados e municípios estão sendo aplicados, não condiz com os objetivos para os quais ele foi criado¹⁰.

Com essas novas diretrizes, a formação docente adquiriu papel de destaque e, assim, houve uma crescente preocupação dos Estados e municípios em investirem na formação

⁹ Neste sentido, produziu-se um caderno especial, no ano de 1999, com vários artigos na *Revista Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, onde se apresentam discussões sobre a reforma do ensino e a formação de professores.

¹⁰ Existem vários documentos analisando e criticando o FUNDEF. A esse respeito ver: MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1997.

inicial (graduação) e na formação continuada dos professores (cursos, palestras, seminários, etc.) respectivamente, pois caberia a municípios e Estados realizarem programas de capacitação para todos os professores de suas redes de ensino, que estivessem em exercício, com vistas a se adequarem a LDBEN e receberem os recursos do FUNDEF.

Dando continuidade ao processo de reforma no sistema de formação do professor brasileiro iniciado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), o atual governo federal instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores pela Portaria n. 1.403, de 9 de junho de 2003¹¹. Este Sistema compreende o Exame Nacional de Certificação de Professores, o qual deverá “avaliar por meio de instrumentos adequados os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior” (BRASIL, 2003a).

O conteúdo da Portaria n. 1.403 já estava anunciado na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) 01/2002, especificamente no seu artigo 16, que dispõe sobre a implantação de um sistema de certificação de competências dos professores de educação básica. Neste artigo 16, o CNE delega ao Ministério de Educação (MEC) a tarefa de coordenar a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competências dos professores de educação básica. Vale ressaltar que caberia à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diversos níveis e sistemas.

A publicação da Portaria n. 1.403 veio reforçar a idéia de que os profissionais da educação não estão habilitados adequadamente para dar nem mesmo a sua própria aula, porque foram, pressupostamente, “mal formados” e que, portanto, suas práticas pedagógicas necessitam de uma avaliação externa à escola. Desta forma, a Portaria n. 1.403 vem sendo bastante criticada pelos educadores e suas entidades, “sendo considerada como mais um passo na direção do desenvolvimento de capacidades subjetivas demandadas pelas novas formas de sociabilidade exclusiva que caracterizam as sociedades capitalistas contemporâneas”

¹¹ Em 06 de maio de 2004, o MEC editou a Portaria 1.179, instituindo o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, revogando a Portaria 1.403/03. Posteriormente, em 25 de maio de 2004, o MEC editou a Portaria 1.472 tornando sem efeito a Portaria 1.179 !

(SCHEIBE, 2003, p.3). É este novo processo de regulação do trabalho e capacidades docentes que vem orientando as ações no âmbito da formação do professor.

Segundo Torres (1999, p.100, tradução nossa), nesse novo modelo educacional exige-se um rol de competências para o docente. Assim, “ele é desenhado para ser eficiente e eficaz, sendo caracterizado como sujeito polivalente, profissional competente, agente de mudança, praticante reflexivo, professor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador”. Para a autora, entretanto, esta lista de competências, por si só, não permite a este docente desempenhar seu trabalho com a eficácia exigida, dado que sua real condição de exercício profissional não condiz com esta exigência.

Em termos gerais, as substanciais mudanças na economia mundial provocaram transformações diretas no campo educativo e as novas tecnologias de comunicação e informação, por seu turno, provocaram exigências para o profissional da educação. Para tanto, os professores deverão se atualizar continuamente para melhorar suas capacidades de atuação, apesar de a situação sócio-econômica e as condições objetivas de trabalho dificultarem tal melhoria. As políticas educacionais do Governo Federal e dos estaduais e municipais, na sua maioria, não têm contribuído para resolver esta situação, visto que não há ações de incentivo, de tal forma que reverta, positivamente para os docentes, o quadro que está posto. Desse modo, é oportuno recorrer novamente a Scheibe (2003, p.11), a qual considera que

a valorização dos professores supõe formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira responsável e motivador, dimensões indissociadas do trabalho docente e da profissionalização do professor. Uma avaliação que não se insira nesses eixos ou que desconsidere a realidade concreta na qual se insere o professor e o funcionamento da instituição escolar, tende a ser inócua. Nesse sentido, cabe questionar se um Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica poderá estar a serviço de uma política efetiva para a valorização do professor.

Um outro tópico colocado em evidência, no âmbito da reforma educacional, diz respeito ao nível de formação e conhecimento dos professores. Conforme estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2003b), a situação dos professores no Brasil não apresenta um quadro muito animador no que se refere ao nível de qualificação, tanto daqueles que atuam no ensino fundamental como os que lecionam no ensino médio (ver tabelas 1, 2 e 3). Embora os dados apontem para a significativa elevação dos níveis de qualificação dos professores da educação

básica em âmbito nacional, nas regiões Norte e Nordeste ainda há grande carência de professores habilitados, o que mostra que é preciso investir bastante nestas regiões.

TABELA-1. Percentual de funções docentes que atuam no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries por grau de formação – Brasil e Regiões – 1991 a 2002.

Unidade Geográfica	Ano	Grau de Formação				
		Até Fundamental	Médio		Superior	
			Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	1991	17,4	57,7	5,7	0,9	18,3
	1996	15,3	61,1	3,3	1,8	18,5
	2002	2,8	64,0	2,9	3,9	26,4
Norte	1991	39,3	53,0	4,5	0,1	3,1
	1996	33,3	60,1	3,9	0,4	2,3
	2002	5,6	85,8	2,0	1,3	5,3
Nordeste	1991	31,8	57,8	4,3	0,2	5,9
	1996	27,7	61,5	3,0	1,0	6,8
	2002	5,1	77,1	2,8	2,6	12,3
Sudeste	1991	3,6	61,9	5,6	1,5	27,4
	1996	3,0	63,5	2,2	2,6	28,7
	2002	0,8	53,4	2,6	4,8	38,4
Sul	1991	9,0	51,9	7,6	1,0	30,6
	1996	5,5	56,7	5,7	2,5	29,6
	2002	1,1	50,3	3,4	5,9	39,4
Centro-Oeste	1991	17,3	54,0	9,8	1,8	17,0
	1996	11,4	58,2	4,2	2,6	23,7
	2002	1,7	50,8	4,9	4,8	37,7

Fonte: MEC/Inep.

TABELA-2. Percentual de funções docentes que atuam no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries por grau de formação – Brasil e Regiões – 1991 a 2002.

Unidade Geográfica	Ano	Grau de Formação				
		Até Fundamental	Médio		Superior	
			Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	1991	0,8	15,8	9,7	3,0	70,7
	1996	1,0	18,7	6,6	5,7	68,0
	2002	0,3	18,9	5,6	6,9	68,3
Norte	1991	1,8	35,2	18,5	2,0	42,4
	1996	2,1	43,4	11,2	6,0	37,3
	2002	0,6	46,1	5,8	6,3	41,1
Nordeste	1991	1,6	36,3	13,2	2,2	46,8
	1996	1,3	38,1	7,7	6,5	46,4
	2002	0,4	37,6	6,7	6,9	48,4
Sudeste	1991	0,3	6,2	7,7	3,6	82,2
	1996	0,7	8,1	5,2	5,5	80,6
	2002	0,1	5,9	4,3	6,4	83,3
Sul	1991	0,7	9,7	7,3	2,4	79,8
	1996	0,8	9,4	5,8	4,5	79,5
	2002	0,4	7,6	5,7	8,3	78,0
Centro-Oeste	1991	1,4	20,3	12,3	3,8	62,3
	1996	1,5	23,8	9,3	7,3	58,0
	2002	0,4	22,5	8,2	7,2	61,7

Fonte: MEC/Inep.

TABELA-3. Percentual de funções docentes que atuam no Ensino Médio por grau de formação – Brasil e Regiões – 1991 a 2002.

Unidade Geográfica	Ano	Grau de Formação				
		Até Fundamental	Médio		Superior	
			Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	1991	0,4	6,8	9,4	8,5	74,9
	1996	0,3	6,9	6,4	12,1	74,3
	2002	0,1	5,2	5,4	10,3	79,0
Norte	1991	0,4	11,2	16,9	7,2	64,3
	1996	0,4	13,0	7,2	16,2	63,2
	2002	0,0	9,9	5,6	14,9	69,6
Nordeste	1991	0,8	18,8	13,0	7,8	59,7
	1996	0,6	16,6	7,8	13,9	61,0
	2002	0,1	12,2	7,7	13,3	66,7
Sudeste	1991	0,3	2,2	8,0	8,8	80,8
	1996	0,2	2,8	5,4	11,7	80,0
	2002	0,0	1,2	3,5	8,3	87,0
Sul	1991	0,2	2,7	6,8	8,3	82,0
	1996	0,3	2,6	6,1	10,0	80,9
	2002	0,1	2,2	5,9	10,7	81,0
Centro-Oeste	1991	0,5	12,0	10,4	9,5	67,6
	1996	0,3	10,9	9,4	11,7	67,7
	2002	0,1	11,5	9,1	9,2	70,1

Fonte: MEC/Inep.

Neste contexto, a formação continuada, na maioria das vezes, é pensada para suprir lacunas da formação inicial pelos gestores das políticas educacionais, como apontam os estudos de Torres (1998a) sobre formação docente, segundo os quais isto acontece porque há uma preocupação dos financiadores, principalmente do Banco Mundial (BM), em baratear o custo do investimento na formação dos docentes. Daí a preferência por investir mais na formação continuada, que é realizada através de cursos, seminários e palestras, os quais implicam em curta duração, em detrimento de investimentos na formação inicial (graduação), que exige necessariamente um aprofundamento teórico do conhecimento, bem como a reflexão crítica da prática pedagógica, requerendo, desse modo, mais tempo e mais dinheiro. Torres (1998a, p. 176) acrescenta que o BM não apresenta nenhuma informação teórica ou empírica suficiente que justifique e sustente a ênfase dada à capacitação em serviço e, além disso, pode-se considerar que “a própria realidade da capacitação em serviço mostra-nos as enormes debilidades e contradições em seu interior”, concluindo que “na realidade o que está em crise e não funciona mais é o modelo de formação docente em geral”.

A propósito disto, Freitas (2003, p. 1107) também critica a política de aligeiramento da formação inicial, que vem sendo adotada ultimamente. De acordo com a autora, esta política “secundariza este aspecto da qualificação profissional [formação inicial], preferindo atuar na capacitação em serviço [formação continuada], privilegiando os aspectos técnicos e metodológicos do trabalho”. Neste sentido, houve, de certo modo, o destaque para a formação continuada como uma prioridade política na formação de professores.

2.2 Conceituação da formação continuada

A formação continuada abrange desde pequenas atividades até amplos cursos de pós-graduação, visando ao aperfeiçoamento das atividades dos profissionais da educação. Desse modo, é oportuno recorrer a Marin (1995, p. 14-18) que analisa e critica as várias definições de formação continuada, com significados muitas vezes intercambiáveis como: “reciclagem”, “treinamento”, “aperfeiçoamento”, “capacitação”, “educação permanente”, “educação continuada” e “formação continuada”. A seguir as definições apresentadas por Marin:

Reciclagem: utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais como, por exemplo, reciclar papéis, que podem ser desmanchados e refabricados. Este termo é considerado incompatível com a idéia de atualização pedagógica, pois sua adoção em propostas educacionais levou à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados.

Treinamento: sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. A utilização do termo, em se tratando de profissionais da educação, é inadequada quando está relacionado a processos de educação continuada que desencadeiam apenas ações com finalidades meramente mecânicas.

Aperfeiçoamento: ligado à idéia de perfeição; não é possível utilizá-lo no processo educativo sob pena de negar a raiz da própria educação. No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências.

Capacitação: tornar capaz e habilitar, de um lado e convencer, persuadir, de outro. O primeiro grupo pode ser aceito como termo ou conceito que seja expresso por ações para

obter patamares mais elevados de profissionalidade. O segundo grupo, não deve seguir o mesmo raciocínio, pois a atuação da profissionalidade caminha no sentido oposto ao do convencimento e persuasão.

Educação Permanente, Educação Continuada e Formação Continuada: colocados no mesmo bloco por apresentarem similaridades quanto ao eixo que é o conhecimento. Entretanto, há algumas nuances que não chegam a serem contraditórias, mas complementares. Educação Permanente, por exemplo, sugere uma educação como um processo prolongado e em contínuo desenvolvimento. Já Educação Continuada, no entendimento da autora, é o termo mais completo por apresentar uma visão mais completa, mais valorizada e cada vez mais aceita e que pode ser trabalhada no *locus* da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos. Finalmente, Formação Continuada, apesar das diversas abordagens, guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

Percebe-se, portanto, que as variações dos termos que definem os processos de formação continuada são utilizadas num determinado contexto e sob a perspectiva de quem está implementando a política de formação, podendo-se escolher o termo de acordo com o seu interesse.

Buscando entender a formação continuada num sentido mais amplo, Santos (1998, p. 124) defende a idéia de que, sendo um processo contínuo, se inicia antes mesmo de o docente ingressar num curso de Magistério, ele persiste no decorrer de sua prática profissional, entretanto, se a formação continuada for pensada num sentido estrito, para esta autora, vai ser definida como sendo:

todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas [...] voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho.

Considerar a formação continuada apenas na perspectiva restrita é limitar o desenvolvimento profissional do professor. Neste sentido, Nóvoa (1995a, p. 25), argumenta que “a formação docente não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal do professor”.

Ampliando o conceito de formação continuada, Demailly (1995) a entende como uma forma de socialização de saberes e do saber-fazer, direcionada à melhoria da qualidade do sistema de ensino. Alarcão (1998), por sua vez, considera a formação continuada como instrumento de profissionalização, que visa ao desenvolvimento das potencialidades profissionais dos professores e que ocorre como continuidade da formação inicial em estreita relação com o desempenho da prática educativa.

A conjugação das idéias comentadas, em relação ao conceito de formação continuada, demonstra que a discussão em torno deste tema está longe de ser exaurida, mas é a conjuntura em que elas vão se apresentar que vai definir o tipo de conceito adequado, o qual será empregado de acordo com o objetivo proposto. O termo utilizado nesta pesquisa será o de formação continuada por compreendê-lo como um processo contínuo de aquisição de conhecimentos, que contribui para a melhoria da prática pedagógica dos professores, e também como o que melhor descreve o Projeto *Encontro Pedagógico* ocorrido no Estado do Amapá, objeto deste estudo.

2.3 Tendências da formação continuada

Nos últimos anos intensificaram-se os estudos a respeito da formação do educador e assim, a formação continuada se constituiu como um importante tópico de pesquisa na área educacional. Neste cenário, tem-se apresentado um quadro de tendências sobre o assunto.

Diferentes autores, tanto nacionais (CANDAUI, 1996; MARIN, 2000; MIZUKAMI, 1996, 2002; SANTOS, 1998) quanto estrangeiros (ALARCÃO, 1998; DEMAILLY, 1995; MARCELO, 1997; SCHÖN, 1995), tratam do tema formação continuada com relevância, colocando em evidência a importância da discussão de questões pertinentes a concepções, formas e conteúdos em que elas se apresentam, onde os processos de reflexão e do saber docente também são considerados. Existe, desse modo, uma tendência de introduzir a análise reflexiva no âmbito da formação continuada do profissional da educação. Essa tendência nasceu, de fato, da análise da formação do professor.

Marcelo (1997), em um artigo sobre as tendências da formação docente, apresenta um panorama das pesquisas realizadas sobre esse tema tendo como preocupação três eixos de estudos: 1) o processamento de informação e comparação entre especialistas e principiantes,

2) o conhecimento didático do conteúdo e 3) o conhecimento prático dos professores, dando destaque à importância de processos reflexivos tanto na formação inicial quanto no desenvolvimento profissional dos professores.

Com relação ao último eixo discutido por Marcelo (1997), o pensamento de Schön (1987) se constituiu, a partir da década de 80, como uma referência importante nos estudos sobre a formação do professor, embora inicialmente seu trabalho não tratasse, exclusivamente, da formação docente, mas da formação do profissional em geral. A análise teórica de Schön (1995) voltou-se para a formação de professores como profissionais reflexivos, onde o professor é surpreendido no processo de reflexão-na-ação e, a partir desse ato, passa a refletir sobre a reflexão-na-ação inicial, conseqüentemente, construindo conhecimento.

Segundo Mizukami (1998, p. 490), as orientações teóricas existentes sobre formação continuada foram-se formando impulsionadas pelas obras de Schön, embora para esta autora, baseando-se nos estudos de Calderhead¹²

não se dispõe de um referencial teórico coerente, de teoria geral do conhecimento sobre aprendizagem profissional, para a compreensão do desenvolvimento profissional de professores, de forma a informar o desenho de cursos de formação básica e programas de formação continuada.

Ainda neste assunto, as pesquisas destacadas por Marcelo (1997) têm demonstrado que é preciso introduzir o componente de reflexão no desenvolvimento profissional do professor. Isto decorre porque o professor apresenta crenças e valores sobre aprender a ensinar mesmo antes da formação docente e, no desenvolvimento profissional, somente adquire dimensões pessoais de mudança quando percebe resultado positivo na aprendizagem do aluno e, desta forma, o processo reflexivo irá ajudá-lo a repensar sua prática pedagógica.

Alarcão (1996), por sua vez, também desenvolveu uma análise do pensamento de Schön e sua relação com programas destinados à formação de professores. A autora descobriu que deve ser incluído um forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais na

¹² Mizukami refere-se ao seguinte estudo: CALDERHEAD, J. The contribution of research on teachers thinking to the professional development of teachers. In: DAY, C.; CALDERHEAD, J.; DENICOLA, P. (Eds.). *Research on teaching thinking*. London, The Falmer Press, p. 11-18, 1992.

formação do futuro profissional e, desse modo, esse profissional se sentirá capaz de tomar decisões apropriadas ao se deparar com determinadas situações novas e diferentes.

A concepção de Schön aplicada à formação do professor foi também discutida por Zeichner (1993; 1995), para quem é necessário que se inclua nos processos de formação docente o conceito de professor como prático reflexivo, nos quais a riqueza da experiência deve ser reconhecida. Para o autor o processo de reflexão é um ato dialógico e, portanto, deve acontecer em grupo e não de forma individual como considera Schön (1987). Assim, para que o professor compreenda a dimensão do trabalho pedagógico, é necessário que também compreenda as condições de produção desse trabalho e a prática reflexiva poderá possibilitar tal compreensão.

As questões do professor reflexivo acerca do processo de reflexão e da socialização de saberes estão presentes também nas discussões apresentadas no Brasil e isto é visível nas pesquisas sobre programas de formação continuada apresentadas mais adiante, como também no Projeto *Encontro Pedagógico*, conforme sinalizam alguns documentos referentes ao mesmo.

No Brasil, os estudos sobre esta tendência - professor reflexivo - têm partido principalmente das Universidades, lugar privilegiado em termos de formação docente e de outros espaços, articulados ou não com elas¹³. Tais estudos foram mais enfatizados na década de 80 como já demonstrado nas bibliografias sobre o assunto (ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1995b; MARCELO, 1997, dentre outros), entretanto, há indicações que nas décadas anteriores o processo de reflexão já era evidenciado (GIOVANNI, 2003; LIBÂNEO, 2002)¹⁴.

Em relação à utilização do espaço da Universidade como o *locus* de produção do conhecimento, Candau (1996, p. 142-144) afirma ser este o modelo 'clássico' de formação continuada. Entretanto, para a autora esta tradição precisa ser modificada e, certamente, há "uma série de buscas, reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção da

¹³ Existe uma discussão sobre a validade da pesquisa científica fora da Universidade, ou seja, o surgimento de um novo paradigma da pesquisa sobre formação de professores. A respeito dessa questão ver ANDERSON, Gary L.; HERR, Kathryn. The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, v.28, n. 5, p.12-40, june/july, 1999.

¹⁴Giovanni (2003) e Libâneo (2002) desenvolveram estudos no que diz respeito ao conceito de reflexividade, nestes identificaram a forte influência de Dewey nos trabalhos de Schön e Paulo Freire. Entretanto, o conceito de professor reflexivo somente foi amplamente difundido no Brasil a partir da década de 1990.

formação continuada”. Nessa nova abordagem, a escola passa a ser considerada como o *locus* de formação continuada, sendo uma tentativa de superar o modelo ‘clássico’. É no dia-a-dia escolar que o professor “aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação”. Ressalta-se a idéia que essa prática cotidiana tem que ser coletiva e reflexiva, posto que não é um procedimento mecânico e espontâneo. Ainda para Candau (1996) devem-se considerar três eixos na formação do professor: a escola como *locus* da formação continuada, os saberes docentes e os ciclos de vida dos professores. Desse modo, reconhece-se à experiência do dia-a-dia desse profissional, valoriza-se o saber por ele construído e considera-se a fase de seu desenvolvimento. Assim, a formação continuada terá muito mais significado para o professor.

Nesta perspectiva situa-se Nóvoa (1995a), ao afirmar ser a escola um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não podem ser vistas como atividades distintas, uma vez que a formação do educador deve ser entendida como um processo permanente. Devem-se considerar as experiências e os saberes dos professores como um momento de refletir sobre sua prática e, desse modo, propor alternativas de mudanças significativas para o sistema de ensino.

Acredita-se, portanto, que não é simplesmente substituir a Universidade pela escola, mas considerar as duas como *locus* de produção do conhecimento. Por isso, faz-se necessário a parceria entre os professores universitários e os professores de escolas, haja vista a pesquisa científica ter adquirido seu significado na Universidade¹⁵. Da mesma forma, devem existir parcerias entre Universidades e Secretarias de Educação, como bem apontam as pesquisas sobre programas de formação continuada apresentadas na última parte deste capítulo.

Uma outra tendência identificada na formação continuada e colocada em destaque, diz respeito aos saberes docentes. Conforme indicações de Santos (1998), considerar os saberes docentes tem sido um dos pontos fortes nas práticas pedagógicas. Ademais, o desenvolvimento profissional do professor pressupõe três tipos de saberes: saberes das disciplinas; saberes pedagógicos e saberes práticos ou da experiência. Segundo Tardif (2000)

¹⁵ Pode-se citar vários exemplos desse tipo de parceria tais como: grupo de pesquisadores das Universidades estaduais paulistas (UNESP, USP e UNICAMP) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com escolas públicas.

estes saberes são mobilizados e empregados na prática cotidiana e servem para resolver problemas dos professores em exercício.

Os saberes das disciplinas são adquiridos nos cursos de formação. Os saberes pedagógicos, por sua vez, estão relacionados a teorias de aprendizagens, de currículos e de ensino. Já os saberes da experiência, como o próprio nome diz, são adquiridos no exercício da atividade profissional do professor. Estes últimos são os que geralmente são apresentados no decorrer da formação continuada (TARDIF, 2000).

Em linhas gerais, os vários autores aqui apresentados abordam a questão da formação continuada adotando como uma forte tendência introduzir o componente reflexivo neste tipo de formação. Uma outra tendência observada nestes estudos é a superação do modelo clássico, o qual considera apenas a Universidade como *locus* de formação docente, pela utilização do espaço escolar como o novo *locus* de formação continuada. É ainda considerada como uma tendência à ênfase dada aos saberes docentes. Neste contexto, conclui-se que a discussão em torno da formação continuada está longe de ser esgotada, sendo necessários ainda muitos estudos sobre o tema, decorrendo daí um das motivações do presente trabalho.

2.4 Estudos de programas de formação continuada no Brasil: as experiências de alguns Estados

Pesquisas realizadas a partir da década de 90 vêm mostrando a importância da formação continuada para os profissionais da educação no Brasil (ANDRÉ et al, 1999). Em pesquisas que analisam programas de formação continuada de professores, desenvolvidos nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais (região Sudeste), Goiás (região Centro-Oeste) e Pernambuco (região Nordeste), os pesquisadores observaram como pontos positivos das ações a parceria entre Universidade e as Secretarias de Educação, troca de experiência entre os participantes e validade das ações de formação continuada, dentre outros.

Não obstante, pontos negativos em relação aos programas de formação continuada também foram enfatizados nas pesquisas, sendo que um dos principais refere-se à ausência de avaliação das ações por parte dos órgãos que implementam os programas de formação continuada. Segundo Belloni; Magalhães; Sousa (2001) a avaliação de políticas públicas na área educacional ainda não é uma prática comum no Brasil, tanto no que se refere à

implementação e efetivação quanto aos resultados obtidos. A prática contínua da avaliação institucional, segundo os autores, possibilitará desvelar os resultados imediatos bem como as conseqüências da ação implementada em âmbito social. Em decorrência disso, a ação poderá representar uma mudança positiva para aqueles a quem é destinada.

Um outro ponto contraproducente aos programas destacado nas pesquisas é que geralmente não ocorre continuidade das ações a médio e longo prazo, o que poderia possibilitar uma mudança significativa na qualidade de ensino (BEZERRA; GENTILINI, 2002). Estes fatos são justificados pelos pesquisadores como decorrentes das mudanças administrativas e políticas em que novas administrações poucas vezes consideram os processos em curso.

Na pesquisa realizada por Onofre (2000, p. 153-154) sobre um programa de formação continuada no Estado de São Paulo, onde foi analisado, especificamente, o trabalho desenvolvido na cidade de Araraquara, foi destacada a relevância da formação continuada para as práticas dos professores, considerada como um momento de repensar e discutir seu próprio trabalho. A partir dos resultados da pesquisa, a autora concluiu que programas criados no mesmo molde do que foi por ela avaliado, onde os participantes deveriam assumir o papel de multiplicadores das ações ao retornarem às suas instituições de origem, “podem representar um enorme desperdício de tempo, esforço e dinheiros empregados”. No caso estudado, este desperdício ocorreu porque os “professores ficaram ‘descobertos’ de auxílio para o trabalho da multiplicação” e, além disso, “a ausência de acompanhamento resultou na não obtenção de indicadores que sinalizassem resultados efetivos das ações nas escolas”. Onofre argumenta que isto ocorrerá enquanto não existir uma política de formação continuada sistemática, a qual garanta a regularidade e continuidade das ações com o “objetivo de apresentar respostas viáveis às necessidades concretas da educação e às condições de educação e de trabalho dos educadores”. A autora ainda destaca o fato de que é necessária uma política de formação continuada de forma contínua e não pontual, como tem acontecido na maioria das vezes.

Uma outra experiência de formação continuada foi realizada no Estado de Minas Gerais e investigada por Pena (1999), que procurou conhecer e compreender a forma como as professoras das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de Ouro Preto analisam seu processo de formação em sua trajetória profissional e a relação desta formação com a prática docente. Uma das conclusões da pesquisa foi a de que há uma descrença, por parte dos professores, na formação inicial, ou seja, descrença no valor dos conhecimentos teóricos

como importantes para subsidiar suas decisões práticas e, em decorrência disso, os professores atribuem à formação continuada uma importância significativa, a qual teria o objetivo de preencher as lacunas da formação inicial e também propiciar o acompanhamento das mudanças atuais no campo da educação. Com base nas observações de Pena, é possível perceber que as duas modalidades da formação docente – formação inicial e formação continuada – são vistas de forma estanques e separadas, e não como um processo contínuo e permanente.

Nesta mesma linha de pensamento, Guimarães (1992, p. 188), em sua pesquisa sobre a capacitação docente no Estado de Goiás, concluiu que a questão da dicotomia entre a formação inicial e formação continuada reside na ausência de reflexão específica sobre o significado da formação continuada, o que pode acarretar em ausência de políticas públicas direcionadas para este tipo de formação. Para o autor é preciso que essa modalidade seja compreendida como sendo específica de formação profissional, e afirma que a “formação inicial e continuada devem compor um projeto sempre mais amplo, com a participação dos diversos segmentos (Secretarias de Educação, Universidades, Conselhos Estadual e Federal de Educação, ANFOPE)”. Guimarães concluiu que “à articulação e atuação eficiente desses segmentos deverá contribuir para se garantir um processo efetivo de formação e profissionalização dos profissionais que atuam com formação continuada”.

Na investigação de Araújo (1998, p.122), sobre uma experiência de formação continuada implementada no Rio de Janeiro, a conclusão foi a de que, geralmente, os programas de formação continuada são organizados a partir dos objetivos definidos em nível central, ou seja, por quem elabora e implementa a ação, neste caso pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, e não no nível do diagnóstico das necessidades formativas apontadas pelos professores, para quem é destinada a ação. A pesquisadora verificou, com base na coleta e análise dos dados (documentos e entrevistas com técnicos da Secretaria), que o processo de desenvolvimento do programa de formação continuada se deu de forma dinâmica, sendo “resultante do embate de forças que imprimem, muitas vezes, rumos diferentes aos planejados”.

A pesquisa de Dantas (1992) é resultado da investigação sobre a relação entre a política educacional de qualificação de professores do ensino fundamental e sua implementação na escola pública de Pernambuco, num contexto de um governo com proposta popular (gestão Miguel Arraes, 1987-1990). Com o propósito de verificar a forma de adesão

dos atores envolvidos ao programa de formação continuada, a pesquisadora concluiu que a eficácia do programa e a mudança pretendida na escola dependem de boas condições de trabalho, como também de um processo de convencimento dos professores. Estes dois fatores são determinantes para os professores assimilarem qualquer nova proposta de mudança na sua prática cotidiana, desde que isto se traduza em ganhos para os mesmos. A pesquisadora identificou que, na visão dos professores, a Secretaria de Educação de Pernambuco buscou implementar a capacitação em serviço de forma autoritária e impositiva, o que teria levado a reações de oposição que dificultaram a efetivação da proposta.

A seguir, é apresentado um quadro comparativo dos resultados das pesquisas relatadas acima, identificando aspectos comuns apresentados entre esses programas, fazendo-se um paralelo dos principais tópicos das ações abordados em cada pesquisa. Observa-se uma predominância de estudos realizados na região Sudeste, pois nesta região ocorrem mais ações de formação continuada e, além disso, existem mais pesquisas sobre o assunto posto que a maioria dos programas de pós-graduação em Educação, os quais realizam pesquisas sobre o assunto, concentra-se na região Sudeste¹⁶. É também interessante notar que todas as ações citadas aconteceram entre a década de 80-90, período marcado por grandes reformas educacionais, que tiveram como foco central a educação básica (OLIVEIRA, 2003). Como comentado anteriormente, esta coincidência no tempo sugere que houve uma preocupação dos Estados com as orientações definidas pelo Governo Federal.

¹⁶ Pesquisas sobre programas de formação continuada implementados na região Sul não foram analisadas porque foi considerado, para os objetivos do presente estudo, que as realidades educacional e sócio-econômica da região Sul é semelhante àquelas da região Sudeste.

QUADRO-4. Paralelo dos principais tópicos observados nas pesquisas sobre programas de formação continuada em cinco diferentes Estados do Brasil.

Região	Estado / Ano	Pontos Positivos	Pontos Negativos
Nordeste	Pernambuco 1987	Parceria entre Universidade e Secretaria de Educação; Conscientização por parte dos professores da sua real situação enquanto educador.	Ações descontínuas; Falta de informação sobre os objetivos e metodologia das ações; Falta de infra-estrutura e de apoio para as ações.
Centro-Oeste	Goiás 1990/91	Parceria entre Universidade e Secretaria de Educação.	Ações descontínuas e não integradas; Indefinição quanto aos objetivos do programa; Ausência de participação de outros segmentos educacionais.
Sudeste	Rio de Janeiro 1998	Parceria entre Universidade e Secretaria de Educação.	Ações descontínuas; Falta de aprofundamento teórico; Política educacional pensada de “cima para baixo”.
	São Paulo 1997/98	Parceria entre Universidade e Secretaria de Educação; Troca de experiência entre os participantes; Proposta vista como inovadora.	Ações descontínuas; Falta de aprofundamento teórico; Critério de seleção dos participantes; Ação ineficaz de multiplicadores.
	Minas Gerais 1998	Parceria entre Universidade e Secretaria de Educação; Troca de experiência entre os participantes.	Ações descontínuas; Desconsidera a realidade específica de cada escola; Política educacional pensada de “cima para baixo”.

Diante do quadro das pesquisas sobre programas de formação continuada podem ser feitas as seguintes considerações:

a) Em geral, poucos pontos positivos foram identificados pelas pesquisas analisadas, sinalizando que as ações de formação continuada não só foram mal elaboradas, como mal implementadas, não apresentando resultados satisfatórios àqueles a quem foram destinadas;

b) Independentemente da região geográfica e do Estado onde os programas de formação continuada tenham sido implementados, as ações foram abandonadas quando uma nova gestão passou a gerenciar as políticas públicas, quer tenha sido em nível de governo estadual ou municipal. As políticas educacionais geralmente são elaboradas para serem aplicadas em um longo prazo mas, na maioria das vezes, as ações realizadas ou em curso são desconsideradas quando uma nova gestão se inicia, em geral implementando-se um novo programa sem que haja uma avaliação da ação anterior;

c) A parceria entre a Universidade e a Secretaria de Educação é um ponto considerado positivo pelas pesquisas sobre os programas de formação continuada porque, segundo os pesquisadores, este tipo de parceria propicia uma troca de experiências que pode trazer benefícios profissionais não só para os docentes das escolas, mas também para os técnicos da Secretaria e os professores da Universidade, uma vez que, geralmente, os profissionais da Academia participam desde a elaboração até a execução das ações. Mesmo se levando em conta a maneira como estas ações de formação são implementadas, é possível percebê-las como um momento significativo e oportuno para compartilhar os diversos saberes entre os atores envolvidos no processo;

d) A questão da dicotomia entre formação continuada e formação inicial tem sido muito debatida no meio acadêmico. O que tem acontecido é que os programas de formação continuada são elaborados desconsiderando o conhecimento teórico e prático do professor. Desse modo, as iniciativas acontecem com o propósito de preencher as lacunas da formação inicial desse professor, ou seja, ignoram o processo contínuo da formação docente e, nesta perspectiva, as ações são repassadas como funções dicotômicas;

e) Na maioria dos casos, as políticas de formação continuada são pensadas pelos especialistas da educação sem uma consulta prévia aos principais atores da ação – os professores. Isso tem levado a severas críticas quanto ao descompromisso com a formação docente, pois a política educacional ainda é pensada “de cima para baixo”. O fato de

desconsiderar a realidade específica de cada escola faz dos programas de formação continuada uma mera novidade para a escola onde a ação está sendo implementada, pois esta não tem, de fato, um significado importante para a prática pedagógica dos professores, na medida em que as ações não estão pautadas nos problemas cotidianos que a escola enfrenta.

Observa-se, portanto, que são várias as iniciativas adotadas no Brasil no sentido de oferecer aos professores um investimento na sua formação durante suas experiências profissionais e que partem, principalmente, de Secretarias de Educação, como é o caso da SEED/AP. Embora estas pesquisas apresentem conclusões similares, tanto no que concerne aos aspectos positivos quanto aos aspectos negativos das ações de formação continuada, não foram encontrados trabalhos que relacionassem os programas de formação continuada implementados no Brasil de forma a obter-se uma visão geral sobre o assunto, indicando o estágio incipiente dos estudos sobre este tema, ficando, portanto, como sugestão para trabalhos futuros. Enfim, de acordo com Ferreira (2003, p. 19-20)

A 'formação continuada' é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no 'mercado' da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana.

Todas as pesquisas colocadas em destaque têm demonstrado a importância em dar voz aos professores, os quais, de acordo com Goodson (1992), são considerados como os atores principais no que diz respeito à formação continuada. Indo mais além, a presente pesquisa não só deu voz aos professores como também aos técnicos envolvidos no Projeto de formação continuada, os quais são atores muito importantes, pois, geralmente, são eles que delineiam as políticas de formação continuada. É interessante, portanto, conhecer suas idéias e concepções para saber como eles pensam a formação docente e, assim, entender como se dá o processo de elaboração e implementação de ações de formação continuada.

CAPÍTULO 3

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA INFLUÊNCIA NO PROJETO ENCONTRO PEDAGÓGICO

Não é possível falar do projeto *Encontro Pedagógico dos Municípios* sem que se analise o contexto em que este foi gerado, uma vez que o mesmo é resultante da política educacional implementada na década de 90, período este em que o País passava por profundas mudanças educacionais em função das transformações nas relações econômica, política e social, impostas pelo acelerado processo de globalização. Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que a implementação de uma política local é feita a partir de um contexto mais geral, portanto, de acordo com Azevedo (1997, p.59-60)

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado [...].

Neste contexto, faz-se necessário situar a conjuntura das políticas educacionais no País para compreender em que contexto o Projeto *Encontro...* foi gerado, já que o mesmo fez parte de uma política de descentralização da educação de cunho nacional, influenciada pelas diretrizes de organismos multilaterais, como, por exemplo, o Banco Mundial (BM).

3.1 A gestão escolar no contexto das reformas educacionais no Brasil na década de 1990

Considerando o complexo crescimento dos sistemas educacionais, a teoria organizacional e administrativa acumuladas no curso da História da América Latina, à luz das transformações políticas, sociais e culturais ocorridas no Mundo, busca a construção e reconstrução do conhecimento científico e tecnológico com vista à compreensão da evolução do estado do conhecimento no campo da gestão das escolas.

Desse modo, é oportuno recorrer a Sander (1995, p.4), para quem a gestão da educação tem sua própria forma de conhecimentos e de práticas sociais, tendo em vista a função específica das instituições de ensino na sociedade. Para o autor, a gestão educacional

desempenha um papel político e cultural específico, historicamente construído e geograficamente localizado. Isto significa que à luz dos esforços internacionais para construir um mundo livre e equitativo na economia e na cultura, tanto os países do Norte e do Sul como os do Leste e do Oeste enfrentam o desafio de conceber instâncias de educação e de administração a partir de suas próprias tradições culturais e aspirações políticas. Esta perspectiva multicultural parte da premissa de que uma genuína ação cooperativa entre os países da comunidade internacional pode ser uma forma democrática efetiva e relevante para promover o desenvolvimento humano sustentável e a qualidade de vida, tanto na educação como na sociedade.

Para Sander (1995), a consolidação de perspectivas politicamente efetivas, culturalmente relevantes na administração da educação com a possibilidade de promover a equidade da educação na América Latina, constitui um desafio intelectual significativo em face das necessidades apresentadas na área educacional, no contexto da nova ordem econômica e política internacional.

Neste cenário de reestruturação capitalista e globalização da economia, a partir dos anos 90, o Banco Mundial assume um papel de destaque como uma agência internacional financiadora de projetos sociais, tanto para o setor público quanto para o setor privado. Este organismo internacional adquiriu expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras, especialmente na área da educação, e suas diretrizes foram para os ajustes estruturais, à implantação da globalidade econômica e comercial. Seu propósito foi o de suplantar o prestígio de outras agências internacionais e, além disso, atuar como órgão articulador político-social e não, meramente, técnico e financiador de projetos (FONSECA, 1997; OLIVEIRA, 1997; TOMMASI, 1998).

A proposta de ajuda financeira do Banco Mundial aos países da América Latina, especificamente ao Brasil, recaiu no discurso de acabar com a pobreza desses países e, assim, garantir a participação dos economicamente desfavoráveis no novo modelo de desenvolvimento, consumindo bens e ingressando em setores tradicionais do mercado. Assim, em algumas regiões da América Latina onde se verificava um crescimento populacional acelerado, isso já na década de 80, o que provocava, de certa forma, desestabilização

econômica podendo, inclusive, gerar pressões massivas por benefícios socioeconômicos, de-se ênfase no ensino fundamental. É neste nível de ensino, sob a ótica do BM, que se obtém maior taxa de retorno considerando a relação custo-benefício pois, desse modo, preparam-se os indivíduos para o mercado de trabalho, além de aliviar possíveis tensões sociais decorrentes do ajuste econômico (FONSECA, 1997).

O Banco Mundial, a partir de um amplo estudo, propôs reformas educacionais na perspectiva de superar ou evitar a falência do Estado, recuperando a eficácia dos mecanismos de financiamento do setor público e das políticas sociais. Para tanto, duas estratégias são utilizadas de acordo com a lógica do mercado. A primeira estratégia significa diminuir os encargos financeiros do Estado na área educacional, priorizando-se o ensino fundamental para garantir sua universalização provocando, desse modo, perdas aos ensinos médio e superior, uma vez que estes não são considerados como prioridade de investimento. A segunda estratégia refere-se aos insumos educacionais, privilegiando-se o material didático em detrimento de fatores humanos - formação, experiência, salário (FONSECA, 1997; TORRES, 1998b).

Surgiu, portanto, neste cenário, a necessidade de investimentos nas políticas sociais como tentativa de evitar que questões vindas da população menos favorecida freassem o desenvolvimento econômico pretendido. Assim, a educação foi concebida como instrumento econômico indispensável para o progresso sendo, ainda, invocada como fator decisivo para o avanço do progresso da sociedade considerada, atualmente, como a sociedade do conhecimento e da informação.

Nesse contexto, aparece um novo modelo de gestão educacional. São proposições que convergem para formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração de recursos e de responsabilidades. Neste modelo há uma forte tendência à descentralização, à desconcentração dos poderes de decisão e à reestruturação da capacidade de coordenação e planejamento (GENTILINI, 2001).

Assim, é atribuída à gestão educacional uma certa importância em função da reestruturação do ensino. Por isso, há preocupação em conferir relativa autonomia aos municípios e, até mesmo, às escolas para que possam captar mais recursos na fonte, uma vez que o Estado não dispõe de recursos suficientes para investir no setor educacional. Na

verdade, o Estado se exime das funções mantenedoras, resguardando apenas a função supletiva e distributiva no setor educacional.

A influência das diretrizes apontadas pelo BM para a educação nos países em desenvolvimento, a partir da década de 90, é visivelmente perceptível nas reformas implementadas no Brasil. Um exemplo desta influência pode ser encontrado no documento Plano Decenal de Educação, elaborado para o período de 1993-2003. A elaboração do referido Plano é resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, quando foi aprovada a Declaração de Educação para Todos que estabeleceu as bases dos Planos Decenais de Educação, especialmente em países populosos signatários da Declaração, dentre eles o Brasil (CUNHA, 1998).

De acordo com Werebe (1994, p. 274), o documento do Plano Decenal enfatiza, dentre outras questões, as seguintes ações:

- 1- Estabelecimento de padrões básicos para a rede pública;
- 2- Fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição;
- 3- Valorização do magistério;
- 4 Desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional;
- 5- Estímulo às inovações;
- 6- Eliminação das desigualdades sociais;
- 7- Melhoria do acesso e da permanência escolar;
- 8- Sistematização da educação continuada de jovens e adultos.

Este Plano trouxe em seu bojo a necessidade de que os sistemas de ensino implementassem um novo modelo de gestão educacional, pois o modelo até então denominado de administração escolar, o qual havia sido construído historicamente e orientado pelo enfoque positivista, buscando manter a ordem, o equilíbrio, a harmonia e o progresso, não mais respondia às necessidades educacionais traçadas para a década de 90 do século XX.

Percebe-se que o Plano Decenal de Educação serviu de diretriz para que Estados e municípios também elaborassem seus Planos Decenais de Educação e traçassem sua política educacional. A partir dessa orientação, os sistemas de ensino começaram a substituir o termo administração escolar pelo de gestão escolar, sem que muitos gestores se dessem conta de que o novo conceito de gestão não é sinônimo do conceito de administração. Os dois termos assumem diferentes significados de acordo com a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos, ou seja, numa concepção democrática de escola, o processo de gestão está voltado para a tomada de decisões de forma coletiva e participativa.

Porém, a gestão educacional só passa a se difundir largamente nos sistemas de ensino após 1996, com a aprovação da LDBEN 9.394/96, a qual veio definir claramente quais seriam os “novos padrões de gestão educacional” apresentados no Plano Decenal de Educação, quando em seu art. 14, determina que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Com esse artigo a lei máxima do ensino brasileiro estabelecia que o novo modelo de gestão a vigorar nos sistemas de ensino seria a tão propalada e pouco implementada “gestão democrática”. O que pressupunha a descentralização de poder, a participação de mais atores educacionais na tomada de decisão.

A LDB é mais enfática em seu art. 15 quando determina que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Nesse artigo a LDB difunde de vez no seio educacional a chamada gestão democrática do ensino, a qual vem sendo gradualmente absorvida pelos sistemas de ensino e pelas unidades escolares.

Em função disso, o que se tem percebido, a partir da década de 90 do século XX e início deste milênio, é que a descentralização, a autonomia e a participação têm sido utilizadas como estratégia política para transferir a responsabilidade pela Educação para instituições não estatais. Neste sentido, é oportuno recorrer a Lima (1994, p. 122, grifos do autor) ao afirmar que a descentralização, a participação e a autonomia encontram-se despojadas de sentido político.

A **autonomia** (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um **espírito** e de uma **cultura** de organização-empresa; a **descentralização** é congruente com a ‘ordem espontânea’ do mercado, respeitadora da liberdade individual e garante a eficiência econômica: a **participação** é essencialmente uma técnica de gestão, um factor de coesão e de consenso.

Sob este prisma, entende-se que a descentralização, a participação e a autonomia podem ser sustentadas, pelo menos, por duas perspectivas. Uma de ordem capitalista, onde tais princípios vinculam-se ao mercado; outra, sob o prisma de que esses princípios podem fazer parte de uma estratégia política, na qual se deva garantir o processo de tomada de decisões coletivas, privilegiando o direito à educação para todos.

A tentativa, por parte dos órgãos centrais, de implementar políticas de descentralização, de participação e de autonomia é de causar desconfiança, não somente pela prática centralizadora que tem vigorado em tais políticas, mas também tendo em vista que na atualidade estas categorias têm obtido uma significação ambígua, exigindo-se muita cautela ao referir-se a elas (MENDONÇA, 2001).

Da mesma forma que estes três termos são utilizados para firmar políticas que contribuam para uma sociedade mais justa, podem ser utilizados também para defender o predomínio do livre mercado, dos privilégios e, conseqüentemente, da manutenção de uma sociedade capitalista dividida em classes sociais. Além disso, não há garantia de que a eficiência e a eficácia melhorem com o processo de descentralização e nem mesmo a participação e autonomia local aconteçam.

3.2 A implementação do Encontro Pedagógico dos Municípios e o processo de gestão educacional

Segundo consta no documento oficial do Projeto (AMAPÁ, 1997b) e dos documentos técnicos (cartilha e *folder*), o *Encontro Pedagógico dos Municípios* justificou-se pela política adotada pelo Governo do Estado em abrir um espaço para discussões sobre a gestão democrática nas escolas estaduais, pela necessidade de atualização permanente – uma atividade que é inerente ao trabalho do profissional da educação – e, também, pela melhoria na qualidade de ensino em seus diferentes níveis. Esta posição foi assumida pelo então governador João Alberto Capiberibe (gestão 1995-98) quando ele afirmou que:

É fundamental que as comunidades planejem e implementem suas próprias políticas em alternativa às políticas vigentes. A educação tem papel fundamental na formação de valores e na ação social. Ela tem muito a contribuir com o programa de desenvolvimento sustentável, recuperando, respeitando e refletindo sobre as histórias indígenas e culturais locais. A descentralização dos recursos financeiros para as escolas, mostra a inversão

de prioridades do Governo para atender àqueles que historicamente foram excluídos dos bens sociais. Aos poucos a sociedade vai percebendo que a comunidade escolar está em condições de gerir os recursos da escola, definindo suas prioridades e contribuindo a curto prazo [sic] para melhorar a qualidade do ensino (CAPIBERIBE, 1997).

Esta atitude foi reforçada pelo Secretário de Educação, na época da administração do governo Capiberibe, Ruben Bemerguy:

Pensar em educação significativa implica construir mecanismos que realmente possibilitem estabelecer um padrão de qualidade satisfatório às carências educacionais, que historicamente vêm sendo negadas as demandas que necessitam instrumentalizar-se para agir conscientemente no atual contexto social. Sendo assim, não se pode conceber a ação educativa pautada tão somente nas impressões contidas no senso comum. A realização deste encontro com o Tema Gerador: “O Currículo e a Construção do Conhecimento”, constitui-se em um espaço democrático onde se promoverá a sedimentação da prática dos educadores que atuam do Pré ao Segundo grau nas escolas estaduais dos municípios, mediante o estudo/debate/socialização de pressupostos teóricos e metodológicos voltados a uma educação de qualidade. Desejo que o encontro seja um momento de integração, pois só se aprende quando se gosta, quando se ama o que se estuda (BEMERGUY, 1997).

O processo de gestão democrática surgiu como conseqüência de um amplo movimento nacional pela redemocratização do País e incorporado à Constituição Federal de 1988 (ADRIÃO; CAMARGO, 2001). Assim, a gestão democrática do ensino apareceu no contexto nacional como forma de proporcionar a participação efetiva de pais, alunos e comunidade local. No âmbito escolar existia a necessidade de tornarem-se transparentes as relações de poder e o processo de participação tornar-se efetivo, o qual, apesar de pressuposto da gestão democrática, não garante que nesse processo todos os atores estejam totalmente envolvidos (GUTIERREZ; CATANI, 2001).

Não querendo ficar fora desse debate, que ocorreu em âmbito mundial, o governo do Amapá implementou políticas sociais direcionadas à efetivação do processo de gestão democrática (L'AMAPÁ, 19--). Na área educacional, esta iniciativa veio ao encontro dos anseios dos profissionais da Educação. Neste sentido, houve no Estado propostas de ações de gestão democrática nas escolas a partir da criação de conselhos escolares, das eleições diretas para diretores em algumas escolas e da participação da comunidade local no Projeto Político-Pedagógico (FAVACHO, 2000a; 2000b). Estas questões, inclusive, fizeram parte das

discussões nos cursos ministrados durante o evento como sugere o *folder* e o cronograma de atividades do *Encontro Pedagógico* (anexo B e D).

A gestão democrática na escola, de certa forma, distribuiria as tarefas administrativas, pois não ficaria mais nas mãos de uma única pessoa e, desse modo, a participação coletiva seria fundamental para garantir o processo de democratização do ensino, sendo a comunidade convocada a participar. Entretanto, tem-se percebido que o diretor ainda é aquele que direciona sozinho as ações no âmbito escolar e a comunidade pouco participa do processo decisório (DOURADO, 2001).

Em contraste com os avanços, os ranços deixados pelos antigos governos permanecem no seio da Educação no Amapá, uma vez que ainda existe grande interferência político-partidária nas decisões tomadas no âmbito administrativo, tanto em nível de Secretaria de Educação quanto na administração das escolas.

Desse modo, torna-se interessante recorrer ao artigo de Favacho (2000a), no qual se apresenta uma análise da construção de um Projeto Político-Pedagógico em uma escola que oferecia a habilitação para o magistério no âmbito do ensino médio situada em Macapá e que funcionava sob a perspectiva de uma gestão democrática¹⁷. Favacho (2000a, p.3) aponta para uma possível interferência externa na escola como um fato que não deveria vir a prejudicar o Projeto Político-Pedagógico se os atores envolvidos não tomassem para si a proposta como “um instrumento de escalada junto a [sic] estrutura de poder da Secretaria ou Conselho Estadual de Educação e, em última instância do próprio Estado”. Ainda segundo Favacho (2000b), a questão da interferência é tão presente no Amapá, que conseguiu afastar do cargo de direção, por motivos ligados à política local, o diretor da escola na qual o autor fazia sua pesquisa, porque a permanência desse diretor na referida escola traria algumas punições para a mesma.

Essa prática de interferência política não é adotada exclusivamente no Amapá e segundo Mendonça (2001, p. 12), está enraizada, também, em outros Estados da Federação:

A reação dos sistemas de ensino brasileiros ao imperativo da Constituição Federal de 1988 de concretizar a gestão democrática como princípio do

¹⁷ Hoje esta escola, que antes funcionava como Instituto de Educação do Amapá (IETA), é um Centro de Referência para o Desenvolvimento Sustentável (CRDS). Neste Centro funciona um pólo da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e da SEED/AP.

ensino público denuncia a permanente tensão em que vive o Estado brasileiro, entre a modernização e o arcaísmo de suas estruturas. Tensão que se revela na luta entre o direcionamento do Estado à burocratização, imposto pelas normas racionais-legais, e a teimosa permanência dos valores patrimonialistas, imposto pela tradição enraizada na política e nos costumes. Revela a separação entre a intenção e o gesto, expondo a distância existente entre as regras definidas pelos instrumentos burocráticos do Estado e a ação concreta que é praticada pelos seus diferentes agentes.

Neste contexto, a interferência político-partidária se constitui como um grande obstáculo para a viabilização de projetos que poderiam contribuir para melhoria da qualidade do ensino. É de se questionar, contudo, se essa interferência atrapalhou a realização do Projeto *Encontro Pedagógico dos Municípios*. É válido acrescentar que esse Projeto de formação continuada possibilitou discussões sobre o processo de gestão democrática nas escolas.

Nas análises das pesquisas científicas sobre programas de formação continuada percebeu-se que um dos pontos para justificar as implementações dos programas é a questão da melhoria da qualidade do ensino, que tem sido esperada tanto pelos participantes da ação quanto pela sociedade em geral, sendo muito proclamada pelos dirigentes das políticas públicas. Este também foi um fator que justificou a implementação do *Encontro...* no Amapá.

São vários os fatores que podem promover uma melhoria na qualidade do ensino, dentre eles a formação continuada para os profissionais da educação. Não se deve, entretanto, considerar esse fator como o principal responsável pelo avanço no sistema de ensino e tampouco deverá ser o único a receber investimentos.

Retomando a questão da “qualidade”, segundo Enguita (2001), esta se tornou uma palavra de ordem mobilizadora, uma meta compartilhada por autoridades educacionais, professores, associações de pais, especialistas em que todos dizem buscar a qualidade da educação ou do ensino e para isso devem juntar esforços. Por sua polissemia, a palavra “qualidade” pode designar os vários interesses em jogo, de acordo com o que cada segmento pensa sobre o assunto, gerando assim rápida identificação com a proposta apresentada.

As designações de “qualidade” se difundiram no Brasil na década de 90 do século XX a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, onde também se assumiu o compromisso da qualidade da Educação Básica e afirmado no Plano Decenal de Educação (BRASIL, 2000a; BRZEZINSKI, 1996; CUNHA, 1998). Resta saber se a melhoria do ensino

tem realmente acontecido a partir de eventos semelhantes a este investigado, ou se é colocada como pano de fundo para camuflar outros interesses políticos daqueles que implementam as políticas públicas. Essa é uma questão que somente vai ser respondida através de uma pesquisa em longo prazo e deve ser verificada *in loco*, como objeto de outra pesquisa.

Assim, segundo sinalizam alguns dos documentos sobre o evento (AMAPÁ, 1997b; 1997c; 1999 e anexo B) e depoimentos da coordenação - conforme será visto no capítulo 5 - , a política de implementação do *Encontro...* foi pautada nesses três tópicos: o processo de gestão democrática, a educação permanente dos profissionais da educação e a melhoria na qualidade do ensino.

CAPÍTULO 4

O PROJETO ENCONTRO PEDAGÓGICO DOS MUNICÍPIOS

4.1 O Estado do Amapá e os municípios da região central

Antes da apresentação do *Encontro Pedagógico dos Municípios*, será feita uma breve exposição sobre as características geográficas e sócio-econômicas do Amapá e dos quatro municípios de sua região central, bem como alguns dados educacionais, a fim de possibilitar um melhor entendimento da realidade desses municípios. A maioria das informações sobre os quatro municípios foi extraída de sítios na Internet, como por exemplo, o sítio oficial do Governo do Estado do Amapá (www.amapa.gov.br). A essas informações foram acrescentados alguns dados provenientes de observações *in loco* da pesquisadora.

4.1.1 Aspectos geográficos e sócio-econômicos

O Estado do Amapá apresenta em sua composição geográfica 16 municípios (ver fig. 1), sendo que apenas um não foi atendido pelo *Encontro Pedagógico*. O Estado está situado no extremo norte do País e possui uma superfície territorial de 143.453,7 Km², correspondendo a 1,6% do Brasil. O Amapá é uma das Unidades Federativas mais recentes do Brasil e concentra uma das maiores diversidades em ambientes naturais, fazendo parte de dois grandes domínios geográficos: o amazônico e o oceânico. O Estado apresenta um conjunto significativo de áreas protegidas, que abrangem mais de 26 mil Km² e correspondem a cerca de 18,8% da superfície total. O Amapá não tem ligação rodoviária com o resto do Brasil, só se chega ao Estado de avião ou de navio.

A população cresceu bastante durante a década de 90 do século XX devido à migração, chegando a 477.032 pessoas (IBGE, 2000). Apesar disso, a densidade populacional ainda é uma das menores do Brasil, com média de 3,3 pessoas por Km². A população concentra-se principalmente na capital Macapá, no município de Santana e ao longo de uma rodovia parcialmente asfaltada que liga o Estado de Norte a Sul (BR 156), o que tem assegurado a existência de grandes áreas contínuas com cobertura vegetal inalterada pela ocupação humana.



FIGURA -1. Mapa do Estado do Amapá com a localização dos municípios atendidos pelo Projeto Encontro Pedagógico durante o ano de 1997.

Existem no Amapá sociedades indígenas pertencentes a seis etnias, que têm seus territórios representando cerca de 11% da área total do Estado. Estas áreas, somadas às unidades de conservação, fazem com que cerca de 30% da área do Amapá esteja sobre proteção especial.

A economia do Amapá é diretamente dependente dos seus recursos naturais, caracterizando-se como exportadora de matérias-primas, produtos primários e semi-elaborados, com pouca agregação de valor. O setor primário tem um contingente populacional reduzido, baixo nível tecnológico, crédito restrito e um segmento vegetal limitado (castanha, borracha e açaí). O setor secundário está concentrado nas atividades de extrativismo mineral, construção civil e indústria de transformação e tem sua capacidade de expansão limitada pela oferta de energia e outras deficiências em infra-estrutura. Assim, o setor de serviços e comércio, incluída a administração pública, é o mais representativo da economia amapaense (AMAPÁ, 1999a).

De maneira geral, excluindo-se a capital, os municípios do Amapá têm carências de serviços públicos, como saneamento, saúde e educação. Em muitos municípios não há sequer uma agência bancária. Para se ter uma idéia da condição sócio-econômica e educacional da população do interior do Amapá, é útil verificar os índices de desenvolvimento humano (IDH) da região. Este índice foi estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) e leva em conta dados de educação, longevidade e renda, variando de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total).

O quadro 5 apresenta os números de IDH para os municípios da região central do Amapá e, para comparação, também são mostrados dados do Brasil, do Estado e da capital. O índice de IDH-geral para o Brasil é de 0,776, que corresponde a um desenvolvimento humano médio. Observa-se que o Estado e sua capital têm índices próximos à média brasileira, enquanto os municípios da região central apresentam índices menores, sendo que nenhum deles está entre os primeiros 2000 municípios brasileiros, destacando-se o município de Pedra Branca do Amapari que aparece com um IDH muito abaixo da média nacional. Observa-se ainda no quadro 5 que o IDH-renda dos municípios é bem menor que a média brasileira, indicando a pobreza da região. O IDH-longevidade, por outro lado, está na média do País, exceção feita ao município de Pedra Branca do Amapari.

QUADRO-5. Índices de Desenvolvimento Humano do Brasil, Amapá, Macapá e dos municípios da região central do Estado.

Unidade Geográfica	IDH Renda	IDH Longevidade	IDH Educação	IDH Geral	Posição entre os 5507 municípios do Brasil
Brasil	0,723	0,727	0,849	0,776	---
Amapá (estado)	0,666	0,711	0,881	0,753	---
Macapá	0,697	0,715	0,904	0,772	1275
Serra do Navio	0,605	0,728	0,897	0,743	2085
Ferreira Gomes	0,553	0,753	0,854	0,720	2621
Porto Grande	0,605	0,728	0,823	0,719	2647
Pedra Branca do Amapari	0,521	0,597	0,758	0,625	4224

Fonte: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD): Atlas do Desenvolvimento Humano 2003, <<http://www.pnud.org.br>>

4.1.2 Dados educacionais

Com relação ao IDH-educação, surpreendentemente, os municípios amapaenses listados no quadro 5 apresentam, em sua maioria, valores acima da média brasileira, a qual já é relativamente elevada. No entanto, deve-se notar que o IDH-educação considera apenas dois indicadores: o percentual com pessoas acima de 15 anos capazes de ler e escrever um bilhete simples e o somatório de pessoas que freqüentam os cursos fundamental, secundário e superior dividido pela população na faixa etária de 7 a 22 anos. Desta forma, este índice, tomado isoladamente, não é um parâmetro adequado para se avaliar a qualidade do sistema educacional. A esse respeito é interessante notar que recentemente o governo federal, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), divulgou que apenas 5% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental da escola pública brasileira apresentam um nível de aprendizado considerado adequado (BRASIL, 2003c).

No que se refere à alfabetização da população amapaense, 88% dos maiores de 15 anos são alfabetizados, dado muito próximo à média nacional. Entretanto, existe uma grande diferença entre as taxas de analfabetismo da capital e dos municípios do interior, os quais apresentam média muito mais elevada (ver quadro 6).

QUADRO-6. Taxa de analfabetismo (maiores de 15 anos) do Brasil, Amapá, Macapá e dos municípios da região central do Estado.

Unidade Geográfica	Taxa de analfabetismo
Brasil	13,6
Amapá (estado)	12,1
Macapá	9,0
Serra do Navio	11,2
Ferreira Gomes	17,7
Porto Grande	20,0
Pedra Branca do Amapari	26,4

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo 2000, <<http://www.ibge.gov.br>>

Na região central do Estado do Amapá existem 64 escolas de ensino fundamental, sendo que apenas 6 possuem mais de 10 salas de aula. A rede estadual possui 37 escolas dessas 4, uma em cada município, possuem mais de 10 salas de aula (BRASIL, 2003d).

Segundo o Censo Escolar 2004 do INEP (BRASIL, 2004), havia um total de 4.396 crianças matriculadas na 1ª a 4ª séries do ensino fundamental nos 4 municípios da região central do Estado do Amapá, sendo que 1.917 crianças (43,6%) estavam na rede estadual de ensino. A rede municipal respondia por 43,3% das matrículas e apenas no município de Porto Grande há escolas particulares que atendiam 576 crianças (13,1%).

Em 1999, a taxa de aprovação dos alunos de 1ª a 4ª séries nos municípios da região central estava em torno de 70% (BRASIL, 1999). Em 2002 foi verificada uma melhora nos índices, atingindo-se uma taxa média de aprovação em torno de 75% (BRASIL, 2002). O município de Pedra Branca do Amapari apresentou o melhor desempenho passando de uma taxa de 40% de reprovação para menos de 26%.

Os números referentes ao nível de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental são apresentados no quadro 7. Observa-se que a grande maioria dos professores (em torno de 97%) possui o nível médio, enquanto apenas 102 professores (2,7%) possuem formação de nível superior, sendo que somente 3 desses professores atuam na região central do Estado. É possível que em 1997, ano em que foi realizado o *Encontro...*, não houvesse na região central nenhum professor com nível superior. É válido notar ainda no quadro 7 que alguns professores do Amapá possuem apenas o nível fundamental (0,3%).

Como anteriormente apresentado no capítulo 2 sobre o cenário da formação docente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais aponta um quadro desfavorável no que se refere ao nível de qualificação dos professores da região Norte (INEP, 2003). A região Norte apresenta o número mais baixo de professores do ensino fundamental possuindo formação em nível superior (ver tabelas 1 e 2). Na região Norte apenas 5,3% dos professores de 1ª a 4ª séries têm nível superior e o Amapá mostra números abaixo desta média (2,3%).

Somente a partir do ano 2000 o governo do Amapá resolveu implementar uma política educacional voltada para a formação em nível superior dos professores que atuam na educação básica. Esta iniciativa foi motivada pela LDBEN 9.394/96, pois foi somente a partir desta Lei que o Estado se preocupou em qualificar seus professores, atendendo assim um

quesito da Lei, que aponta para a progressiva exigência de formação em nível superior para todos os professores que atuam no ensino fundamental.

O Governo do Estado, em parceria com a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e algumas prefeituras, implantou um Sistema Modular de Ensino Superior que funciona desde 2000 em sete municípios¹⁸ e pretende até 2007 habilitar todos os professores que atuam no ensino fundamental, tanto na rede estadual quanto nas redes municipais (AMAPÁ, 2004).

Uma das causas para o baixo índice de professores com nível superior é o fato que a UNIFAP foi criada apenas há 14 anos, sendo uma das mais novas instituições federais do Brasil e a única Universidade pública do Estado do Amapá. Antes da criação da UNIFAP os professores que atuavam, e alguns deles ainda atuam, no ensino fundamental, eram formados exclusivamente no Magistério em nível de ensino médio.

De acordo com o relatório sobre a avaliação do Sistema Modular de Ensino Superior (AMAPÁ, 2004, p. 3-4), fazendo uma retrospectiva histórica do processo de formação de professores amapaenses para o ensino fundamental, à época do Território a qualificação ocorria da seguinte forma:

Somente com honrosas exceções, alguns poucos tinham a oportunidade de se qualificar melhor. Os demais, quando muito participavam apenas dos chamados 'cursos de férias' que eram oferecidos a cada período de recesso regular dos [alunos]. [...] o governo do então Território Federal do Amapá, ainda para suprir a carência de professores habilitados, por algum tempo também recorreu aos chamados 'exames de suficiência'. Eram exames que, regulados pelo então Conselho Federal de Educação, realizavam-se através de convênios com instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo próprio Conselho. Essa indicação quase sempre recaía na Universidade Federal do Pará que, por sua vez, designava os professores que deveriam avaliar os candidatos que se submetiam ao período de treinamento seguido dos tais exames, realizados aqui em Macapá. Os candidatos uma vez habilitados, ficavam autorizados a lecionar em caráter suplementar e a título precário na 6^a, 7^a e 8^a séries do ensino do primeiro grau e nas séries do nível de segundo grau.

Pode-se considerar também, para justificar a falta de um número maior de professores graduados, a localização geográfica do Amapá, uma vez que a Universidade mais próxima ficava em Belém, no Estado do Pará, onde o acesso somente pode ser feito através de via

¹⁸ Os municípios são: Macapá, Porto Grande, Laranjal do Jari, Santana, Amapá, Calçoene e Oiapoque.

marítima ou aérea, significando um longo tempo viagem ou um alto custo de deslocamento. Isto implicava que, para cursar a graduação, os professores teriam que se mudar para outra cidade. Além disso, os professores eram funcionários públicos federais e recebiam relativamente bem, não havendo motivação financeira para procurarem uma melhor qualificação profissional.

Nesse mesmo período o governo do Território conseguiu, através de um parecer, autorização para que funcionasse em Macapá um Núcleo de Extensão da Universidade Federal do Pará (NEM - UFPA), com o propósito de qualificar melhor os professores do Amapá. Este Núcleo viria a dar origem à UNIFAP. Atualmente, existem no Estado várias Faculdades e Institutos Superiores particulares com o curso de Pedagogia e Normal Superior, todas localizadas em Macapá.

QUADRO-7. Nível de formação dos professores que lecionam na 1ª a 4ª séries do ensino fundamental no Estado do Amapá.

Unidade Geográfica	Grau de Formação		
	Fundamental	Médio	Superior
Estado do Amapá			
total	13	3701	102
rede estadual	12	2356	67
Macapá			
total	3	1736	86
rede estadual	2	1218	56
Serra do Navio			
total	0	37	0
rede estadual	0	21	0
Ferreira Gomes			
total	0	42	0
rede estadual	0	14	0
Porto Grande			
total	0	147	3
rede estadual	0	54	3
Pedra Branca			
total	0	56	0
rede estadual	0	38	0

Fonte: MEC/INEP, Censo escolar, 2003.

4.1.3 Aspectos dos municípios da região central do Amapá

Como já apresentado no Capítulo 1, a presente pesquisa delimitou-se à região central do Estado, composta pelos seguintes municípios: Serra do Navio, Pedra Branca do Amapari, Porto Grande e Ferreira Gomes.

Serra do Navio

O município de Serra do Navio, inicialmente chamado de Água Branca do Amapari, foi desmembrado do município de Macapá pela Lei n. 07, de 1^o de maio de 1992. A mudança de nome veio com a Lei Municipal n. 078, de 22 de junho de 1993. Segundo o IBGE (2000), o município tem uma população de 3.294 habitantes distribuída em uma área de 7.701,3 Km², densidade demográfica de 0,42 hab/Km². O município cresceu e se desenvolveu em torno da Indústria e Comércio de Minérios (ICOMI) que se instalou na região na década de 50 para explorar as jazidas de minério de manganês existentes e o fez durante cinquenta anos. Nesta época, foi criada uma boa infra-estrutura de serviços pela empresa (escolas, hospital, etc.), além de hotéis e um comércio diversificado. Mas, com o esgotamento das jazidas e o conseqüente fim da exploração do manganês, a ICOMI encerrou suas atividades e saiu da região, o que acarretou na decadência econômica da cidade. Assim, sem um planejamento e intervenção do Estado, não foi possível manter a rota de desenvolvimento.

Assim como grande parte do Amapá, Serra do Navio é cheia de atrativos, possuindo densas florestas com inúmeras espécies da flora e fauna integrantes da grande biodiversidade da floresta Amazônica. O local tem rede hidrográfica marcante por se tratar de rios com belas corredeiras, ricos em peixes e recantos naturais de rara beleza. O clima do município merece destaque porque mesmo pertencendo a um Estado cortado pela linha do Equador, a temperatura é sempre amena, chegando a fazer frio durante a noite. Isto acontece porque Serra do Navio está situado a uma altitude de 148,5m. No período de inverno a temperatura chega a 15°C e a neblina, em determinado período, é tão densa que não se consegue visualizar a mais de seis metros.

Pedra Branca do Amapari

O município de Pedra Branca do Amapari tem sua origem ligada à exploração de ouro pelos Samaracá, um grupo indígena oriundo da Guiana Francesa, que batizou a cidade escrevendo seu nome nas pedras brancas dos rios. Em 1953, devido a uma enorme pedra no rio Amapari, que passou a ser utilizada como ponto de referência de pilotos de avião, a localidade passou a ser identificada como Pedra Branca. Em 1955 o acesso ao vilarejo se tornou mais fácil com a construção da Estrada de Ferro do Amapá pela ICOMI e, assim, o município cresceu ao abrigar o contingente de moradores da periferia da Vila Operária da empresa. Em 1º de maio de 1992, com a Lei estadual n. 08, o governo do Estado acatou um plebiscito popular, emancipando o município com o nome de Pedra Branca do Amapari, em homenagem ao rio Amapari.

A população do município é de 3.993 habitantes (IBGE 2000) e está principalmente na zona rural, com apenas 30% morando na sede municipal. A densidade demográfica é muito baixa, de apenas 0,31 habitantes por Km². Com o término das jazidas de manganês de Serra do Navio, cujo escoamento tinha passagem obrigatória pelo Amapari, a economia do município é atualmente inexpressiva. O extrativismo mineral pode ser ainda visto através de pequenos garimpos em algumas localidades do município. A agricultura é mais de subsistência com plantios de arroz, milho, feijão e mandioca, esta última destacando-se das demais porque dela se produz a farinha, que é um produto básico na alimentação. A falta de transporte para escoamento da produção inviabiliza o crescimento da economia agrícola.

Porto Grande

O município de Porto Grande foi criado com a Lei n. 03 de 1º de maio de 1992 a partir de desmembramento de terras de Macapá, sendo considerado um dos mais novos municípios. Atualmente possui uma área de 4.438 Km² com uma população de 11.042 (IBGE, 2000), apresentando uma densidade demográfica de 0,40. O município é rico em recursos naturais e tem uma grande área de exploração madeireira, que constitui a base de sua economia. Possuindo um belo balneário, atrai visitantes de todo o Estado. Também tem um enorme areal utilizado na construção civil.

Ferreira Gomes

O município de Ferreira Gomes é banhado pelo rio Araguari, onde se situa a hidrelétrica Coaracy Nunes (a única no Estado) e onde acontece o fenômeno da pororoca (fenômeno natural ocasionado pela entrada das águas do oceano Atlântico no leito do rio). O município foi habitado inicialmente por cabanos. Posteriormente foi sede da Colônia Militar Pedro II (1840) implantada pelo major João Ferreira Gomes, cujo nome deu ao atual município. Em 17 de dezembro de 1987, pela Lei Federal nº 7.639, o distrito de Ferreira Gomes se transformou em município. Distante a 140 quilômetros de Macapá é considerado um dos municípios do Estado com grande potencial ecoturístico. Possui centro de saúde e postos médicos. Na sede do município, e em algumas localidades da zona rural, parte dos habitantes dispõe de água tratada e esgoto.

4.2 O Encontro Pedagógico dos Municípios

O Projeto *Encontro Pedagógico dos Municípios* foi elaborado, planejado e executado por técnicos da SEED/AP, alguns iniciantes e outros com larga experiência no Magistério, e direcionado para os professores do ensino fundamental da rede estadual. A implementação do Projeto *Encontro...* aconteceu em 15 municípios do Estado ao longo do ano de 1997, e foi realizado em três momentos (entre os meses de abril a junho), sendo uma semana o tempo de trabalho destinado às atividades pedagógicas com um total de 50 horas (10 horas/dia). De acordo com a Secretaria de Educação do Amapá, o objetivo deste *Encontro...* foi “sedimentar elementos que [pudessem] refletir em uma análise a real situação político-pedagógica e, ao mesmo tempo, buscar em conjunto estratégias que [levassem] a um novo redimensionamento, que [atendesse] ao anseio da comunidade escolar rural” (AMAPÁ, 1997, p.3).

As informações sobre o *Encontro...* foram coletadas de documentos oficiais (diários do Amapá, projeto do *Encontro*), documentos técnicos (*folder*, cartilha), e a partir de entrevistas com os ministrantes dos cursos e dos técnicos que coordenaram o evento. Contudo, alguns detalhes das ações são relatados tendo por base informações da própria pesquisadora, uma vez que exercia a função de assessora técnico-pedagógica (designação dada aos especialistas que prestam assessoria às escolas) na Secretaria de Estado da Educação, e também atuou como ministrante em alguns dos cursos de capacitação realizados no referido Projeto.

4.2.1 Histórico e organização

Segundo a coordenação do *Encontro...*, inicialmente, uma comissão da SEED elaborou um grande projeto que foi aprovado pelo então Secretário da Educação do Amapá, Ruben Bemerguy e depois retornou à Divisão Técnico-Pedagógica (DITEP). Esta Divisão, por sua vez, formou várias equipes de trabalho, composta por profissionais de diversas áreas, alguns com curso superior e outros, sem curso superior, mas com ampla experiência pedagógica. Ao mesmo tempo a SEED organizou palestras de profissionais competentes em diferentes campos que, indiretamente, auxiliou os técnicos na implementação do *Encontro*.

Não eram só pessoas com graduação. Tinham várias pessoas só com o magistério, mas com experiência, [esse pessoal] ajudava a mediar [e identificar] quais eram as dificuldades [...]. Durante o ano nós tínhamos as consultorias, pessoas que vinham de fora falar sobre currículo, sobre avaliação (COORDENADORA 1).

De acordo com dados obtidos por meio das entrevistas, coube à equipe coordenadora do evento a seleção dos municípios, bem como a divulgação, através dos Núcleos de Ação Pedagógica (NAE)¹⁹, os quais realizaram várias reuniões para a divulgação e davam o suporte necessário à sua realização. Além destes Núcleos, havia os técnicos Geo-Educacionais²⁰, que faziam a ligação entre os municípios e entre estes e a capital. Os municípios forneceram, em alguns casos, hospedagem aos ministrantes. Também as direções das escolas arcaram com os gastos de alimentação, tanto dos professores participantes quanto dos ministrantes e técnicos da coordenação do *Encontro*. O governo do Estado repassava uma verba diretamente às escolas, onde seria realizado o evento para fazer frente aos custos necessários. Também na questão da implementação do Projeto, este foi facilitado a partir do processo de descentralização, pois algumas escolas já tinham caixas escolares para as quais se repassariam as verbas para o custeio do evento. e o controle local seria mais eficaz. Numa gestão

¹⁹ Os NAE são núcleos formados pela junção de várias escolas próximas pertencentes ao mesmo bairro ou região. Eles são compostos por três técnicos da SEED/AP, um diretor e um técnico de cada escola e um professor de cada nível de ensino das escolas. Os núcleos foram criados para descentralizar e articular as ações político-pedagógicas e administrativas entre a SEED e as unidades escolares e, também, para trocar experiências entre os educadores num processo de parceria (AMAPÁ, 1995).

²⁰ Os Geo-Educacionais são técnicos da SEED que trabalham e moram nos municípios. Eles fazem a interlocução entre a SEED e os municípios, levando para a capital os problemas educacionais ocorridos nas escolas dos municípios.

descentralizada, a divulgação e a mobilização locais seriam muito maiores e eficientes, segundo se pôde constatar no depoimento dado pela Coordenação:

Agora é importante dizer: o ímpeto da descentralização com esse Encontro, [reside] no fato de já ter o caixa escolar. Os Encontros foram possíveis no interior porque o dinheiro estava no caixa [escolar] para pagar alimentação, hospedagem, tudo para todos, porque se não fosse isso não se conseguiria. O fato de a descentralização ter acontecido, o dinheiro estar na escola é que permitiu que os Encontros fossem feitos com a agilidade e a qualidade que foram feitos e com o envolvimento dessas pessoas [equipe técnica e comunidade], porque até na comunidade [...] todo mundo soube que estava tendo encontro dos professores. A comunidade não sabia o que era um Encontro Pedagógico, mas sabia que era um encontro dos professores [...]. Foi assim uma semana que cada município viveu uma vida diferente (COORDENADORA 2).

A idéia de que o *Encontro...* deveria acontecer nos municípios, originou-se de uma constatação de que os professores enfrentariam grandes dificuldades de locomoção para irem até a capital, onde faltaria estrutura para acolhê-los. Nos municípios haveria mais ganhos, segundo uma coordenadora e uma ministrante:

Antes nós fazíamos os encontros aqui [Macapá] e sempre a gente esbarrava na questão da localização, do transporte e da estrutura, que nós não temos. Com exceção do teatro das Bacabeiras, a gente não tem outro lugar que comporte tanta gente; pensava-se o seguinte: cada município era uma região diferente, uma realidade diferente, então não tínhamos como manter essa estrutura pra todo mundo aqui [Macapá] e achamos que não teríamos tanta eficiência do que se tivéssemos que nos locomover pra lá [municípios]. Parece-me que nos municípios teríamos mais ganhos do ponto de vista pedagógico, que nós não teríamos se nos reuníssemos em grande quantidade. Então, a gente resolveu que iria fazer nos municípios, até para garantir também a questão da manutenção da realidade, da cultura, da história local (COORDENADORA 1).

Antes [as atividades] eram feitas só na capital aí eles [professores] não tinham oportunidades, então tinham que vir de lá pra fazer [o curso] na capital. Quando acontecia, geralmente, eram só os professores da capital [que participavam], eles [professores dos municípios] não tinham essa oportunidade de participar (MINISTRANTE 2).

A SEED formou uma equipe de várias pessoas, que trabalhou intensivamente na escolha e planejamento das atividades e da metodologia, elaboração de material didático e na definição dos temas e também dos textos a serem lidos e discutidos com os professores. Posteriormente, a programação e os textos foram reunidos numa cartilha que seria distribuída para os participantes no início das atividades.

No primeiro momento a equipe técnica da SEED/AP deslocou-se para quatro municípios (Serra do Navio, Pedra Branca do Amapari, Porto Grande e Ferreira Gomes), onde realizou o trabalho e retornou à capital Macapá. A equipe consistia de assessores pedagógicos que ministrariam o curso, de técnicos administrativos como apoio e um coordenador do evento em cada município. Logo após o retorno a Macapá, a equipe técnica (ministrantes) fazia uma rápida avaliação do que havia acontecido no município, procurando corrigir falhas e melhorar o trabalho na etapa seguinte. No segundo momento, a equipe deslocou-se para mais cinco municípios (Laranjal do Jari, Vitória do Jari, Itaubal do Piririm, Cutias do Araguari e Mazagão), onde foram seguidos os procedimentos anteriores. No terceiro momento a equipe deslocou-se para os seis últimos municípios (Oiapoque, Amapá, Calçoene, Tartarugalzinho, Pracuúba e Bailique²¹) contemplados com a ação.

4.2.2 Metodologia

O *Encontro...* era composto basicamente de dois tipos de atividades. Uma das atividades consistia na *reflexão e discussão sobre temas* relacionados com o processo ensino-aprendizagem e também com a política educacional. Alguns dos temas tratados foram: planejamento participativo, avaliação, currículo, projeto político-pedagógico, gestão democrática, tendências pedagógicas, construtivismo, relação educador-educando, trabalho e educação, interdisciplinaridade, metodologia e plano dialético de ensino. Outras atividades foram realizadas como *oficinas de multi-meios*, onde foram trabalhados materiais didático-pedagógicos nas áreas de: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências e educação artística (*folder*). Esses materiais podiam ser brinquedos cantados, dobraduras, jogos, etc. (AMAPÁ, 1997c).

Os professores freqüentemente ficavam hospedados na escola e a prática reflexiva acontecia em três dias e as oficinas em dois dias, utilizando o período matutino e vespertino, com intervalo para refeições. Após o jantar, aconteciam palestras versando sobre questões trabalhistas e legais, como caixa escolar, LDBEN e o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)²².

²¹ Bailique não é um município, mas um distrito de Macapá que foi incluído no Projeto.

²² O CBA constituiu-se em uma Política Estadual de Alfabetização e foi implantado, somente em Macapá, no ano de 1994 nas 1ª e 2ª séries do ensino fundamental. A proposta do Ciclo não funcionou e, atualmente, as escolas de Macapá voltaram a funcionar em regime seriado.

As atividades seguiram um cronograma (Anexo D) elaborado pela equipe que ministrou os cursos. Este cronograma, entretanto, não consta no Projeto do *Encontro*, pois foi elaborado no momento do planejamento das atividades e somente os técnicos ministrantes tiveram acesso ao mesmo.

A metodologia aplicada, consistiu, inicialmente, na compreensão dos participantes do evento sobre os assuntos abordados, tendo o lúdico como elemento fundamental para o desenvolvimento das atividades. De acordo com uma das ministrantes:

Todos os temas que eram pra serem trabalhados, eles foram trabalhados [...] com muita criatividade, com muito dinamismo. Era uma festa! o nosso trabalho era uma festa de tão agradável que era, não era algo assim pesado. Como eu falei era algo assim *light*, a gente trabalhava brincando, a gente aprendia brincando, porque no momento que eu estava passando esses conhecimentos, eu não estava apenas passando, eu estava trocando, eu estava aprendendo junto com eles [professores], então eu aprendi muito junto com eles, porque cada município por onde eu passei era uma realidade, e a gente só fazia acumular as experiências e repassar no momento que fosse necessário (MINISTRANTE 1).

Dessa forma, com a metodologia de dinâmicas de grupo, ainda segundo as ministrantes, a participação dos docentes seria efetiva (ver fig. 2). Os temas trabalhados tiveram destaque de igual importância e uma cartilha (AMAPÁ, 1997c) elaborada pela equipe que ministrou os cursos, a qual foi distribuída no início das atividades, auxiliava na realização das mesmas:

Quando nós elaboramos aquela cartilha, têm vários trabalhos lá que nós pesquisamos, nós construímos. Eu fazia parte da divisão técnica pedagógica da Secretaria de Educação e cada grupo de técnicos, eles ficaram responsáveis pra estudar um tema, desenvolver este tema, criar metodologia [...] e tudo isso foi cada equipe que ficou responsável por um tema, fez, procedeu da mesma maneira e em cima disso foi criado um documento colocando todos os itens que seriam trabalhados, com objetivo, metodologia, com tudo (MINISTRANTE 1).

Desse modo, para a coordenação do evento, o Projeto conseguiu focalizar as diversas áreas do conhecimento pedagógico ao trabalhar com os temas supracitados, sendo estes, posteriormente, integrados e planejados para cada um dos municípios, definindo-se também quem seriam os participantes de cada *Encontro*. Para os integrantes da equipe de trabalho da

SEED este planejamento foi um verdadeiro aprendizado, pois também passaram a ter uma visão maior do processo pedagógico.

Eu acho que o grande ganho disso tudo é que essas equipes, estavam aprendendo, porque na verdade ninguém ali tinha o conhecimento totalizante das coisas, [os componentes das equipes] iam estudar, iam colocando [as idéias], [...] cada projeto, *folder*, tudo era organizado por aquela equipe de trabalho (COORDENADORA 1).

Não há informações nos documentos oficiais do Projeto sobre a metodologia de trabalho a ser aplicada pelos ministrantes durante as atividades. Sobre esse aspecto algumas considerações serão feitas no capítulo seguinte.



FIGURA -2. Momentos da ação pedagógica com os professores durante o Encontro Pedagógico.

4.2.3 Avaliação

De acordo com o Projeto (AMAPÁ, 1997b) e com os cronogramas elaborados pelos ministrantes houve avaliação das atividades ao final de cada dia e, tendo por base informações da pesquisadora enquanto técnica ministrante do evento, esta avaliação ocorreu de forma recíproca: os professores participantes eram avaliados pelos técnicos ministrantes e faziam uma avaliação do trabalho realizado através de uma ficha de avaliação (anexo C). Além disso, a equipe técnico-pedagógica da SEED/AP também fazia uma auto-avaliação.

Entretanto, não foi encontrado nenhum relatório que constasse o procedimento ou a análise das avaliações realizadas durante e após o evento, sinalizando, desse modo, não ter havido uma avaliação geral do Projeto, embora conste no documento do mesmo que haveria uma avaliação durante e também ao final do *Encontro...* (AMAPÁ,1997a).

CAPÍTULO 5

AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA SOBRE O ENCONTRO PEDAGÓGICO DOS MUNICÍPIOS

5.1 Percepções dos professores do ensino fundamental

Conforme enunciado no capítulo 1, foram entrevistados oito professores do ensino fundamental da rede estadual de ensino da região central do Estado do Amapá. Nas entrevistas, além de informações sobre os aspectos pessoais e profissionais desses professores, foram formuladas questões semi-abertas para conhecer as suas representações acerca do *Encontro*. Tais questões foram acrescidas de outras à medida que havia a necessidade de um melhor esclarecimento. Vale ressaltar que os professores serão identificados individualmente por números, a fim de propiciar uma visão das percepções de cada um.

5.1.1 Perfil dos professores participantes

A média de idade dos oito professores entrevistados é de 33 anos, ficando distribuídos da seguinte forma: quatro professores estão na faixa de 25 a 35 anos e outros quatro estão entre 36 a 44 anos. A maioria dos professores é do sexo feminino, sendo apenas dois do sexo masculino. Esta predominância feminina é uma característica do quadro docente no Brasil, cenário que aos poucos vem se alterando em direção a uma maior presença masculina nas salas de aula de nosso País (BRASIL, 2003d).

Em relação ao exercício da profissão, todos os professores entrevistados trabalham somente nas escolas onde estão atuando e não exercem outro trabalho além da atividade docente. A maioria dos professores tem mais de 10 anos de experiência profissional mas, à época do *Encontro...*, a maioria tinha pouca experiência docente. No que diz respeito ao nível de formação, todos possuem apenas a habilitação Magistério no âmbito do ensino médio, o qual foi cursado em escolas públicas. Apenas dois dos oito entrevistados estão, no momento, fazendo a graduação pelo Sistema Modular de Ensino Superior (ver capítulo 4).

Estabelecendo uma relação entre o tempo de experiência no magistério e o nível de formação, observou-se que os professores entrevistados apresentam um período de experiência docente significativo e não possuem uma formação superior. Entretanto, tampouco foi expressa por eles a intenção de obter esse grau de formação futuramente, com exceção dos dois professores que estão cursando essa modalidade de ensino no Sistema Modular.

5.1.2 Expectativa dos professores sobre o Encontro

Uma questão formulada para os professores da região central diz respeito às expectativas que eles tinham em relação ao *Encontro*. Para eles a expectativa maior era que o evento fosse um curso que trouxesse “novidades” para suas práticas pedagógicas, onde pudessem estudar determinados assuntos e aplicá-los na prática:

Eu esperava alguma coisa que eu pudesse levar pra minha sala de aula. Eu queria enriquecer o meu modo de trabalhar. E na verdade eu consegui, isso aconteceu (PROFESSORA 6).

Bom, eu pensava o que exatamente aconteceu, que nós iríamos estudar determinados assuntos com o objetivo de adquirir conhecimento pra nos ajudar na nossa vida profissional (PROFESSOR 2).

Outros professores, por outro lado, tinham uma expectativa negativa, pois esperavam que o *Encontro...* fosse ser um curso monótono e cansativo, sem conexão com sua prática em sala de aula:

Ah! eu pensei que ia se tornar um curso chato, monótono. Foi isso que eu pensei. Foi diferente. Foi bem ativo, todo mundo participou das atividades que tinha. Eu digo monótono assim: porque tem uns [cursos] que só fazem jogar apostilas e lê, lê, lê e não bota aquilo em prática. Esse não. Nós trabalhamos na prática mesmo, a mão na massa, fazendo o material [didático]. Por exemplo: se eles [ministrantes] dessem assim uma atividade pra gente, aí a gente ia botar na prática confeccionando material e depois em grupos na frente da turma dizer como fez e como se deve trabalhar aquele material (PROFESSORA 4).

Quando a Secretaria traz cursos a gente fica receosa: ah! É aquela coisa enjoada, a gente vai só escutar, escutar. Eu tinha assim um receio, talvez, de que não fosse bom, de que fosse só palestras. Depois no decorrer do curso nós fomos vendo que era diferente, teria dinâmicas, oficinas, bem proveitoso mesmo, foi bem dinâmico (PROFESSORA 8).

Uma das professoras tinha uma expectativa também negativa mas, diferentemente dos outros, pareceu ter esperança de que estivesse enganada:

[minha expectativa foi] tipo assim: será que vou ver a mesma coisa que eu já via há tempos atrás? Será que vou vir pra cá perder tempo? Será que esse povo vai trazer alguma inovação ou será que vão só falar, falar por falar e não vai ficar nada? Aí depois no final [...] fiquei assim: Graças a Deus que não aconteceu. Aconteceu que foi muito bom (PROFESSORA 5).

Depreende-se dos depoimentos acima que os professores com expectativas positivas não se decepcionaram com as atividades desenvolvidas durante o *Encontro*. Aqueles com expectativas negativas foram surpreendidos e também ficaram satisfeitos, pois o curso foi diferente daquilo que esperavam, sendo “dinâmico e proveitoso”, cheio de “atividades” e “muito bom”.

Uma professora esperava um curso como aqueles que já havia participado, um curso que apresentasse algo bem específico, voltado para o trabalho na sala de aula:

[esperava um curso] igual a maioria dos outros, que vem ensinar como a gente trabalhar na sala de aula, com alguma disciplina. Eu pensei que fosse assim, mais ou menos para esse lado (PROFESSORA 3).

Com esta perspectiva, a professora parece ter-se decepcionado, pois o curso não aconteceu da forma esperada:

Foi diferente [...] eles [ministrantes] vieram com outros assuntos pra ser trabalhados, muitas apostilas, foi muito diferente desses outros [cursos] que eles trazem [que são] para trabalhar a dificuldade do aluno (PROFESSORA 3).

A percepção desta professora pode ser compreendida com a análise de Herneck; Mizukami (2002, p.322) que, baseadas no estudo de Garcia²³, afirmam ser “preciso que as inovações sejam vistas com qualidade e sejam valorizadas pelos docentes, uma vez que eles significam e valorizam o que tem maior probabilidade de aplicação imediata e direta nas suas classes, assim como de resolução/superação de problemas por eles detectados”.

²³ As autoras referem-se ao seguinte estudo: GARCIA, C.M. *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

Por outro lado, houve professores que não tiveram tempo ou oportunidade de refletir sobre o evento que iria acontecer:

Eu não tinha ainda na verdade assim uma expectativa [...] eu não tinha pensado ainda; eu estava pronto pra receber o que viesse de novidade (PROFESSOR 7).

Os depoimentos dos professores sinalizam que eles não estavam a par dos objetivos do *Encontro...*, nem sabiam sobre a metodologia a ser aplicada ou os temas que seriam trabalhados. Isto sugere que a divulgação do evento não foi eficiente, ou ainda, que não houve nenhuma consulta aos professores por parte da SEED a fim de subsidiar o planejamento das atividades do evento. De fato, quando perguntados sobre esta última questão, a maioria dos professores simplesmente disse “não”. Um professor foi mais específico, acreditando que uma consulta prévia à escola propiciaria melhores resultados:

Eu acho que se realmente antes de fazer um curso desse viesse na escola pra vê : “qual é o problema de vocês? que vocês têm aqui?” “Ah! nosso problema é saída de aluno, evasão escolar; não, nosso problema é delinqüência juvenil; ah! nosso problema é violência; ah! nosso problema é a saúde”. Então eu acho que a partir do momento que eles viessem pra cá, fizessem uma pesquisa de campo, em cima dessa pesquisa um Projeto com todos esses pontos abordados: olha, o problema da escola é que, digamos, os alunos de 5ª série em geografia , as notas deles são aquém do que deveria, então vamos fazer uma semana pedagógica em cima desses pontos negativos ou então dos pontos positivos relacionados a isto, eu acho que se antes deles virem com o tema eles fizessem a pesquisa, detectar que problema é que ocorre naquela determinada escola, eu acho que o êxito de uma semana pedagógica seria muito maior (PROFESSOR 7).

5.1.3 Participação dos professores no Encontro Pedagógico

Em relação à participação no *Encontro...*, na avaliação dos professores entrevistados, ela aconteceu de forma efetiva, onde a maioria dos participantes demonstrou interesse e empolgação com a realização do evento.

É como eu te disse, esse curso de 97 foi muito diferente dos outros que aconteceram dessa forma, porque nessa época todo mundo ficava empolgado, conseguia trabalhar junto. [...] todo mundo estava participando, as idéias iam se juntando e formando trabalhos muitos bonitos, muitos bons e ricos também (PROFESSORA 6).

Como a maioria discute, aqueles [professores] ativos dão 100% da sua presença, 100% da sua participação e aqueles ausentes, que ficam quietinhos ali e têm muito a oferecer, mas por um motivo ou por outro, por timidez não fala tanto. Mas boa parte, em torno de 80%, estava bem integrado (PROFESSORA 8).

Os meus colegas, assim como eu, nos empenhávamos bastante. Todo mundo falava alguma coisa, todo mundo dava opinião nos assuntos abordados durante esse período. Eu acredito que assim como eu todos eles conseguiram ter proveito durante esse evento (PROFESSOR 2).

Ah! Todo mundo era ativo. Todo mundo gostava na hora de apresentar [seus trabalhos] (PROFESSORA 4).

Entretanto, houve professores que, de início, não se sentiram satisfeitos. No caso específico de um determinado município, por exemplo, dois professores relataram que houve pressão da direção da escola para que eles participassem, porque a frequência no evento contava como uma obrigação do cumprimento do dia letivo. Os trechos abaixo extraídos das entrevistas com os professores participantes do evento ilustram bem a questão desta “pressão”:

[...] praticamente, nós éramos obrigados a participar, valia como dia letivo pra gente. (PROFESSORA 8)

Na época existia a questão da vontade própria, mas também havia um pouco de pressão [...] era um período também de pagamento dos funcionários públicos [...] o que aconteceu: não liberaram a gente pra ir receber [salário], teve o curso e fomos, na época, pressionados realmente a participar. Eu, pelo menos me senti assim, não tenho certeza se outros colegas se sentiram da mesma forma. (PROFESSOR 7)

Essa questão remete a mais duas: primeiro, o poder que o diretor exerce na escola, que é ainda muito marcante e, segundo, a situação dos professores em seus municípios ao se sentirem aprisionados e sem poder de decisão perante a uma situação que necessita de diálogo.

De acordo com Dourado (2001), quando o diretor de escola é indicado pelo poder público, caso que ainda ocorre no Amapá, essa modalidade pode configurar em uma forma de clientelismo, que numa linguagem do cotidiano político pode ser designada como “curral” eleitoral, caracterizando-se como uma política de favoritismo ao prescindir do respaldo da comunidade escolar. O diretor aproveita-se dessa posição e assume uma prática autoritária.

Por outro lado, conforme apresentado no capítulo 3, a gestão democrática na escola foi um dos motivos para a implementação do *Encontro...* sendo, inclusive, como será mais bem evidenciado nos depoimentos da coordenação, um dos temas presente nas discussões durante o evento, porque o processo de descentralização, o qual faz parte de uma gestão democrática, já havia se iniciado no Amapá.

Sobre o segundo aspecto, foi relatado pelos professores que o *Encontro...* foi realizado na semana do pagamento dos salários. Entretanto, os professores precisam se deslocar até a capital para receber os vencimentos e fazer compras, tendo que, portanto, parar todas as suas atividades na escola. Isso geralmente leva uma semana e pode, inclusive, atrapalhar o processo de aprendizagem dos alunos. Com a obrigatoriedade de participação no *Encontro...* os professores adiaram a viagem e houve duas semanas sem aula. A SEED desconsiderou este fato quando definiu a data da realização do evento. Nesta situação os professores se viram obrigados a ceder e participar, posto que não lhes foi dada alternativa.

Não obstante, essas questões não atrapalharam o andamento do trabalho naquele município e nem a participação dos professores. O que prevaleceu, para grande maioria dos professores entrevistados, como fator decisivo para garantir a participação dos mesmos, foi a possibilidade de adquirirem e trocarem conhecimentos para enriquecer a prática:

Pra mim tudo que você pode aprender da vida é uma experiência, aí você pode botar em prática depois com seus alunos, é muito válido (PROFESSORA 1).

Bom, quando se fala em adquirir conhecimentos pra melhorar a qualidade do ensino, então tudo isso é válido (PROFESSORA 2).

Eu sempre gostei de trocar experiências, de aprender coisas novas e naquele curso o que a gente poderia esperar era que houvesse muito isso. (PROFESSORA 6).

Apesar de os professores afirmarem não ter havido, antes e durante o *Encontro...*, nenhuma solicitação para que sugerissem temas ou falassem de suas dificuldades pedagógicas, suas participações foram consideradas por eles mesmos como efetivas.

Todos os professores entrevistados afirmaram ter participado, antes e após o *Encontro...*, de outras ações de formação continuada com propostas diferentes, sendo todas organizadas pela SEED.

Nós tivemos ano passado [2002] um curso do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e teve outro da proposta curricular também (PROFESSORA 6).

[...] ano passado eu participei em Macapá de um curso de redação e aqui [na escola] sobre o PDE (PROFESSORA 1).

Eu já participei de várias, só que a gente acaba esquecendo. O último curso que nós tivemos foi sobre o PDE (PROFESSORA 3).

É válido notar que a ação mais citada (PDE) foi a última que os professores haviam participado, indicando que a ação foi muito interessante ou, por outro lado, que as demais foram esquecidas. Sobre o *Encontro...*, a maioria dos professores iniciou a entrevista dizendo que não lembrava muito do evento, mas depois todos eles contaram detalhes das atividades desenvolvidas.

5.1.4 Sobre a metodologia utilizada no Encontro Pedagógico

Em relação à metodologia utilizada no *Encontro...*, esta foi considerada pela maioria dos professores como adequada e compreensível, com atividades práticas que os levaram a se sentir participantes efetivos das ações. Isto é notório nos seguintes depoimentos:

Eles [ministrantes] foram trabalhando conforme os temas e as oficinas pedagógicas, como por exemplo [o tema] caixa escolar. [Os temas] eram divididos por turma e dentro do que a gente escolhia era feito o trabalho deles [...]. A gente conseguia se identificar porque trabalhava com arte, eu prefiro alguma coisa que me chame atenção através da arte e os outros professores também (PROFESSORA 8).

Pra mim foi adequado, porque eu aprendi como se trabalhar [...] uma disciplina englobando duas ou três [disciplinas] (PROFESSORA 1).

acredito que [a metodologia] foi bem viável, bem acessível, foi legal [...] foi bem melhor que a dos outros [cursos], com dinâmica, tinha leitura mas também tinha bastante dinâmica! (PROFESSOR 2).

Uma outra professora, no entanto, teve impressão bem diferente da metodologia utilizada:

Se eles tivessem usado outra metodologia teria sido mais proveitoso, porque foi mais assim... exposição, mais aula expositiva, eles “dialogavam” muito (PROFESSORA 3).

Em alguns casos parece que os professores fazem alguma confusão entre “metodologia” e “planejamento”, como se pode comprovar do depoimento a seguir:

eles se esforçaram, foi legal algumas coisas, mas a gente vê que têm pontos que precisam melhorar [...] talvez esteja sendo contraditório ao que eu disse no início, mas parte do material, digamos assim da logística, porque quando você vem pra um Encontro desse, você sabe que tem “ene” coisas ao redor e depois ele [o Encontro] tem algumas interferências sim, porque [existem] pessoas que moram distantes, que não pensam na realidade de cada município. Assim, a parte da metodologia eu acho que eles precisam melhorar mais (PROFESSORA 5).

Sobre as impressões que tiveram dos ministrantes, alguns professores elogiaram a “preparação” deles para passarem o conteúdo e coordenarem as atividades:

Eles souberam passar os conteúdos que vieram passar pra nós, não houve aquela dúvida, aquele vacilo, eles estavam bem seguros (PROFESSORA 1).

[os ministrantes] vieram muito bem preparados e eu acho que o que deu certo foi isso, a organização, a preparação deles...pra trazer pra gente (PROFESSORA 6).

[...] alguns professores que vieram eles demonstraram, realmente, vontade, demonstraram compromisso com aquilo que eles estavam dando pra gente, nos ensinando, nos repassando e eu acho que isso é muito importante pra quem estar assistindo uma aula, aí a gente vê que o professor está ali na frente, ele está realmente dominando aquilo que ele está nos passando. Então eu acho que a metodologia deles também foi muito boa (PROFESSOR 7).

Eles [ministrantes] passavam com clareza os assuntos, a não ser as coisas que nós desconhecíamos, nós não tínhamos conhecimento algum. Às vezes ficavam dúvidas e nós comentávamos e eles reforçavam de novo até que a gente pudesse entender (PROFESSORA 8).

Outra professora, no entanto, foi enfática ao afirmar que os ministrantes não estavam preparados para o evento:

O que não deu certo, eu acho que foi assim o despreparo [dos ministrantes] [...] era uma coisa nova pra eles [...]. Pela maneira deles encaminharem o trabalho, se explicarem, a gente percebia que eles ainda estavam, meio assim, perdidos nos temas, nos assuntos pra abordar, discutir, ensinar e tudo (PROFESSORA 3).

Houve, ainda, uma professora que relatou que os ministrantes demonstraram não estarem preparados para as discussões, acontecendo algumas divergências durante as atividades:

Houve sim [clareza e entendimento]. Você sabe que às vezes tem ministrante que acha que está passando o melhor, mas tem aquele [professor] que discorda lá atrás, que não concorda com aquilo. Então, existiam sim divergências [...] tem aqueles momentos de discordâncias, que às vezes você vai lá e coloca seu ponto de vista e você até convence quem está ministrando que por aquele caminho é sensato. Têm coisas que são aproveitáveis, mas têm coisas que precisam melhorar, ser acrescentado [...] (PROFESSORA 5).

Um professor fez considerações sobre a motivação dos ministrantes, questionando o interesse deles no desenvolvimento das atividades :

Havia professores [ministrantes] realmente bem comprometidos em colaborar, em ajudar os professores que estavam aí, enquanto que outros estavam, creio eu, somente pra receber a sua diária e nada mais do que isso (PROFESSOR 7).

É interessante notar que os depoimentos da professora 3 explicitaram que ela teve percepção, de certa forma, negativa do *Encontro...*, em contraste com os depoimentos dos outros professores entrevistados, que manifestaram ter gostado da metodologia aplicada e dos conteúdos trabalhados. Segundo Monteiro; Giovanni (2000, p. 131), estas percepções podem estar associadas a diferentes “atitudes em relação ao novo”, de resistência ou aceitação:

Diante do reconhecimento de que não conhecem ou não dominam um determinado conteúdo ou aspecto de seu trabalho, as reações dos professores podem variar desde o desejo e o esforço de aprendizagem até o total bloqueio e resistência ao novo. Nesse sentido, vale lembrar que a presença, no grupo de professores, de profissionais competentes e que se destacam pela receptividade a propostas alternativas e a novas idéias, tem-se mostrado um fator fundamental para estimular atitudes de interesse e envolvimento no grupo como um todo.

Entretanto, as diferentes percepções dos professores sobre a metodologia empregada e também sobre o preparo dos ministrantes decorrem não apenas de visões e motivações particulares, mas também do fato que cada município teve uma equipe de ministrantes e, também, pela própria natureza lúdica, as atividades desenvolvidas podem ter apresentado diferentes resultados em cada turma.

5.1.5 Relação entre o Encontro Pedagógico e a prática pedagógica dos professores

Sobre se havia conexão entre as discussões realizadas durante o curso e a realidade vivenciada pelos professores, a grande maioria dos professores respondeu que sim:

Muito a ver. [...] Quer dizer, como trabalhar né? De que maneira eu vou passar aquele aprendizado ali? Me deram tanta idéia. Um às vezes entrava na aula do outro. Pergunta para o fulano que trabalha mais nessa área. Aí a gente perguntava, questionava. Ai a gente respondia tudinho. Sei que pra mim foi muito válido, pelo menos quando eu trabalhei num período com alfabetização. Eu sei que a gente faz isso, mas vale a pena. Quando chega no final do ano tu vê teu aluno lendo. Vê que conseguiu passar as musiquinhas, tá vendo tudo do curso [que eu fiz] a criança aprender, fazer as articulações com os alunos, aí tu te sentes realizada. Por que? Porque de tudo que aprendeu no curso, ai já botou em prática (PROFESSORA 1).

Eles sempre procuravam trabalhar aquilo que realmente acontece, por exemplo, a nossa realidade. A realidade da sala de aula, sempre trabalharam nisso. Todos os assuntos que foram abordados eram em função da realidade (PROFESSOR 2).

Tinham. É, no sentido de trabalharmos com crianças na época ribeirinhas, então os assuntos..., elas traziam sugestões, entendeu? A gente que adaptava o nosso modo de trabalhar e, também, até mesmo a realidade, e, naquela época, cada grupo trabalhava, discutia e escolhia melhor um, digamos assim, um assunto, e a partir daí começava desenvolver o trabalho. Eles não vinham de lá dizendo: olha vamos poder trabalhar sobre isso. Não, aqui que a gente começava [...] (PROFESSORA 6).

Por outro lado, uma professora tem a percepção que os técnicos ministrantes e a SEED não conhecem de fato a realidade dos municípios, enfatizando que, devido à existência de muitas vilas e comunidades distantes uma das outras, cada uma dessas comunidades vivencia uma realidade diferente. Assim, as discussões e atividades desenvolvidas durante os cursos não refletem a realidade que os professores vivenciam no seu cotidiano. Apesar disso, nota-se no depoimento da professora que os professores tiveram a oportunidade de expressar um problema existente na comunidade:

Às vezes não [tinham a ver com a realidade]. Quando vêm assim esses “encontros”, sabes que eles vêm com uma realidade que muitas vezes não se equipara a sua realidade, né? Aí pega um aluno ribeirinho que tá lá atravessando o rio na sua canoazinha, que falta pouco chega à escola, e [ainda tem] a parte da alimentação muito precária. Então às vezes você tem que primeiro conhecer os valores dessas pessoas, a cultura dessa pessoa, porque você sabe muito bem que, mesmo que eu tenha vindo lá do nordeste, é obrigação minha conhecer a cultura do meu aluno pra eu poder passar alguma coisa de informação pra esse cidadão. Ele tem que conhecer um pouco da minha [vida, cultura] e eu conhecer da dele. Agora, isso de uma

forma sem agredi-lo, você, nas suas aulas, você vai passando e conhecendo até conhecer essa família. Às vezes a realidade dos “encontros” tá bem acima da realidade daqui. Na época eu lembro bem da [comunidade de] Cachaça, que eles [professores] enfatizaram bem a parte da enchente, que às vezes passa até três meses sem poder entrar na escola, e saiu [no *Encontro...*] até assim paisagens lindas, que eles [professores do Cachaça] fizeram mostrando a realidade deles mesmos. Então a realidade do Cachaça é uma, a realidade da [escola] Ermelinda Gusmão é outra, da [comunidade de] Pedra Preta é outra, do pólo [da comunidade] de Água Branca é outra, da escolinha que era particular outra, [essa escolinha] que ainda era daquela, digamos, a massa da [indústria de mineração] ICOMI que ainda estava aqui, das pessoas que ficaram, quer dizer, [as pessoas que] estudavam lá quando a ICOMI pagava (PROFESSORA 5).

Quando perguntados se conseguiam identificar, nas suas práticas em sala de aula, algum aspecto aprendido no *Encontro...*, os professores foram unânimes em dizer que passaram a aplicar os conhecimentos adquiridos no evento na sua prática pedagógica:

Eu lembro muito bem que ele [ministrante] fez uma pergunta pra turma, foi sobre um plano [...], ele praticamente falou o modelo de um plano de aula, aí ele disse assim: o que viria primeiro seria o tema ou o objetivo? Teve alguém que respondeu: o tema. Ele disse não, não é o tema, o que vem primeiro é o objetivo. E aí nós estávamos até acostumados com o tema, que primeiro a pessoa pensa no que vai trabalhar pra depois criar os objetivos. E eu fiquei observando e fiquei com isso na cabeça, até hoje não esqueço. Pelo o que ele orientou tem, digamos assim, fundamento vir primeiro o objetivo, pra depois surgir o tema (PROFESSORA 3).

Eu lembro da matemática, [onde] eu já consigo mais trabalhar hoje com meus alunos através de jogos e fica muito mais fácil pra eles aprenderem. Aprendi durante o curso muitos tipos de jogos [...] mesmo o próprio dominó que a criança vivencia no dia-a-dia a gente pode trabalhar na matemática (PROFESSORA 4).

As oficinas. Eu escolhi a oficina e foi proveitoso porque a gente trabalha também em arte, a gente trabalha muito com oficina e a gente aprendeu a trabalhar de maneira diferente com nossos alunos, [aprendeu] a chamar atenção, tentando conversar mais, não deixando o aluno isolado e sim trabalhar o todo (PROFESSORA 8).

Deram-me tantas idéias![...] sei que pra mim foi muito válido, pelo menos quando eu trabalhei num período com alfabetização. Quando chega ao final do ano tu vê teu aluno lendo tudo, vê que conseguiu passar as musiquinhas, ta vendo tudo do curso a criança aprender, fazer articulações com os alunos, aí tu te sentes realizada. Por quê? Porque de tudo que aprendeu no curso, aí já botou em prática. (PROFESSORA 1).

Além disso, alguns professores perceberam, observando a metodologia adotada pelos ministrantes quando trabalhavam os temas, que poderiam utilizar essa mesma metodologia quando estivessem trabalhando os conteúdos com seus alunos:

Aí eles [ministrantes] tinham sugestões: “a gente tem que fazer tal coisa, como é que a gente vai fazer?” “Qual tema a gente vai pegar?” Aí a gente entendeu, através do texto, pegava o tema. Na verdade, eu acho que isso ajudou muito a gente trabalhar na sala de aula, era isso que faltava, trabalhar com nossos alunos assim também, deixar eles construírem, e não entregar pronto pra eles. Foi muito bom (PROFESSORA 6).

Tinham. Por exemplo, alguns pontos que eu me lembro, questão de alguns trabalhos, dinâmicas, essas dinâmicas não só eram compatíveis ao que estava se querendo no momento, mas também eram dinâmicas que nós poderíamos fazer dentro de sala de aula. No início, no meio, no final da aula pra ajudar, para que os próprios alunos eles também tivessem não somente aquela aula expositiva, mas um momento de lazer, momento de brincadeira, no caso sobre dinâmica (PROFESSOR 7).

Não era um dos objetivos das dinâmicas de grupo que os professores aprendessem a utilizá-las na sua prática pedagógica, tampouco foi dito diretamente aos professores que eles poderiam também aplicá-las em suas salas de aula. Parece, portanto, que os professores, na posição de alunos, se identificaram com os seus alunos e com as dificuldades que enfrentam para aprender. O interessante nos depoimentos dos professores é que eles revelam como eles estavam envolvidos nas atividades do *Encontro...* e, ao mesmo tempo, preocupados com sua prática pedagógica.

Analisando as entrevistas de uma maneira mais ampla, observa-se que um tópico comentado pelos professores foi que o *Encontro...* os ajudou a repensar suas ações educativas.

[...] eu pensava que um aluno, aqueles alunos bem “capetinhas”, sabe? que a gente não consegue, tenta de todas as formas dentro da sala de aula fazer com que ele aprenda alguma coisa. Então, muitas das vezes a gente acaba colocando ele pra fora da sala de aula. E hoje eu já acredito que hoje o professor que bota o aluno fora da sala de aula, por ele estar bagunçando, fazendo qualquer tipo de coisa, isso é sinônimo de incompetência. Quando você tem um aluno dentro da sala de aula, que ele é assim... superativo, que bate no colega, que derruba a carteira. Eu acho que o professor tem que procurar, dar uma responsabilidade pra ele de uma forma que é... tentar mudar. Quer dizer, não colocar o aluno pra fora de sala. Eu acredito que o professor tem de procurar mecanismos pra manter aquele aluno dentro da sala de aula e ajudar ele de alguma forma. Então, isso aí foi reflexão que eu adquiri durante o Encontro Pedagógico (PROFESSOR 2).

Quando você vai programar alguma coisa pra tua turma [...] você já pensa naquele ser [criança] como ser pensante, onde ele pode te oferecer muito mais às vezes até do que receber, que às vezes você priva o aluno dessa oportunidade de falar [sobre] aquela realidade dele e no planejamento a gente viu que ele era abrangente e era uma coisa que ele “centralizava” muito o aluno, [deve ser] sempre o aluno em primeiro plano, nesse desenvolvimento intelectual dele [...]. Esse Encontro reforçou [minhas reflexões] [...] coisas que eu já tinha visto, que estavam adormecidas e com aquele curso você tem aquele estalinho [...]. Uma auto-avaliação, num Encontro Pedagógico ele sempre traz, por mais que ele seja precário em termos de informação, mas ele sempre trará coisas que estão adormecidas em ti (PROFESSORA 5).

Eu acho que nesse Encontro muitas coisas foram úteis para nós [...] a questão do professor ter coerência dentro de sala de aula, ter flexibilidade, eu acho que é uma das principais coisas, eu acho que nesse ponto eu errei na minha sala de aula, até aquele momento eu tinha errado, é uma questão de flexibilidade do professor. Por exemplo, eu já deixei aluno pra recuperação por causa de um ponto, eu vejo que hoje em dia a gente pode pensar muito bem se um ponto não é um bicho de sete cabeças, você tem vários meios, você pode muito bem procurar vê a vida do aluno durante o ano inteiro, olhar porque faltou aquele um ponto, se foi por causa de doença, se foi por causa de trabalho, se foi por falta do quê? E em cima disso você re-avalia esse aluno, sendo que esse aluno talvez ficou por um ponto não foi por incapacidade, se foi por motivos aquém daquilo que o aluno estava fazendo. Digamos que esse aluno ficasse, sendo que poderia ter sido um bom aluno, por causa de um ponto. Aí [este aluno] passa as duas avaliações ou três avaliações na recuperação, ah! não passou, ficou reprovado (PROFESSOR 7).

O que deu certo foi que nós passamos a ter um contato melhor, até mesmo em sala de aula com nossos alunos, porque até então nós, professores, nós fomos educados, formados [como se fosse] único, é só ele [o professor]. Formado esse tipo de professor: só o professor, o professor manda, o professor domina a classe; [então] o curso foi diferente [porque] nós aprendemos que o professor não é o centro de tudo, nós dependemos dos nossos alunos. Nós trabalhamos nesse curso assim professor-aluno e nós aprendemos também que nós devemos trabalhar assim na nossa sala de aula: professor-aluno, dar espaço aos nossos alunos, trabalhar dinâmica, fazer com que o aluno se expresse, nos ensine também, assim como nós ensinamos no curso. O objetivo era esse: que nós também fizéssemos com que nossos alunos pudessem nos ensinar, então o válido do curso foi esse, fazer com que os nossos alunos também mostrassem o lado deles e não só nós professores, mas todo mundo fosse uma escola, formasse uma escola só [...]. O que eles queriam era que nós começássemos a ter uma visão diferente da educação, então isso proporcionou com que nós viéssemos até a mudar nossa metodologia de ensino na escola (PROFESSORA 8).

Conforme comentado anteriormente no capítulo 2, o desenvolvimento de processos reflexivos tem sido apontado por diversos autores como uma forte tendência da formação continuada dos profissionais da educação. No caso específico do *Encontro...*, as atividades

desenvolvidas motivaram uma análise reflexiva por parte dos professores. Refletindo a sua prática enquanto aluno no Projeto (reflexão na ação), o professor passou a refletir a sua prática enquanto educador (reflexão sobre a ação). Posteriormente, na sua prática educativa, o professor refletiu durante suas ações, novamente uma reflexão na ação, mas agora sob outro ponto de vista. Este processo relaciona-se, assim, diretamente com as idéias desenvolvidas por Schön (1995), Alarcão (1996) e Zeichner (1995). A esse respeito é válido comentar que Libâneo (2002) identificou uma raiz comum no conceito de reflexividade encontrado em Schön e Paulo Freire, sendo que este último se constituiu numa referência teórica para o Projeto ora analisado.

Devido ao processo reflexivo iniciado durante as atividades do *Encontro...*, alguns professores comentaram que houve mudança em suas práticas de sala de aula:

Nós professores termos uma metodologia diferente e o que eles [ministrantes] queriam era que nós começássemos a ver, a ter uma visão diferente de educação, então isso proporcionou com que nós viéssemos até a mudar nossa metodologia de ensino na escola (PROFESSORA 8).

Vistas em conjunto, as declarações de dois professores deixam claro que eles foram influenciados pelo trabalho desenvolvido no *Encontro...* a refletir sobre sua prática e iniciar o processo de mudança. Mas, além disso e de acordo com os seus depoimentos, é patente que estes professores têm consciência deste processo:

[...] Então, isso aí foi reflexão que eu adquiri durante o Encontro Pedagógico [...]. Olha, em geral foi um trabalho assim, pra mim foi ótimo. Serviu pra nos trazer bastante conhecimento e com certeza depois disso acho que eu mudei, eu, particularmente, mudei. Como eu falei pra você ainda agora, a minha concepção mudou (PROFESSOR 2).

Eu acho que aqueles professores, que aprenderam alguma coisa, que se prontificaram a aprender, eles puderam fazer em suas salas de aulas mudanças, mudanças no seu próprio método, no seu modo de agir, eu tenho certeza que foi muito melhor, eu digo isso por mim, eu aprendi muito nessa época, apesar de que eu não me lembro de muitas coisas, por exemplo, o que foi que eles deram não tenho muita lembrança, mas eu me lembro que foi um período que tive bastante êxito, pelo menos, na minha sala de aula (PROFESSOR 7).

Segundo Mizukami et al (2002, p. 146-147), existem muitas dificuldades em produzir estudos mais detalhados sobre o processo de aprendizagem do professor, que acontece por meio das diversas experiências profissionais. Os autores acrescentam que :

É difícil estabelecer limites – com relativa segurança e precisão – sobre os impactos na prática, mesmo quando a fonte são os relatos dos professores. Em geral, é mais seguro considerar os indicadores de que os professores aprendem a falar em grupos, a analisar criticamente as práticas e idéias dos pares, a adquirir conhecimento do discurso profissional de suas normas do que considerar as relações desses com correspondente mudança de suas práticas pedagógicas e/ou mesmo de suas crenças/valores/teorias implícitas.

Contudo, não se constituiu como um objetivo dessa pesquisa verificar se ocorreu, de fato, o processo de mudança relatado pelos professores, ficando, portanto, uma sugestão para trabalhos futuros. Não obstante, foram mencionadas algumas ações concretas na prática cotidiana dos professores, que podem ser consideradas como resultado direto das experiências vivenciadas por eles no *Encontro...*, tais como fazer um plano de aula e utilizar jogos, brinquedos e material alternativo como recursos didáticos.

5.1.6 Outras percepções

Um aspecto tomado como bastante positivo pelos professores é que o *Encontro...* também envolveu professores das escolas municipais e particulares do município, promovendo, desta forma, uma integração e troca de conhecimentos e experiências entre os professores da rede estadual e seus colegas, que vivenciam realidades semelhantes no cotidiano escolar:

Eu acho assim... porque tu estás acostumado a trabalhar com os professores daqui (do município), e quando têm esses Encontros vêm professores de outras escolas, que ficam na zona rural. Então, a convivência lá é diferente da daqui. Então, há troca de experiências. Você pode dizer como trabalhar, o que dá pra trabalhar na zona rural. Eu gosto muito [por causa] dessa troca de experiência. Às vezes a gente diz que não dá para a gente trabalhar no mato. Não, dá sim! Basta você saber adaptar aquele conteúdo e de que maneira você pode trabalhar (PROFESSORA 1).

[...] trouxe uma integração maior das escolas, que às vezes vêm cursos pra determinada escola [da rede estadual e] o município fica de fora e eu vejo assim: pra mim a educação não tem que ter divisão, se vem um curso de capacitação que que abrange a rede estadual, por que não incluir a municipal já que nós estamos nesse [mesmo] “mundinho”? Aí se vem uma coisa que

vai ser boa pra mim, então, vai ser boa também pra aqueles outros. Eles também... o objetivo deles é o educando [...] Na época tinha uma escola de educação infantil que era particular e todos os docentes de lá fizeram parte do curso (PROFESSORA 5).

Valeu, valeu a pena. Até mesmo porque como as escolas são um pouco distantes uma das outras, então a gente não tem contato com os demais colegas de trabalho, então nesse curso a gente se aproximou mais, entendeu? Pôde até falar melhor de trabalho, né, e a convivência também entre profissionais (PROFESSORA 6).

Por causa da metodologia adotada, dos assuntos abordados e da troca de experiências com profissionais de outras escolas, os professores conceberam o *Encontro...* um curso diferente dos demais que haviam participado:

Foi diferente com certeza. Como eu te falei, dinâmico, foi dinâmico. Nós tivemos espaços melhores de repercussão, de expressão enquanto nos anteriores a gente não tinha esse espaço, a gente só escutava. Agora não. Agora nesse foi diferente (PROFESSORA 8).

Foi diferente no sentido dos temas que eles trouxeram pra ser trabalhado (PROFESSORA 3).

Sim, foi diferente. Até porque trouxe uma integração maior das escolas, às vezes vêm cursos pra determinada escola e o município fica fora (PROFESSORA 5).

Eu acho que foi, dos cursos de capacitação que eu fiz, o mais diferente (PROFESSORA 6).

Determinados aspectos do *Encontro...* foram percebidos como negativos pelos professores. Alguns deles reclamaram que uma semana foi insuficiente para trabalhar todos os assuntos abordados de maneira satisfatória:

O ponto negativo eu acredito que seja o tempo. Acho que se fosse mais tempo e que eles viessem mais vezes também, que acontecessem mais vezes esses encontros, seria bem melhor pra gente (PROFESSOR 2).

Eu acho que a única coisa [que não deu certo] é que o período foi muito curto. Deveria ser mais longo, foi muito corrido (PROFESSORA 4).

Os professores também criticaram o período em que foi realizado o evento, considerado por eles inadequado por ser no meio do semestre escolar. Os professores

acreditam que este equívoco se deve a falta de articulação entre a SEED e as escolas, o que impede que as programações de ambas sejam compatíveis:

Mas quando isso acontece no meio do ano letivo, final do ano letivo, então já tinha iniciado, digamos, as aulas, muito antes, aí já torna até cansativo pra gente, porque além da gente se preocupar com notas, com alunos, com carga horária [...] esses dias que nós ficamos aprendendo, e também colaborando no ensinar, tivemos que repor essas aulas, ou seja, uma coisa que poderia ter sido melhor pensada, tanto por eles como pela direção da escola também (PROFESSOR 7).

Eu imagino que os eventos, os encontros pedagógicos, eles não dão certo porque [os técnicos da SEED] só querem trazer, eles planejam, é assim: ou pra início de ano letivo ou bem no meio do ano letivo. Eu acho que tem de ter uma programação pra isso, digamos, em janeiro, numa época onde todos pudessem participar e o aluno não saísse prejudicado nisso [...] Eu acho que eles não têm uma coordenação muito boa na parte de programação. Digamos que você está lá, você é uma das coordenadoras do curso, aí você já enviaria aquele seu cronograma pra cá e pra todas as escolas e a escola já sabe que em maio ela vai parar uma semana ou duas semanas pra fazer aquele curso. Você, no seu calendário, quando elaborar o calendário, nós já sabemos que têm aquele curso, então nós já temos que achar um meio de repor aquelas aulas pra quando aquele curso chegar, aquele aluno já está isento do prejuízo nas aulas. (PROFESSORA 5).

Outra coisa é a questão da época: se fosse no começo do ano pra que a gente já pudesse usar o que a gente aprendeu com o curso dentro do nosso ritmo do dia-a-dia, eu tenho certeza que os professores do nosso município [iam aproveitar mais], eles gostam muito desse tipo de curso pra poder inovar a nossa prática de trabalho (PROFESSORA 6).

Ao mesmo tempo foi também expressada pelos professores uma vontade que o Projeto deveria ter continuado:

[deveria ter] todos os anos, de preferência [...]. Hube essa falha, essa quebra, porque aquele seria o primeiro [curso], depois haveria mais pra completar, pra concluir, [mas] não houve mais isso, quando teve esse agora já no final do ano passado, em 2002, já foi uma coisa muito restrita (PROFESSORA 6).

Um ponto negativo é que eles deviam se preocupar mais com isso, de ter pelo menos um por ano [...] [deveria] retomar isso aí tudo novamente, vê onde parou, o que devemos fazer, onde devemos melhorar e levar adiante o projeto, concluir [...] foi talvez frustrante, porque ficou de voltar e não houve bem a conclusão do Encontro. (PROFESSORA 5).

A sugestão é que venha sempre, que a SEED nunca deixe de nos proporcionar oportunidades, [nunca deixe] de trazer outros cursos (PROFESSORA 8).

Duas professoras observaram que a descontinuidade e os problemas na administração do Projeto eram decorrentes de questões políticas no âmbito do Governo estadual:

Talvez a política, a falta de compromisso, que muda muito as pessoas, e aí você está numa linha de trabalho e de repente você sai do cargo aí entra outro e aquele outro já acha que seu plano é bobo ou idiota, já pensa em outra coisa, não dá continuidade, quer dizer, não procura estudar o que você já tinha estudado há tanto tempo (PROFESSORA 5).

Depois houve outros [cursos] mas não foram como aquele, como o primeiro, até mesmo porque houve questões políticas que interferiram, a gente esperava os outros [cursos] como aquele e não aconteceu [...] Nós estávamos no ano político e tal..., interferiu e não houve mais projetos (PROFESSORA 6).

Em geral, para os professores entrevistados, o *Encontro...* foi considerado como uma ação válida, proveitosa e que, de certa forma, acrescentou conhecimentos que os fizeram melhorar sua prática pedagógica:

[O curso foi] bom. Deu pra aprender bastante coisa. Aprendi muita coisa que eu não sabia e desenvolvi tudo na prática (PROFESSORA 1).

Olha, com certeza foi muito válido, porque nós aprendemos muita coisa que nos ajudou bastante na nossa vida profissional. Eu, particularmente, aprendi bastante com isso [o evento] (PROFESSOR 2).

Foi bom, não foi um curso assim monótono, foi um curso assim ativo, nós ficamos na prática, nós trabalhamos na prática mesmo, não foi esse negócio de está lendo, lendo [...] achei muito útil, muito útil, valeu a pena sim (PROFESSORA 4).

Foi proveitoso o Encontro, os dias que nós tivemos aqui. Eu achei de crescimento na área profissional (PROFESSORA 5).

Eu gostei, achei que [o evento] foi muito rico e o grupo, tava todo mundo participando, todos gostaram e todo mundo ativo, se mostrando animado mesmo, então foi muito bom o Encontro de 97 (PROFESSORA 6).

Foi útil. Foi proveitoso porque nós aprendemos, nós passamos a conhecer coisas que nós não tínhamos conhecimento. Apesar da localidade, nós trabalhávamos em outros municípios distantes da cidade, têm certas coisas que nós ficamos alheios e com a vinda do pessoal da SEED nós passamos a conhecer certos assuntos que nós não tínhamos conhecimento (PROFESSORA 8).

Houve, no entanto, professores que consideraram bom o evento mas, de certa forma, apresentaram ressalvas quanto ao êxito completo do Projeto, fazendo críticas principalmente ao planejamento:

O que eu achei do curso? Foi bom. Foi bom, assim em parte. Porque foi uma iniciativa que eles trouxeram pra gente, mas como eu falei antes, não teve assim aproveitamento máximo, porque, devido à situação deles, eu acredito que foi uma coisa assim de imediato, que eles decidiram lá [na SEED] e vieram logo pra cá, mas foi bom sim (PROFESSORA 3).

Foi, foi útil. Até das coisas ruins a gente tem alguma utilidade, basta você pensar e vê no que aquilo foi proveitoso pra você, não é só nas coisas boas, geralmente as pessoas vêem as coisas boas como se fossem as únicas que se podem tirar algum proveito, eu creio que as próprias coisas ruins, as coisas com defeitos, as coisas que não foram bem feitas, as coisas que deveriam ser feitas melhor, a gente também pode ter um proveito muito grande (PROFESSOR 7).

Como um apanhado geral das principais percepções que os professores têm do evento, podem-se citar como aspectos positivos que proporcionaram o enriquecimento da prática pedagógica: a descoberta de novas metodologias de trabalho, a oportunidade para refletir sobre o ensino e a prática em sala de aula, a integração das escolas estaduais e municipais e a troca de experiências entre os professores.

Os pontos considerados negativos pelos professores estão relacionados principalmente com o planejamento do evento: o tempo curto de apenas uma semana, a jornada cansativa de três horários e a época em que aconteceram as atividades, durante o período das aulas. Os professores também têm a percepção que os ministrantes e a SEED desconhecem a realidade local e não sabem os problemas e dificuldades que as escolas enfrentam. Isso pode ter prejudicado as discussões, porque não foi proposto nenhum tema de interesse particular da comunidade. Além disso, os professores reclamaram que não houve continuidade das ações de formação continuada iniciadas com o *Encontro Pedagógico dos Municípios*.

5.2 Percepções dos técnicos ministrantes

5.2.1 Perfil das ministrantes

Foram entrevistadas duas profissionais que participaram, em diferentes municípios, do *Encontro*. As duas ministrantes têm como formação básica a graduação sendo que uma delas possui especialização em administração escolar. Ambas desenvolveram várias atividades pedagógicas na SEED e suas experiências na área educacional ultrapassam os 10 anos. Após o *Encontro...* as duas técnicas foram trabalhar e desenvolver atividades pedagógicas em escolas. Atualmente uma atua em sua profissão (Psicóloga) na área da saúde e a outra profissional trabalha como professora do ensino médio.

5.2.2 Sobre o Encontro Pedagógico

As duas ministrantes entrevistadas, ao falarem sobre suas atuações no *Encontro Pedagógico*, relataram que participaram do Projeto devido ao fato de estarem trabalhando na SEED na época, sem citarem uma motivação específica. No que diz respeito ao conhecimento do Projeto escrito, as duas ministrantes disseram, a princípio, ter tido acesso ao mesmo:

Eu tive acesso sim, porque eu trabalhava na Secretaria de Educação, como técnica (MINISTRANTE 1).

Eu tive acesso e li todinho (MINISTRANTE 2).

Entretanto, quando foram perguntados mais detalhes do documento do Projeto, como por exemplo: o referencial teórico, os objetivos, etc., uma das ministrantes afirmou em seu depoimento que não se lembrava mais o que continha nele, enquanto a outra ministrante confundiu a proposta elaborada para a execução do *Encontro...* com o planejamento feito para definir os temas e a metodologia a ser trabalhada durante as atividades:

Eu tive [conhecimento] sim deste mini projeto de ação [cartilha] das nossas atividades nos municípios. Eu acho que essa tua pergunta, ela está relacionada a essa cartilha [...]. Eu acho que deve ser esse documento (MINISTRANTE 1).

Esses depoimentos sinalizam que as duas ministrantes não tomaram conhecimento do documento do Projeto, onde deveria constar toda a etapa de trabalho e seria o plano que daria o direcionamento para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o *Encontro*. Após algum esclarecimento do que seria o documento do Projeto, uma das ministrantes demonstrou certa surpresa por tal desconhecimento e deu a impressão que foi naquele momento da entrevista que percebeu que não havia lido o Projeto, mas tinha participado apenas de uma parte do trabalho, que era o planejamento das ações:

[...] Esse projeto aí eu não tive acesso, não tive acesso! (MINISTRANTE 1).

Em relação à proposta e aos objetivos do *Encontro*... uma das ministrantes inicialmente afirmou que não se lembrava, acrescentando depois que:

[a preocupação central] era dar suporte para o professor sobre a questão do currículo, sobre a questão da própria forma que eles trabalhavam a parte prática também, [por exemplo] o que é o planejamento, qual a importância do planejamento (MINISTRANTE 2).

Contudo, a outra ministrante estava convencida que a proposta do Projeto era a de democratização das escolas:

A proposta maior seria, ao meu ver, a democratização das escolas em todos os seus aspectos. Foi o momento em que se estava colocando vários temas, que deveriam ser trabalhados na escola [...] o principal tema, salvo engano, era “Currículo e a construção do conhecimento”, esse seria o tema central do trabalho e atrelado a esse tema a gente vai ter, por exemplo, avaliação, a gente vai ter conselho escolar, a gente vai ter caixa escolar, [...] que é um exemplo de como seria, vamos dizer assim, o passo principal da democratização da escola, como a escola poderia caminhar sozinha, teria um leque de opções para melhorar em termos quantitativos e qualitativos [...] [o objetivo] era plantar essa semente da descentralização da escola, esse processo de descentralização, [mas também] o processo da metodologia de trabalhar com o aluno, de sair daquela mesmice. A gente tentou passar a imagem que se pode trabalhar uma aula bastante dinâmica mesmo sem ter recurso (MINISTRANTE 1).

Para uma das ministrantes o curso era destinado apenas aos professores do ensino fundamental. A percepção da outra ministrante, dentro da perspectiva da gestão democrática, foi a de que o público alvo seria muito mais amplo:

Eu posso até colocar que era a comunidade escolar e quando eu falo a comunidade me refiro a todos: representação de pais alunos, representação de alunos..., mas o principal era o corpo docente da escola, corpo docente e administrativo da escola, principalmente, o corpo docente da escola, que são eles que são formadores de opinião, então foi direcionado mais a eles (MINISTRANTE 1).

Como dito anteriormente (ver cap. 3) a política de implementação do *Encontro...* pautou-se no pressuposto da gestão democrática. De fato, percebeu-se nos depoimentos acima que os conceitos de gestão democrática e descentralização estavam presentes no discurso das ministrantes. Entretanto, no Projeto existem apenas algumas indicações nesta direção, sem fundamentação teórica explícita, respaldada na literatura especializada sobre o assunto. Foi também observado nos depoimentos que não havia, por parte das ministrantes entrevistadas, clareza ou consciência da necessidade de conhecer o documento oficial do Projeto para planejarem suas ações.

As referências que as ministrantes possuíam eram de teóricos como Emília Ferreiro e Paulo Freire, que não abordam especificamente aspectos da gestão educacional, voltando-se mais para aspectos da prática educativa. Mesmo assim, essas referências serviram de apoio apenas para a discussão de alguns dos temas propostos, como a construção do conhecimento e a necessidade de respeitar os saberes e a perspectiva do aluno.

Sobre a metodologia aplicada, parece que ela não estava clara para os técnicos que ministraram os cursos no *Encontro*. Uma das ministrantes falou de uma “exposição dialogada”:

Bom, exposição dialogada e apresentação de trabalhos, dinâmicas, era mais ou menos isso. Texto, parte teórica, parte prática e dinâmica dentro da parte teórica também (MINISTRANTE 1).

A outra ministrante expôs que não havia uma única metodologia, mas sim várias orientações, confundindo mais uma vez a metodologia a ser aplicada com os temas a serem abordados.

Eu acho que não havia assim uma [metodologia] específica, uma metodologia assim: nós vamos adotar esta metodologia e fechar. Eu acho que foram usados vários tipos, várias metodologias pra trabalhar. É claro que quando a gente fala em construção do conhecimento a gente lembra da Emília Ferreiro, a gente lembra o Paulo Freire [...] eles foram o que a gente

mais se inspirou para fazer o trabalho, porque a gente partia muito do conhecimento empírico (MINISTRANTE 2).

Desta forma, não foi identificado no Projeto um referencial teórico que tenha norteado a concepção e planejamento das ações, dentro de uma política voltada para a construção da gestão democrática nas escolas, bem como tenha auxiliado na formulação do material didático e da metodologia a ser aplicada pelos ministrantes.

Nessa confusão de idéias do que seria o Projeto, seus objetivos, a proposta de trabalho e a metodologia, foi relatado pelas ministrantes que houve a elaboração da cartilha, que seria utilizada pelos participantes durante as atividades no *Encontro...* e seria, portanto, o suporte técnico para a realização das ações.

[...] foi construído um livreto com todas as metodologias de trabalho, todos os passos que nós iríamos dar, com os temas que nós iríamos desenvolver nas escolas (MINISTRANTE 1).

Analisando a cartilha, verificou-se que constam apenas os textos ilustrando os temas que foram abordados durante o evento, com algumas sugestões de atividades para a sala de aula (AMAPÁ, 1997c). Contudo, não aparece na cartilha o que levou à escolha dos temas, quais critérios foram utilizados e como se selecionaram os textos e de que forma eles seriam trabalhados. Todavia, foi encontrado um cronograma das atividades desenvolvidas pelas ministrantes (anexo D), onde consta o planejamento dessas atividades, com detalhamento de como seriam desenvolvidas.

Segundo uma das ministrantes os temas foram escolhidos a partir da necessidade de esclarecer questões que estavam presentes no cotidiano dos professores, mas que eram por eles pouco entendidas. Assim, estes assuntos precisavam ser discutidos e refletidos com os professores. Um desses assuntos seria o caixa escolar:

[...] a maioria das escolas ouviu falar [do caixa escolar] e não sabiam o que era e nem como proceder. Então a gente ensinava todos os passos como deveria ser criado, sabe? Informando, colocando a questão da necessidade da conquista desses espaços na escola [...] existia em várias escolas, principalmente nos municípios, uma centralização de poder na figura do diretor, do gestor da escola. Este gestor, além de ser responsável pela essa parte administrativa, era responsável também pela parte pedagógica, porque ele fazia papel de supervisor, orientador e muitas vezes presidente do caixa escolar, acumulava “ene” tarefas, então a gente foi colocar pra eles [os

professores] a necessidade de se criar o conselho escolar, a necessidade do caixa escolar para que a merenda fosse regionalizada, que a merenda quando chegava na escola já chegava deteriorada, através do caixa escolar ele poderia promover esses eventos, como esse que a gente estava fazendo [o *Encontro...*]. A escola poderia criar o projeto e através do caixa escolar alocar recursos de capacitação para os professores (MINISTRANTE 1).

A ministrante acrescenta que o caixa escolar representou à época do evento uma inovação no Amapá, sendo percebido como um passo importante para democratização escolar:

Na época sim [era considerado uma inovação]. Hoje já é normal, todas as escolas já sabem da importância que é o caixa escolar. A maioria das escolas está dando seus passos sozinhas [...] cada escola está procurando resolver o seu problema junto com a comunidade escolar, então isso a gente vê essa grande melhoria, porque descentralizou. É claro que ainda tem um eixo central que é a Secretaria de Educação, mas descentralizou uma série de atividades, que eles não conseguiam caminhar. Na época estavam sempre na Secretaria, porque eles não sabiam como usar a liberdade. Hoje, a maioria das escolas já sabe caminhar sozinha (MINISTRANTE 1).

Ainda sobre a metodologia, as ministrantes afirmaram nas entrevistas que foi muito dinâmica e que esse fator contribuiu bastante para garantir a participação dos professores.

Foi muito dinâmico [...] até a parte teórica foi apresentada para os professores de uma forma bem dinâmica, onde eles realmente participaram e puderam, pelo menos na época, a gente percebeu que eles puderam entender alguma coisa do que a gente tava querendo passar (MINISTRANTE 2).

É válido registrar que, durante a entrevista, notou-se uma certa emoção da ministrante 1 ao descrever esse trabalho como sendo prazeroso, tanto para os técnicos da SEED como para os professores:

Era uma festa! o nosso trabalho era uma festa de tão agradável que era, não era algo assim pesado. Como eu falei era algo assim *light*, a gente trabalhava brincando, a gente aprendia brincando, porque no momento que eu estava passando esses conhecimentos, eu não estava apenas passando, eu estava trocando, eu estava aprendendo junto com eles [professores], então eu aprendi muito junto com eles, porque cada município por onde eu passei era uma realidade, e a gente só fazia acumular as experiências e repassar no momento que fosse necessário (MINISTRANTE 1).

Na opinião das ministrantes o *Encontro...* foi diferente porque conseguiu ser abrangente, uma vez que todos os municípios do Estado foram contemplados com a ação, e foram dadas oportunidades para que todos os professores participassem. A participação dos professores e a construção do conhecimento também foram colocadas como fatores que tornaram o *Encontro...* diferenciado em relação a outras ações realizadas pela SEED:

Eu acredito que o Encontro Pedagógico foi diferente porque foi nos municípios, não ficou centrado na capital. Foi dada a oportunidade para os professores não terem que sair de lá pra vir pra capital (MINISTRANTE 2).

Foi diferente em todos os sentidos. As pessoas estavam envolvidas, elas construíam junto conosco conhecimento [...] A participação deles [professores] era bastante efetiva, logo no início é... em determinados locais, às vezes eles estavam tímidos [...] mas o trabalho era tão dinâmico que eles se soltavam, eles participavam, eles criavam e a gente tinha verdadeiras revelações na sala de aula, de talentos mesmo, que surpreendiam a gente na sala de aula. Então houve uma participação muito grande, até no sentido mesmo de questionar aquele trabalho e por quê a gente estava fazendo aquilo, se depois a gente ia sumir, não ia voltar mais, como é que era? (MINISTRANTE 1).

Segundo uma das ministrantes esta participação efetiva dos professores, e também da comunidade, resultou de um bom planejamento:

Cada grupo de trabalho que saía pra campo ia com todo trabalho planejado, porque nós planejamos e todo trabalho que há um planejamento consistente tende a ter um bom resultado [...] nós nos preparamos, cada grupo de trabalho que saía pra campo ia com todo o trabalho planejado, e onde há um planejamento consistente, ele tende a ter um bom resultado. Então quando nós chegávamos no município pra trabalhar a gente envolvia, não só os professores da rede estadual, mas os professores das escolas municipais [...] foi também com participação do aluno (MINISTRANTE 1).

Para a outra ministrante, freqüentemente não ocorria o acompanhamento do trabalho em uma segunda etapa das ações de formação continuada, principalmente quando isto dependia da administração da SEED:

As outras ações elas têm... acredito que elas têm uma continuidade assim, principalmente, quando se está em escola. Acredito que as próprias pessoas que estão na escola levam adiante não dependendo da Secretaria de Educação aí tem continuidade, mas assim dependendo da Secretaria de Educação eu acho que ela [SEED] deixa muito a desejar nesse sentido (MINISTRANTE 2).

De acordo com depoimentos das ministrantes, com o *Encontro Pedagógico dos Municípios* não foi diferente, pois não houve a continuidade prevista para a execução de uma segunda etapa do evento:

[...] não houve continuidade, foi só uma vez e aí não teve mais e eles [professores] ficaram do mesmo jeito que estavam antes (MINISTRANTE 2).

Após o evento a maioria dos técnicos da SEED/AP envolvidos no Projeto assumiu cargos de confiança na capital, desse modo, a equipe técnica se desfez. Este fato é evidenciado no depoimento de uma das técnicas que ministrou o evento:

Eu assumi um grupo de atividades [chefia] e em seguida assumi uma secretaria de escola [...]. alguns assumiram outros não [cargos de confiança], mas muita gente assumiu direção de escola (MINISTRANTE 2).

Uma outra questão perguntada às ministrantes durante as entrevistadas foi referente ao que elas consideraram o que *deu certo* e o que *não deu certo* no evento. Para uma das ministrantes, o que *deu certo* foi a forma como o *Encontro...* aconteceu e a oportunidade de todos os professores do Estado participarem do evento. Para a outra ministrante, no entanto, o processo de descentralização foi considerado um ponto positivo, pois a partir do evento os gestores das escolas passaram a resolver, junto com a comunidade escolar, a maioria de seus problemas, sem necessariamente ter que pedir auxílio, a todo o momento, à Secretaria de Educação, coisa que antes acontecia com bastante frequência.

Em relação ao que *não deu certo* foi reforçado o fato da descontinuidade das ações e que isto foi conseqüência, no ponto de vista de uma das ministrantes, da falta de compromisso daqueles que têm a autoridade de resolver os problemas existentes. No ano seguinte ao *Encontro Pedagógico* (1998), houve a nomeação de outro Secretário de Educação e seus assessores, os quais interromperam os trabalhos iniciados sem uma avaliação dos resultados obtidos pelas ações de formação continuada desenvolvidas no Projeto.

A outra ministrante acrescenta que, além das questões políticas continuarem interferindo nas questões educacionais,

[...] é necessário criar um mecanismo para que quando mude o governo esses trabalhos que deram certo não sejam interrompidos, é isso que está faltando:

criar um sistema, criar um mecanismo para assegurar a continuidade desses trabalhos e a escola tem isso! Está faltando a escola perceber que ela tem esse poder de dar continuidade nisso aí, independente da mudança de governo (MINISTRANTE 2).

A interferência política foi também citada como uma das causas que levaram às ministrantes entrevistadas a não participarem mais de nenhuma ação de formação continuada promovida pela SEED:

Não participei porque tem a questão política, que mais uma vez interfere na continuidade dos trabalhos, daqueles trabalhos que estão dando certo, daqueles projetos que estão dando certo. A maioria dos políticos que assume o governo, eles acham que determinado trabalho, determinado projeto é de um outro governo, então eles querem uma coisa nova e terminam deixando todo um trabalho consistente se fragmentar e não dão continuidade ao trabalho [já iniciado] (MINISTRANTE 1).

Contudo, para as ministrantes entrevistadas, o *Encontro Pedagógico dos Municípios* foi uma ação que possibilitou repensar o sistema educacional.

5.3 Percepções da Coordenação

5.3.1 Perfil dos coordenadores

Na coordenação das atividades do *Encontro...* estiveram envolvidos seis técnicos da SEED, destes dois foram entrevistados. Suas atuações sempre foram na área educacional apesar de não serem formadas, especificamente, em Pedagogia, entretanto suas experiências no magistério ultrapassam os 10 anos. Uma das técnicas é licenciada plena em Economia Doméstica e a outra é formada em Letras.

5.3.2 Sobre o Encontro Pedagógico

A primeira questão abordada foi sobre como surgiu a idéia de criar o *Encontro*. Para uma das coordenadoras, a idéia do evento nasceu de um diagnóstico realizado no Estado, com base em dados do SAEB, sobre os principais problemas verificados em relação à Educação Básica no Amapá, especialmente no que no diz respeito à formação de professores. A partir

desse diagnóstico, percebeu-se a carência de uma ação de formação continuada para os professores que atuam no ensino fundamental, a maioria apenas com o curso de Magistério e impossibilitados de continuar sua formação na Universidade por fatores de distância geográfica, recursos financeiros, dentre outros. Durante um evento que reuniu as escolas de formação de professores do Estado, elaborou-se um documento, no qual ficou sugerido que seria bem recebida uma proposta de formação continuada, através de um curso coordenado pela SEED/AP e com a participação das escolas de formação.

[...] foi feito um diagnóstico no Estado dos principais problemas. Na época esse projeto foi puxado pelo IETA, eu trabalhava na formação de professores das séries iniciais, [...] no diagnóstico se verificou que grande o problema do professor é em relação à capacitação, mesmo porque existe a questão da localização geográfica, a própria questão das Universidades, porque o Estado só tinha uma Universidade que agregava alguns cursos de licenciatura, então não era suficiente pra atender essa demanda, então todos os professores, por exemplo, de 1^a a 4^a, eles só tinham o magistério, então a partir daí surgiu, teve um encontro [das escolas de formação]. Isso daí começou a partir do encontro das escolas de formação para professores, [...] ficou decidido num documento que falava que o Estado adoraria uma proposta de capacitação continuada e que esse trabalho, a princípio, seria coordenado pela SEED com a participação das escolas de formação, então foi aí que começou o projeto de capacitação, desse propósito nós tínhamos professores, dessas instituições e alunos e professores da rede do Estado (COORDENADORA 1).

Para a outra coordenadora, entretanto, a realização do *Encontro...* nasceu de uma visão mais ampliada da questão educacional. Havia na época (1995-96) discussões internas na SEED/AP, de que se estava diante de um novo modelo de educação, ou melhor dizendo, de um novo modelo de gestão escolar, a partir de um amplo processo de descentralização e por isso, fazia-se necessário um curso que viesse discutir essa questão com os professores.

Ele [o Encontro] foi resultado assim de longas discussões internas da equipe técnica, porque se constatou que o novo modelo de educação que estava sendo, aliás, de gestão, que estava sendo implementado, que foi a descentralização, ele estava passando para as escolas uma nova forma de gerir a educação, uma forma mais compartilhada e isso também exigia essa capacitação dos diretores, dos professores (COORDENADORA 2).

Percebe-se novamente, agora nos depoimentos das coordenadoras, que o processo de gestão democrática foi um dos motivos para a execução do *Encontro...*, porque com a descentralização, segundo uma das coordenadoras, as escolas seriam investidas de muita

autonomia e precisariam estar esclarecidas sobre como proceder neste novo processo, o que implicaria fortalecimento da ação docente, preparação dos seus diretores escolares, capacidade, inclusive, de identificar as falhas de atuação. Tal constatação, de acordo com a coordenadora, surgiu em 1995-96 quando foi realizado um levantamento desses problemas:

[...] em 95, final de 95, 96 começou a implantação dos caixas escolares. Então se antes não tinha como a escola ter essa autonomia financeira, começou a ter e precisava ser passado para as escolas um novo modelo de gestão pública, [...] e essa descentralização deveria trazer resultado positivo no aluno, teria que ter, necessariamente, uma melhoria na qualidade do ensino. Agora como ter uma melhoria na qualidade de ensino se até 95, com o modelo antigo, os professores não recebiam capacitação no que era essência pra eles, que era a docência na sala de aula. Então foram duas necessidades juntas: uma, o novo modelo de gestão e a outra, o fortalecimento da atuação do docente, porque essa descentralização fez com que a equipe da SEED conseguisse identificar a onde estavam os pontos falhos nas escolas, a onde é que eles precisavam ser fortalecidos e isso foi um levantamento muito grande feito em 95, 96, foi quando se teve essa concepção do corpo, da capacitação (COORDENADORA 2).

Ainda para esta coordenadora, no novo modelo descentralizado de gestão, foram criadas as caixas escolares para que as escolas recebessem e administrassem os recursos enviados pelo Estado e os municípios tiveram que assumir responsabilidades, como o transporte escolar, a alimentação, criando-se, além disso, as unidades com os Geo-educacionais para darem apoio técnico e pedagógico às escolas dos municípios. Ao mesmo tempo, a descentralização obrigava que os gastos públicos em educação ficassem mais transparentes, implantando-se o sistema de prestação de contas dos municípios e escolas. Por isso, segundo o depoimento da coordenação, o mais importante foi a implantação de uma gestão democrática:

A gestão democrática foi uma diretriz de Governo, que na época quando o então governador (Capiberibe) com o apoio da base aliada ele criou, quer dizer, ele lançou como plataforma de governo dele um programa de desenvolvimento sustentável pro Amapá. Este programa tinha seis diretrizes básicas e dentro delas vários eixos pra serem sempre trabalhados. Em a descentralização tendo sido uma diretriz de governo ela obrigatoriamente requer a gestão democrática senão não faz sentido descentralizar, porque só fica centralizado as coisas quando você não tem coragem de dividir o poder e dividir o poder significa que você vai ter que ter outras pessoas compartilhando com você responsabilidade, compartilhando decisões e todos assumindo conjuntamente os êxitos e não êxitos. Então gestão democrática eu posso afirmar sem medo, foi um dos pontos fortes da época dos oito anos de mandato pelo qual passou o então governador Capiberibe (COORDENADORA 2).

Destaca-se, desse modo, a idéia de capacitar professores, diretores, técnicos para exercerem a gestão democrática. *O Encontro...*, na percepção da coordenação, mostrou como a escola deveria ser vista e mostrou também a SEED como uma instituição que precisa dar suporte técnico-pedagógico e não apenas uma instituição controladora, burocrática e fiscalizadora. Também motivou uma integração maior entre professores e diretores e as escolas passaram a elaborar suas análises, diagnósticos, etc., com maior fundamentação e conhecimento. Isto é notório no seguinte depoimento:

[O Encontro seria uma forma de viabilizar] de capacitar os professores pra esse novo modelo de gestão já que eles nunca tinham vivido isso. As escolas, as diretoras eram as todas poderosas, a comunidade não tinha como entrar na escola e os professores não tinham noção do que era trabalhar democraticamente na escola, porque eles nunca tinham vivido isso, então os Encontros Pedagógicos eles foram assim fundamentais para que o próprio professor, os diretores vissem a escola existindo em função do aluno e da comunidade e pra isso tinha que fazer essa capacitação dos interesses das necessidades e nisso parece-me que eles ficaram assim bem mais aptos, porque eles até aprenderam que eles enquanto gestores também tinham que buscar na SEED apoio, parceria pra aquilo que eles não estavam conseguindo deslanchar, vê na SEED um ponto de apoio não aquela toda poderosa. Então foi realmente uma inversão de valores, uma inversão não, uma mudança de papéis, o que era centralização não existia mais e também os professores sentiram que quando uma escola não vai bem nem sempre a responsabilidade é toda só do professor. Cada um tem a sua parte de responsabilidade, uma parte era da SEED, uma parte da direção da escola, uma parte do professor e isso também fez com que eles se sentassem mais [...] eu pude acompanhar isso, eles já conseguiam se sentar nas escolas, discutir os problemas e quando chegavam os documentos na SEED [...] eles tinham mais fundamentação, mais argumentação, não eram coisas soltas como antes em 95, 96, eles [professores] estavam mais capacitados para colocar os problemas deles (COORDENADORA 2).

A escolha do nome “Encontro Pedagógico”, para uma das coordenadoras, foi decorrência da constatação de que faltava aos professores alternativas metodológicas de ensino, distância entre a teoria e a prática, necessidade de vincular conhecimento (pedagógico) com a reflexão sobre este conhecimento, não apenas como uma questão didática, mas como de produção mesma deste conhecimento. Foi verificado pela SEED que os professores do interior enfrentavam grandes dificuldade de acesso a livros, a novas informações, a novas metodologias para dinamizar seu trabalho:

Nessa discussão do Encontro um dos maiores problemas citado pelos professores diz respeito à questão da metodologia, que faltava ao professor alternativas metodológicas para que ele pudesse trabalhar conteúdos, então a partir daí essa necessidade, ele vislumbrou, por isso que ficou o nome

Encontro Pedagógico. Claro que, por exemplo, sempre quando foi discutido que essa questão pedagógica ela tinha duas vertentes: a teórica e a prática. Não tinha só o pedagógico com o caráter prático da questão da educação, mas que ele pudesse vislumbrar o conhecimento e a reflexão sobre o conhecimento, não era uma questão só didática, era uma questão de produção mesmo de conhecimento (COORDENADORA 1).

Pensava-se também em capacitar os especialistas da educação (orientadores e supervisores), considerando-se a importância de seu trabalho como “dinamizador” das ações das escolas e que para isto, também eles necessitavam de capacitação. Por outro lado, enfrentar a questão da aparente dicotomia trabalho técnico x trabalho do professor e buscar a integração de ambos:

[...] também ficou definido que esses cursos de capacitação também seriam direcionados aos técnicos, porque a gente compreendia o seguinte que, principalmente na zona rural, como o técnico ia dinamizar as ações da escola se ele mesmo não dominava, não tinha acesso a essas informações, ele não conhecia o processo de avaliação, o processo de conhecimento da forma com estava sendo procedida naquele momento a partir da Lei de Diretrizes e Bases, então era para o professor pensar sobre tudo isso, então foi colocado que todo mundo teria acesso, então seria para os técnicos e seria para os professores foi uma forma assim da gente não dicotomizar a questão do professor é um e o técnico é outro, né, a gente queria que eles estivessem juntos (COORDENADORA 1)

Além disso, para a outra coordenadora, o nome do Projeto foi escolhido para diferenciar-se bem de outros eventos que eram rotulados como de capacitação, mas que na verdade eram simples reuniões pedagógicas ou administrativas, sem grandes diretrizes e que não alcançaram seus resultados e foram feitas em uma gestão altamente centralizada. Além do mais, em uma visão mais ampliada, a idéia era passar uma idéia de que a função da escola é pedagógica e educativa e não apenas cumpridora de ordens e reprodutora do sistema. Assim, foi pensado no *Encontro...* que, segundo a coordenadora, refletia a idéia de um “encontro” entre as escolas dos municípios:

Porque se compreendeu na época hoje poderia nem ser esse nome, mas na época já tinha tantos rótulos de coisas que tinham sido feitas na outra gestão, na gestão centralizada, tipo: reunião das escolas, reunião com a secretaria, reunião com os diretores, que o que se quis foi realmente passar uma idéia de um “encontro”. Por que pedagógico? Porque a função da escola é essencialmente pedagógica, educativa e que passa pela pedagogia pura, pelas metodologias. Então, na época, foi o nome que a gente encontrou depois de discutir vários outros, o mais apropriado pro momento que a gente estava vivendo, tanto que hoje ainda existem encontros sabe assim nas outras

escolas, de Macapá, que estão organizadas por NAE's e eles fazem encontros mensais, não dão nome de "Encontro Pedagógico", mas a filosofia do encontrar continua, permanece (COORDENADORA 2).

Uma constatação altamente preocupante para uma das coordenadoras, era que a necessidade do *Encontro...* colocava-se diante do fato que os alunos do Ensino Fundamental do Amapá ficaram em penúltimo lugar em relação a conhecimentos de matemática e português, após a aplicação de testes do SAEB. Para a SEED o grande "nó" da questão, possivelmente explicativa deste fato, era a falta de metodologias adequadas e atualizadas do professor das séries iniciais, onde se verificava um alto nível de evasão e repetência. Neste sentido, a SEED entendia que era necessário um evento que possibilitasse a reflexão por parte do professor sobre aquilo que estava ensinando:

[...] a carência deles era muito grande [...] eu fui ver que o grande problema que estava fazendo com que o índice de reprovação fosse alto, que a evasão fosse alta no município [...] era em decorrência também da formação do professor [...] a gente chegava pra conversar com o professor a gente percebia que o conhecimento que ele tinha era totalmente incipiente pra prática que estava sendo exigida dele, então como fazer isso? Como ajudar o professor em relação a essa questão? Então se pensou: nossa! Se o professor da área urbana, que tem toda uma possibilidade, tem a Universidade, tem livros, tem livraria, ele tem toda essa dificuldade imagina o professor do interior (COORDENADORA 1).

Em relação à implementação do Projeto, foi pensado que ele deveria abranger todos municípios do Estado do Amapá e para isso, de acordo com a coordenação, reuniram-se vários grupos para planejarem as ações a serem executadas durante o evento. Uma equipe pensou a ação em nível macro e uma outra a executou, como demonstrado nos depoimentos abaixo:

A implementação foi feita primeiro através de um Projeto maior, que foi organizado, sistematizado. Foi nomeada uma comissão que escreveu o Projeto maior e apresentou para o secretário de educação, na época Ruben Bermeguy. Esse Projeto foi aprovado, depois ele retornou pra Divisão Técnica Pedagógica e foram construídos os grupos de trabalho e a partir desses grupos de trabalho cada equipe sistematizou um projeto numa área diferente, por exemplo, tinha o grupo que ia trabalhar a questão da avaliação, outro grupo que ia trabalhar a parte da fundamentação, da experiência pedagógica, das questões, outros trabalhar especificamente metodologia aplicada à alfabetização [...]. Cada equipe elaborou um projeto para determinado município, então quem ia para o Laranjal do Jarí elaborou como seria a capacitação naquele município, então essas pessoas que eram formadas por professores de diversas áreas do conhecimento, técnicos,

outros professores de 1^a a 4^a também, tinham pessoas de todos os segmentos, elas faziam e refaziam [o planejamento] e essas pessoas que iam dar os cursos de capacitação (COORDENADORA 1).

Deu um trabalho, porque o Estado tem 16 municípios e as pessoas [professores] precisavam [de formação]. Nós queríamos cobrir em um determinado tempo todos os municípios e as pessoas foram designadas pra determinados municípios, mas antes disso todos foram capacitados internamente, foi feita uma cartilha, foram pensadas as técnicas dos encontros, deixou-se abertura para o aparecimento de coisas novas e tinha uma coordenação e uma equipe de execução [das oficinas] [...] O encontro foi todo em cima de oficina: oficina de teatro, todo tipo, inclusive com conteúdos de determinadas disciplinas caso aquela área estivesse fraca, quer dizer fraca não, precisando de mais suporte (COORDENADORA 2).

Depreende-se, portanto, a partir dos depoimentos das coordenadoras, que houve uma clara divisão do trabalho. O problema reside no fato que uma equipe elaborou o Projeto e a outra que não tomou conhecimento do que estava escrito e, sem fundamentação, planejou as ações como visto anteriormente nos depoimentos das ministrantes.

Em relação de como se procedeu a divulgação do evento, a coordenação inicialmente acionou os Geo-educacionais nos municípios e contactou os NAE para a distribuição de material como *folder* e cartazes. As imprensas falada e escrita também tiveram papel de destaque na divulgação do evento.

Quanto à questão das parcerias que deveriam acontecer entre os governos estadual e municipais, elas foram negociadas de maneira que as prefeituras poderiam colaborar com o que pudessem e, em contrapartida, seria garantida aos professores da rede municipal a participação no evento. Entretanto, não houve apoio financeiro ao Projeto, mas sim apenas logístico:

Na época [...] os municípios entravam com a parte da hospedagem. Por exemplo, nós não pagávamos hospedagem em Serra do Navio, em Porto Ferreira e tal, isso aí tudinho era bancado pelas prefeituras, às vezes até pelos diretores. Os diretores davam a alimentação para os professores [...] e para coordenação, então tudo isso era bancado pelas prefeituras e pelas direções das escolas. A gente conseguiu essa mobilização (COORDENADORA 1).

O que se fez foi abrir a oportunidade pra a prefeitura que quisesse colocar os seus professores pra fazer a capacitação também, o Encontro. E aí ficou completamente à vontade. E por que foi que as prefeituras não se envolveram? Porque era uma época crítica, primeiro ano de mandato dos prefeitos e as prefeituras estavam sem condições de dar apoio financeiro, mas o fato também é que o Estado já estava mais estruturado. Mas a abertura houve, tanto que teve município que professores da rede municipal

participaram também. Aliás, acho que quase todos, quase todos. Não sei se 100% das escolas [municipais] (COORDENADORA 2).

Quanto à parceria com a Universidade Federal do Amapá, não houve. Os coordenadores justificam esta ausência, de um lado, porque não se buscou esta parceria partindo-se do pressuposto de que “a universidade era muito fechada” para este tipo de evento:

Não se buscou. Porque a Universidade, naquela época, era muito fechada, até hoje você não consegue fazer um trabalho que seja coletivo, porque a Universidade ainda está fechada pra questão, parece que quem ela forma lá não é a mesma pessoa que vai trabalhar aqui fora, então ainda era muito fechada essa questão. Na época não se concebia [...] se pusesse essa questão deles trabalharem, deles fazerem [eles não participariam], a não ser que eles ganhassem por isso. Então ficava mais fácil nós trabalharmos com a mão-de-obra que nós tínhamos, com o recurso que nós tínhamos do que contratar outros professores (COORDENADORA 1).

Por outro lado, não se buscou a parceria porque o *Encontro...* era “alguma coisa nova e a SEED precisava ter uma experiência interna” em seu planejamento e implementação.

Olha, não buscamos parceria com a Universidade. Não buscamos por quê? Por ser algo novo que estava sendo vivenciado e a gente precisava ter essa experiência interna nossa, por isso não buscamos. Não buscamos a UNIFAP enquanto instituição, embora tivesse na equipe de coordenação pessoas que eram professores da Universidade. Não buscamos essa parceria institucional, mas, vamos chamar assim, a competência da instituição estava na equipe com pessoas que faziam parte do quadro de lá e estavam no Estado também (COORDENADORA 2).

Entende-se, portanto, que a Universidade esteve ausente, do ponto de vista institucional, mas alguns professores de seu quadro integraram a equipe do Projeto. A coordenação julgava que a Universidade tinha suas próprias estratégias na formação docente (licenciaturas) e estava demasiadamente envolta em suas prioridades para participar.

5.3.3 Receptividade e utilidade do Encontro

Foi consensual para as coordenadoras que a receptividade ao *Encontro...* por parte dos professores foi muito boa, face à carência de conhecimentos, principalmente quanto às

metodologias de ensino. Segundo uma das coordenadoras, até então, as instituições públicas (incluindo a SEED) não tinham uma preocupação muito grande com os professores do interior:

A receptividade foi muito boa. Até porque a gente viu que a carência lá era muito grande, não só em relação à questão metodológica como em relação à questão do conhecimento. O professor do interior é “marginalizado”, nada chega pra ele [os livros], às vezes eles até queriam ler, como eles próprios diziam e tinham tempo pra isso, mas não tinham acesso a livros, porque como ele é marginalizado, no sentido assim que as instituições, o setor público não se preocupa muito com o professor que trabalha no interior, porque eles não conseguem ver que se a educação mudar lá, não vai ter tantos problemas na área urbana [Macapá], então eles eram muito carentes em relação a essa questão. A avaliação que eles faziam era que os Encontros eram muito bons, muito importantes e que eles aprendiam muito (COORDENADORA 1).

De acordo com o depoimento da coordenação do evento, a aceitação do mesmo foi rápida, verificando-se que os professores dos municípios se mostraram, durante a realização do *Encontro...*, muito interessados, preocupados em efetuar mudanças no ensino. Segundo uma coordenadora, a mobilização e o interesse dos professores do interior são muito grandes, porque estes professores só têm aquele emprego e estão disponíveis para aprender coisas novas.

Houve muito rápida aceitação. E eu te digo mais, a aceitação dos professores que estão no interior elas são muito maiores. Eles são muito melhores em relação ao pessoal que está na área urbana [Macapá], porque eles lá vêem isso como uma descoberta, uma necessidade de mudança. Aqui você não consegue mobilizar tanto como no interior. Você consegue vê o empenho dos professores do interior, aqui não. Na capital se valoriza muito pouco a questão do Encontro Pedagógico, das discussões, das implementações, porque você não tem tempo, você tem outros empregos, lá não. No interior o professor só tem aquele emprego, ele só trabalha naquilo, então ele está disponível para fazer isso, ao contrário da área urbana (COORDENADORA 1).

De acordo com a coordenadora, existe um estereótipo com relação ao pessoal do interior, “como se ele não quisesse nada”, “tivesse baixa escolaridade”, mas eles se mostram muito mais dedicados. Devido ao estereótipo, ainda de acordo com coordenadora, a expectativa da coordenação do *Encontro...* era que houvesse uma certa resistência às atividades:

A gente cria aquele estereótipo, do cara que mora no interior, aquele que não quer nada, que não tem escolaridade, então você acaba fazendo uma imagem. Eu, por exemplo, hoje trabalhando na interiorização como professora da Universidade, eu vejo que o professor de 1ª a 4ª séries do interior é muito mais dedicado que o professor que está aqui. Ele estuda mais, ele lê mais hoje, porque tem mais espaço, o contrário do professor que está na cidade, ele acha que já estudou e está formado e não precisa mais de nada. Então foi passado este estereótipo de que o professor que está no interior é aquele que não quer nada. Você em princípio diz assim: “ah! O Encontro Pedagógico não vai dar certo porque os professores do interior não querem saber de nada, eles só têm vida boa, eles não tem leitura” e aí você vê que essa é uma opinião equivocada, porque os professores lêem, estudam, têm vontade de aprender. O único problema é que o Estado não apóia. O professor vai para o interior e é largado lá, sem qualquer estrutura, sem qualquer preocupação com ele. Ele está lá para ministrar a aula dele e acabou. Sem acompanhamento de como ministrar, o que ele está precisando, se os conhecimentos que ele tem hoje são suficientes pra atender a necessidade daquela comunidade, isso não é questionado, não é visto (COORDENADORA 1).

5.3.4 Atendimento

O Projeto de formação continuada, inicialmente planejado para professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, acabou por envolver profissionais da educação de diversas áreas, níveis e modalidades de ensino. Além disso, atendeu também a técnicos e até pessoal de serviços das escolas, como merendeiras. Foi aberto a todos e contou com o apoio das direções das escolas que estimulavam e autorizavam os professores a participarem, conforme o depoimento abaixo:

Atendeu professores de 1ª a 4ª, nós tivemos, por exemplo, em alguns interiores alunos também participando dos cursos, técnicos, teve município que até as merendeiras participaram desse curso, então foi uma clientela assim bem diversificada mesmo, não foi só para os professores, a gente não conseguiu fechar só nessa clientela (COORDENADORA 1).

Prioritariamente aos professores. Agora, se viu um envolvimento também de outros membros da comunidade que quisessem estar [envolvidos], por exemplo, os diretores deles, secretário escolar, secretário administrativo, eles tinham que estar participando desta nova filosofia. Mas essa [formação continuada], prioritariamente, era pro professor, ele como o maior agente de transformação que os outros que fazem parte de gestão (COORDENADORA 2).

Diante desse contexto, perguntou-se a coordenação se a participação dessa nova “clientela” não prejudicou o trabalho, uma vez que havia uma preocupação com questões

relacionadas especificamente ao professor e o curso era, inicialmente, direcionado a este profissional. A resposta foi que:

Dificultou em parte, do ponto de vista teórico, mas do ponto de vista de desenvolvimento da escola facilitou, porque até então parece que o professor ele é um sujeito à parte da escola, ele é só aquela pessoa que dá aula, não tem nada haver com a cozinha, não tem nada haver com a merenda, não tem nada haver com nada. Quando as pessoas estavam lá, as outras pessoas que eram da merenda e estavam lá, elas participavam da escola e elas mostravam também que elas precisavam conhecer algumas coisas, então essas pessoas elas não falavam muito, elas estavam em grupo e com certeza eu acho que elas é... o grau de dificuldades delas não foi muito diferente do grau de dificuldades que tinha os professores, a única questão era de hierarquia mesmo de participar (COORDENADORA 1).

Esse depoimento sinaliza um grau de carência muito grande nos municípios do Estado do Amapá, no que diz respeito à formação dos professores, fato já demonstrado pelos dados estatísticos. Entretanto, não se pode considerar que os demais profissionais que trabalham na escola tenham as mesmas dificuldades dos professores, pois executam tarefas diferentes. É válida a intenção de que todos conheçam o processo educativo e todos estejam a par um do trabalho do outro, entretanto, há que se pensar e fazer uma avaliação em que momentos devem participar do mesmo evento.

Além disso, essa atitude de colocar todos os demais atores envolvidos no processo educativo em um mesmo curso, o qual era direcionado aos professores, é contraproducente porque, segundo a própria coordenadora que declarou tal posição, para a elaboração do *Encontro...* foi feito antes um diagnóstico da situação de ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas estaduais, tendo por base os resultados do SAEB, onde foi identificado um nível baixo da aprendizagem nas séries iniciais, o que seria principalmente uma questão da formação do professor, que motivou a realização do Projeto:

O diagnóstico ele foi feito, na época, pelo setor de estatística [...] e a partir daí também se pegou o resultado do SAEB, que o SAEB é um sistema de avaliação que ele tem como base verificar como está sendo o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais, então o resultado do SAEB era muito baixo em relação à aprendizagem dos alunos, então se verificou aí que era preciso dinamizar o fazer professor, principalmente, o da zona rural porque a gente achava que eles tinham maior dificuldade por conta dessa questão: não [tinham] acesso a livro, as novas informações, a metodologias, que vão sendo garantido um trabalho mais eficaz, então eles não tinham essa clareza, não tinham como... alguma forma também de subsidiá-los, então foi a partir daí. [que foi verificado que o ensino estava num nível] muito baixo, porque nessa época o Amapá ficou quase em penúltimo lugar em relação à

questão de conhecimento, não por quê como era isso? eram treinadas pessoas, essas pessoas vinham aplicar esses testes e a partir daí saia os resultados, então sempre ficava em último lugar, principalmente em relação a português e matemática, então se observou aí que o grande nó da questão estava na questão também da metodologia de pensar do professor sobre aquilo que ele estava ensinando. Então, na época, o Ruben, ele se preocupou muito com esse ensino, como foi colocado num nível muito baixo. Até hoje, por exemplo, o SAEB ele é tido ainda como parâmetro de avaliação do ensino fundamental, então ele - vai acontecer agora a avaliação - continua medindo o conhecimento dos alunos nas séries iniciais, então como era muito baixo a partir daí que se pensou se era possível fazer alguma coisa. [...] dessa questão do levantamento que foi feito sempre se teve no Estado, tanto é que o CBA ele é resultado também desse diagnóstico, né, que era o alto índice de repetência e alto índice de evasão, então a partir, principalmente, nas séries iniciais, então esse era o grande nó da questão, então por isso que os Encontros Pedagógicos eles eram mais, a princípio eles foram pensados para professores de 1^a a 4^a só que eles atingiram uma proporção tão grande que ele chegou a atender até os professores do ensino médio (COORDENADORA 1).

Por outro lado, o fato de professores, pessoal técnico-administrativo, pessoal de serviços, etc. freqüentarem os cursos, possibilitou uma grande interação e integração, mostrando que a escola é um todo. Este foi um dos maiores ganhos do *Encontro Pedagógico*, segundo uma das coordenadoras:

Eu vejo que o ganho maior foi, a partir desse Encontro Pedagógico, quando você envolve secretário administrativo, diretor, professor e todos os outros sujeitos da escola, você consegue fazer com que a escola perceba que um sem o outro nada funciona, é a questão da interação (COORDENADORA 1).

Durante o *Encontro...*, segundo a Coordenação, procurou-se dar o maior dinamismo possível, com muita discussão, diálogo, vinculação da teoria com a prática. Procurou-se também aproveitar a própria realidade vivenciada pelos participantes, mas a eleição dos temas ficou por conta dos ministrantes, como já comentado. Estes temas foram os grandes eixos dos cursos, como por exemplo, a questão da avaliação na escola, da disciplina, do conteúdo, da metodologia, etc. Utilizava-se nas aulas não só textos teóricos, mas também dinâmicas de grupos e atividades práticas.

A metodologia era toda desenvolvida em cima de temas geradores, a gente procurou, por exemplo, trabalhar os temas da realidade dos alunos, dele na comunidade. Nós elegíamos os temas e a partir da eleição desses temas nós iríamos trabalhar os conteúdos, claro que o enfoque maior era pra temática do problema surgida na própria comunidade, agora em nenhum momento

deixou de ressaltar que escola não pode deixar de lado os conhecimentos sistematizados pela humanidade, pelo contrário, ela tinha que fazer, mas sempre integrando as duas coisas, então a gente fazia assim: a gente planejava, organizava os grandes temas, os grandes eixos, por exemplo, o tema era avaliação no espaço da escola, esse era o tema geral, dentro disso viriam os vários eixos, vários subtemas, dentro da avaliação o que discutir? disciplina, indisciplina, conteúdo, metodologia, aí dentro desses pontos a gente trabalha os outros assuntos direcionados [...]. Tudo dinâmico. Tudo era feito através dos textos e das dinâmicas de grupo, era sempre... tudo era através de atividades práticas (COORDENADORA 1).

5.3.5 Resultados e a questão política

Segundo as coordenadoras, ainda hoje são visíveis os resultados do *Encontro*. Os resultados finais tiveram aspectos altamente positivos e este é um dado consensual para as coordenadoras entrevistadas. Houve produção de material pedagógico por parte dos professores, discussão sobre o que era e como se elaborava um projeto pedagógico na escola, discussão sobre modelos de avaliação. Em decorrência disso, ainda para a coordenação, os professores sabem o que é um Projeto político-pedagógico, têm conhecimento das tendências didático-pedagógicas e aplicam muitas teorias em suas práticas:

Os resultados positivos foram que eles [professores] conseguiram produzir materiais pedagógicos, eles conseguem [hoje] definir o que é o Projeto político-pedagógico, eles sabem falar em Plano dialético de ensino, em avaliação que não seja somatória, mas que seja uma avaliação construtiva (COORDENADORA 1).

Outra coordenadora apontou como um efeito positivo a conscientização dos professores sobre o modelo de gestão a ser desenvolvido e que eram, em última análise responsáveis diretos pelos rumos e resultados do ensino:

[...] eu posso lhe dizer com relação a internalização do modelo de educação, do modelo de gestão, da filosofia de governo, eu posso dizer que os professores, eles sabem que não são os únicos responsáveis por tudo e que eles têm que ir em busca quando eles estão com dificuldades, isso tudo faz com que as coisas cresçam, eu acho que isso é um grande ganho (COORDENADORA 2).

Uma coordenadora acrescentou que o *Encontro*... iniciou um processo de formação dos professores, onde o Estado passou a ter consciência da necessidade desses cursos, que

convergiu na implantação, em parceria com a Universidade, de um programa para formar professores em nível superior.

Hoje você vai aos municípios, por exemplo, um, dois, três, quatro pessoas, elas sabem o que é PPP, sabem o que é avaliação, as tendências políticas pedagógicas, plano dialético de ensino e acima de tudo você vê que mudou a postura deles em sala de aula e hoje eu vejo que, por exemplo, você não tem tanta retenção, hoje eu vejo os professores do interior muito mais preparados do que a sete, oito anos atrás, antes do Encontro. E tudo isso começou com a gente, nesse ponto até inicial, tanto é que a partir, depois dos encontros pedagógicos a Universidade viu a necessidade, o próprio Estado financiou um projeto que a Universidade está capacitando os professores, todos os professores com curso de graduação, então isso daí veio de onde? Dos encontros pedagógicos (COORDENADORA 1).

Como aspectos negativos, foi também citado pela coordenação a não-continuidade do Projeto, causada, segundo eles, por interferência política e também devido à dificuldade de locomoção até os municípios:

O ponto negativo foi justamente a não-continuidade por conta de que, infelizmente, a educação no Estado, não sei se fora daqui, mas no Estado ainda é uma questão política, definida de forma paritária que você é... sai um entra outro, o outro joga o trabalho do outro, esquece, aventura e volta e não há essa continuidade em relação a isso, então esse foi o ponto negativo [...] a questão da distância em relação ao transporte, porque a gente sempre teve muita dificuldade pra se locomover daqui para os municípios (COORDENADORA 1)

A avaliação geral feita pela coordenação durante as entrevistas foi a de que a SEED plantou uma semente nos municípios do Amapá com aqueles cursos. Hoje, os professores estão muito mais conscientes e estão buscando a Universidade para prosseguirem sua formação. Além disso, buscam sua formação mesmo sem apoio do Estado, ou seja, procuram investir em sua formação continuada.

Observa-se com esta afirmativa da coordenação pedagógica que é preciso relativizar a sua opinião com a dos professores, pois como já apresentado anteriormente, os professores entrevistados não têm nível superior e tampouco mencionaram o fato de buscar este nível de ensino, entretanto, deve-se considerar também o número de professores entrevistados com a abrangência do Projeto e o número total de professores que atuam no ensino fundamental em relação a esse ponto de vista diferente. Pode-se concluir, desta forma, que pode ser que os professores até estejam realmente preocupados com a sua qualificação, assim como o Estado

não está totalmente isento de sua responsabilidade na formação de seus professores, uma vez que o Estado vem investindo na formação continuada dos educadores através de um Sistema Modular de Ensino.

Sobre a não-continuidade do *Encontro...* lamentada pelos coordenadores, a prática das escolas resolverem seus problemas na própria localidade, supostamente com as novas competências adquiridas, teve continuidade na medida em que se transformou em uma filosofia de atuação da SEED, sendo um marco inicial de uma série de ações que, aparentemente, estão mudando o quadro educacional do Amapá:

Não sei se eu digo que é uma pena por não ter continuado ou se eu digo que ele [o Projeto] teve a sua vida útil no tempo certo, já que a gente talvez não tivesse como continuar só com Encontros Pedagógicos. Há demandas, há necessidade de adequar professores, esse cronograma aí de ano letivo com os professores estudando, não daria para comprometer o ano letivo dos alunos... Mas para a época foi a medida certa, adequada para o momento que estava se vivendo, foi o ponta pé [inicial] (COORDENADORA 2).

A coordenação lamenta, portanto, a não-realização de outros encontros com a mesma estrutura, planejamento, finalidades e mobilização do que aconteceu na época, uma vez que, havendo uma expectativa de, sendo o processo de descentralização irreversível, por alguns dos aspectos do *Encontro* – a transparência de gastos públicos na educação, o controle local, a participação – este poderia ter continuado até para fortalecer e acelerar o processo de transformação da realidade educacional.

5.4 Representações dos funcionários da Secretaria de Educação sobre as políticas de formação continuada do Amapá

Durante o processo de coleta de dados surgiu a necessidade de entrevistar dois antigos funcionários públicos do Amapá para saber mais detalhes a respeito de outras ações implementadas pela Secretaria de Educação, com o objetivo de entender melhor o processo de formação continuada no Estado do Amapá e, especialmente, sobre o *Encontro Pedagógico*.

Ambos os funcionários possuem formação de Magistério em nível de ensino médio. Um dos funcionários, já aposentado, vivenciou diversas administrações na SEED/AP, pois trabalhou como servidor público desde quando o Amapá ainda era Território Federal. O outro

funcionário tomou parte do *Encontro Pedagógico* e de outros cursos de capacitação realizados anteriormente pela SEED/AP. Os dois, além de suas atuações como professores do ensino fundamental, desenvolveram outras funções, como por exemplo diretor de escola e técnico-pedagógico.

Quando perguntados sobre como eram realizadas as ações de formação continuada, um funcionário declarou que a Secretaria de Educação sempre encontrou dificuldades para implementar ações de formação continuada que abrangesse todo o Estado. Na época que o Amapá era um Território Federal as dificuldades eram ainda maiores:

Na época nem sempre [costumava-se implementar ações de formação], porque o governo do Estado, através da SEED, teve alguma dificuldade em relação a curso mesmo, então um certo período não havia essa implementação de trabalho. Naquela época [território] era diferente porque a gente não tinha férias, nossas férias eram pra fazer cursos, era pra todos os professores, inclusive da zona rural [...] nós tínhamos uma bolsa pra ajudar a custear as despesas aqui na cidade e tudo isso que nós fazíamos, trabalhávamos aqui durante esse período de férias tinha claro uma repercussão nos municípios [...] (FUNCIONÁRIO 1).

O outro funcionário afirmou que antes da emancipação política, não existiam ações do governo voltadas à formação continuada dos educadores:

Não. Nem na época que o Amapá era território não aconteceu, que eu saiba, eu como professora do estado, do território, não aconteceu (FUNCIONÁRIO 2).

Por um certo período não houve uma dinâmica de trabalho dentro da SEED, que envolvesse todos os setores que lá funcionam e que desenvolvesse um trabalho coletivo e integrado. As ações de formação continuada eram esporádicas e não conseguiam mobilizar os professores e envolvê-los em uma única proposta de trabalho. Neste aspecto o *Encontro...*, de acordo com o depoimento dos funcionários, foi inovador porque mobilizou todos os departamentos da SEED:

Sim [houve mobilização], porque na época [1997] não era uma tarefa simplesmente da Divisão [Divisão Técnica-Pedagógica], mas da Secretaria de Educação. Então os técnicos de outras Divisões, até mesmo de Departamento, eles estavam envolvidos no trabalho e isso eu acho que ajudou muito, porque a Secretaria toda se sentiu presente nesse trabalho [nos municípios] (FUNCIONÁRIO 1).

Foi inovador esse Projeto, ele foi, eu chamo Projeto, ele foi inovador e ousado, porque mexeu com todo o... toda a estrutura da secretaria de educação, mexeu com todos os departamentos e os técnicos todos, toda a estrutura da secretaria foi envolvida no Projeto (FUNCIONÁRIO 2).

Além disso, para os funcionários da SEED entrevistados, o fato do Amapá depois de emancipado ter desenvolvido uma ação de formação continuada que atendeu a todos os professores nos 15 municípios foi visto como altamente positivo e representou um certo avanço:

Acho que foi um avanço, até porque, quando [o Encontro] foi realizado, as equipes estavam munidas de um documento muito importante, que foi elaborado pelos técnicos da SEED mesmo, um livro que guiava todo o trabalho dos técnicos e houve um empenho muito grande que deu pra perceber por parte dos técnicos que iam para o interior de se preparar, estudar, elaborar materiais, isso aí foi muito produtivo, porque levaram para os professores não só experiência, mas também o material que utilizariam nas escolas (FUNCIONÁRIO 1).

Percebe-se no depoimento que o funcionário achou importante a elaboração da cartilha e, insinuando que a elaboração de material didático não era uma prática comum da SEED. Ao falar sobre a concepção do *Encontro...* um funcionário relatou que foi uma proposta do governo estadual em resposta a necessidade dos professores dos municípios:

O evento foi feito através de uma proposta do Governo, de ouvir todos os municípios e a necessidade do professor, aí foi uma equipe da SEED, foram escolhidos alguns representantes das divisões, que foram ouvir nos municípios os professores e os professores colocaram a necessidade deles, aí traçamos a proposta, a SEED. Foi feita uma comissão e essa comissão estudava a proposta e surgiu pra se fazer o Encontro em cada município, o Encontro Pedagógico dos municípios, (FUNCIONÁRIO 2).

Desta forma, os funcionários entrevistados percebem o *Encontro...* como uma proposta diferente das que até então haviam sido implementadas desde a época do Território:

Sim, [o Encontro foi diferente] porque eu creio que os cursos que foram realizados na SEED [anteriormente] eram mais em nível da sede mesmo, raras vezes eles convidavam os professores do interior pra participar, eram momentos assim muitos proveitosos também, sem dúvida nenhuma, [mas] eu acho [o Encontro] um trabalho um pouco diferente desse trabalho que foi feito [anteriormente] (FUNCIONÁRIO 1).

Foi diferente. A metodologia desse projeto foi diferente (FUNCIONÁRIO 2).

O Projeto *Encontro Pedagógico dos Municípios* foi possível, no ponto de vista dos funcionários, devido à administração da SEED, especificamente o Secretário de Educação, ter adotado uma nova forma de gestão, mais comprometida com a educação, pois até então as outras gestões não conseguiram desenvolver um trabalho que estivesse atento para os problemas educacionais de todos os municípios.

Eu como professora, [...] trabalhando na Secretaria de Educação, [o secretário Ruben Bemerguy] foi um dos melhores secretários de educação, apesar dele não ser educador, [...] ele conversava, ele escutava o professor do município, o professor tinha vez, o professor não saía de lá [SEED] sem uma resposta. O professor vinha do município e tinha que agendar uma audiência, agora tem que agendar e nos outros secretários que passaram também, com ele isso não acontecia. Ele não deixava o professor do município esperando, o professor tinha vez com e ele resolvia mesmo, procurava atender o professor, resolver, solucionar o problema, sabe? Uma gestão aberta, democrática... conversava com o professor, procurava entender e resolver (FUNCIONÁRIO 2).

Eu percebi que [o secretário Ruben] ao iniciar o seu trabalho na Secretaria de Educação tomou uma decisão muito acertada, que foi parar todas as atividades para elaborar um plano de trabalho para SEED. Então foi um momento assim muito bonito, momento que marcou bastante logo no início da administração dele, onde todos os funcionários da SEED e das escolas nos encontramos uns 3 a 4 dias, para justamente discutir as questões da educação do Estado do Amapá. Ele foi um secretário muito dinâmico, apesar de que ele tinha uma formação que não era na área da educação. Ele marcava presença também nas escolas e em outros momentos. Isso contribuiu muito porque, na realidade, nem mesmo nós que trabalhávamos lá dentro víamos o secretário de educação. O Bemerguy não, ele estava presente e eu acho que foi muito dinâmico mesmo no seu trabalho como secretário, mexeu com a SEED (FUNCIONÁRIO 1).

Antes do *Encontro...* a SEED prestava assessoria às escolas dos municípios do Amapá em casos bem específicos, mas as atividades iniciadas dificilmente eram concluídas. Um funcionário comentou acerca da descontinuidade do *Encontro...* como um fato normal pois, segundo ele, isto acontece com todos os Projetos:

É sempre um começar, é até visto que, por exemplo, quando o secretário Ruben assumiu, me parece que aquilo foi o começo de tudo, aquele trabalho que foi feito foi o começo. Tentaram, como já falei, dar continuidade, mas de uma outra visão que era mais partidária, parou. Depois veio um outro trabalho que foi justamente o projeto político-pedagógico, que também foi

uma coisa que mexeu muito, mas logo parou. Veio outro momento que foi a elaboração das diretrizes para elaborar a proposta de educação para o Amapá, começou e logo, não demorou muito, parou de novo. Hoje tem um pessoal, mas a gente gasta muito dinheiro nesse trabalho, muito mesmo para a elaboração da proposta curricular, parou [...] sempre é um começar. Ao longo desses anos todos trabalhei sempre com começar projetos, começava, colocava-se em prática, depois parava de novo (FUNCIONÁRIO 1).

Ainda segundo o funcionário, essa descontinuidade decorre principalmente da falta de autonomia administrativa da SEED, pois a interferência política é muito significativa:

É claro que [o secretário] não conseguiu fazer talvez aquilo que pensava, porque há resistências também e vêm as questões políticas...o secretário quer fazer alguma coisa, mas esbarra nessas interferências partidárias [...] sempre aconteceu essa ingerência, não ingerência diretamente de impedir, mas no sentido de infiltrar dentro da SEED pessoas que não tinham nada haver com a educação e que assumiam algum cargo [e depois] ficaram um pouco perdidos, sem saber o que fazer. Mas eram pessoas indicadas por políticos e que permaneceram, então foi assim uma situação muito desagradável, até desconfortável para o trabalho da SEED. Ainda continua porque hoje, a secretária [atual] não tem assim o direito de nomear os seus assessores, ela tem de acatar indicação superior, talvez muita das vezes até ela não gostaria de ter certas pessoas. [...] a nomeação é indicada pelos políticos, pelo palácio, pelos amigos dos políticos e não tem essa autonomia. Se a secretaria não tem autonomia, as escolas quase também não têm (FUNCIONÁRIO 1).

Em alguns momentos as questões políticas tornaram-se mais relevantes que os problemas educacionais, paralisando muitas atividades técnico-pedagógicas da SEED. De acordo com o funcionário:

Aconteceu até da própria SEED ter seu comitê político, eu acho isso incrível! [...] Então chegou o momento que a gente não acreditava o que estava acontecendo, porque era um momento de campanha dentro da SEED, não se falava outra coisa e os trabalhos pedagógicos pararam mesmo (FUNCIONÁRIO 1).

Entretanto o funcionário também acredita que problemas financeiros geralmente impedem a continuidade de projetos da SEED e podem ter, assim, dificultado a seqüência das atividades do *Encontro...*:

Eu acho que planejam fazer um orçamento pra tal, mas nem sempre conseguem realizar dentro daquele orçamento, aí acaba o dinheiro e pára também a atividade (FUNCIONÁRIO 1).

Finalizando, o funcionário argumenta que devido a essa interrupção nas atividades não há avaliações e análises dos resultados dos projetos desenvolvidos pela SEED:

[...] parou tudo, aí começa uma outra [atividade]. Então fica muito difícil a gente avaliar até que ponto aquilo que foi feito realmente serve, qual é a resposta das escolas em relação a tudo isso que se fez, parece que não tem essa resposta (FUNCIONÁRIO 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto *Encontro Pedagógico dos Municípios* foi uma iniciativa da Secretaria de Educação do Amapá inserida em um contexto de mudança política no Estado e de profundas transformações educacionais no País. Como o primeiro Projeto que visava atingir todos os professores de ensino fundamental da rede estadual, o *Encontro...* gerou uma mobilização inédita dos profissionais da educação no Amapá.

Foi pensando no caráter inovador do Projeto e nesta perspectiva de mudança de paradigmas que a pesquisa foi realizada. O objetivo principal foi saber qual o impacto do *Encontro Pedagógico dos Municípios* – definido nesta pesquisa como uma ação de formação continuada – nas visões dos professores participantes, dos ministrantes e coordenadores do evento. Para responder a essa pergunta, procedeu-se uma análise descritiva do Projeto, fazendo-se, desse modo, um resgate histórico do mesmo.

A iniciativa para a realização do *Encontro...*, segundo a coordenação do Projeto, nasceu a partir da necessidade da escola adquirir conhecimentos que possibilitassem, em curto prazo, gerenciar os novos recursos trazidos pela descentralização (caixa escolar, conselho escolar, merenda, etc.) e, em médio prazo, construir um novo modelo de gestão baseado na participação de toda a comunidade escolar. Além disso, se colocavam importantes questões pedagógicas surgidas pelo diagnóstico, que apontou problemas na prática pedagógica do professor como responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos nos testes do SAEB.

Desta forma, foi pensada uma ação de formação continuada para todos os professores, de maneira que possibilitasse a reflexão sobre várias questões: gestão democrática, currículo, planejamento participativo, projeto político pedagógico, tendências pedagógicas, avaliação, entre outras. A questão da *práxis* seria abordada em oficinas de trabalho, que visavam melhorar o desempenho do professor a partir do uso de materiais didáticos construídos por eles mesmos.

O Projeto se desenvolveu com a formação de equipes de trabalho constituídas de técnicos da SEED, que elaboraram uma cartilha onde constava a programação das atividades e os textos que seriam lidos e debatidos com os professores durante o evento. A cartilha continha também sugestões de trabalhos para as oficinas. Entretanto, foi verificado a partir da

análise dos documentos e das entrevistas com os participantes, que as equipes técnicas, as quais ministraram os cursos, não receberam um documento com as diretrizes do Projeto e também não tiveram um referencial teórico preciso para o desenvolvimento da metodologia de trabalho e nem para discutir os temas propostos.

Sobre a definição dos assuntos a serem abordados os coordenadores declararam que houve uma consulta prévia as escolas dos municípios, onde estas expuseram suas dificuldades e expectativas. Esta afirmativa foi também sustentada pelos ministrantes e funcionários, mas os professores entrevistados declararam que não tiveram oportunidade de sugerir temas para discussão. Os coordenadores disseram que as consultas às escolas foram feitas através dos Geo-educacionais e dos NAE. Assim, depreende-se das análises das entrevistas que essa divergência quanto à opinião dos professores, decorre do fato que os Geos talvez não tenham conversado pessoalmente com os professores para identificar suas necessidades, mas sim realizado uma consulta apenas aos diretores das escolas para que estes relatassem os problemas enfrentados no cotidiano escolar. Este talvez tenha sido o motivo dos professores não se sentirem consultados. Pode-se acrescentar que se os Geos eram os portadores das expectativas dos professores e, além disso conheciam a realidade dos municípios, eles deveriam também participar do planejamento das atividades conjuntamente com os ministrantes.

Por outro lado, de acordo com os depoimentos dos professores, o trabalho que foi desenvolvido durante o *Encontro...* foi flexível, pois puderam expor suas preocupações e dúvidas e os ministrantes procuraram realizar discussões que tinham haver com a realidade vivenciada pelos professores.

Os professores se referiram negativamente a outros aspectos do planejamento tais como: o período em que foi realizado, no meio do semestre letivo e na semana de recebimento dos salários, e o tempo de apenas uma semana, muito curto para o desenvolvimento de todas as atividades. Com isso alguns deles afirmaram terem ficado cansados com a carga diária de trabalho nos três horários. Isto pode ter prejudicado o andamento dos trabalhos e o desempenho dos professores e ministrantes.

Talvez pela ausência de um referencial teórico, a metodologia utilizada não estava clara para os ministrantes entrevistados, embora ambos tenham se referido a “aulas” muito dinâmicas, tendo o lúdico como elemento fundamental. Segundo as ministrantes o objetivo da

dinâmica era fazer com que os professores participassem das discussões e construíssem o conhecimento ao longo do processo. De fato, os professores declararam que esta dinâmica foi muito positiva, contribuindo bastante para a participação deles. Além disso, alguns professores perceberam que a metodologia aplicada no evento poderia também ser utilizada por eles, a fim de tornar suas aulas mais interessantes e motivar os seus alunos a participar. Neste contexto, os professores refletiram sobre a sua atividade e consideraram a possibilidade de mudança, realizando, de certa forma, o processo de reflexão-ação que constitui uma das mais fortes tendências atuais da formação continuada. Alguns, inclusive mencionaram que efetivamente modificaram suas concepções e sua prática pedagógica.

Os professores também afirmaram que absorveram muitas idéias das oficinas e confeccionaram e utilizaram novos materiais didáticos, jogos e brincadeiras nas suas aulas. Segundo eles, isso melhorou o aprendizado dos alunos. Entretanto, todos estes processos de mudança precisam ser confirmados com outros estudos mais específicos *in loco*.

Embora minoria, alguns professores acham que os ministrantes não estavam bem preparados, demonstrando insegurança ou falta de interesse. Além disso, alguns professores consideram que os ministrantes desconhecem a totalidade da realidade dos municípios, ignorando alguns problemas que influenciam bastante no rendimento escolar dos alunos, como por exemplo, a dificuldade que estes enfrentam para freqüentar a escola no período das chuvas.

Um ponto consensual entre todos os participantes entrevistados foi que o *Encontro...* promoveu a integração dos professores da rede estadual e municipal, além de outros profissionais e membros da comunidade. Isto foi tomado como muito positivo, pois possibilitou uma troca de experiências entre os professores que vivenciam as mesmas dificuldades associadas à prática pedagógica em municípios carentes.

De maneira geral, todos os participantes do Projeto afirmaram que ele foi muito bom e contribuiu para a melhoria do sistema educacional no Amapá. Os participantes também foram unânimes em afirmar que o Projeto foi diferente das outras ações de formação continuada realizadas pela SEED, pois inovou em muitos aspectos, tais como: envolver todos os departamentos da Secretaria e ser realizado em todos os municípios com uma única proposta de trabalho. Para os professores do ensino fundamental da região central, a proposta do

Encontro... foi bem recebida, sendo avaliada como muito proveitosa. Foi também verificado que atendeu a muitas das expectativas desses professores.

A compreensão dos professores sobre o processo de descentralização e democratização era um dos principais objetivos do Projeto. Os coordenadores enfatizaram que o *Encontro...* foi um embrião de um processo longo que deve culminar com uma verdadeira democratização do ensino. Esta opinião também é compartilhada pelos ministrantes e funcionários entrevistados. Entretanto, a partir das entrevistas, não se pode afirmar que este objetivo foi alcançado, pois os professores não mencionaram este assunto, concentrando-se na relação entre a metodologia e os conteúdos trabalhados no evento com suas práticas de sala de aula. Pode-se supor que os professores estavam assim muito preocupados com os aspectos pedagógicos ou não compreenderam os temas abordados com o processo de mudança educacional que se iniciava.

Isto leva à idéia de que os coordenadores e os ministrantes tinham preocupações centrais diferentes dos professores. Parece, portanto, que realmente houve uma falha na comunicação entre eles durante o planejamento das atividades. Por outro lado, devido ao fato que não houve, posteriormente, uma avaliação das atividades, os coordenadores e ministrantes podem estar equivocados quanto ao alcance dos resultados. Desta forma, além de não saberem com certeza se os professores assimilaram as idéias relacionadas com a gestão democrática, os técnicos da SEED desconhecem o fato de que o processo de reflexão sobre a prática pedagógica, relatado pelos professores foi, talvez, o resultado mais importante do Projeto.

Neste ponto aparece com destaque o fato que todos os participantes reclamaram da não continuidade das ações implementadas no *Encontro*. Acredita-se que seria muito importante ter havido um acompanhamento sistemático das atividades escolares, após a realização do evento, a fim de sedimentar os conhecimentos adquiridos e preencher lacunas ou corrigir possíveis falhas ocorridas na semana do evento. Além disso, apenas com esse acompanhamento se poderia avaliar o efeito do trabalho desenvolvido.

Sobre essa descontinuidade do Projeto, é válido ressaltar o que foi declarado pelos funcionários, que este não foi um fato isolado, mas uma prática comum na SEED. A esse respeito, muitos dos participantes entrevistados culpavam a forte interferência política que existe no Amapá, o que provoca muitas mudanças de comando e, conseqüentemente, de idéias e, assim, impede o desenvolvimento de trabalhos que demandam muito planejamento e tempo

para serem efetivos. Os coordenadores e funcionários também comentaram que pode ter havido falta de recursos financeiros para a continuação das atividades iniciadas no evento.

Sob uma perspectiva histórica, um funcionário analisou que a emancipação política trouxe prejuízos para a educação no Amapá porque, segundo ele, isto deu início a uma rotina de nomeações e indicações de pessoas descompromissadas com o sistema educacional. Não obstante, dentre as gestões da Secretaria de Educação no período recente, aquela vista pelos funcionários como de maior êxito foi justamente a que implementou o *Encontro Pedagógico dos Municípios*.

É interessante notar que, considerando os depoimentos obtidos, os professores não viram uma interferência política ao longo do Projeto, nem mesmo mencionaram que esta poderia ter interferido para não continuidade do mesmo. Percebe-se, desta forma, que as “questões políticas” não se incluem entre as principais preocupações do professor. Mais uma vez cabe perguntar se as idéias relacionadas com o processo de mudança em direção à gestão democrática foram realmente assimiladas pelos professores.

Em relação à descontinuidade dos projetos, o Amapá não se constitui, entretanto, em um caso isolado. Segundo Collares; Moysés; Geraldi (1999) a história dos programas tem demonstrado que o exercício da docência é tido como um tempo de desgaste, de esvaziamento e que a prática de uma educação continuada tem sido concebida como um começar do zero, recomeçando sempre do mesmo marco inicial. Como disse um dos funcionários entrevistados, sobre o trabalho que a Secretaria desenvolve: “é sempre um começar...”

No caso específico do *Encontro...* a equipe técnica responsável pelas atividades nos diversos municípios foi desfeita após a execução do evento, ainda no ano de 1997. A maioria dos técnicos assumiu cargos de confiança e os docentes dos municípios ficaram sem a necessária assessoria pedagógica. Conclui-se, portanto, que se o governo estadual desmontou a equipe e “premiou” os componentes com chefias, deve ter considerado que o trabalho estava concluído e que fôra bem feito.

A partir das análises dos documentos e das entrevistas, não foi possível estabelecer uma ligação da ação do *Encontro...* com outras ações de formação continuada anteriormente implementadas pela SEED. As pesquisas realizadas sobre ações de formação continuada implementadas em outros Estados do Brasil, têm apontado este fato como prejudicial para aqueles a quem é direcionado o curso. As ações de formação continuada, geralmente, são

ações isoladas onde os resultados são de menor interesse para aqueles que as implementam, valendo mais a novidade da ação em si, ou seja, há um imediatismo que não privilegia os ganhos que esta ação poderá trazer para a formação do profissional da educação e, em última análise, para os alunos e a sociedade.

Foi constatado na pesquisa que não houve participação da Universidade Federal do Amapá na elaboração e execução do *Encontro Pedagógico dos Municípios*. A SEED contou apenas com o seu corpo técnico e não procurou a Universidade para firmar uma parceria, que levasse a um melhor planejamento do Projeto e fornecesse o referencial teórico que deveria fundamentar as ações de formação continuada. A SEED não tinha a prática de trabalhar conjuntamente com a Universidade, talvez pelo fato do pouco tempo de existência da UNIFAP e porque não havia se criado uma cultura de parceria, consolidada em outros Estados do Brasil e percebida como um ponto positivo pelas pesquisas sobre o assunto, comentadas no capítulo 2. Além disso, quando existe, esta parceria fornece resultados “que são fonte de pesquisa e devem ser utilizados como processo de realimentação do trabalho dentro da Universidade” (SILVA, 1996, p.187).

A parceria que existiu foi entre a SEED e as prefeituras dos municípios atendidos, as quais deram suporte quanto aos recursos materiais locais (alojamento para os professores, transporte, etc.) para a viabilização do evento nos referidos municípios.

Durante o processo de coleta de dados e das entrevistas, a pesquisadora percebeu as precárias condições sócio-econômicas dos habitantes dos municípios da região central do Amapá. Considerando ainda os dados educacionais desses municípios apresentados no capítulo 4, pode-se dizer que uma ação de formação continuada por si só não dará conta de atender ao objetivo almejado enquanto, realmente, não houver uma política pública direcionada à melhoria das condições de vida e trabalho da população dos municípios investigados, incluindo além da educação, saúde, moradia, etc.

A situação em que se encontram os professores dificulta a realização de qualquer atividade que possa contribuir para seu desenvolvimento profissional, o que afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A formação continuada é um direito e para sua realização são necessárias condições dignas de trabalho. A pesquisadora ficou impressionada com o fato de que em alguns dos municípios investigados não há sequer uma agência bancária, onde os professores possam retirar seu salário. Com isso, eles precisam se

deslocar até a capital, levando, mais ou menos, uma semana para retornar, interrompendo as atividades pedagógicas.

Neste contexto de carência e dificuldades, o professor não tem motivação para buscar uma melhor qualificação. Assim, emergiram as seguintes questões: como os professores que moram e trabalham nos municípios da região central podem desenvolver um trabalho eficiente e eficaz quando não têm a mínima estrutura para isso? Como as ações de formação continuada poderão alcançar os objetivos propostos para tais ações – os quais deveriam ser de uma atividade conscientemente proposta e direcionada à mudança – se desconsidera a realidade dos atores principais e é elaborada “de cima para baixo”? Será que os governantes conhecem a realidade educacional do Estado?

Finalmente, considerando-se que as entrevistas foram realizadas após seis anos da realização do evento (1997), os depoimentos deixam claro que o *Encontro Pedagógico* teve um grande impacto na realidade educacional dos municípios, apresentando mais resultados positivos do que negativos, tanto para os professores da região central quanto para os ministrantes e os coordenadores das ações. Estes últimos consideram, inclusive, o *Encontro...* como um grande evento e afirmaram, ainda, que houve um grande salto na educação do Amapá, sendo plantada uma “semente de mudança”.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na constituição federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da constituição federal**. São Paulo: Xamã, p. 69-78, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, p. 99-122, 1998.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, p. 9-39, 1996.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMAPÁ (Estado). Governo do Estado. **Estatuto do magistério público do Amapá**. Macapá, 1991.

_____. Governo do Estado. **Diário oficial do estado do Amapá**. Macapá, 1997b.

_____. Governo do Estado. **Bases do desenvolvimento sustentável**. Coletânea de textos. Macapá, 1999a.

_____. Governo do Estado. Fundação de Apoio à Pesquisa e à Cultura do Amapá. **Pesquisa avaliativa: formação de professores no estado do Amapá**. Macapá : FUNDAP, 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto do Núcleo de Ação Educativa**. Macapá, 1995.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de execução de evento educacional: encontros pedagógicos dos municípios**. Macapá, 1997a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Cartilha do I Encontro pedagógico**. Macapá, 1997c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Principais programas desenvolvidos pela secretaria de estado da educação do Amapá**. Macapá, 1999b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Anuário estatístico escolar**. Macapá, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza et. al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 299-309, 1999.

ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. *Programas para a formação continuada de professores nas propostas da secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro no período de 1990 a 1998*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UERJ, 1998.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2001.

BEMERGUY, Ruben. I Encontro pedagógico dos municípios: o currículo e a construção do conhecimento. In: *Folder do evento*. Amapá, 1997.

BEZERRA, Eliodete Coelho; GENTILINI, João Augusto. Considerações preliminares sobre a formação continuada de educadores no Estado do Amapá. In: V ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. *Anais...* Águas de Lindóia, 2002. 1 CD-ROM.

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

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. SP: Editora do Brasil, 1997.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2000*. Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. *Educação para todos: avaliação da década*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2000a.

_____. Ministério da Educação. *Manual de orientação do Fundo nacional de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério*. Brasília, DF, 2000b.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.403, de 9 de junho de 2003. *Sistema nacional de certificação e formação continuada*. Brasília, DF: MEC, 2003a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estatística da formação de professores*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003b.

_____. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2003c.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar 1999*. Brasília, DF: MEC/INEP, 1999.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar 2002*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2002.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo escolar 2003*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003d.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2004**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 109-129, Jul./dez, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, p. 139-152, 1996.

CAPIBERIBE, João Alberto. I Encontro pedagógico dos municípios: o currículo e a construção do conhecimento. In: **Folder do evento**. Amapá, 1997.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 202-219, 1999.

CUNHA, Célio da. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, p. 49-73, 1998.

DANTAS, Leda Alves. **Capacitação de educadores numa proposta de governo popular**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFPe, 1991.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, p. 139-158, 1995.

DOURADO Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: política e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, p. 77-95, 2001.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo Arruda; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, p. 93-110, 2001.

FAVACHO, André Márcio Picanço. **O projeto político-pedagógico: reflexões sobre o Estado do Amapá**. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/23^a reunião anual](http://www.anped.org.br/23a_reuniao_anua/)>. Acesso em: 12 out. 2000a.

_____. **Construção de um projeto político-pedagógico: reflexões sobre um caso em Macapá**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, UNB, 2000b.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, p.17-42, 2003.

FONSECA, Marília. O banco mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 46-63, 1997.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GENTILINI, João Augusto. Planejamento educacional e descentralização: aspectos teóricos e metodológicos. In: GENTILINI, João Augusto (Org.). *Política educacional, planejamento e gestão*. Araraquara: Cultura Acadêmica, p. 77-99, 2001.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e as ações de formação continuada. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 207-224, 2003.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Lisboa: Nova Enciclopédia, p. 93-114, 1992.

GUIMARÃES, Valter Soares. *A capacitação docente em serviço: intenções e resultados*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Brasileira, Faculdade de Educação, UFGO, 1992.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, p. 59-75, 2001.

HERNECK, Heloisa R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, p. 315-337, 2002.

L'AMAPÁ, Gouvernement de l'Amapá. *L'Amapá durable pour le XXIe siècle*. Belém: Impression Gráfica Super Cores [19--].

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p. 53-79, 2002.

LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Caxambu, n. 9, p. 51-75, set. 1997.

MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Educação continuada: introdução de uma análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, n. 36, p 13-20, 1995.

MENDONÇA, Erasto Fontes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, v. 22, n. 75. Campinas, ago/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. acesso em 12 out. 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et. al. A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. *Anais...* Águas de Lindóia, p. 490-509, 1998.

_____. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, p. 59-91, 1996.

MONTEIRO, Dirce Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, p. 129-143, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, p. 15-33, 1995a.

_____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Reformas educacionais na América latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-37, 2003.

_____. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 64-104, 1997.

ONOFRE, Márcia Regina. *Programa de educação continuada no Estado de São Paulo (SEE-SP 1997/98) na visão dos docentes formadores, professores participantes e especialistas da educação*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara, UNESP, 2000.

PAIVA, Ângela Randolpho. *O público, o privado e a cidadania possível: a construção do espaço público brasileiro*. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2001.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. *A formação continuada de professores e suas relações com a prática docente*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFMG, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SANDER, Benno. *Gestão da educação na América latina: construção e reconstrução do conhecimento*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, p. 123-136, 1998.

SCHEIBE, Leda. *Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análises e perspectivas*. <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 27 out 2003.

SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practitioner: toward a new designer for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, p. 77-91, 1995.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação continuada do professor: A relação institucional entre secretaria de educação e universidade. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 178-187, Jul./dez, 1996.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TOMMASI, Livia De. Financiamentos do banco mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD Sérgio (Org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, p. 195-227, 1998.

TORRES, Rosa Maria. B. Nuevo rol docente? qué modelo de formación, para qué modelo educativo? In: Fundacion Santillana. *Aprender para el futuro nuevo marco de la troca docente*. Argentina, p. 99-111, 1999.

_____. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: história e filosofia da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 173-191, 1998a.

_____. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD Sérgio (Org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, p. 125-193, 1998b.

WEREBE, Maria José Garcia. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, p. 115-138, 1995.

_____. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, p. 29- 52, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL PARTICIPANTES DO ENCONTRO PEDAGÓGICO

Idade:

Local atual de trabalho:

Série:

Formação básica – curso(s)/local(ais)/ano:

Tempo de experiência:

Participação no Encontro Pedagógico

- 1) Como você soube do evento?
- 2) Por que decidiu participar desse curso?
- 3) O que você achou do curso? Como se sentiu durante o curso? Foi útil participar? Valeu a pena? Em que sentido?
- 4) Qual era sua expectativa antes de iniciar o curso? Era o que esperava encontrar?
- 5) Você já participou de outras ações de capacitação? Quais? Quando?
- 6) Em sua opinião, o Encontro Pedagógico foi diferente das outras formas de capacitação? Em que sentido?
- 7) O que deu certo nesse modelo de curso?
- 8) O que não deu certo? Em que aspectos não funcionaram? Por que acha que não funcionaram?
- 9) O que, do seu ponto de vista, interferiu no andamento dos trabalhos? O que poderia ser feito a respeito?
- 10) Em sua opinião, havia clareza e entendimento por parte de vocês, que participaram, em relação às discussões proposta pelos ministrantes do curso? Eles levaram em consideração suas opiniões/questionamentos/indagações? De que forma?
- 11) As discussões realizadas durante o curso tinham a ver com a realidade de sua sala de aula? Em que sentido?

O Encontro Pedagógico e a Prática Pedagógica

- 1) Hoje, você consegue identificar, na sua prática de sala de aula, algum aspecto que seja resultado das ações dos Encontros Pedagógicos que vivenciou em 97?
- 2) Você diria que as atividades e idéias trabalhadas no curso lhe ajudaram (ou não) no seu trabalho? Por quê?
- 3) Você acha que a metodologia trabalhada no curso foi adequada e compreensível? Poderia ser diferente? Como? Qual sua sugestão?
- 4) Como era a participação dos seus colegas ao longo do evento? Houve oportunidade para que as questões do cotidiano escolar fossem discutidas? Como isso acontecia?
- 5) Todos na sua escola tiveram a oportunidade de participar do evento? Se não, por quê?
- 6) Foi pedida alguma sugestão de tema a ser discutido durante o evento?
- 7) Apresente crítica (pontos positivos e negativos) e/ou sugestão sobre o evento?
- 8) Numa frase síntese, o que você diria que aprendeu com ou no Encontro Pedagógico?

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS MINISTRANTES DO ENCONTRO PEDAGÓGICO

Idade:

Formação básica – curso/local/data:

Tempo de experiência no magistério:

O Encontro Pedagógico

- 1) Por que se interessou em trabalhar nos Encontros Pedagógicos?
- 2) Você já participou de outras ações de formação continuada? Quais?
- 3) Em sua opinião os Encontros Pedagógicos foram diferentes das outras formas de curso de capacitação? Em que sentido?
- 4) Você teve acesso ao Projeto dos Encontros Pedagógicos?
- 5) Qual era a proposta do Programa de capacitação? Houve inovação? Em que sentido?
- 6) O que deu certo nesse modelo de curso?
- 7) E o que não deu certo?
- 8) Na sua opinião houve alguma interferência no andamento dos trabalhos? Quais?
- 9) A quem o curso era destinado? Houve dificuldades em trabalhar com esses profissionais?
- 10) Qual era a metodologia utilizada? Funcionou bem ou houve mudanças na forma de trabalhá-la?
- 11) Qual era a preocupação central do trabalho durante a realização do curso? Foi alcançado? De que forma?
- 12) Durante o curso como era a participação dos professores? Havia oportunidades para que as questões reais do cotidiano escolar fossem discutidas? De que forma isso acontecia?
- 13) Você sabe me dizer se houve, após a realização do evento, alguma mudança visível na prática dos professores que participaram dos Encontros Pedagógicos?

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DO ENCONTRO PEDAGÓGICO

Formação básica:

Tempo de experiência:

- 1) Como nasceu a idéia de criar um Programa de Formação Continuada no Estado do Amapá chamado de Encontros Pedagógicos? E por quê a escolha desse nome?
- 2) Como foi a implementação dos Encontros Pedagógicos?
- 3) Como aconteceu a divulgação nos municípios atendidos pelo Programa?
- 4) Quem foi o responsável por essa divulgação? Governo, SEED, municípios?
- 5) O Governo do Estado, através da Secretaria de Educação, buscou parcerias com os governos locais para a implementação e viabilização do Programa de Formação Continuada? Como isso aconteceu?
- 6) Como os profissionais da Educação responderam a essa proposta de curso? Houve rápida aceitação?
- 7) A quem o Programa de Formação Continuada atendeu? De que forma isso aconteceu?
- 8) Por que se interessou pela coordenação dos Encontros Pedagógicos?
- 9) Qual foi sua participação além de coordenar as ações dos Encontros Pedagógicos?
- 10) Qual a contribuição desse tipo de trabalho para sua formação profissional?
- 11) Que resultados positivos e negativos foram verificados durante e após o evento?
- 12) Hoje, você pode dizer que há efeitos visíveis, na Educação do Estado do Amapá, após a realização dos Encontros Pedagógicos?
- 13) Houve um acompanhamento direto, pela Secretaria de Educação, do trabalho pedagógico nas escolas dos municípios atendidos após a realização do evento?
- 14) Qual é sua avaliação sobre o evento

APÊNDICE D

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS FUNCIONÁRIOS DA SEED/AP

Formação básica:

Tempo de experiência:

Função:

- 1) O governo do Estado, através da SEED/AP costumava implementar trabalhos de formação continuada?
- 2) Durante o tempo de trabalho desenvolvido na SEED/AP foi possível perceber alguma diferença entre o Encontro Pedagógico e outros eventos?
- 3) Houve outros eventos de formação continuada implementados pela SEED/AP que atendessem todos os municípios?
- 4) Fale da gestão do Secretário de Educação na época em que foi realizado o Encontro Pedagógico? Foi uma gestão diferente? Em que sentido?
- 5) Como era o trabalho que a SEED/AP costumava desenvolver? Havia avaliação desses trabalhos?
- 6) Fale sobre o Encontro Pedagógico.