

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação em Educação

Ednéia dos Santos Cunha Neves

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: uma análise das Atividades
Extraclasse no Alto Jequitinhonha/MG**

Diamantina/MG

2019

Ednéia dos Santos Cunha Neves

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: uma análise das Atividades
Extraclasse no Alto Jequitinhonha/MG**

Dissertação da Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED - da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mara Lúcia Ramalho

Diamantina/MG

2019

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

N518e

Neves, Ednéia dos Santos Cunha.

A formação continuada do professor no contexto das políticas públicas de educação básica: uma análise das atividades extraclasse no Alto Jequitinhonha/MG / Ednéia dos Santos Cunha Neves, 2019. 122 p. : il.

Orientadora: Mara Lúcia Ramalho

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.

1. Formação de professores. 2. Educação básica. 3. Atividades extraclasse. I. Ramalho, Mara Lúcia. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 370.71

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária: Jullyele Hubner Costa – CRB6/2972

EDNÉIA DOS SANTOS CUNHA NEVES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: uma análise das
Atividades Extraclasse no Alto Jequitinhonha/MG**

Dissertação apresentada ao
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, nível de
MESTRADO como parte dos requisitos
para obtenção do título de MESTRA
EM EDUCAÇÃO

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Mara Lúcia
Ramalho

Data da aprovação : 03/12/2019


Prof.Dr.^a MARA LÚCIA RAMALHO - UFVJM


Prof.Dr. LEONARDO SANTOS NEVES - UFVJM


Prof.Dr.^a MARIA DO PERPETUO SOCORRO DE LIMA COSTA - UFVJM


Prof.Dr.^a ANNA HELENA DE ALMEIDA PIRES ALTENFELDER SILVA - CENPEC

Diamantina/MG

2019

“Dedico esta pesquisa aos meus pais (*In Memoriam*) pelos princípios e valores humanos e cristãos a mim transmitidos e pela intercessão eterna no céu. Aos meus amados filhos Camila e Danilo Neves, bênçãos de Deus em minha vida pelo incentivo, reconhecimento e confiança na direção de suas vidas e pelo apoio na produção desta pesquisa. A cada um dos meus familiares em especial a minha querida vovó Didina meu porto seguro, mulher de sabedoria de Deus, de perseverança e vivência na fé, tendo a graça de ainda viver seu quase centenário de vida. Obrigada pelas orações e cuidados. Ao meu recém-chegado neto, Antônio Santos Neves, doce príncipe pela alegria, renovação da esperança, encantamento e gratidão por viver o segundo tempo da maternidade. Que orgulho! Aos amigos e as pessoas que acreditam na educação deste país, sobretudo, aquelas que com suas atitudes me despertam a novas possibilidades frente aos desafios da caminhada”.

AGRADECIMENTOS

“Não se chega à terra prometida sem antes enfrentar os desafios do deserto”. Certamente esta travessia pode-se tornar mais leve se aparada por mãos, ombros e colos amigos e desta forma como diz Guimaraes Rosa, em Grande Sertão Veredas, vamos construindo nossas histórias. Assim, caminho, cotidianamente, no ideal de tornar-me uma profissional de excelência na área de educação, não sendo poucos os esforços e renúncias para tal alcance. Bem sei como foi chegar a conquistar o título de Mestre.

Assim, não posso deixar de agradecer com um singelo e verdadeiro “Deus lhe pague”, àqueles que de uma forma ou outra contribuíram para a conclusão deste sonho. Minha gratidão a Deus pela gratuidade do amor, misericórdia, fidelidade e presença constante ao meu lado, fortalecendo-me na fé e na esperança de novos amanheceres com a convicção de que sozinhos não podemos, nem somos nada. **Tudo é graça de Deus!**

Aos meus queridos irmãos, sobrinhos e cunhados pelo reconhecimento e compreensão nos momentos de minha ausência, talvez não saibam, mas estive, espiritualmente, presente em todos eles. A minha nora Joyce Noelly obrigada pela colaboração, paciência e apoio, sobretudo, nos momentos das minhas limitações mais do que técnicas. Aos demais familiares, amigos e irmãos de fé agradeço pelas orações, pensamentos positivos e estímulo o que muito ajudou no alcance deste propósito.

Um mais que especial agradecimento a minha querida orientadora, amiga Mara Lúcia Ramalho obrigada pelo discernimento, pela confiança, humildade, cumplicidade, parceria e amor á Educação e ao nosso querido Vale do Jequitinhonha. Parafraseando nosso querido amigo em comum Sérgio Nascimento, “Mil Mara o Vale tivesse”. Você é um grande exemplo de referência humana e profissional. Valeu e vale demais Mara. Os méritos são nossos!

Agradecimentos aos notáveis professores Leonardo Santos Neves, Noemi Campos Freitas Vieira, Maria do Perpétuo Socorro Lima Costa, Ana Helena de Almeida Pires Altenfelder Silva membros participantes das bancas examinadoras, quatro etapas obrigatórias, em que fui aprovada pela disponibilidade, carinho e compromisso que agregam valores à minha formação, contribuindo com o processo de obtenção do título de Mestre. A Kyrleys Vasconcelos grata pela amizade, trabalho e risos nos momentos necessários.

Gratidão a todos os educadores que passaram pela minha vida pelos ensinamentos, sobremaneira, aos do curso do mestrado. Acredito: “Ser professor é plantar em todos nós as sementes do conhecimento”.

A equipe do Programa de Pós-Graduação (PGED/UFVJM) e aos meus queridos colegas da turma 2017/2 pela amizade, boa convivência, descontração e aprendizado neste tempo de descobertas e transformações. Valeu galera!

Um agradecimento muito especial aos colegas de trabalho e de profissão da Superintendência Regional de Ensino (SRE) Diamantina na pessoa do superintendente, Leonardo Aparecida Soares, por manter um diálogo qualificado entre a educação básica e a universidade. Ainda, pela constante articulação que resultou na parceria entre a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM e a Secretaria Estadual de Educação (SEEMG) através SRE Diamantina, firmando assinatura no Termo de Cooperação Técnica nº 01/2016. Tal ação possibilitou servidores da rede estadual de ensino da referida regional em 2017, concorrer ao processo de Pós-Graduação *strictus sensu* – nível Mestrado, tendo em vista o desenvolvimento educacional da jurisdição.

Meu carinho e muito obrigada a cada um e a todos servidores das equipes do Gabinete, da minha querida Diretoria Educacional - DIRE, da Inspeção Escolar, da Diretoria Administrativa e Financeira – DAFI e da Diretoria de Pessoal – DIPE pela amizade, apoio, reconhecimento e companheirismo imprescindível durante este estudo. Obrigada pelo compromisso na prestação de serviço educacional com qualidade ao público do território de abrangência da regional. Somos a família SRE Diamantina!

Minha admiração e agradecimentos às equipes de direção e demais servidores das escolas estaduais, em especial as participantes nesta pesquisa: EE. Professora Ayna Torres, município Diamantina, EE. Ministro Edmundo Lins, município de Serro e EE. Américo Antunes de Oliveira, município Turmalina. Pela credibilidade, contribuição e disponibilidade durante os momentos de investigação, levantamento e coleta de informações, dados e reflexão sobre os desafios do universo da educação com foco na formação continuada de professores. A todos grata pela dedicação ao trabalho escolar com nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos na busca do melhor desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Por fim, meu respeito aos educadores deste país pela atuação, compromisso, esperança e coragem em lidar com os desafios das políticas educacionais de cada dia. Inspirada em Immanuel Kant deixo aqui minha reflexão: “é no problema da educação que se assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade”.

Mais uma vez, minha gratidão e reconhecimento a todos pela compreensão durante este tempo de aprendizado, crescimento, adoecimento, renúncia e resiliência. É verdade que doe crescer, mas não é em vão! Não tenham dúvidas de que não foi fácil, mas quem disse que seria?

“Vale que vale cantar.
Vale que vale viver.
Vale do Jequitinhonha,
Vale eu amo você”.

Mark Gladston (Verono)

RESUMO

A pesquisa em questão tem como objeto de análise as Atividades Extraclasse (AEC) uma estratégia de formação continuada de professores da educação básica. Destacam-se como ferramenta da política pública educacional, tendo como finalidade a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem. As AEC, também, denominadas na rede de ensino mineira como “Módulo II”, são de caráter obrigatório e compete aos gestores institucionais seu acompanhamento e monitoramento. Tem como objetivo analisar a prática das AEC no contexto das políticas públicas de formação continuada de professores no Alto Jequitinhonha/MG, focando nos elementos referenciais como ações de seu desenvolvimento, no período 2013-2018. Neste estudo, tomam-se como fundamentação teórica autores que dialogam com o universo da educação, sobretudo, concepções da formação de professores com Pimenta (2005), Gatti (2008), Libâneo (2002) entre outros. Como pressuposto metodológico utiliza-se dos princípios da pesquisa documental como método para materialização dos dados, a abordagem é de caráter qualitativo e a técnica é de análise de conteúdo. Optou-se para o desenvolvimento do estudo a delimitação do marco temporal (2013-2018) e do universo da pesquisa (três escolas estaduais em três municípios integrantes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) Diamantina). Esta pesquisa desenvolve-se em três etapas, sendo: seleção e definição das fontes documentais; descrição e levantamento do conteúdo, e análise e interpretação dos dados. Como resultado a pesquisa desvelou que há cumprimento da frequência dos professores nas atividades previstas pelo processo de formação, objeto do estudo em questão, o que não pode ser entendido como garantia de reflexão sobre a ação, que se constitui a essência das AEC. Aponta fragilidade na prática de um dos elementos implícitos ao processo de formação, o estudo-formação. Acredita-se que este estudo poderá contribuir institucionalmente para fortalecer a efetividade das AEC, visando melhorias no processo da formação continuada em serviço, dos professores da SRE Diamantina, quiçá da SEEMG.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Básica. Atividades Extraclasse.

ABSTRACT

The research in question has as object of analysis the Extraclass Activities (EAC) a strategy of continuous formation of teachers of the basic education. They stand out as a tool of educational public policy, aiming to improve the quality of the teaching and learning process. The EAC, also called in the mining education network as “Module II”, are mandatory and it is up to the institutional managers their monitoring and monitoring. It aims to analyze the practice of EAC in the context of public policies of continuing education of teachers in Alto Jequitinhonha/MG, focusing on the reference elements as actions of their development, in the period 2013-2018. In this study, we take as theoretical foundation authors who dialogue with the universe of education, especially conceptions of teacher education with Pimenta (2005), Gatti (2008), Libâneo (2002) among others. As a methodological assumption, the principles of documentary research are used as a method for materialization of data, the approach is qualitative and the technique is content analysis. It was decided for the development of the study the delimitation of the time frame (2013-2018) and the research universe (three state schools in three municipalities that are part of the Diamantina Regional Teaching Superintendence (RTS)). This research is developed in three stages: selection and definition of documentary sources; description and survey of the content, and analysis and interpretation of the data. As a result the research revealed that there is compliance with the frequency of teachers in the activities provided for by the training process, object of the study in question, which cannot be understood as a guarantee of reflection on the action, which constitutes the essence of EAC. It points out fragility in the practice of one of the elements implicit in the formation process, the study-formation. It is believed that this study may contribute institutionally to strengthen the effectiveness of EAC, aiming at improvements in the continuing in-service training of teachers from RTS Diamantina, perhaps from SEEMG.

Key-words: Teacher Training. Basic Education. Extracurricular Activities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Diretrizes da Formação de Professores no Brasil – Anos 2000	27
Figura 2- Diagrama da Jornada de Trabalho Semanal do PEB em MG.....	47
Figura 3- Divisão dos Territórios de Desenvolvimento de Minas Gerais-gestão 2015/2018...	55
Figura 4- Divisões das Regiões do Vale do Jequitinhonha.	56
Figura 5- Mapa da Abrangência da SRE Diamantina.....	58
Figura 6- Diamantina/MG: município Centro (sede) da SRE Diamantina.	61
Figura 7- Serro/MG: município representativo do território mais ao Sul da SRE Diamantina.....	62
Figura 8- Turmalina/MG: município representativo do território mais ao Norte da SRE Diamantina.....	63
Figura 9- EE Professora Ayna Torres.....	66
Figura 10- Total de alunos por tipo de ensino e quantidade de turmas por turno da EE Profª Ayna Torres – Diamantina.....	67
Figura 11- Resultado final do aluno – EE Ayna Torres – 2018.....	67
Figura 12- PROEB 9º e 3º Anos da EE Ayna Torres.....	68
Figura 13- EE Ministro Edmundo Lins.....	69
Figura 14- Total de alunos por tipo de ensino e quantidade de turmas por turno da EE Ministro Edmundo Lins – Serro.....	70
Figura 15- Resultado final do aluno – EE Ministro Edmundo Lins– 2018.....	70
Figura 16- Progressão do PROEB dos 9º e 3º anos em língua portuguesa e matemática da EE Ministro Edmundo Lins.....	71
Figura 17- EE Américo Antunes de Oliveira.....	72
Figura 18- Total de alunos por tipo de ensino e quantidade de turmas por turno da EE Américo Antunes de Oliveira – Turmalina.....	73
Figura 19- Resultado final do aluno – EE Américo Antunes de Oliveira – 2018.....	73
Figura 20- Progressão do PROEB dos 9º e 3º anos em língua portuguesa e matemática da EE Américo Antunes de Oliveira.....	74
Figura 21- Palavras-Chave identificadas em documentos analisados.....	84
Figura 22- Núcleos de Significação – agrupamento das Palavras-chave.....	85
Figura 23- Definição das Categorias de análise.....	86
Figura 24- Trecho do Termo de visita do inspetor escolar da escola I. Maio de 2013.....	102
Figura 25- Trecho do Termo de visita do inspetor escolar da escola II. Setembro de 2017...103	

Figura 26- Trecho do Termo de visita do inspetor escolar da escola III. Setembro de 2016.	103
Figura 27- Elementos essenciais ao fortalecimento da efetividade das AEC.....	107
Quadro 1- Metas do PNE 2014.....	26
Quadro 2- A organização dos níveis da educação básica em MG.....	37
Quadro 3- Nomenclaturas utilizadas em território nacional para definir a hora atividade inserido na jornada de trabalho dos professores do magistério público da educação básica....	45
Quadro 4- Fontes documentais de análise das escolas participantes.....	76
Quadro 5- Marco legal: aspectos constitucionais e infraconstitucionais de políticas educacionais.....	77
Quadro 6- Vinculação das palavras-chave dos periódicos com esta pesquisa.....	80
Quadro 7- Relação Categoria de análise - Questão norteadora - Fonte documental.....	87
Quadro 8- Aspectos estruturais destacados no cumprimento normativo das AEC.....	92
Quadro 9- Levantamento de Programas e Projetos institucionais identificados nas escolas participantes.....	96
Quadro 10- Levantamento de Temas identificados na prática das AEC por elemento referencial.....	98
Quadro 11- Levantamento de Estratégias metodológicas identificadas na prática das AEC...	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- População estimada dos municípios selecionados.....	60
Tabela 2- Resultado do IDEB município de Diamantina.....	61
Tabela 3- Resultados do IDEB município Serro.....	62
Tabela 4- Resultados IDEB município de Turmalina.....	63
Tabela 5- Dados Consolidados das escolas (público participante).....	64
Tabela 6- Dados Comparativo de Proficiência (Estado - SRE- Escolas) - PROEB 2018.....	66
Tabela 7- IDEB da EE Prof. ^a Ayna Torres – Diamantina.....	68
Tabela 8- Resultado do IDEB da EE Ministro Edmundo Lins – Serro.....	71
Tabela 9- Resultado do IDEB da EE Américo Antunes de Oliveira – Turmalina.....	73
Tabela 10- Quantitativo de teses e dissertações publicadas por grau acadêmico entre 2013 a 2018.....	79
Tabela 11- Quantitativo de teses e dissertações por ano de publicação (2013 a 2018).....	79
Tabela 12- Quantitativo de artigos por termo e ano.....	80
Tabela 13- Quantitativo de publicações em instituições mineiras com nomenclatura pesquisada.....	85

LISTA DE SIGLAS

AEC	Atividades Extraclasse
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Currículo Básico Comum
CC	Conselho de Classe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DED	Diário Escolar Digital
DIRE	Diretoria Educacional
EAD	Educação à Distância
EE	Escola Estadual
EEB	Especialistas de Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
HA	Horas Atividades
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Programa Avaliação da Aprendizagem Escolar
PEB	Professor de Educação Básica
PME	Planos Municipais de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEDU VALES	Programa Educacional de Cooperação Interinstitucional dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
PSDB	Partido Social Democrático Brasileiro

PSNP	Piso Salarial Profissional Nacional dos Profissionais do Magistério Público
PT	Partido Trabalhista
RE	Regimento Escolar
RR	Reunião de Responsáveis
SEEMG	Secretaria de Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação Educacional
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 DIÁLOGO DO PESQUISADOR COM OS PRESSUPOSTOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA: contextualização necessária.....	23
2.1 A formação de professor: ampliando os olhares a novos discursos e diferentes perspectivas.....	23
Políticas públicas de formação de professores da educação básica: do nacional ao regional.....	25
Elementos referenciais da prática das AEC.....	31
Estudo/Formação	31
Planejamento.....	32
Avaliação.....	33
2.2 Educação Básica: organização do sistema de ensino no Brasil.....	34
Estrutura didática: níveis e modalidades.....	37
2.3 A Hora-atividade (AEC) na Educação Básica: trajetória e dimensão normativa.....	42
Considerações sobre a implementação das AEC em Minas Gerais.....	46
O Estado de Minas Gerais e o contexto de política pública educacional: eixos educativos.....	49
3 O CAMINHAR DO PESQUISADOR E DA PESQUISA: trilhas metodológicas.....	51
3.1 Pressupostos Metodológicos.....	51
Delimitação do Marco Temporal.....	52
Delimitação do Universo da Pesquisa.....	54

3.2 Etapas Norteadoras da Pesquisa.....	75
Primeira Etapa: seleção e definição das fontes documentais.....	75
Segunda Etapa: descrição e levantamento do conteúdo.....	79
Terceira Etapa: análise e interpretação do conteúdo.....	84
4 PANORAMA DA PRÁTICA DAS AEC NA SRE DIAMANTINA - ALTO JEQUITINHONHA: produzindo um diagnóstico regional a partir das categorias de análise.....	88
4.1 Efetividade da prática das AEC: uma proposição metodológica pela reflexão sobre a ação.....	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICE A.....	119
APÊNDICE B.....	122

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de análise as Atividades Extraclasse (AEC), uma estratégia de formação continuada de professores, em serviço, na educação básica. Apesar da legislação vigente, de forma empírica, observa-se que as AEC desenvolvidas nas escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino Diamantina (SRE), ainda, não contemplam o esperado, restringindo o processo da melhoria da qualidade da educação, no Vale do Jequitinhonha.

Tem como objetivo analisar a prática das AEC no contexto das políticas públicas de formação continuada de professores no Alto Jequitinhonha/MG, focando nos elementos referenciais do estudo/formação, do planejamento e da avaliação como ações do seu desenvolvimento, no período de 2013-2018.

O compromisso com um ensino com resultados de qualidade social para crianças e jovens pressupõe a valorização de professores e de escolas. No atual contexto educacional brasileiro, garantir a melhoria da qualidade da educação impõe desenvolver políticas públicas de formação auxiliar no processo de profissionalização de professores. Para tanto, evidencia-se a necessidade de políticas de investimento na formação e desenvolvimento profissional, as quais ampliam a capacidade de ensinar com a qualidade que se requer (PIMENTA, 2002).

Ao se tomar como referencial teórico a perspectiva Pimenta (2002), pode-se compreender que a combinação da formação inicial e os programas de formação continuada possibilitam o aprimoramento, ou seja, o desenvolvimento individual e coletivo do profissional. Assim, no exercício na escola, experiências próprias promovem o desenvolvimento profissional dos professores, oportunizando adquirir competências e saberes.

Nóvoa (1992) indica em seus trabalhos que a preocupação se deslocou da formação inicial para a formação continuada a partir de três eixos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos, as políticas públicas educacionais e o cumprimento de tais políticas nas escolas. Ou seja, a formação do professor se complementa em serviço e a formação docente começa mesmo antes da formação inicial e prossegue durante toda a sua vida profissional.

Nesta lógica a formação continuada destaca-se no processo educativo, imprescindivelmente, como o caminho para mudança de concepções, apropriação, planejamento e avaliação do conhecimento pelos docentes. Dessa forma, atividades de formação continuada primam pela construção de um espaço crítico e reflexivo, que auxilia no processo ensino e aprendizagem (PIMENTA, 2002).

No campo educacional brasileiro, o espaço-tempo destinado às atividades de formação, oficialmente são estabelecidas como Horas de Atividades (HA), inserido na jornada semanal de trabalho do professor do magistério da educação básica (PEB). Contribuições de Scholochuski (2017) considera que no território nacional são utilizadas para as HA outras terminologias de acordo com a rede de ensino.

Em Minas Gerais (MG), talvez pela influência da expressão definida no Estatuto Público do Magistério, as horas de atividades extraclasse são, também, denominadas como o “Módulo II”, referindo as atividades praticadas pelo professor quando este não está no exercício da docência (MINAS GERAIS, 1977). Neste sentido, é razoável dizer que as AEC, em MG, tem ponto de partida em 1977 pelas disposições do referido Estatuto, que organiza a jornada de trabalho do professor com duas atribuições: a docência no módulo I, realizada pelas atividades com o aluno em sala de aula e o módulo II, constituído pelas atividades sem a interação com aluno. Pensa-se ser daí o uso cultural da expressão Módulo II para identificar a atribuição do professor fora da sala de aula, ou seja, nas horas das AEC.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, no artigo 67, inciso V, respalda as AEC quando determina que os professores tenham em sua carga horária semanal de trabalho um período dedicado aos estudos, planejamento e avaliação (BRASIL, 1996). No Brasil o papel dos professores como mediador da aprendizagem surge como debate fundamental, demonstrando necessidade de avanços para a política de formação, valorização docente por meio de um plano de carreira, bom processo formativo e condições de trabalho.

Sabe-se que do passado à atualidade muitas foram às lutas combatidas para assegurar aos professores o direito às horas de atividades de formação, em serviço. Destacam-se mais adiante movimentos histórico-educacionais a partir dos anos 70 que tem influencia em momentos atuais. Menciona-se como exemplo a Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, que estabelece diretrizes para o Piso Salarial Profissional Nacional dos Profissionais do Magistério Público (PSNP) da educação básica (BRASIL, 2008).

Cabe esclarecer que a implantação da referida lei, somente foi aprovada em abril de 2012, com o Parecer nº 9/2012 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE, 2013). Oficialmente após julgamento do Supremo Tribunal Federal que dá parecer favorável a sua constitucionalidade o que estabelece no território nacional dois terços (2/3) da jornada docente para a interação com o aluno (BRASIL, 2011b). A mesma lei além de instituir o PSNP, determina que um terço da jornada de trabalho docente seja destinado a hora-atividade (BRASIL, 2008).

Complementarmente, o Parecer do CNE nº 9/2012, apresenta estratégias para a valorização do trabalho docente e alega que a atuação do professor é um dos fatores determinantes para uma educação de qualidade. Ainda, aponta a importância dos espaços coletivos de socialização do professor com seus pares e que estes devem ser contemplados em sua jornada de trabalho (CNE, 2013).

Neste contexto, o Estado de MG após cinco anos da Lei 11.738/2008, justificando questões de ordem econômica e legal estabelece a Lei 20.592/2012 aos profissionais do magistério da educação básica, instituindo uma carga horária de 24 horas de jornada de trabalho semanal. Assim, observa-se o limite de dois terços a serem cumpridos em módulo I (docência), e um terço em módulo II com AEC, tendo em vista o planejamento, avaliação e o estudo (MINAS GERAIS, 2012).

Dessa forma as AEC constituem momentos que possibilitam aos professores da educação básica estudar-formar, planejar e avaliar temas relevantes à organização do seu trabalho para desenvolver o ensino com qualidade, tendo como norte o aproveitamento escolar satisfatório (CNE, 2013).

Seguindo esta trajetória o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 com vigência 2014/2024, tendo como objetivo garantir direitos e diminuir as desigualdades educacionais que marcam a nossa história, estabelece um conjunto de metas e respectivas estratégias que contemplam todos os níveis, modalidades e etapas educacionais para os próximos dez anos da educação brasileira.

Para melhor explicitar, observa-se no documento do PNE que as 20 metas discorrem a respeito do professor da educação básica. Em tais diretrizes, especificamente, em quatro delas expressam o eixo formação e valorização do professor, principal profissional responsável pelo processo ensino e aprendizagem no ambiente escolar, sendo as metas: 15 (Formação de Professores), 16 (Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores), 17 (Valorização do Professor), 18 (Plano de Carreira Docente).

Dados do Observatório do PNE (plataforma online que monitora os indicadores referentes às metas e estratégias do PNE) demonstram que professores ainda enfrentam defasagens no percurso formativo com 25% atuantes na educação básica sem a formação superior. Ainda, 67% dos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e 51% do ensino médio não tem habilitação na área de atuação. Para tanto, supõe-se que para desenvolvimento do processo formativo fundamentado acima, requer acompanhamento e monitoramento pelas instituições educacionais.

Desde modo, toma-se este referencial como justificativa ao leitor do interesse e relação com o inquietante tema formação de professores, para apresentar esta pesquisadora. É natural de Diamantina, porta de entrada do Vale Jequitinhonha, região norte de Minas Gerais. Graduou na década de 1990 no curso de Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Letra de Diamantina e mais adiante especializou em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas Simonen-RJ.

Atua em processo formativo com acompanhamento e monitoramento de ações pedagógicas na SRE Diamantina, instituição estadual de ensino. Atualmente é Diretora Educacional, onde mediante concurso público da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG), em 2001, tornou-se analista educacional. Desde 2002 desenvolve atribuição no processo de implantação e implementação de políticas públicas na rede pública de ensino, nos municípios da área de atuação da regional Diamantina.

Vale salientar que em média atua como educadora há 25 anos no território do Alto Jequitinhonha, poeticamente falando um “laboratório para a vida”. No seu exercício profissional considera que somos seres em busca de sentidos, portanto, incompletos como ilustra o poema de Manuel de Barros (1998), “Retrato do artista quando coisa”.

A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Comenta-se que o interesse em estudar o contexto da política de formação continuada de professores no Alto Jequitinhonha, deve-se ao fato desta temática fazer parte do universo profissional da pesquisadora, bem antes do ingresso, em 2017, na pós-graduação *stricto sensu*, mestrado profissional em Educação pela Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Com efeito, movida por uma esperança que esteve presente desde o início do processo de formação, seja no contexto da graduação na qual habilitou para as matérias pedagógicas do magistério, supervisão e inspeção escolar ou na especialização *lato e stricto sensu*, vislumbrando o direito a profissionalização, esta pesquisadora visa ampliar suas experiências ao longo da vida profissional.

Nesta trajetória, por alguns anos, a pesquisadora atuou como especialista de ensino da educação básica e como docente em escolas públicas. Vivenciou também experiências nas etapas de ensino fundamental e médio e na educação superior, experimentando desafios do

processo de ensino e aprendizagem com um público socialmente menos favorecido, o que, por vezes, fortaleceu o pensamento e a esperança na educação como ação social transformadora, considerada por Paulo Freire (2007).

Assim, no processo de buscar inspiração no empírico para compreender alguns fenômenos educacionais que aos poucos se transformou em indagação, a palavra esperança começa a fazer parte de reflexão, cujo respaldo encontra ressonância no pensamento de Fernando Birri, citado pelo educador Eduardo Galeano (1994), quando menciona que:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Cabe revelar que as experiências profissionais aliadas às reflexões e inquietações sobre o processo formativo docente culminaram na busca por respostas que, neste estudo, encontram-se como indagações, questionamentos e hipóteses. Entretanto, concebe-se que por meio de um tratamento científico é possível evidenciar respostas a partir de análise e discussão do problema de pesquisa que ora se apresenta.

É importante destacar, que a partir de 2016, a pesquisadora integra ao Programa Educacional de Cooperação Interinstitucional – PROEDU VALES, uma ação de extensão universitária da UFVJM constituída em regime de colaboração, com bases pactuadas entre os entes federados: União, Estado e Município.

Com efeito, este estudo problematiza se os elementos (estudo/formação, planejamento e avaliação) constituem referenciais nas ações coletivas como prática das AEC, tendo em vista serem constituintes implícitos da organização da ação pedagógico-didática dos docentes. Assim, colocam-se, em especial, como questão norteadora: enquanto concretização da ação de formação continuada do docente como é realizada a prática coletiva das AEC nas escolas estaduais de educação básica da regional Diamantina, Alto Jequitinhonha?

No que tange a investigação proposta, ainda não se conhece do ponto de vista científico um diagnóstico institucional que considere a análise das AEC de modo a identificar sua prática na rede estadual de ensino da jurisdição da SRE Diamantina. Torna-se esta uma das primeiras experiências no território de atuação da supracitada regional. Nesse sentido, pensar as AEC no contexto escolar mineiro significa pensar nas ações coletivas como elementos constituintes da organização pedagógico-didática.

Diante ao exposto, para que o leitor aproprie da implementação e funcionamento da política das AEC na rede estadual de ensino mineiro, ordena-se o texto em três capítulos. No primeiro pelo diálogo do pesquisador com os pressupostos estruturantes da pesquisa: contextualização necessária é realizada a discussão sobre a formação do professor, a educação básica e as AEC, no segundo o caminhar do pesquisador e da pesquisa apresenta os pressupostos metodológicos.

No terceiro capítulo pelo panorama da prática das AEC na SRE Diamantina - Alto Jequitinhonha considera a produção de um diagnóstico regional a partir das categorias de análise, sendo complementado por uma proposição que visa à efetividade da prática das AEC por meio da metodologia da reflexão sobre a ação.

Esta pesquisa serviu-se dos princípios da pesquisa documental como método para materialização dos dados, a abordagem é de caráter qualitativo e a técnica é de análise de conteúdo, desenvolvendo em três importantes etapas: seleção e definição das fontes documentais; descrição e levantamento do conteúdo, e análise e interpretação dos dados.

Como resultados pode-se afirmar que existe frequência expressiva dos professores nas atividades coletivas, o que não pode ser entendido como garantia de participação com reflexão sobre a ação, que se constitui a essência das AEC. Referente à efetividade das ações das AEC a pesquisa desvela certa restrição para o elemento estudo/formação em detrimento aos elementos planejamento e avaliação, apresentando uma prática restrita de temas e estratégias, sendo maior a prática de atividades de caráter técnico-burocrático.

Destaca-se a importância das AEC para o crescimento profissional da equipe e o desenvolvimento de ações coletivas na perspectiva da implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, percebe-se que os professores tem compreendido as AEC mais como tarefas extras do que aperfeiçoamento profissional. Sugere-se que sua frequência nas AEC não é garantia de reflexão sobre a ação. Ainda, evidencia-se certa lacuna no desenvolvimento de práticas de estudo/formação, considerando o excesso de atividades imediatistas o que compromete a reflexão no processo formativo.

Acredita-se que o diagnóstico produzido como fruto deste estudo poderá contribuir como indicador institucional para ressignificar o cumprimento e a prática das AEC, fomentando sua efetividade com vistas à melhoria do processo formativo dos professores em serviço, nas escolas estaduais da SRE Diamantina, quicá da SEEMG.

2 DIÁLOGO DO PESQUISADOR COM OS PRESSUPOSTOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA: contextualização necessária.

Este capítulo apresenta um diálogo do pesquisador com os pressupostos educacionais, contextualizando o leitor sobre os pilares estruturantes desta pesquisa, tendo para o diálogo embasamentos teóricos de autores clássicos e contemporâneos e de documentos infraconstitucionais que circulam no contexto nacional e regional, Minas Gerais.

Tais pressupostos fundamentam o olhar do pesquisador para o objeto de pesquisa, tendo em vista que o processo formativo que se deseja investigar tem como arcabouço teórico as discussões que ora se apresenta no presente capítulo, a saber: discussões sobre formação de professor, educação básica e atividades extraclasse.

2.1 A formação de professor: ampliando os olhares a novos discursos e diferentes perspectivas

Na história da educação brasileira a formação de professores é um antigo e caro tema. Diferentes documentos constitucionais e infraconstitucionais normatizam diretrizes para nortear o processo da formação inicial e continuada de professores. Aqui, considera-se entre elas normatizações de 1988 à atualidade com estabelecimento de políticas públicas educacionais produzidas específicas de forma nacional, estadual e regional, integrando, sobretudo, o processo da formação continuada à jornada de trabalho.

Em âmbito regional na rede estadual mineira, no contexto de políticas públicas, as AEC são implementadas como auxílio ao processo de formação continuada, em serviço, com práticas de estudo-formação, planejamento e avaliação. Destaca-se que este conteúdo fundamenta-se em perspectivas de estudiosos da formação de professores, bem como em bases educacionais.

Neste sentido, autores como Libâneo (2002), Gatti (2008) e Pimenta e Ghedin (2005), pressupõem que a melhoria da qualidade da educação relaciona-se diretamente com o processo formativo dos professores. Articulado ao assunto em questão, o pensamento de Libâneo (2002, p. 64) é de que “a formação geral de qualidade dos alunos depende da formação de qualidade dos professores”. Tal afirmação conduz ao entendimento de que a qualidade da educação está intimamente ligada ao processo de formação de professores e que o desenvolvimento profissional tem especial atenção fortalecer um novo modelo de gestão e

organização do trabalho pedagógico, como expressa o parágrafo único do artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) /96:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço;**

III – o aproveitamento de formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

(BRASIL, 1996, grifo nosso).

De acordo com este aparato legal, a formação continuada tem sido vista como uma forma de enfrentamento dos altos índices de insucesso escolar por ser compreendida como componente essencial da profissionalização (GATTI, 2008).

Por tal perspectiva, a formação continuada dos professores é condição *sine qua non* de elevação da qualidade do ensino e melhoria da escola. Ideia esta, que aparece associada à perspectiva de Davis (2012) ao mencionar que a formação continuada está associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas, desenvolvidas em situações cotidianas do contexto escolar.

Neste sentido, Nóvoa (2013, p. 199) tem razão ao afirmar que “nada substitui um bom professor”, independente da modalidade de ensino a qual atua, seja presencial, semipresencial ou à distância. Perspectiva esta, respaldada por Gatti (2008), quando afirma que a formação continuada permite ao docente repensar suas práticas e saberes, visando promover a aprendizagem dos alunos e a valorização do seu trabalho.

Neste entendimento, a compreensão sobre a revolução educacional no campo da formação de professores, que altera o discurso de autores e os pilares fundantes das propostas em diferentes perspectivas, fundamenta o desenvolvimento do processo de reflexão sobre a ação na idealização de Pimenta e Ghedin (2005).

Em diálogo com a literatura, em Alves (2007), no contexto educacional a perspectiva de investigação da concepção da formação do professor para alguns autores Tardif (2002), Shuman (1987) e Pimenta (2002) pode contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores e para outros pode ser vista como recuo ao ideário neoliberal.

O contexto em que as teorias do saber docente e o movimento de profissionalização do magistério vão se delineando e ganham impulso, coincide com o movimento do neoliberalismo. Explica: “è o momento da eclosão da crise do modelo de estado do Bem-estar

Social nos países do Norte e a reorganização do processo de produção capitalista” (ALVES, 2007, p. 275).

O mesmo autor aborda as principais tradições e concepções teóricas, as ideias pedagógicas e as diferentes perceptivas de formação docente a partir dos anos 70. Percebe-se em sua análise que o debate sobre a formação docente está longe de ser temática fácil de ser defendida, vez que, sinaliza a não consensualidade do assunto entre grupos de autores.

De acordo com Pimenta, (2002), levando em conta as recepções dos novos modos de se ver, apreciar e investigar o trabalho do professor para uns tratam de ideologias para mascarar a realidade e para outros como contribuições aos docentes e a educação escolar. Destaca que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos.

Ressalta-se Alves, (2007) que as críticas realizadas pelos autores devem-se ser consideradas, merecendo atenção os riscos num processo contrário de se obter um professor ainda mais alienado no contexto da discussão do professor como sujeito. Ganha também evidência o problema do lugar da teoria na formação e no trabalho docente e o problema na formação profissional – inicial e continuada, apresentado como grande desafio dos professores brasileiros a participação nas decisões que afetam as escolas e as condições de trabalho.

De modo geral, a despeito das diferentes visões, estudos e pesquisas apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais, remetendo à necessidade de refletirmos sobre a complexidade do processo de ensinar. Enfatiza a importância dos processos formativos superarem o modelo da racionalidade técnica, que fundamenta os cursos de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Para sim consolidar uma perspectiva de formação profissional que priorize práticas docentes reflexivas e críticas (HONÓRIO, 2017).

Políticas públicas de formação de professores da Educação Básica: do nacional ao regional

Hoje, no Brasil, a política pública educacional desenhada em bases legais pelo Ministério da Educação - MEC, se estrutura em eixos estabelecidos, em especial, nos Planos Nacionais de Educação – PNE's. A Lei 13.005/2014 do atual PNE enfatiza nas metas 15 a 18 estratégias de formação inicial e continuada para os eixos da formação de professores, valorização dos profissionais e planos de carreira da educação, como suporte para uma

educação de qualidade. Conforme Maroneze e Lara (2011) em atenção á ordem social de garantir a qualidade da educação ofertada, definem-se diretrizes políticas que norteiam a formação de professores.

Para melhor explicitar, listam-se no Quadro 1 as metas do PNE em vigor, a saber:

Quadro 1- Metas do PNE 2014.

Metas	Abordagens
Meta 1	Educação Infantil
Meta 2	Ensino Fundamental
Meta 3	Ensino Médio
Meta 4	Educação Especial
Meta 5	Alfabetização
Meta 6	Educação Integral
Meta 7	Aprendizado adequado no tempo certo
Meta 8	Escolaridade média
Meta 9	Alfabetização e alfabetismos de jovens e adultos
Meta 10	EJA integrada à Educação Profissional
Meta 11	Educação Profissional
Meta 12	Educação Superior
Meta 13	Titulação de professores da Educação Superior
Meta 14	Pós-graduação
Meta 15	Formação de Professores
Meta 16	Formação Continuada e Pós-graduação de Professores
Meta 17	Valorização do Professor
Meta 18	Plano de Carreira docente
Meta 19	Gestão democrática
Meta 20	Financiamento da Educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tendo em vista que esta pesquisa aborda a formação continuada do professor, no quadro acima, evidenciam-se as metas:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais

profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE.

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Em especial, enfatiza-se a meta 16 desmembrada em 6 estratégias que evidencia um regime de colaboração entre os entes federativos, ressaltando que essa formação deveria acontecer em instituições públicas como descrito na estratégia 16.1:

...realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2014).

Diante da aprovação em julho de 2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para formação continuada, busca-se apresentar uma síntese de ações estabelecidas como políticas públicas para a formação do professor no Brasil, ilustrado pelo esquema (Figura 1):

Figura 1. Diretrizes da Formação de Professores no Brasil – Anos 2000.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O diagrama acima apresenta importantes ações no processo de desenvolvimento da formação de professores no Brasil, considerando diretrizes a partir dos anos 2000. Nesta perspectiva, em 2017, o Ministério da Educação (MEC) define a formação dos professores da seguinte maneira: “A boa formação de professores é fundamental e tem um impacto direto dentro da sala de aula, principalmente, na questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de Educação Básica do Brasil”. (MEC/2017).

Ainda, levanta os seguintes dados: desempenho insuficiente dos estudantes, baixa qualidade da formação inicial dos professores, currículos extensos com ausência de atividades práticas, estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas.

O diagnóstico realizado pelo MEC considera índices como o Censo da Educação divulgado em 2016, demonstrando que dos 2.196.397 professores da educação básica do país mais de 480 mil só possuem ensino médio e mais de 6 mil, apenas o ensino fundamental. Cerca 95 mil têm formação superior, sem cursos de licenciatura. Apenas 1.606.889 possuem formação em licenciatura, porém, muitos desses não atuam em sua respectiva área de formação (MEC, 2017).

Nesta consideração a CAPES realiza-se, em 2017, levantamento de indicadores de adequação da formação docente nos níveis da educação básica, por disciplina no Brasil, organizando-os em 5 grupos de percentual de disciplina ministradas por professores, a saber:

1- Com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; 2- Com formação em bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; 3- Com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; 4- Com formação superior não considerada na categoria; 5- Sem formação superior.

O importante considerar que ainda há nos anos iniciais, anos finais e ensino médio um expressivo percentual de professores atuando sem a devida formação superior, com formação não considerada para a categoria ou com formação em área diferente da que atua.

O MEC, atualmente pelo Parecer do CNE nº 22 de dezembro de 2019, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum (BNCC) para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC, visando tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica.

De acordo com este referido documento relata que os professores terão que desenvolver um conjunto de competências e habilidades profissionais - conhecimento, prática

e engajamento profissional, que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios constam na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu (MEC 2019).

Entre outros aspectos discutir-se o processo da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior e a formação continuada docente, considerando princípios norteadores da organização curricular dos cursos de formação docente, princípios da política da formação docente e competências profissionais docentes.

Gatti (2008), em análise das políticas educacionais no território brasileiro destaca as iniciativas, ações e programas promovidos na educação, cujo foco é incentivar o ensino de qualidade e a oportunidade para todos, buscando a melhoria da educação por meio do processo formativo. De maneira complementar, Libâneo (1994) interpreta que o processo de formação continuada permite aos professores continuar aprendendo, conforme este cita Pierre Furter “o domínio de uma profissão não exclui o seu aperfeiçoamento. Ao contrário, será mestre quem continuar aprendendo”.

Assim de forma a suprir a falha do processo de formação inicial dos profissionais da educação básica, políticas públicas de valorização do trabalho docente, destinam parte da jornada de trabalho dos profissionais do magistério para o aprofundamento da formação (VIEIRA, 2014).

Pensar o trabalho do professor exclusivamente como tempo em sala de aula é ignorar a natureza do trabalho, um erro que nenhuma política pública pode cometer. Assim, legislação brasileira (LDB/1996; LPSN/2008) define a hora-atividade, constituída de momento para o estudo, planejamento e avaliação de temas relevantes ao trabalho docente, tendo como norte o aproveitamento escolar satisfatório. Portanto, as AEC são espaço para o professor organizar suas aulas, corrigir avaliações, interagir com os pais de alunos e atualizar sua formação cultural e pedagógica (CNE, 2013).

Nesta configuração, Duarte (2011), em seus estudos de análise de investigações e produção científica pelo grupo GESTRADO/UFMG, enfatiza-se o trabalho docente para além da sala de aula. A dimensão do trabalho docente, no contexto escolar, na educação básica pública demonstra complexidade, visto que, formulações teórico-conceituais são discutidas por contas das influências de reformas e novas regulações educacionais no trabalho docente. Destaca:

...o modo como trabalho é organizado nas escolas, a divisão do trabalho, a autonomia, o controle, o trabalho coletivo, o processo avaliativo interno e externo, bem como os objetivos profissionais, os saberes necessários, os recursos

disponíveis, as condições de trabalho e os resultados do trabalho desenvolvido (DUARTE, p. 163, 2011).

A mesma autora, ainda, descreve: “O trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho capitalista, estando submetido, portanto, à sua lógica e as suas contradições”. Em suas análises apresenta tendências do panorama do ensino com o trabalho docente, a organização escolar e condições de trabalho na contemporaneidade.

Cabe enfatizar que o trabalho coletivo realizado entre docente, em conjunto com os gestores escolares, alunos, pais, comunidade traduz a elaboração de PPP, que sistematizam a organização pedagógica e política da escola. A elaboração de projetos por área do conhecimento ou de forma interdisciplinar, reuniões coletivas de estudo e formação, planejamento conjunto, avaliações qualitativas dos alunos e tarefas similares. O trabalho coletivo é também traduzido na participação dos docentes nas instâncias de decisão coletiva das escolas, como Conselhos e Colegiados.

Observam-se aspectos recorrentes na discussão do trabalho coletivo, que afirmam a dificuldade nas redes públicas de se construir e realizar tal trabalho. Mesmo em redes que definem horário remunerado e específico para trabalho coletivo, que possibilitem o encontro sistemático e continuado dos profissionais nas escolas, têm sofrido com aspectos como a rotatividade dos professores e o absenteísmo dos docentes em exercício. Considera-se que muitos dos professores trabalham com contratos provisórios e a ausência destes é motiva por diversas causas (insatisfação, baixos salários, stress e outras atividades na vida pessoal).

A temática como o trabalho docente confirma que o conhecimento do processo de trabalho torna-se de fundamental importância para se analisar a escola como espaço de trabalho e política na atualidade. A liberação de atividades rotineiras para a construção e desenvolvimento de uma atuação coletiva nas escolas é utilizada para cobrir falta de professores e realizar outras atividades mais urgentes e imediatas. Além de atendimento a pais, correção e organização de trabalhos e festividades, entre outros afazeres, preenchimento de formulários diversos, empurrando para casa, em horário não remunerado, a realização das outras atividades docentes.

As atividades realizadas pelos professores (planejamento, correção de exercícios, provas e similares) chamados de trabalhos elástico e invisível, invade a vida privada do professor não tendo visibilidade e reconhecimento social. Neste sentido, o trabalho de ensinar do professor é um trabalho que se faz o tempo todo em horas remuneradas ou não e não sabe onde começa e onde termina (DUARTE, 2011).

Para além dos momentos formativos beneficiarem o trabalho de professores e professoras é meio para produzir uma educação de melhor qualidade, garantindo à sociedade condições do docente desenvolver com qualidade a sua profissão (GOUVEIA E FERRAZ, 2017). Deste modo, as ações de estudo-formação, planejamento e avaliação inerentes ao trabalho docente se constituem referenciais das AEC, tendo em vista ser constituintes da organização da ação pedagógico-didática dos docentes.

Elementos Referenciais da prática das AEC

Anteriormente discutidos nos pressupostos de Pimenta (2002) e nos “Referenciais para a formação de Professores” (BRASIL, 1999), identificam-se um discurso que propõe transformação na formação de professores, provocando um modelo de profissionalização fundamentado na formação reflexiva. Estas diretrizes pontuam que os elementos referenciais que contemplem o processo formativo gerem reflexões por parte de professores, constituindo-se dos elementos: estudo/formação, planejamento e avaliação.

Estudo/Formação

Pergunta-se o que é Estudar? Por que Estudar? Para que Estudar? Os atos (estudar/formar) compreende um dos elementos referenciais das AEC, onde o agente só pode ser o próprio sujeito. Enquanto processo formativo estudar é “aprender a aprender”. De acordo com Hollanda (1967) “estudar é aplicar a inteligência para aprender, visando à construção de conhecimentos”. Neste sentido, sugerem-se reflexões sobre o conhecimento, objeto da educação.

Luckesi (1991) conceitua o conhecimento como o processo pelo qual cada indivíduo se apropria da realidade, construindo um modo de fazer, de agir no mundo individual ou coletivamente. Não se aprende fora do contexto histórico-social do desenvolvimento das ciências, filosofia e das artes. Esta ação implica transformação das interações, significados, concepções, crenças e valores de todos os envolvidos.

Existem diversas formas de estudar, elaborando desenhos, diagramas, assistindo filmes, projetando dispositivos, utilizando material multimodal ou lendo um texto impresso. O estudo como atividade educativa é uma forma privilegiada de aprendizagem, aplicando o espírito, a memória e a inteligência.

De acordo com Goulart (2005), a discussão sobre a aprendizagem não são os conteúdos da mente, mas as formas de participação das pessoas nos diversos ambientes que frequentam. A noção de aprendizagem situada engloba tanto os aspectos racionais quanto a emoção, os sentimentos, as formas de comunicação, os conflitos, as rupturas e as divergências.

Nessa abordagem concebe que aprender na participação ultrapassa o mental; abrange o corpo, a mente, os sentimentos e a identidade das pessoas envolvidas. Vai além da assimilação e da aquisição do conhecimento. Assim, a aprendizagem envolve uma individualidade, porém, não se aprende fora das relações humanas. Aprende-se com experiências anteriores, com as condições de vida e com o contexto no qual se insere. Desta forma, tanto os indivíduos quanto a coletividade transformam-se nessa experiência, ninguém aprende por ninguém (GOULART, 2005).

Planejamento

Caracteriza-se como o ato de organizar as atividades de ensino e de aprendizagem, determinada por uma intencionalidade educativa, envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos e o modo de agir dos educadores. Na atualidade e de acordo com a LDB 9.394/96, o planejamento escolar deve se concretizar pela elaboração do PPP e constar de diferentes momentos do planejamento (GESTRADO).

Em Libâneo (1991), planejamento é um instrumento de sistematização do trabalho pedagógico. Um processo de racionalização, organização das ações docentes onde escola, professores e alunos articulam a atividade escolar ao contexto social. O ato de planejar está presente em todos os momentos da vida humana.

O planejamento é atividade assegurada pela LDB/1996, que garante que todos os profissionais que trabalham em uma escola tenham um tempo reservado para planejar a rotina. O planejamento é indispensável para a gestão do tempo, de materiais, de pessoas e de espaços, possibilitando visualizar o cenário e pensar os recursos necessários (PASSOS, 2003).

Porém o que é planejar? Para Oliveira (2007) planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir. O planejamento nasce a partir de estabelecimento de metas e de objetivos que a escola deseja alcançar, sendo um momento importantíssimo para a construção de conhecimento sobre gestão e didática, articulação com a comunidade, constituição de uma equipe colaborativa e de qualificações das ações.

Vasconcelos (2009) afirma que o planejamento é imprescindível na organização de cada unidade escolar e que às vezes gasta-se tempo com problemas menores, em especial com questões burocráticas. Por isso, é importante planejar o planejamento, antecipar ações para atingir os objetivos. Sugere que o planejamento escolar possa acontecer por áreas do conhecimento, por turno, por componentes curriculares.

Ainda nesta perspectiva, o planejamento deve ser espaço de sistematização e socialização entre os professores, acreditando na possibilidade do ensino e da aprendizagem em cada aula, em cada contato com o estudante. Em geral, a escola planeja tendo como referência documentos sistematizados ou não, a exemplo o PPP, matriz curricular, entre outros. O resultado deste planejamento é o plano de ensino, um roteiro organizado coletivamente das unidades didáticas para um ano, semestre ou bimestre.

Considera-se que o planejamento de ensino é a especificação, definição dos objetivos a serem alcançados. Deste modo, o plano de ensino resulta o plano de aula, onde o professor especifica as ações diárias para a concretização dos planos anteriores. Um plano de aula é um instrumento de trabalho do professor, nele o docente especifica o que será realizado, buscando com isso aprimorar a sua prática pedagógica, bem como melhorar o aprendizado dos alunos. O plano de aula da escola é um instrumento do processo de autonomia da escola, constando os objetivos, as formas de organização e de programação.

Portanto, na esfera escolar planejamento significa conhecer sua realidade e necessidades, estabelecendo metas e objetivos, destinando recursos financeiros e materiais e gerindo tempo e pessoas. Assim, é possível antecipar e antever para contribuir com o desenvolvimento escolar (VASCONCELOS, 2009).

Avaliação

Na concepção de Luckesi (1991), avaliar é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem. Este autor esclarece que na prática escolar avaliar tem pouco a ver com a avaliação, constituindo especificamente numa prática de examinar por provas e exames. Estes são apenas instrumentos de classificação ou seleção da qualidade da aprendizagem.

O importante é entender que avaliar não consiste somente em fazer provas e dar nota, avaliar é um processo pedagógico contínuo, que ocorre dia após dia, buscando corrigir erros e construir novos conhecimentos. A avaliação naturalmente é ação humana, um ato dialógico, podendo ser feita por parte de estudantes, profissionais, escolas ou programa de ensino.

Numa concepção político-pedagógica constitui-se de instrumentos de diagnóstico que levam a uma intervenção, visando à melhoria do processo ensino e aprendizagem. Assumida como prática social complexa, seus fundamentos remetem a um pluralismo epistemológico, expressão da multiplicidade do pensamento crítico no movimento de (re) articulação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (FRANCO, 1993).

Todavia, em Hoffmann (2001, p. 47) “A avaliação escolar, hoje, só faz sentido se tiver o intuito de buscar caminhos para melhor aprendizagem”. Ainda comenta:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre. (HOFFMANN, 2001).

Enquanto processo crítico e reflexivo se elabora outras conceituações para a avaliação educacional, referindo-se à avaliação de aprendizagens, à avaliação de escolas, à avaliação de currículos e programas, à avaliação de projetos, à avaliação de sistemas educativos, à avaliação de profissionais (gestores, professores e educadores), ou, ainda, à avaliação de políticas públicas (FRANCO, 1993).

2.2 Educação Básica: organização do sistema de ensino no Brasil

Historicamente, no Brasil, no que tange a evolução da educação básica a partir da organização e da política por volta de 1985, antes da nova república, busca conservar as atribuições da União e admitir a existência dos sistemas municipais (competência concorrente) na responsabilidade pela organização dos sistemas de ensino, deixando de ser exclusividade dos Estados.

O artigo 211 da nova constituição aprovada em 1988, sob a bandeira da redemocratização, fixa atribuição da responsabilidade pela organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração: a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 1988).

A atual Constituição Federal (CF/88) de conteúdo marcado por princípios democráticos consolida a Educação como direito social do cidadão e dever público do Estado, devendo promover a participação ativa e crítica de todos com a perspectiva de uma sociedade democrática, como expressa o artigo 205:

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

Transcorrido 25 anos da última LDB de 1971 em 20 de dezembro de 1996, estabelece as atuais Diretrizes e Bases Nacional da Educação com a promulgação da Lei nº 9.394/96, revogando as Leis de 1961, 1971 e 1982 relativo à estrutura didática, organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro (HAIDAR e TANURI, 2011).

Conforme artigo 21 da atual LDB a nova estrutura didática do sistema de ensino brasileiro, fica assim definida:

A educação escolar compõe-se de:
I-Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.
II-Educação superior.
(BRASIL, 1996).

Menciona-se que neste trabalho não é intenção realizar abordagens da educação superior, vez que, o foco está no processo da formação continuada dos profissionais da educação básica.

De acordo com Cury (2008), o termo educação básica presumida na Constituição da República de 1988, compreende fundação, pedestal, que avança. Declarada direito de todos, merece da sociedade consideração de oferta qualificada no atendimento às suas etapas: educação infantil, raiz do processo, ensino fundamental, seu tronco e ensino médio, sua finalização.

A LDB, o PNE e outros documentos legais buscam garantir os direitos declarados, combatendo a desigualdade, a discriminação e a intolerância e apontando finalidades da educação escolar, inclusive pelo princípio da gestão democrática. Enquanto direito incorpora a diferença e a igualdade como prática, entrelaçada á equidade.

A LDBEN/96 descreve que compete a União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, estabelecendo no artigo 22: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Na concepção de Cury (2008, p. 300) “o comum vai mais além de um para todos, reportando-se a conhecimentos científicos, à igualdade, à democracia, à cidadania e aos direitos humanos”. Evidencia-se que a educação básica é aberta e considera determinados grupos sociais: as pessoas deficientes, os jovens e adultos que não tiveram

oportunidade de se escolarizar na idade certa, os descendentes dos escravos e os povos indígenas, vítimas de preconceitos e discriminações, cabendo à instituição escolar, desconstruí-los.

Nesta configuração, se o assunto em pauta versa também sobre educação básica, não se poderia deixar de enfatizar o significado da palavra educação, sendo um processo contínuo que começa nas origens do ser humano e se estende até à morte.

Segundo Brandão (1989), a educação é entendida como atividade criadora que visa levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Nesta lógica de sentidos, a educação é definida como um dos principais meios para que haja mudanças sociais. Aprendemos através de nossas relações e interações “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo.”, o que educa é o exercício de viver e conviver (FREIRE, 1981, p. 79).

Seguindo este pensamento é preciso entender o verdadeiro sentido e papel da educação na sociedade. Ela deveria ser para todos e de todos, afinal, da educação “ninguém se escapa”, ela está presente em todas as nossas ações, vivências e experiências. Assim, em concordância, Libâneo (2002, p. 27) define a educação como “[...] fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, com várias modalidades”.

Desta maneira para Moreira (2011) a educação difere de ensino. A primeira envolve todas as influências que o indivíduo recebe em sua vida, a segunda é restrita a educação escolar. Portanto, sistema de ensino, diz respeito apenas à educação escolar, o processo de escolarização. Já o sistema educacional, envolve educação formal, desenvolvida nas escolas e a educação não formal, desenvolvida em outras instituições e circunstâncias diversas da vida em sociedade.

A estrutura da educação básica é designada como o período inicial de escolarização que se inicia na educação infantil para crianças de zero a cinco anos, seguida do ensino fundamental obrigatório para todos os cidadãos a partir de seis anos, tendo duração de nove anos. O ensino fundamental é sucedido pelo ensino médio, que tem três anos de duração, desenvolvido com modalidades de educação profissional, também a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação à distância.

Vale destacar que recentemente a educação básica passa por atualizações legisladas no PNE 2014/2024, na Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 e na BNCC do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2014; 2017).

Estrutura didática: níveis e modalidades

O termo estrutura se confunde com sistema, os quais são sinônimos. Para Saviani (1996), estrutura e sistema são conjunto de elementos, atividades de estreita relação. Segundo Moreira (2011), nem sempre há consenso sobre o seu exato significado, pois não tem entre os autores única definição. A palavra vem do latim *structura*, que tem sentido de: modo de edificar, construir, ou organizar, o arranjo ou inter-relação de todas as partes do todo.

Portanto, pode-se compreender estrutura didática, como o conjunto de instituições sociais que inter-relacionam. São exemplos às escolas de diferentes níveis e modalidades, que desenvolvem atividades-fim, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem, tendo como suporte às atividades-meio, as atividades administrativas. Entende-se, assim, que estrutura didática são atividades-fim e estrutura administrativa atividades-meio.

Na educação básica a atividade-fim baseia-se em fins e objetivos constitucionais que orientam a formação do educando. Necessariamente, os fins e objetivos não podem ser contrários aos princípios estabelecidos, validados do MEC à sala de aula. A partir de 1996 a estrutura didática do sistema escolar brasileiro, inclui a educação infantil à educação básica, alterando o anterior ensino de 1º grau para ensino fundamental e o ensino de 2º grau para ensino médio.

Reforça-se que a estrutura didática da educação básica, envolve escolas em três níveis: educação infantil, fundamental e médio; e as modalidades: EJA, educação profissional e especial e uma forma diferenciada de comunicação pedagógica e de interação, a educação à distância. Vale destacar que em MG de forma pioneira o ensino fundamental passa ser de 9 anos a partir de 2004, por meio da Resolução SEEMG nº 469 de 22 de dezembro de 2003. Para ilustrar o Quadro 2 a seguir apresenta a atual organização dos níveis da educação básica em MG.

Quadro 2- A organização dos níveis da Educação Básica em MG.

Educação Infantil		Ensino Fundamental			Ensino Médio
0 a 3 anos	4 a 5 anos	Anos Iniciais		Anos finais	15 a 17 anos
		6 a 8 anos	9 a 10 anos	11 a 14 anos	
Creche	Pré-escola	1º ao 3º ano	4º ao 5º ano	6º ao 9º ano	1º ao 3º ano
Habilitação em Nível superior - Pedagogia ou Nível Médio para Educação Infantil		Habilitação em Licenciatura - Pedagogia	Habilitação em Pedagogia	Habilitação em Licenciatura plena em curso específico	Habilitação em Licenciatura plena em curso específico

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O arranjo acima caracteriza a organização dos três níveis com seus respectivos aspectos de idade, anos de escolaridade e a formação exigida para atuação em cada um destes.

Educação Infantil

Concebida como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, com atendimento em seus aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Com a recente homologação da BNCC, orienta-se o trabalho curricular com cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e imaginação e espaço, tempo, quantidade, relações e transformações.

Ensino Fundamental

Considerado no artigo 32 da LDB/96, o segundo nível da educação básica, desenvolvido em 800 horas, 200 dias letivos, com jornada escolar média de 4h30horas. Tem duração de 9 anos, distribuídos em anos iniciais e anos finais ou fundamental I e II. Este é de caráter obrigatório e gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade.

O ensino fundamental tem como objetivo a formação básica do cidadão, desenvolvimento da capacidade de aprender com domínio mínimo da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, adquirindo conhecimentos e habilidades.

Ainda, a formação de atitudes e valores, fortalecendo os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O currículo considera a BNCC acrescida da parte diversificada, regional. Concebe-se o currículo trabalhando com competências e habilidades por áreas do conhecimento e componentes curriculares. O processo da avaliação da aprendizagem é contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos. A partir dos anos finais, admite-se forma de progressão parcial.

No âmbito da educação básica a implantação da BNCC do ensino fundamental deve ser respeitada, ao longo das etapas e respectivas modalidades. A implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento que configuram a base nacional comum curricular devem ser pactuados entre os entes federados.

Ensino Médio

Destaca-se pela Lei 13.415/17 a inclusão no artigo 35 da LDB/96 a Reforma do Ensino Médio. Etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidades:

- I** - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II** - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III** - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV** - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Todavia, a formação geral do educando é seu primeiro objetivo, podendo ainda prepará-los para o trabalho no exercício de profissões técnicas, ou seja, a profissionalização. O processo ensino e aprendizagem do ensino médio seguem regras do ensino fundamental, quanto à carga horária, jornada, avaliação e verificação de rendimento escolar.

Quanto ao currículo a BNCC aprovada definem direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do CNE, nas seguintes áreas do conhecimento, artigo 35 A:

- I** - linguagens e suas tecnologias;
- II** - matemática e suas tecnologias;
- III** - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV** - ciências humanas e sociais aplicadas.

Os parágrafos do artigo 35 discorrem que a parte diversificada deverá harmonizar à BNCC e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. Obrigatoriamente deverá abordar estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas também a utilização das respectivas línguas maternas.

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. A carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser

superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da BNCC. Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais.

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Educação de Jovens e Adultos

A LDB/96 considera modalidade em que os jovens e adultos poderão concluir os ensinos fundamental e médio, via cursos e exames supletivos, tendo idade mínima respectiva de 15 e 18 anos. Os cursos e exames supletivos, são considerados como alternativa ou modalidade de ensino para que jovens e adultos que não concluíram no tempo certo sua escolarização, possa prosseguir seus estudos e concluir a educação básica.

Educação Profissional

Uma modalidade de formação que permeia a vida do indivíduo em idade profissionalmente produtiva. Não é nível de ensino, traz a ideia de educação permanente e continuada. Um processo de ensino que não encerra o aprendizado, mas, constrói, reconstrói, modifica, e amplia continuamente a sua educação geral e profissional.

A educação profissional não limita ao conceito de educação escolar. Esta é integrada as diferentes formas de educação, articulada com o ensino regular, por educação continuada ou em ambiente de trabalho. O aprendizado via educação não formal, possibilita equivalência de ensino no sistema formal, podendo ser desenvolvida em escolas técnicas e profissionais como cursos regulares, não sendo nível de escolaridade. Ainda, a educação profissional poderá ser desenvolvida com cursos especiais, livres, semelhante aos cursos de extensão das

universidades. Pode ter acesso a ela, aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental ao nível superior.

Educação Especial

Colocam-se como modalidade de educação escolar básica para atender alunos excepcionais, oferecida na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. Os atendimentos educacionais especializados são oferecidos aos alunos com diferentes deficiências de subdotação e superdotação. Percebe-se que a educação especial recebe necessariamente, realce com tratamento mais significativo.

O profissional para atuar nesta modalidade deve ter especialização adequada em nível médio/superior para atendimento especializado. Para que, os alunos com necessidades educacionais especiais possam ser efetivamente integrados a vida em sociedade, os sistemas de ensino devem assegurar algumas condições como currículo, método, técnica, recursos especiais para aceleração e conclusão dos estudos.

Educação à Distância

Nem sempre o que pensamos ser novo de fato o é. O ensino a distância ou educação à distância é um destes exemplos. No Brasil, foi manifestada desde 1932. Portanto, não é assunto novo. Vale dizer que os pioneiros da Educação Nova, já tinham pensamentos pedagógicos de uso de multimodos em educação.

Moreira (2011, p.129-130), escreve sobre uma passagem do Manifesto:

Pois é impossível realizar-se em intensidade e extensão uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo à comunidade como a fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais da escola...Mas, além de atrair para a obra comum as instruções que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país uma importância capital.

A Educação à distância, não presencial tem forma diferenciada de comunicação entre educador-educando, tendo diferentes modalidades: correspondência com material impresso;

teleducação – rádio e televisão até sistemas integrados de computador; multimídia e hipermídia via redes locais, nacionais ou internacionais, pela internet ou escolas virtuais.

A educação à distância organizada em instituições credenciadas que regulamenta a realização de exames e registros. Utiliza-se de recursos tecnológicos como dinâmica da prática pedagógica, lidando com diferentes desafios no desenvolvimento tecnológico e comunicação; na construção e reconstrução de metodologias que mudam relação professor-aluno, aluno-aluno, rompe com limites da sala de aula, interagido indivíduos, ultrapassa fronteiras geográficas e nacionais, confronta valores e culturas.

Cabe pontuar que a estrutura didática do sistema de ensino persegue fins, objetivos e princípios constitucionais, considerando a valorização da vida, da dignidade, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária como promoção de todos, sem preconceito de cor, raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação (MOREIRA, 2011).

2.3 A Hora-atividade (AEC) na Educação Básica: trajetória e dimensão normativa

No sentido de compreender a fundamentação histórica-educacional brasileira em que se deu a normatização da hora-atividade, em face de prerrogativa de direitos e de princípios constitucionais estabelecidos, nas últimas décadas, a partir dos anos 70, tradicionais lutas (sindicatos, intelectuais e universidades) foram travadas para uma elevação salarial dos professores de todo o território nacional, fundamentando políticas públicas com centralidade no professor.

Com vistas a elucidar o processo da formação de professores, destaca-se, sucintamente, o panorama da política educacional brasileira com o crescimento de um movimento crítico que reivindicava mudanças no sistema educacional. Entre suas bandeiras de luta, o movimento defendia a educação pública e gratuita como direito a ser garantido pelo Estado; a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública (SHIROMA et al., 2011).

A segunda metade da década de 70 ganha força um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques técnicos e funcionalistas que predominavam naquele momento, De acordo com Candau (1982) a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente.

Na década de 80 o Brasil, vive um momento de crise e em meio a um descontentamento generalizado o debate em relação à formação de professores é intensificado. Por via de consequência, os anos 90, o cenário educacional aponta para uma

população com pouca qualificação e expressivo percentual de analfabetos e poucos concluintes do ensino médio, com alto índice de evasão escolar naquele momento. (SANTOS, 2010).

Para os anos 2000, no país, o destaque fica por conta das críticas ao discurso na formação docente, observando a preocupação com a construção da identidade do educador. É neste contexto, em meio à crise que a educação brasileira passa a ser agenda de discussão e reestruturação, destacando como meio capaz de converter a situação e inserir o país no cenário mundial.

Nesta trajetória, compreende-se que a conquista da organização das horas atividades atribuídas aos professores da educação básica é mais uma luta histórica dos educadores brasileiros na inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e das AEC inseridas na jornada de trabalho.

Para tal, em âmbito nacional a Lei nº 11.738/2008 do Piso Salarial Profissional (PSNP) fixa a composição da jornada de trabalho, estabelecendo no máximo 40 (quarenta) horas semanais, dividida em horas de atividades de docência e horas de AEC (BRASIL, 2008). Esta lei incide sobre os profissionais habilitados em nível superior ou nível médio, na modalidade normal, atuantes nas redes públicas de educação básica da União, dos Estados e dos Municípios; vinculando piso, carreira e jornada (CNE, 2013).

A lei do Piso define então piso salarial mínimo, indissociado da qualidade da formação e a valorização profissional, compreendendo as condições de trabalho necessárias ao exercício profissional. O eixo da valorização dos profissionais é o grande destaque que deu respaldo entre às diretrizes políticas regulamentadas pela lei do piso nacional, instituído aos profissionais do magistério público (BRASIL, 2008).

Deste modo, o PSNP passa a ser requisito para a existência de uma escola com qualidade social. As HA tornam-se essenciais para que o trabalho do professor tenha a qualidade necessária, produzindo resultados benéficos para a aprendizagem dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento e consolidação do princípio da valorização do magistério (VIEIRA, 2014).

Orientações propostas pelo Grupo de Trabalho (GT), sobre a formação continuada, constituído por entidades representativas dos entes federados, como Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e UNDIME, á luz da BNCC durante 2017 e 2018 aprofunda o debate sobre os pilares fundantes para a oferta de formação continuada de professores efetivada a partir do 1/3 de hora-atividade para a formação de professores.

Nesse sentido, este mesmo grupo comunga que o trabalho dos professores não se esgota durante a interação com os alunos, visando o uso do 1/3 de hora-atividade para atividades voltadas para a formação, sendo direito e dever desses professores. Deste modo, cabe o monitoramento das redes para replanejar e garantir que os momentos formativos sejam efetivos para o aprendizado ao longo da vida destes profissionais, de forma contextual e alinhado às reais necessidades dos docentes. (CONSED, 2017; 2018).

Em âmbito regional, a jornada de trabalho dos professores do magistério público mineiro, antes normatizado pela Lei nº 15.293/2004 estabelecia jornada de 24 horas semanais, sendo 18 horas no exercício da docência e 6 horas em atividades sem interação com o aluno (MINAS GERAIS, 2004). Por consequência, em 2012 com o ordenamento federal por meio do Parecer nº 9/2012 (CNE, 2013), o Estado de Minas Gerais ajusta o cumprimento da jornada de trabalho, adequando ao estabelecido pela lei 11.738/2008, instituindo que um terço da jornada de trabalho docente seja destinado as horas de AEC.

O tempo/espaço destinado à formação continuada dos professores do magistério da educação básica conquista histórica de educadores que buscam políticas públicas de valorização do trabalho docente, está aliada a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2012).

Neste espírito Scholochuski (2017, p. 17543), em sua pesquisa, menciona que o momento formativo estabelecido na lei 11.738/2008 que define a hora atividade inserida na jornada de trabalho do professor, em todo o território brasileiro é denominado de diferentes formas, conforme descreve:

[...] utiliza-se das siglas HTPC e HTPI que significam respectivamente: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo e Hora de Trabalho Pedagógico Individual. Há prefeituras e estados que chamam de jornada extraclasse ou atividade extraclasse dos professores ou horas aula atividade, permanência concentrada e/ou individual, enfim, há diferentes nomenclaturas, porém, o sentido do professor planejar, refletir e estudar dentro de sua jornada de trabalho é o mesmo.

Para melhor explicitar as nomenclaturas adotadas, em cada Estado brasileiro, para as horas de atividades extraclasse dos professores da educação básica, organiza-se o Quadro 3.

Percebe-se na organização deste quadro que há diferentes nomenclaturas utilizadas nacionalmente para caracterizar a ação do planejamento, estudo e fazer do professor. Todavia, independente da expressão comumente utilizada o sentido do planejar, estudar e avaliar na prática das horas de atividades é o mesmo.

Quadro 3- Nomenclaturas utilizadas em território nacional para definir a hora de atividade inserido na jornada de trabalho dos professores do magistério público da educação básica.

Estado	Nomenclatura
Acre – AC	Horas de atividades
Alagoas – AL	Horas-atividade
Amapá – AP	Hora-Atividade:
Amazonas – AM	Hora-atividade
Bahia – BA	Atividade Complementar (AC)
Ceará – CE	Atividades extraclasse
Distrito Federal – DF	Hora-atividade
Espírito Santo – ES	Horas-atividade
Goiás – GO	Horas-atividade
Maranhão – MA	Atividades extraclasse
Mato Grosso – MT	Hora-atividade
Mato Grosso do Sul – MS	Hora-atividade
Minas Gerais – MG	Horas de atividades (Atividades extraclasse)
Pará – PA	Hora-atividade
Paraíba – PB	Outras atividades
Paraná – PR	Hora-atividade
Pernambuco – PE	Horas-aula atividade
Piauí – PI	Planejamento escolar /preparação pedagógica
Roraima – RR	Atividades extraclasse
Acre – AC	Horas de atividades
Rondônia – RO	Hora para planejamento na escola e horas para formação continuada e/ou atividades independentes
Rio de Janeiro – RJ	Hora-atividade
Rio Grande do Norte – RN	Hora-atividade:
Rio Grande do Sul – RS	Horas-atividade
Santa Catarina – SC	Hora-atividade
São Paulo – SP	Horas-permanência Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI)
Sergipe – SE	Horário de estudo e atividades pedagógicas
Tocantins – TO	Hora-atividade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - adaptado de Scholochuski (2017)

Como diretriz desta pesquisa, destaca-se a implementação das AEC no Estado de MG.

Considerações sobre a implementação das AEC em Minas Gerais

Em revisão de documentos oficiais com abordagem da prática das AEC, de acordo com o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais - texto atualizado da Lei nº 7.109 de 13/10/1977, observa-se que o inciso abaixo organiza a função do professor em módulos de trabalho para efetiva regência e diferentes ações que visam o aprimoramento do processo ensino e aprendizagem, sendo atribuições específicas do professor, artigo 13:

I - de Professor, o exercício concomitante dos seguintes módulos de trabalho: módulo 1: regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina; módulo 2: elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, auto aperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola. (MINAS GERAIS, 1977).

As AEC estabelecidas aos profissionais do magistério público mineiro, conforme a Lei nº 20.592 de dezembro de 2012 organiza carga horária de 24 (vinte e quatro) horas de jornada de trabalho. Esta carga horária distribui-se em dois terços, 16 horas no módulo I (docência em sala de aula) e um terço, 8 horas em módulo II - AEC - para formação em serviço (MINAS GERAIS, 2012).

De acordo como os documentos normativos, especificamente: Lei do PSNP 11.738/08, Decreto Estadual 46.125/13 e Ofício Circular GS 2663/16 as AEC objetivam o crescimento profissional da equipe e o desenvolvimento das ações articuladas e coletivas, visando implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Tais legislações caracterizam as AEC como importante instrumento da política pública de formação continuada, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para o princípio da valorização do magistério. (BRASIL, 2008; MINAS GERAIS, 2013; SEEMG, 2016).

Ainda, visa pelo aperfeiçoamento da prática de sala de aula, fortalecendo a organização e sistematização do trabalho pedagógico. De modo que o trabalho do professor satisfaça as necessidades básicas de qualidade, produzindo benefícios para aprendizagem e privilegiando a interação e articulação dos professores com o conhecimento teórico/prático (MINAS GERAIS, 2013).

Nesta pesquisa toma-se em especial o Decreto Estadual nº 46.125/2013 e o Ofício Circular GS nº 2663/2016 que formalizam e operacionalizam a prática obrigatória das AEC em MG, atribuindo competências aos gestores institucionais no acompanhamento e

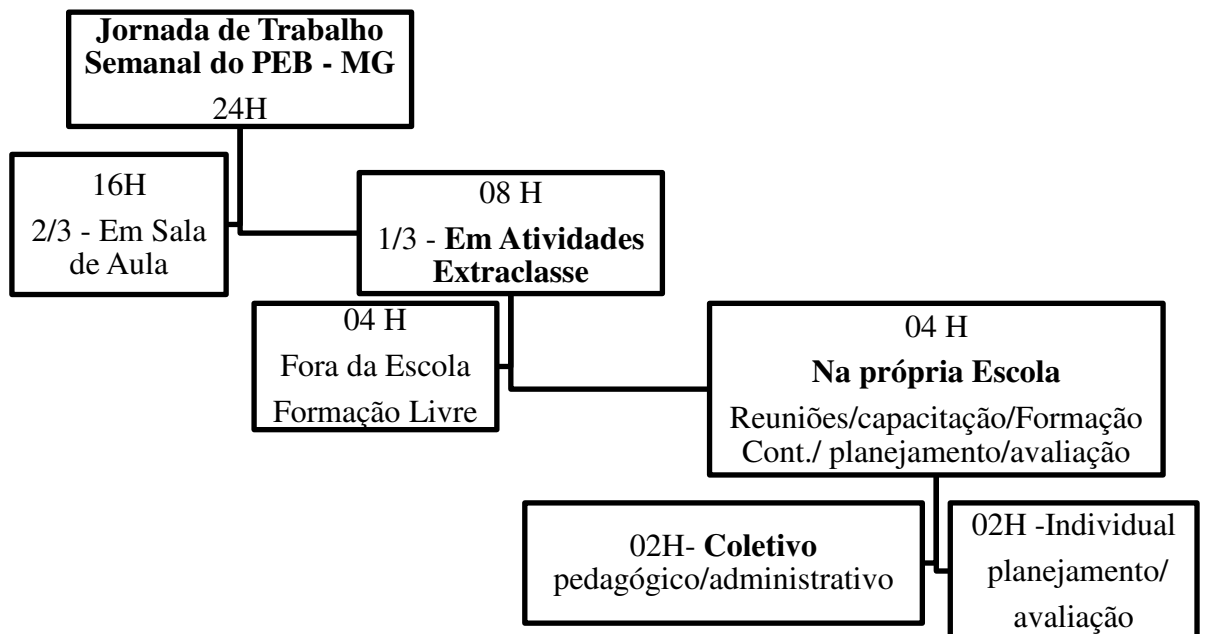
monitoramento de sua prática, com vistas a sua efetividade (MINAS GERAIS, 2013; SEEMG, 2016).

Assim, menciona-se que o Ofício Circular GS nº 2663/2016 orienta que das 8 (oito) horas semanais destinadas às AEC, ou seja, as ações previstas para o momento do módulo II, os professores da educação básica devem: 4h semanais em local de livre escolha do professor e 4h semanais na própria escola ou em local definido pela direção escolar. As horas semanais na própria escola destinam-se:

[...] até 2(duas) horas semanais devem se dedicadas a reuniões de caráter coletivo e as demais deverão se dedicadas a ações de capacitação, formação continuada, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras ações relativas às atribuições específicas do cargo de professores, que não configurem o exercício da docência. (SEEMG, 2016).

As horas presenciais destinadas as reuniões de caráter coletivo programado entre direção escolar e especialista de ensino de educação básica (EEB), destinam-se ao desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do PPP, como esquematiza a Figura 2.

Figura 2- Diagrama da Jornada de Trabalho Semanal do PEB em MG.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, conforme Ofício Cir. G/S. SEEMG 2663/16.

As horas das reuniões com a direção poderão ser acumuladas no decorrer de um mês, podendo ser realizadas fora dos dias e horários de funcionamento da escola de acordo com o planejamento da direção. A organização das reuniões deverá permitir a participação de todos os profissionais da escola envolvidos no processo pedagógico, como em atividade de conselho de classe e reunião de responsáveis, podendo a incluir a participação de pais, alunos e comunidade em geral.

Define-se que estas reuniões sejam previstas no calendário escolar, assinalando que nenhum profissional poderá ser dispensado destas reuniões, exceto por afastamento legal. Como exposto as horas das AEC são dedicadas a ações de capacitação, formação continuada, planejamento e outras específicas do cargo, exceto o exercício da docência.

A respectiva carga horária dependerá do número de horas destinado às reuniões de caráter coletivo, considerando formação continuada, quando forem referentes às ações de: cursos presenciais de curta duração promovidos pela SEEMG, SRE e ou instituições parceiras; ainda em cursos de curta duração com formato total ou parcialmente em EAD e em cursos de iniciativa de livre escolha do professor.

Desta forma o planejamento e avaliação do ensino e aprendizagem são discutidos coletivamente por toda equipe pedagógica por áreas de conhecimento, ou em atividade realizada individualmente pelo professor. As atividades individuais podem ser utilizadas em horários vagos, troca de turnos, não podendo usar o período de recreio. Vale mencionar que esta investigação delimita as atividades coletivas.

O professor de uso da biblioteca cumprirá a carga horária de acordo com a definição da direção da escola. Ainda, o cumprimento da carga horária das AEC pode ser distribuído durante o mês, conforme programação da escola. A frequência deve ser registrada em livro próprio, devendo o diretor documentar eventuais faltas.

Os professores que não tem carga horária completa deverão observar as horas estabelecidas no Decreto Estadual nº 46.125 de janeiro de 2013. As equipes da SEEMG e SRE poderão dar suporte administrativo e pedagógico nas ações desenvolvidas, viabilizando a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

De acordo com o Ofício Circular GS, nº 2663/2016 na prática das AEC pode-se desenvolver as seguintes atividades técnicas-metodológicas: elaboração e planejamento das aulas e projetos escolar; análise dos resultados das avaliações internas e externas; avaliação dos trabalhos realizados; elaboração de instrumentos avaliativos do processo ensino e aprendizagem; elaboração de atividades de ensino, atualização e registro dos diários de classes; participação no processo de planejamento, execução, controle e avaliação do PPP.

Ainda, elaboração do plano de intervenção pedagógica para alunos com baixo desempenho; participação na elaboração do calendário e regimento escolar; realização de conselho de classe; colaboração nas atividades de atuação da escola com família e comunidade; participação na elaboração de atividades com estudantes de progressão parcial e outras atividades consideradas pela SRE ou pela escola destinadas a implementação do PPP, como desenvolvimento de programas e projetos institucionais.

O Estado de Minas Gerais e o contexto de política pública educacional: eixos educativos

Identifica-se na política pública educacional, mineira, gestão 2015 a 2018, o desenvolvimento de eixos educativos pactuados pela SEEMG, visando o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem nas escolas da rede estadual, com perspectiva de implantação e implementação de programas e projetos institucionais, em MG.

Vale figurar o termo eixo sendo “ideia principal”, a essência, uma linha imaginária capaz de separar ou dividir um plano longitudinalmente; como eixo temático um conjunto de temas que orientam o planejamento de determinado trabalho. Para programa, define-se um grupo de projetos relacionados e gerenciados de modo coordenado para a obtenção de benefícios estratégicos e disponíveis como se fossem gerenciados individualmente.

Coerente com diretrizes vigentes (CF/88, LDB/96, PNE/14), a política educacional em MG, última gestão, destaca-se por meio dos eixos educativos (norteadores e articulares), a garantia do direito à educação e a redução das desigualdades dos educandos, tendo um olhar sobre o acompanhamento e monitoramento escolar.

Para tal, a SEEMG propõe estratégias para redesenhar a intervenção pedagógica, investir na formação dos educadores e reduzir as desigualdades educacionais. Enfatiza-se o trabalho com os programas e projetos propostos, pensando no atendimento escolar de modo a considerar a articulação dos eixos educativos:

1-Sujeitos e tempos de vivencia (infâncias, adolescências, juventudes e adultos); 2- Gestão democrática (diálogos e participação, autonomia dos projetos pedagógicos, democracia dos processos decisórios); 3- Territórios (identidades regionais e desenvolvimento sustentável, mundo do trabalho e educação integral) e 4- Currículos e saberes docentes (áreas do conhecimento, reconhecimento e valorização dos saberes docente e formação inicial e continuada).

Os eixos norteadores e articuladores visam à organização do trabalho pedagógico e didático, como expresso a seguir:

Os eixos norteadores da Secretaria de Estado de Educação são voltados à diversidade e à inclusão; aos sujeitos e tempos de vivência; aos currículos, saberes e trabalho; à gestão democrática e territorial; e ao acesso e permanência do aluno na escola. (MENDONÇA, A., 2015).

Pontua-se que os eixos norteadores têm como relevância a articulação com o acesso e permanência, a inclusão e diversidade e a aprendizagem, monitorando o acesso e frequência, evasão e retenção; monitoramento dos processos, convivência democrática e organização do trabalho escolar e da aprendizagem e desempenho escolar, a acessibilidade, educação de jovens e adultos e direitos humanos; a educação indígena, campo, quilombola, itinerante e relações étnicas raciais e gênero (PORTAL DA SEEMG, 2018).

Em MG, a política do processo de formação continuada dos profissionais da educação básica, sobretudo os professores e especialistas da educação, desenvolve-se a partir da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, vinculada à SEEMG. A Escola da Escola, antiga MAGISTRA, construída para os educadores da rede pública, em 2012, oferece as qualificações de maneira prática e acessível em modalidade presencial, semipresencial e a distância.

Conta com um catálogo de cursos de formação que objetiva em nível macro oferecer suporte logístico, operacional, físico e ou/virtual para a realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação nas dimensões profissionais, culturais e ética, fortalecendo as ações pedagógicas.

Metodologicamente usa dos recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e novas mídias disponíveis para orientar, disseminar e potencializar os processos formativos, consolidando a EaD como forma de expandir e possibilitar as formações do contingente de professores nas escolas e no sistema estadual nas diferentes regiões geográficas do território mineiro. (PORTAL DA SEEMG, 2018).

Desta maneira a organização educacional mineira articula-se às diretrizes pedagógicas desenvolvidas nas escolas de sua rede, aplicando ao contexto da política pública de formação continuada dos docentes, as AEC, objeto de análise da pesquisa em questão.

3 O CAMINHAR DO PESQUISADOR E DA PESQUISA: trilhas metodológicas

A condução metodológica em que se organizam os procedimentos desta pesquisa alicerçam-se em etapas que visam à organização dos dados (seleção e definição das fontes documentais), a exploração do material (análise conteúdo) e o tratamento dos resultados (análise e interpretação do conteúdo).

Para tanto, delimita-se o recorte temporal e o universo da pesquisa, tendo em vista garantir o rigor científico do estudo em questão e responder aos objetivos específicos que norteiam o desenvolvimento da pesquisa, a saber:

- Identificar na prática das AEC, que orientações institucionais são socializadas aos professores e, se estas fortalecem do trabalho pedagógico coletivo, considerando a política educacional básica mineira;

- Verificar se as ações coletivas desenvolvidas como prática das AEC, objeto de estudo, vem concretizando de modo a articular as atividades formativas, reflexivas e técnicas;

- Descrever os principais elementos estruturantes que fundamentam as ações desenvolvidas nas AEC, de forma a diagnosticar a realidade das AEC praticada no Alto Jequitinhonha, com vistas à proposição de ações para o fortalecimento da efetividade do processo formativo.

Assim, norteia-se pelos seguintes questionamentos: como é realizada a prática coletiva das AEC, enquanto concretização da ação de formação continuada do docente, nas escolas estaduais de educação básica da regional Diamantina? Diretrizes da política pública educacional encontram-se consonância no cumprimento das AEC, tendo em vista seu desenvolvimento? Quais os principais elementos identificados na prática do módulo II são essenciais à formação continuada dos professores? Palavras-chave utilizadas nos trabalhos científicos de circulação nacional aparecem nos documentos produzidos no âmbito regional?

Ressalta-se que para este estudo tomam-se como análise a prática das AEC, às duas horas (2h) coletivas cumpridas na escola ou em outro local definido e autorizado pela direção.

3.1 Pressupostos Metodológicos

Do ponto de vista metodológico, este estudo pauta-se na pesquisa de natureza documental, tendo para sua elaboração orientações de Gil (2010). Este ressalta as fontes documentais, ou seja, os materiais em consulta, normalmente, serem internos as instituições

envolvidas, produzidos nestes espaços. Gil (2010, p.30) conceitua pesquisa documental da seguinte forma:

A pesquisa documental é utilizada em praticamente todas as ciências sociais e constitui um dos delineamentos mais importantes no campo da História e da economia. Com delineamentos, apresenta muitos pontos de semelhanças com a pesquisa bibliográfica, posto que nas duas modalidades utilizam-se dados já existentes. A principal diferença está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com os propósitos específicos de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais com assentamento, autorização, comunicação etc. Mas há fontes que ora são consideradas bibliográficas, ora documentais. Por exemplo, relatos de pesquisas, relatórios e boletins e jornais de empresas, atos jurídicos, complicações estatísticas etc. O que geralmente se recomenda é que seja considerada fonte documental quando for obtido em biblioteca ou bases de dados.

Para tanto, esta pesquisa categoriza-se na área de ciências humanas, com finalidade aplicada e objetivo exploratório. Quanto ao método, à abordagem teórica é a qualitativa e a técnica para coleta e análise dos dados é a análise de conteúdo. O procedimento técnico para a análise de conteúdo fundamenta-se nas perspectivas de Franco (2005) que faz o seguinte pressuposto:

O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado. (FRANCO, 2012, p. 21).

O método e a técnica utilizados levam critérios à resolução do problema, ou seja, as etapas da investigação tem como ponto de partida a problemática desta pesquisa, levando naturalmente a uma descoberta. Assim, conduzir-se na seguinte afirmação “[...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observação, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize”. (GAIO, CARVALHO E SIMÕES, 2008, p. 148).

Desta forma, esta pesquisa organiza-se a partir de três etapas norteadoras, sendo: a primeira etapa a seleção e definição das fontes documentais; a segunda a descrição e levantamento do conteúdo, e a terceira e última etapa a Análise e Interpretação dos dados. Para garantir o rigor metodológico fez-se necessário realizar os movimentos de delimitar o marco temporal e o universo da pesquisa.

Delimitação do Marco Temporal

Para este estudo considera-se o recorte temporal o período 2013 a 2018, o qual representa a implementação das AEC na rede de ensino mineira. Neste período, destacam-se legislações estabelecidas por meio de documentos infrainstitucionais, tendo como propósito a normatização de diretrizes operacionais a serem observadas na rede estadual de ensino.

Como tal, considera-se o ano de 2013, referencial com a publicação em 04 de janeiro do Decreto Estado MG nº 46.125, que regulamenta dispositivos da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, entre outros documentos oficiais, como Ofício Circular SEEMG nº 001801/13 que orienta sobre a operacionalização do cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinado às AEC, nos termos do artigo 10 da Resolução da SEEMG nº 2.253/2013 (MINAS GERAIS, 2013a, 2013b, 2013c).

O ano de 2014 marca a aprovação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 do Plano Nacional de Educação – PNE, focando as metas 15 - 18 para os eixos da valorização e formação até 2024 (BRASIL, 2014). Ainda, a finalização da gestão (2011-2014) da política educacional que esteve à frente do processo de negociação, estabelecimento e implementação da atual jornada de trabalho dos profissionais do magistério público em MG, liderada naquele momento pelo Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), tendo como princípios de governança o choque de gestão.

O ano de 2015 registra o início de uma nova gestão (2015-2018) da política pública educacional em MG, desta vez, conduzida pelo Partido Trabalhista (PT), com foco no desenvolvimento de eixos educativos, visando à redução das desigualdades educacionais.

O ano de 2016 leva-se em conta a organização das AEC dos professores do magistério das escolas estaduais de MG, sistematizada no Ofício Circular G/S SEEMG nº 2.663, de 13 de setembro de 2016 (MINAS GERAIS, 2016). Este orienta sobre a carga horária do professor de educação básica (PEB) prevista no artigo 33 da Lei estadual nº 20.592/2012. Ainda dá informações adicionais sobre a maneira como a política do módulo II previsto nos artigos 1º, 2º, 3º, 4º e 14 do Decreto Estadual nº 46.125/2013 deverá ser cumprida no interior das escolas.

Menciona-se, ainda, em maio de 2016 a formalização de parceria entre SEEMG/SRE Diamantina e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, firmando assinatura no Acordo de Cooperação Técnica nº 001/16, fortalecendo articulações interinstitucionais.

O ano de 2017 demarca o ingresso desta pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e o desenvolvimento do PROEDU VALES, fortalecendo parcerias

entre os entes federados, regionais, com vistas à formação continuada no Vale do Jequitinhonha.

O ano de 2018 considera a expedição do Ofício Circular GAB/Inspeção Escolar/DIRE, nº 03/2018 da SRE Diamantina, que orienta sobre participação de servidores das escolas da jurisdição em formação continuada. Ainda, neste mesmo ano, o fechamento dos objetivos da política educacional mineira, 2015-2018.

Por fim, como se pode perceber a delimitação temporal deste estudo teve como parâmetro marcos políticos e pedagógicos que justificam a opção por tratar do objeto de pesquisa em questão no período de 2013 a 2018.

Delimitação do Universo da Pesquisa

Dada à necessidade de conhecer o contexto em que se insere o público participante, passa-se a estabelecer critérios para sua seleção e organização de informações, salientando características do território em que se dá a pesquisa, a partir de produção de instrumentos para coleta e análise do conteúdo.

Universo do Território

Inicialmente, buscou-se compreender a organização institucional das instâncias educacionais que envolvem o público alvo participante integrante a área de atuação da SRE Diamantina, localizada no Vale do Jequitinhonha no Estado de MG.

A gestão 2015-2018, em Minas Gerais, propõe a criação dos Fóruns Regionais importante programa de governo para o desenvolvimento socioeconômico do Estado. Estruturaram-se os Fóruns a realização de encontros regionais, tendo a participação de diferentes segmentos e entidades que sinalizaram as demandas sociais ao governo, para tomadas de decisões frente à população (ALMG, 2015).

Para tanto, divide-se as regiões do Estado em dezessete (17) territórios de desenvolvimento como demonstra a Figura 3.

Figura 3- Divisão dos Territórios de Desenvolvimento de Minas Gerais - gestão 2015/2018.



Fonte: Adaptado de <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/sites-do-governo>.

Como se pode perceber na dinâmica do plano de ação governamental, considera-se o Alto Jequitinhonha um dos territórios de desenvolvimento para sistematização dos processos estaduais.

De acordo com Silveira (2018) a palavra território vem do latim “*territorium*”, referindo a uma terra delimitada ou sob uma dada jurisdição. Ao longo do tempo os territórios são construídos ou desconstruídos conforme modificações estruturais, política e econômicas pela sociedade, fortalecendo o sucesso ou não da região de modo a caracterizar sua identidade.

O Vale do Jequitinhonha é uma região localizada no noroeste do Estado MG, banhado pelo Rio Jequitinhonha, a qual possui necessidades constantes de investimentos e assistências, sobretudo, no campo social, com carência de investimentos públicos e privados. É o quinto território de desenvolvimento menos populoso de Minas Gerais (14,46 ha/km²), com população de 60,33% urbana (184.386 habitantes) e 39,67% rural (121.230 habitantes).

A proporção de habitantes na área rural é a maior em comparação com os demais territórios. Mesmo com diagnósticos de baixo desempenho da agropecuária, por fatores de restrições hídricas e as secas periódicas, este responde por 30% do Produto Interno Bruto - PIB regional (POLO JEQUITINHONHA, 2017).

Sintetiza Servilha (2008) “O Vale do Jequitinhonha são muitos, tantos quantos são os diferentes olhares de seus diferentes atores sociais; tantos quantos somos nós em busca de respostas”.

Segundo Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado – 2015 a 2027, administrativamente, o território do Vale do Jequitinhonha é composto por 52 municípios organizados nas microrregiões do alto, médio e baixo Jequitinhonha. A Figura 4 organiza estas três divisões do Vale.

Figura 4- Divisões das Regiões do Vale do Jequitinhonha.



Fonte: Adaptado de <https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/>.

Dentre as divisões apresentadas acima, destaca-se o Alto Jequitinhonha por compreender a microrregião de Diamantina. Conhecida pelas riquezas minerais, exuberância natural, manifestações culturais pela música, artesanato, festas tradicionais, garantindo melhores indicadores sociais. O Alto Jequitinhonha é uma região de grande extensão e localidades de difícil acesso. É a sub-região mais próxima à região central do Estado e da sua capital, Belo Horizonte, sede da SEEMG.

A instituição SEEMG, tem sua organização regida pelo Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011, dispondo sobre sua finalidade e competências no artigo 2º:

A SEE tem por finalidade planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho, à redução das desigualdades regionais, à equalização de oportunidades e ao reconhecimento da diversidade cultural.

Neste sentido, a SEEMG abrange 47 SRE, que estão subordinadas ao titular da Secretaria Adjunta. Assim, a SRE tem por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnico-pedagógica, de orientação normativa, de cooperação, de articulação e de integração do Estado e Município, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais (MINAS GERAIS 2011). Compete a SRE, artigo 70:

- I – promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado;
 - II – orientar as unidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;
 - III – coordenar o funcionamento da inspeção escolar, promovendo a sua articulação com os analistas educacionais na gestão pedagógica das escolas;
 - IV – coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno;
 - V – planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades;
 - VI – fomentar e acompanhar a celebração e a execução de convênios, contratos e termos de compromisso;
 - VII – aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento;
 - VIII – orientar a gestão de recursos humanos, observando a política e as diretrizes da administração pública estadual;
 - IX – coordenar as ações da avaliação de desempenho e do desenvolvimento de recursos humanos, em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; e
 - X – coordenar e promover a produção de dados e informações educacional.
- (MINAS GERAIS, 2011).

Por consequência, cabe dizer que a SRE Diamantina é uma instituição de organização educacional, vinculada a SEEMG, com função técnica-administrativa, respondendo pela assistência, monitoramento e avaliação das escolas públicas no território do Alto Jequitinhonha com prioritariamente à rede estadual.

Para Saviani (2007), instituição educativa é um conjunto de agentes necessariamente sociais, criadas como unidades de ação que relacionam entre si e com a sociedade. São organismos vivos numa sociedade. O processo de institucionalização de suas atividades coincide com as suas características educativas específicas.

Nesta configuração, conforme folheto comemorativo dos 20 anos a SRE Diamantina identifica-se sua criação em 19/05/1969 pela Lei 5.185/69. Todavia, instala-se somente em julho de 1970, na gestão do governador de Israel Pinheiro da Silva. Teve seu primeiro estabelecimento localizado à Rua do Carmo, nº 99 – Centro – Diamantina/MG, hoje sede da Receita Federal, tendo como a primeira Delegada de Ensino a Professora Terezinha do Menino Jesus Monteiro, ainda residente em Diamantina no auge de seus 90 anos de idade.

Menciona-se que para a instalação da antiga Delegacia Regional de Ensino de Diamantina (5ª DRE), contou com a dedicação e empenho de dois ilustres diamantinenses para este acontecimento: Dr. Heráclito Mourão de Miranda, o então Secretário Estadual de Educação na época e o Professor Aires da Mata Machado Filho, seu assessor.

A SRE Diamantina está há 50 anos no município de Diamantina/MG, promovendo o desenvolvimento de políticas públicas e de melhorias nos serviços educacionais em seu território de abrangência. A atual gestão da SRE Diamantina se organiza para em breve comemorar com êxito seu Jubileu.

De acordo com sua abrangência, a SRE Diamantina é classificada pela SEEMG como superintendência de Porte II, por compreender um sistema de gestão e controle através das estruturas funcionais: uma (1) Diretoria Educacional, uma (1) Diretoria Administrativa e Financeira e uma (1) Diretoria de Pessoal, evidenciando a missão de inspeção, supervisão e apoio as instâncias escolares.

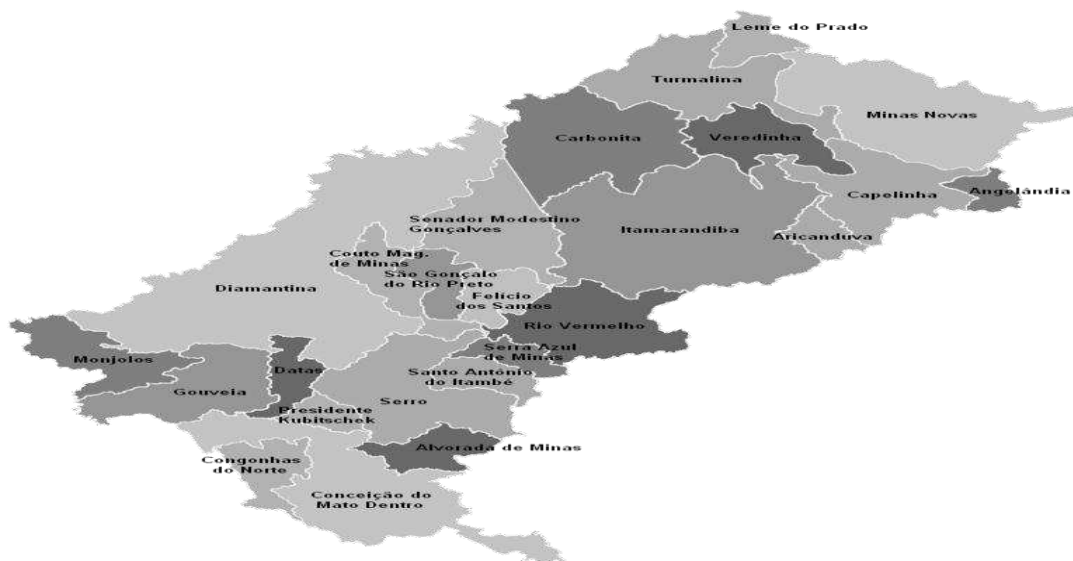
Cabe evidenciar que a SRE Diamantina administra desafios para conseguir atingir os objetivos educacionais propostos pela SEEMG. Dentre os diversos e constantes desafios citam-se as visitas de acompanhamento e monitoramento aos municípios e localidades rurais, a escassez de veículo institucional para tais deslocamentos, número reduzido de profissionais como técnicos e analistas educacionais e demais recursos para prestar atendimento ao público das instituições escolares de educação básica (NEVES *et al.*, 2018).

Esta regional, em 2017, registra o resultado médio de 6,5 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo percentual superior ao recomendado. Porém, com número de escolas em situação de atenção no que se refere o aprendizado e o fluxo em língua portuguesa e matemática na Prova Brasil.

Atualmente, abrange vinte e cinco (25) municípios distribuídos nas regiões: 21 na sub-região do Alto Jequitinhonha, 04 nos territórios Médio Espinhaço e Médio Rio das Velhas, atendendo um público de 118 escolas estaduais, 345 escolas municipais, 40 escolas privadas e 01 Instituto Federal de Educação - IFNMG (Portal da SRE Diamantina).

A Figura 5 mapeia o território da área de abrangência da SRE Diamantina.

Figura 5- Mapa da Abrangência da SRE Diamantina.



No mapa acima se destacam os 25 municípios jurisdicionadas a regional de Diamantina.

Cale esclarecer que como critério para seleção do público participante (municípios), analisa-se o mapa territorial da área de abrangência da SRE Diamantina. Para tal, toma-se como parâmetro o município sede da SRE, um município representativo do território mais ao sul e outro mais ao norte, utilizando do método de amostragem por conveniência.

Assim, selecionam-se para esta pesquisa os municípios de Diamantina, Serro e Turmalina, respectivamente, dentre os 25 (vinte cinco) municípios mapeados na regional: Alvorada de Minas, Aricanduva, Angelândia, Carbonita, Capelinha, Conceição do Mato Dentro, Congonha dos Norte, Couto Magalhaes de Minas, Datas, Diamantina, Felício dos Santos, Gouveia, Itamarandiba, Leme do Prado, Minas Novas, Monjolos, Presidente Kubitschek, Rio Vermelho, Santo Antônio do Itambé, São Gonçalo do Rio Preto, Senador Modestino Gonçalves, Serra Azul de Minas, Serro, Turmalina, Veredinha.

Para o público participante (escolas) o critério para seleção, considerou-se em cada um dos municípios selecionados a existência de uma (01) escola estadual de educação básica com maior número de matrículas efetivas, sobretudo, no nível do ensino médio.

Seleciona-se, respectivamente, aos municípios: Diamantina, Serro e Turmalina as escolas estaduais EE. Professora Ayna Torres, EE. Ministro Edmundo Lins e EE. Américo Antunes de Oliveira, considerando dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE/MG).

O SIMADE é uma importante ferramenta para a gestão de informações sobre as escolas estaduais, que servem como base para a implementação de programas e ações de melhoria do sistema de ensino (SEEMG). Neste sentido, busca-se apresentar as características do perfil populacional, histórico e educacional do público selecionado.

Caracterização dos Municípios

Do ponto de vista da necessidade de melhor conhecer o contexto em que se desenvolvem especificamente as AEC, tem-se como ponto de partida o levantamento populacional estimado em 2018 dos municípios selecionados: Diamantina, Serro e Turmalina. Tais municípios demonstram ter perfil significativo no contexto da regional, com elevada população em relação ao último censo de 2010 e considerada densidade demográfica em relação aos habitantes, conforme Tabela 1.

Tabela 1- População estimada dos municípios selecionados.

Município	População Estimada 2018	Censo 2010	Densidade demográfica hab/km²
Diamantina	47.617	45.880	12,3
Serro	21.419	20.835	17,59
Turmalina	19.797	18.055	15,66

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018).

Pode-se comprovar nos dados demonstrados a situação mencionada nos critérios, justifica-se que os municípios selecionados são de grande porte, tomando como referencial os outros municípios da regional.

Ampliam-se as características dos supracitados municípios informações educacionais, tendo como referência os dados do aproveitamento escolar pelo IDEB. De acordo com Gigante e Vieira (2017), entende-se o IDEB como importante indicador de avanço na política de avaliação, resultando dos dados sobre taxa de aprovação escolar, obtido no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O IDEB, implantado a partir de 2007, pelo INEP se destina a diagnosticar a situação das escolas e dos sistemas de ensino, reunindo em um único indicador o desempenho dos alunos na Prova Brasil (língua portuguesa e matemática) e o fluxo escolar (reprovação e evasão). Considerado pelo MEC como um importante indicador de avaliação externa nacional com aplicação a cada dois anos, em anos ímpares.

Nos municípios, o resultado do IDEB serve como medida padronizada para acompanhar a evolução da educação básica (INEP, 2018). Assim, apresenta-se:

Diamantina/MG

Diamantina é um município brasileiro do Estado de Minas Gerais, localizado na Mesorregião do Jequitinhonha, com distância de 292 km da capital Belo Horizonte. É polo de desenvolvimento educacional, econômico e de saúde para outros municípios do Vale, também, conhecida por ser porta do Vale Jequitinhonha.

É reconhecida no cenário mundial como patrimônio cultural da humanidade pelo seu belo conjunto arquitetônico, história e cultura. Cidade histórica elevada a esta categoria em 06

de março de 1831. Diamantina é terra natal do ex-presidente da república Juscelino Kubitschek de Oliveira e onde viveu famosa escrava Chica da Silva. Apresenta-se abaixo imagens do município de Diamantina, sede da SRE.

Figura 6 - Diamantina/MG: município Centro (sede) da SRE Diamantina.



Fonte: <https://srediamantina.educacao.mg.gov.br/>.

Observa-se acima o centro histórico e o prédio da instituição SRE Diamantina.

Segundo o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais - Anísio Teixeira (INEP), em 2017, o município de Diamantina pontua um resultado geral de 6,5 no IDEB, sendo a média dos resultados da educação básica. Nas últimas edições da Prova Brasil/IDEB, Diamantina apresenta os seguintes resultados:

Tabela 2- Resultado do IDEB município de Diamantina.

IDEB - Resultados e Metas						
Diamantina	IDEB Observado			Metas Projetadas		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017
8ª série/9º ano EF	4,1	4,1	3,9	3,9	4,3	4,5
3º série EM	-	-	3,8	-	-	-

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, conforme dados do IDEB 2017. IDEB= Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; EF= ensino médio; EM= ensino médio.

Observa-se que para o 9º ano do ensino fundamental, os anos 2013 e 2015 mantiveram o mesmo aproveitamento e uma queda em 2017. As metas projetadas são consideradas ao aproveitamento do ano anterior com perspectiva de elevação. Justifica-se que para o 3º ano do ensino médio apresenta-se somente o resultado 2017, sendo a primeira edição de aplicação da Prova Brasil censitária no ensino Médio.

Serro

Serro, considerada também cidade histórica, foi elevado à categoria de cidade em 06 de março de 1838, após criação da Comarca do Serro Frio, antes Vila do Príncipe em 1714 (340 anos). Deste o século XVII, é uma importante cidade do Caminho dos Diamantes e da Estrada Real, herança das minas. Situada no centro-nordeste de MG, na Serra do Espinhaço, a 230 km de Belo Horizonte. Serro é conhecido internacionalmente pelas premiações como município produtor de queijos artesanais, ilustrado na imagem abaixo.

Figura 7- Serro/MG: município representativo do território mais ao Sul da SRE Diamantina.



Fonte: Google imagem.

Acima imagens do município do Serro com aspectos característicos e localização. Em 2017 o resultado geral do IDEB do município de Serro apresenta o percentual de 5,8. A tabela abaixo demonstra os resultados nas últimas edições.

Tabela 3- Resultados do IDEB município Serro.

Serro	IDEB - Resultados e Metas					
	IDEB Observado			Metas Projetadas		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017
8ª série / 9º ano EF	4,6	4,3	3,8	3,6	3,9	4,2
3º série EM	-	-	3,6	-	-	-

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, conforme dados do IDEB 2017. IDEB= Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; EF= ensino médio; EM= ensino médio.

Observa-se que a cada edição há queda progressiva nos resultados do 9º ano do ensino fundamental, exibindo para o 3º ano do ensino Médio o resultado da 1ª edição de 2017.

Turmalina

Turmalina, município fundado em 01 de janeiro de 1949, integra-se a mesorregião do Jequitinhonha/MG, com distância da capital do Estado de 489 km. Devido ao fato de terem sido encontradas pedras Turmalina na região, o antigo arraial passa a ter este atual nome. Esta cidade destaca-se pela rica atividade artística como a realização do famoso FESTUR, festival da canção em Turmalina e pelo artesanato em cerâmica do Vale. Apresenta-se a seguir imagens, caracterizando este município.

Figura 8- Turmalina/MG: município representativo do território mais ao Norte da SRE Diamantina.



Fonte: Google imagem.

Comenta-se que característica forte no município de Turmalina a preservação das manifestações culturais.

No aspecto educacional, Turmalina tem em média 67% da sua população alfabetizada, conforme dados do IBGE. Quanto aos dados do IDEB, no ano de 2017, pontua na educação básica resultado expressivo de 7,1 em relação a outros municípios da jurisdição da SRE Diamantina. A Tabela 4 apresenta os resultados das últimas edições do IDEB.

Tabela 4- Resultados IDEB município de Turmalina.

IDEB - Resultados e Metas						
Turmalina	IDEB Observado			Metas Projetadas		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017
8ª série/9º ano EF	4,9	4,9	5,2	3,8	4,2	4,5
3º série EM	-	-	3,4	-	-	-

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, conforme dados do IDEB 2017. IDEB= Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; EF= ensino médio; EM= ensino médio.

O aproveitamento deste indicador é progressivo, demonstrando que o município apresenta resultados superiores às metas projetadas nas últimas edições. Tal resultado pode levar ao entendimento que o município de Turmalina, apresenta-se bom desenvolvimento educacional. Igualmente aos municípios anteriores o resultado para o 3º ano do ensino médio, 2017, apresenta-se dados da única aplicação. Feitas tais contextualizações, passa-se a apresentar características específicas das escolas estaduais participantes nos mencionados municípios.

Caracterização das Escolas

Após seleção das escolas, procede-se um criterioso levantamento de informações e de produção de instrumentos para coleta de dados, visando consolidar dados de matrículas, nível de ensino, turmas e turnos entre outros dados. Tomam-se como referência os dados no SIMADE, ano administrativo de 2018, apresentados a seguir:

Tabela 5- Dados consolidados das escolas (público participante).

Dados Consolidados	EE Profª. Ayna Tôrres	EE Ministro Edmundo Lins	EE Américo Antunes de Oliveira
Município	Diamantina	Serro	Turmalina
Anos de funcionamento	45	54	51
Total de servidores	91	75	83
Total de matrícula geral (Fundamental/Médio/EJA e Técnico)	1003	695	951
Total de turmas	31	25	32
Total de turnos	03	03	03
Total de matrícula no Ensino Médio	509	466	536
Total de matrícula na EJA	-	38	132
Total de matrícula no Curso Técnico Profissionalizante	317	-	75
Taxa de aprovação	70,9%	72,1%	80,6%
Taxa de reprovação	15,6%	18,5%	10,7%
Taxa de Transferência	11,1%	3,3%	5,3%
Taxa de Evasão	2,4%	6,1%	3,4%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como referência ano de 2018, SIMADE. EJA= educação de jovens e adultos.

Os dados acima validam os critérios adotados na seleção das escolas participantes, tomando-se como referencial o número de matrículas na etapa final da educação básica (EM), o que evidencia serem escolas da jurisdição da SRE Diamantina, com expressivo público atendido. Considera-se na matrícula geral (o ensino fundamental e Ensino médio regular, a educação de jovens e adultos – EJA - e o curso técnico profissionalizante). Para os turnos compreende manhã, tarde e noite. Na taxa de aprovação, inclui-se apenas o quantitativo de matrícula final dos alunos do ensino regular (fundamental e médio), aprovados e também os aprovados em progressão parcial. Na taxa de reprovação, somente das matrículas finais do fundamental e médio regular. Ainda, nestas taxas não estão inclusos os alunos transferidos e ou evadidos.

Assim, para também caracterizar as três (03) escolas participantes, levam-se em conta além dos resultados do desempenho escolar no processo da avaliação educacional externa pelo IDEB, o PPP e o Sistema de Monitoramento da Aprendizagem.

O Sistema de Monitoramento da Aprendizagem é uma ferramenta on-line que reúne informações e indicadores educacionais de toda a rede de ensino para o uso de diferentes públicos como gestores, técnicos da secretaria, diretores escolares e professores. Sua principal função é apresentar, de forma consolidada, dados provenientes de sistemas de gestão e avaliação como o SIMADE e o SIMAVE, reunindo informações administrativas e medidas educacionais, o que permite a análise comparativa de um amplo conjunto de indicadores ao longo do tempo (Portal da Secretaria da Educação de MG, 2019).

O SIMAVE, Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública uma política pública da SEEMG, tem o propósito de fomentar mudanças em busca da melhoria da qualidade e equidade da educação. Criado com vistas ao levantamento de informações acerca do desempenho dos estudantes dos ensinos fundamental e médio, em avaliações externas desenvolvidas em parceria entre a SEEMG e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da UFJF, nos programas PROLFA e PROEB.

O PROEB avalia competências expressas pelos alunos dos ensinos fundamental e médio, em Língua Portuguesa e Matemática. O PROAFA programa de avaliação da alfabetização para os alunos do 3º ano do ensino fundamental, avaliando o desempenho em procedimentos de leitura e escrita.

Para tanto, realiza-se um comparativo dos resultados divulgados pelo SIMAVE 2018 – SAE/SB/SEE-MG das proficiências do PROEB 2018, por etapa avaliada (Tabela 6).

Tabela 6- Dados Comparativos de Proficiência (Estado - SRE- Escolas) - PROEB 2018.

Componente Curricular	Etapa Avaliada	Estado MG	SRE Diamantina	EE Profª Ayna Torres	EE Ministro Edmundo Lins	EE Américo Antunes Oliveira
Língua Portuguesa	9º ano	251,9	249,2	246,2	226,4	281,3
	3º ano - EM	272,1	272,4	286,6	249,0	293,8
Matemática	9º ano	256,1	256,3	252,8	231,4	288,9
	3º ano - EM	268,9	270,2	276,7	250,9	292,2

Fonte: Organizados pela pesquisadora, conforme resultados do SIMAVE-PROEB 2018.

Analise-se na Tabela acima em especial as proficiências obtidas das escolas participantes no PROEB 2018. Observam-se os resultados da escola EE Américo Antunes Oliveira, sendo superior ao Estado e SRE em todos os aspectos.

Comenta-se, ainda, que as taxas de participação pontuam no geral médias de 86 a 88%, para ensino fundamental e médio.

EE Professora Ayna Torres

A imagem a seguir demonstra a fachada da EE Professora Ayna Torres.

Figura 9- EE Professora Ayna Torres.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

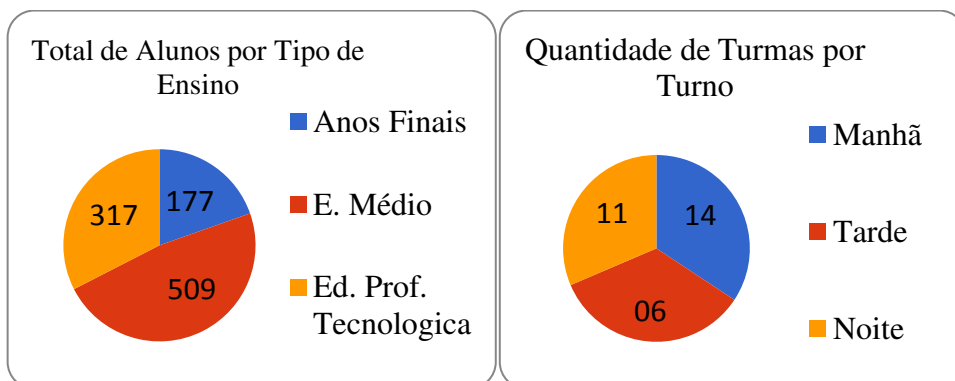
Identifica-se na análise do PPP da EE Professora Ayna Torres, que é uma instituição educacional que oferta os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e o ensino técnico profissionalizante. Criada em 1974 para atender a projetos de escola polivalente, cujo maior objetivo era sondar aptidões de alunos e oferecer iniciação profissional. Localizada à

Rua Paulino Guimarães, em bairro central da cidade de Diamantina/MG, atende alunos de diversos bairros e adjacências. Recebe, também, alunos de outros municípios que já se estabelecem em Diamantina, objetivando futuramente ingressarem na UFVJM.

Atualmente a faixa etária dos alunos atendidos no ensino fundamental varia de 13 a 17 anos de idade, no ensino médio de 15 a 21 anos, nos cursos profissionalizantes, pós-médio, a variação é bem maior, tendo alunos com idade entre 18 e 50 anos. Observa-se também, um percentual, cerca de 8% no ensino fundamental e 7 % no médio de alunos com distorção idade-série.

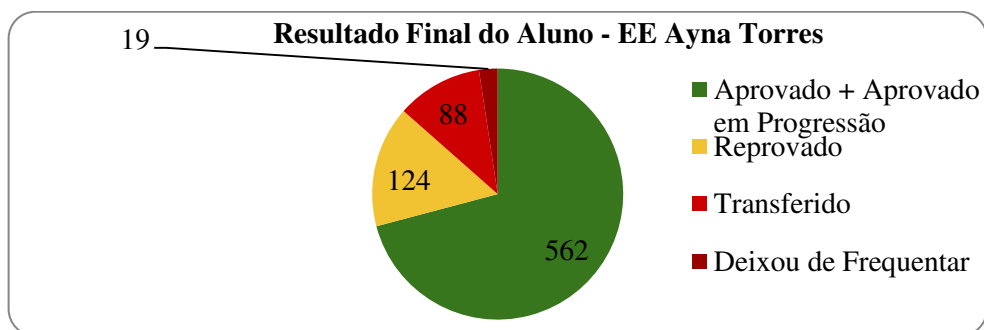
A seguir apresentam-se gráficos que esclarecem os dados da matrícula geral, demonstrando maior percentual no nível do ensino médio com a distribuição de turmas por turnos autorizados.

Figura 10- Total de alunos por tipo de ensino e quantidade de turmas por turno da EE Profª Ayna Torres – Diamantina.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como base o SIMADE 2018.

Figura 11- Resultado final do aluno – EE Ayna Torres – 2018.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como base o SIMADE 2018.

Na sequência, são apresentados os resultados das avaliações externas, conforme as últimas edições.

Tabela 7- IDEB da EE Prof.^a Ayna Torres – Diamantina.

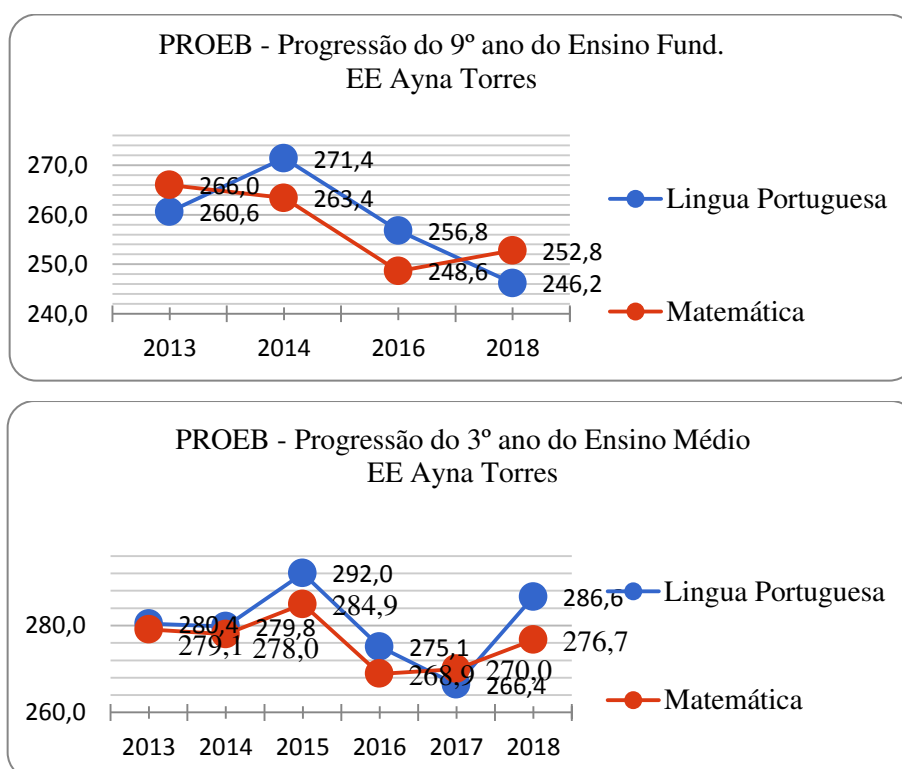
Ayna Torres	IDEB Observado			Metas Projetadas		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017
8ª série/9º ano	5,2	4,6	4,3	5,1	5,5	5,7
3º série EM	-	-	3,6	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como referência o IDEB 2017. EM= ensino médio.

Observa-se na Tabela 7, o resultado da EE Ayna Torres no IDEB, sendo que apenas no ano de 2013 o 9º ano ensino fundamental obteve resultado acima da meta projetada. Nas edições de 2015 e 2017 é possível observar queda gradativa nos resultados do ensino fundamental. Para o 3º do ensino médio apresenta-se resultado somente do ano de 2017.

A Figura 12 ilustra a evolução das taxas do PROEB dos 9º e 3º anos em língua portuguesa e matemática da EE Ayna Torres, por etapa avaliada ao longo das edições 2013/2018.

Figura 12- PROEB 9º e 3º Anos da EE Ayna Torres.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como referência o SIMAVE 2018.

Pode-se visualizar que os resultados do PROEB – em Língua Portuguesa e Matemática como aproveitamento dos alunos da EE Ayna Torres, há uma constante variação o que merece melhor análise e intervenção pela equipe pedagógica (direção, especialista de ensino e professores), sobretudo, nas reduções do aproveitamento.

EE Ministro Edmundo Lins

Apresenta-se inicialmente na imagem abaixo o prédio da EE Ministro Edmundo Lins

Figura 13- EE Ministro Edmundo Lins.



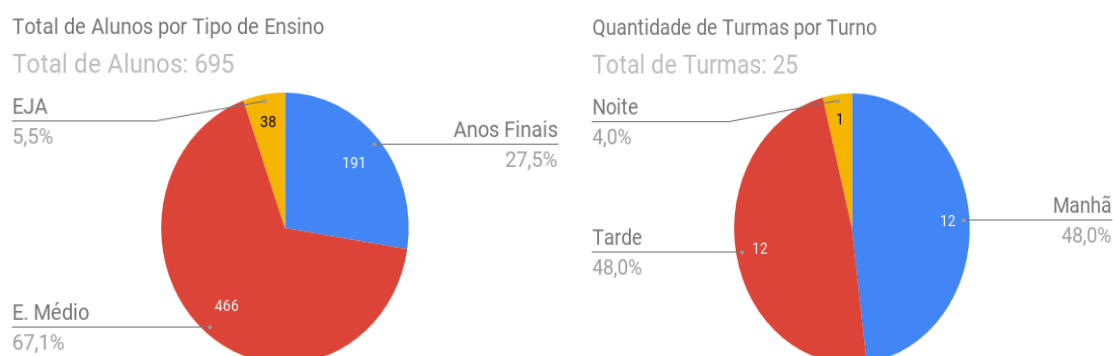
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A EE Ministro Edmundo Lins, localizada ao Largo do Pelourinho em área central do município de Serro/MG, passou a pertencer à rede estadual em 1965, estabelecendo-se em prédio do século XIX, de quatro andares, com muitas escadas o que dificulta a acessibilidade e a padronização das salas de aula. Atende uma clientela bem heterogênea, nos níveis dos ensinos fundamental, médio e EJA.

A maioria dos alunos filhos de trabalhadores assalariados de baixo nível socioeconômico, alguns residentes do meio urbano e muitos do meio rural. Estes últimos deslocam em transporte escolar para frequentarem as aulas, levantando ainda de madrugada para chegarem à escola às vezes com chuvas e outros conflitos que comprometem seu rendimento e que também contribui para ampliar dados da evasão escolar.

A seguir apresentam-se gráficos e tabelas que esclarecem os dados da matrícula geral, demonstrando maior percentual no nível do ensino médio com a distribuição de turmas por turnos autorizados.

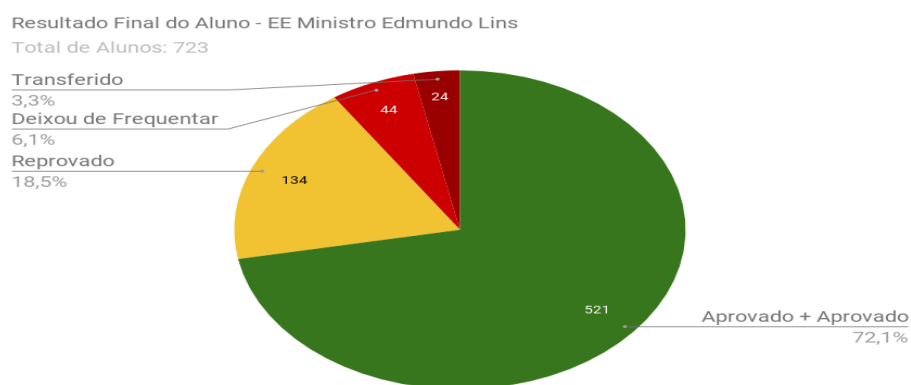
Figura 14- Total de alunos por tipo de ensino e quantidade de turmas por turno da EE Ministro Edmundo Lins – Serro.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como referência o SIMAVE 2018.

A Figura 15 apresenta o resultado final do aluno, que não inclui o aproveitamento da turma da EJA, apenas das matrículas do ensino regular.

Figura 15- Resultado final do aluno – EE Ministro Edmundo Lins– 2018.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como referência o SIMAVE 2018.

A Tabela 8 do IDEB demonstra que nos anos de 2013-2017 o 9º ano do ensino fundamental obteve resultado acima da meta projetada, observando redução resultados do ensino fundamental gradativa evolução. Para o 3º do ensino médio, apresenta-se resultado somente do ano de 2017.

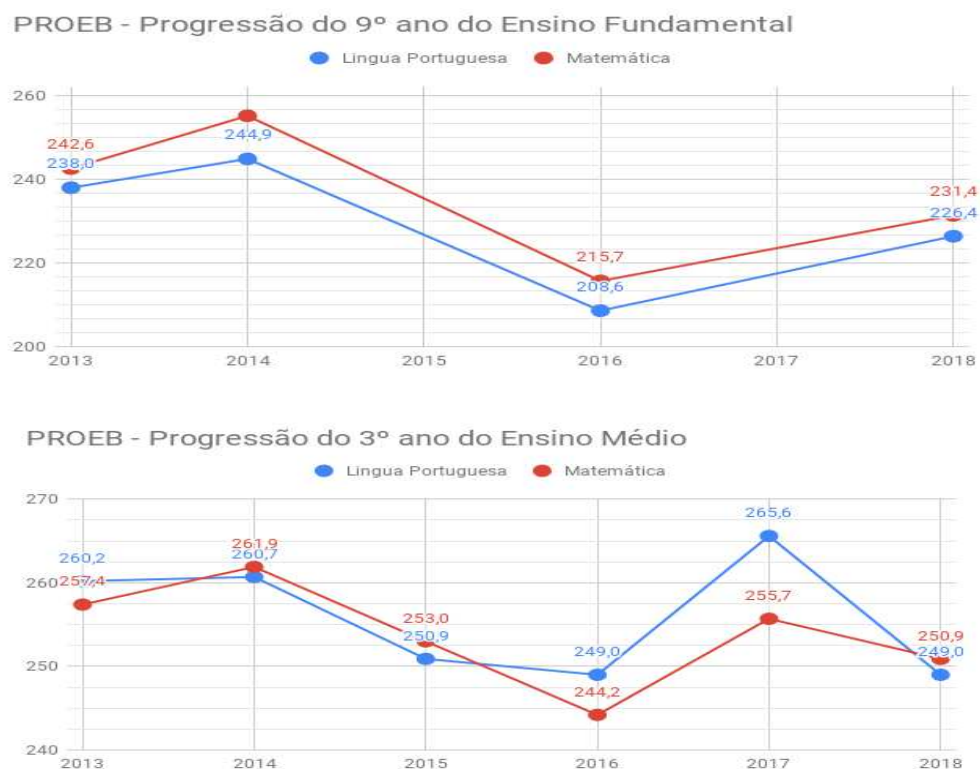
Tabela 8- Resultado do IDEB da EE Ministro Edmundo Lins – Serro.

Ministro Edmundo Lins	IDEB Observado			Metas Projetadas		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017
8ª série / 9º ano	4	4,1	4,4	3,4	3,8	4,1
3º série EM	-	-	3,4	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como referência o IDEB 2017. EM= ensino médio.

A Figura 16 ilustra a progressão do PROEB dos 9º e 3º anos em língua portuguesa e matemática da EE Ministro Edmundo Lins, edições 2013/2018.

Figura 16- Progressão do PROEB dos 9º e 3º anos em língua portuguesa e matemática da EE Ministro Edmundo Lins.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como referência o SIMAVE 2018.

Pode-se visualizar que os resultados do PROEB – em Língua Portuguesa e Matemática como aproveitamento dos alunos da EE Ministro Edmundo Lins, há uma constante variação o que merece melhor análise e intervenção pela equipe pedagógica (direção, especialista de ensino e professores), sobretudo, nas reduções do aproveitamento.

EE Américo Antunes de Oliveira

Com vistas a ampliar a caracterização das escolas, a seguir apresenta-se imagem da entrada da referida escola.

Figura 17- EE Américo Antunes de Oliveira.



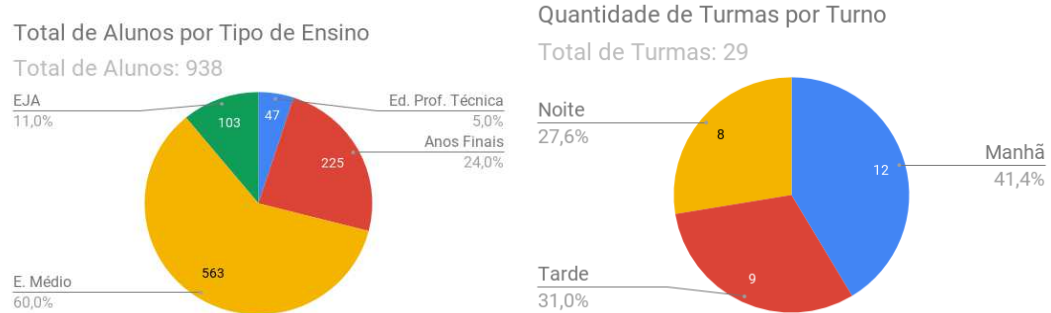
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Criada em 1967, a destacada escola recebeu esse nome em homenagem ao turmalinense, senhor Américo Antunes de Oliveira, que, entre várias iniciativas e empreendimentos beneficiaram a cidade de Turmalina/MG. Embora a escola esteja localizado em ponto periférico, Avenida da Saudade, atende alunos de todos os bairros da cidade e, ainda, da zona rural do município.

A escola oferece os níveis do ensino fundamental anos finais e ensino médio regular e as modalidades da EJA e cursos técnicos profissionalizantes, recebendo alunos das diversas escolas estaduais e municipais que geralmente iniciam no 6º ano do ensino fundamental ou no 1º ano do ensino médio.

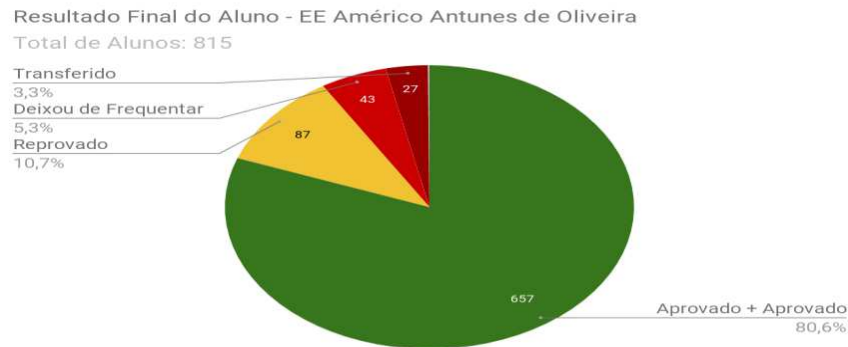
A escola vem, ao longo do tempo, se adaptando às inovações da educação, inclusive em consonância com as legislações vigentes atendendo aos programas e projetos da SEEMG. A seguir apresentam-se gráficos que esclarecem dados da matrícula geral, demonstrando maior percentual no nível do ensino médio com a distribuição de turmas por turnos autorizados.

Figura 18- Total de alunos por tipo de ensino e quantidade de turmas por turno da EE Américo Antunes de Oliveira – Turmalina.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como referência o SIMAVE 2018.

Figura 19- Resultado final do aluno – EE Américo Antunes de Oliveira – 2018.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como referência o SIMAVE 2018.

Na sequência a Tabela 9 do IDEB demonstra que apenas no ano de 2013, o 9º ano ensino fundamental obteve resultado acima da meta projetada.

Tabela 9- Resultado do IDEB da EE Américo Antunes de Oliveira – Turmalina.

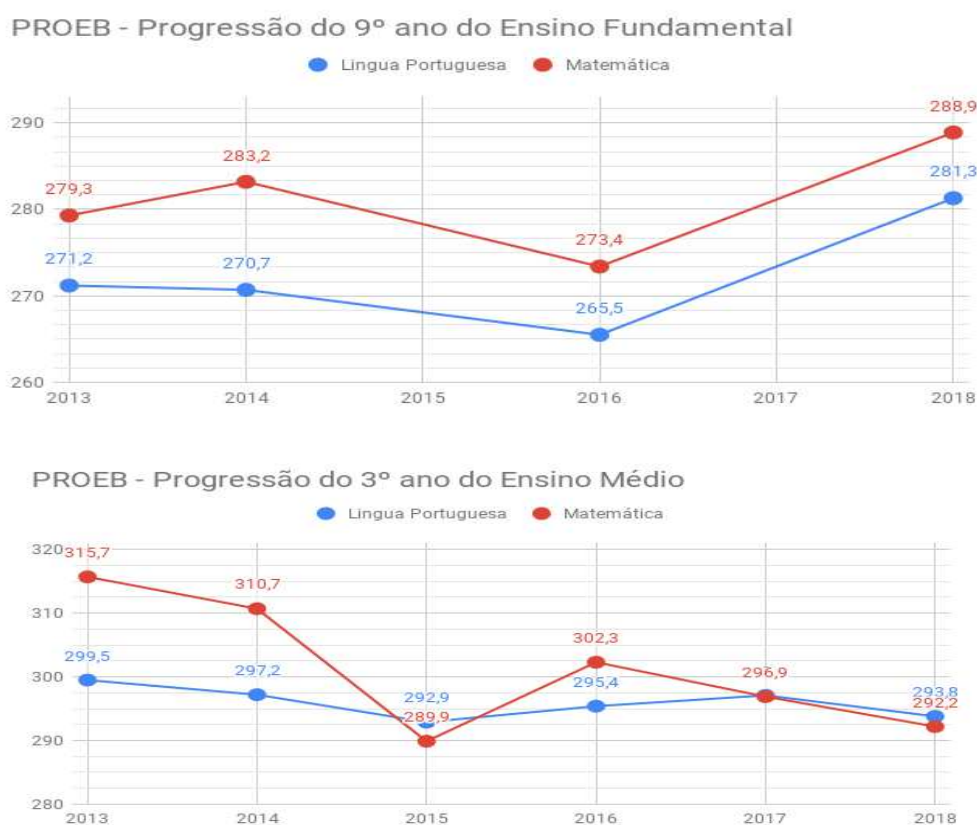
EE Américo Antunes	IDEB Observado			Metas Projetadas		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017
8ª série / 9º ano	5,3	4,9	4,9	3,9	4,3	4,6
3º série EM	-	-	4,6	-	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como referência o IDEB 2017. EM= ensino médio.

Verifica-se nas edições de 2015 e 2017, possível queda gradativa nos resultados do ensino fundamental. Para o 3º do ensino médio apresenta-se unicamente o resultado de 2017, sendo o primeiro anos de aplicação.

A Figura 20 ilustra a variação da progressão do PROEB dos 9º e 3º anos em língua portuguesa e matemática edições 2013/2018.

Figura 20- Progressão do PROEB dos 9º e 3º anos em língua portuguesa e matemática da EE Américo Antunes de Oliveira.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como referência o SIMAVE 2018.

Pode-se visualizar que os resultados do PROEB – em Língua Portuguesa e Matemática como aproveitamento dos alunos da EE Américo Antunes de Oliveira, há uma constante variação o que merece melhor análise e intervenção pela equipe pedagógica (direção, especialista de ensino e professores), sobretudo, nas reduções do aproveitamento.

Conclui-se a caracterização das três escolas participantes, destacando observações referentes às variações dos resultados nas avaliações externas, em especial no PROEB, com quedas no aproveitamento nos três municípios. Chama-se atenção às diferenças comparativas no resultado do Estado, SRE e escolas demonstradas na Tabela 6. Para tanto, reflete-se possíveis hipóteses relativas à organização pedagógico-didática das referidas escolas.

3.2 Etapas Norteadoras da Pesquisa

A pesquisa em questão alicerça-se em três etapas, que traduz à organização dos dados para a investigação a partir da seleção e definição das fontes documentais, da exploração do material e o tratamento dos resultados pela análise e interpretação do conteúdo.

Primeira Etapa: seleção e definição das fontes documentais

Nesta etapa, busca-se organizar os dados para a pesquisa de modo a realizar a identificação e localização das informações, listando possíveis fontes documentais que se referem às AEC. Desta forma, inicialmente, a partir de consultas em diferentes ambientes, institucional (SRE e escolas) e virtual (sites/ portais), elaboram-se instrumentos como quadros e tabelas com vistas à seleção e definição das fontes documentais.

Assim, considera-se como possíveis fontes para a pesquisa marcos legal nacional e regional, PPP, calendário escolar, livros de registros de atas de reuniões, pautas/cronogramas/agendas de reuniões coletivas, planejamentos escolares (planos de ensino, projetos), diários escolares, portfólios, listas de frequências, fichas de registros, produções audiovisuais, relatórios institucionais, instruções e termos de visita institucional, entre outros.

Define-se com a elaboração do Quadro 4 as fontes documentais para levantamento das informações. Consideram-se as fontes documentais listadas referências de registros existentes nas instituições escolares, objetos de estudo. Ainda, realiza-se consultas em documentos oficiais com vistas à fundamentação do desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista que legislações constitucionais e infraconstitucionais normatizam a política pública para a formação de professores, com destaque a educação básica.

Quadro 4 - Fontes documentais de análise nas escolas participantes.

Nº	Documento/Registro	Tratativa
01	Projeto Político Pedagógico	Discorre sobre a organização e o funcionamento geral da instituição escolar
02	Regimento Escolar	Normatiza o funcionamento escolar
03	Livro de Atas/Relatórios	Registros de reuniões coletivas (direção/especialistas de ensino)
04	Pauta/Programação/A agenda	Planejamento das ações para prática das horas atividades
05	Portfólios/Pastas/Fichas/instrumentos	Coletânea de materiais organizados sobre o desenvolvimento das atividades extraclasse
06	Arquivos em multimídias/fotos e vídeos	Registro e organização de ações em mídias-drives dos momentos coletivos
07	Livro de Termos de Visita/ recomendações	Orientação/recomendação da SEEMG/SRE Diamantina
08	Livro de ponto/ Lista de Presenças	Registro da frequência/presença no cumprimento das horas obrigatórias das AEC
09	Planos de ensino/matriz Curricular	Planejamento escolar/de aulas
10	Calendário Escolar/ Cronogramas	Estabelecimento de dias/períodos das reuniões coletivas
11	Diário de Classe	Registro do trabalho do professor
12	Projetos escolares	Propostas de ações de temas escolares

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, considerando as fontes documentais para análises nas escolas estaduais: EE Professora Ayna Torres, EE Américo Antunes de Oliveira e Ministro Edmundo Lins.

Neste sentido, de modo a compreender, historicamente, o estabelecimento de diretrizes de políticas educacionais para a formação de professores em MG, organizar-se linha de tempo com marcos legal, tendo como ponto de partida o Estatuto do Pessoal do Magistério Público. (Quadro 5).

Quadro 5- Marco legal: aspectos constitucionais e infraconstitucionais de políticas educacionais.

Ano	Marco Legal	Tratativa - Aspectos
1977	Lei 7.109, de 13 de outubro de 1977.	Contém o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de MG
1988	Constituição Federal	Constituição Federal – Capítulos da Educação: Artigos 205, 206, 211 e 214.
1996	Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN
1997	Resolução do CNE nº 03 de 03/10/97	Estabelece percentual das horas atividades e a Lei do Piso
2001	Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências – PNE 2001/2011 Metas:
2004	Lei nº 15.293, de 02 julho de 2004.	Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais
2008	Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008.	Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
2012	Parecer CNE Nº 09	Conselho Nacional de Educação - Implantação da Lei nº 11.738/08 - Valorização da Carreira - Jornada de Trabalho;
2012	Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012.	Lei Estadual MG - Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Regulamenta 1/3 da jornada de trabalho dos professores da educação básica para atividades extraclasse. Composição da carga horária.
2013	Decreto nº 46.125, de 04 de janeiro de 2013.	Decreto Estado MG - Regulamenta dispositivos da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004.Regulamenta as Atividades Extraclasse
2013	Resolução da	Estabelece normas para a organização do Quadro de

	SEEMG nº 2.253, de 9 de janeiro de 2013.	Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica.
2013	Ofício Circular SEEMG nº 001801, de 06 de junho de 2013.	Orienta sobre a operacionalização do cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinado às atividades extraclasse, nos termos do art. 10 da resolução SEE nº 2.253/2013
2013	Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Art. 62
2014	Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Plano Nacional de Educação – 2014/2024 - Metas: 15 a 18
2016	Ofício Circular G/S nº 2.663, de 13 de setembro de 2016.	Orienta sobre como garantir a efetivação da carga horária do PEB previsto no art. 33 da lei estadual 20.592/2012 e informações adicionais sobre a maneira como, a política de módulo II previsto nos art. 1º, 2º, 3º, 4º e 14 do Decreto Estadual 46.125/2013 deverão ser cumpridas no interior das escolas. Organiza as atividades extraclasse dos professores em escolas estaduais de MG.
2016	Acordo de Cooperação Técnica Nº 001 de 28 de maio de 2016.	Acordo de Cooperação Técnica que estabelece parceria entre SEEMG/SRE Diamantina e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM.
2018	Ofício Circular GAB/Inspeção/DIRE da SRE Diamantina, Nº 03 de 07 de junho de 2018.	Orienta sobre participação de servidores das escolas da jurisdição da SRE Diamantina em formação continuada.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, com base em documentos educacionais oficiais.

Segunda Etapa: descrição e levantamento do conteúdo

Nesta etapa, de modo a possibilitar a codificação dos documentos selecionados, auxiliando no procedimento da descrição e levantamento do conteúdo, coleta-se as informações com vistas à construção da revisão da literatura, existente na área. Para tanto, realiza-se no site da Capes criterioso levantamento de publicações de teses e dissertações, publicadas no período entre 2013 a 2018. No momento deste levantamento produzem-se tabelas e quadros, filtrando por grau acadêmico as terminologias hora-atividade e atividades extraclasse, conforme apresenta-se a seguir:

Tabela 10- Quantitativo de teses e dissertações publicadas por grau acadêmico entre 2013 a 2018.

Tipo/Grau acadêmico	Descritor/Termo	
	Hora-Atividade	AEC
Mestrado	22	17
Mestrado Profissional	9	15
Doutorado	3	8
TOTAL	34	40

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, considerando informações do catálogo de teses e dissertações no portal da Capes (2013-2018). AEC= atividades extraclasse.

Percebe-se na Tabela 10 um quantitativo de setenta e quatro (74) publicações envolvendo as expressões filtradas, o que leva a atender que o objeto desta é tema discutido nacionalmente nos diferentes graus acadêmicos.

Sequencialmente, para melhor conhecer o quantitativo de publicações anuais, para a categoria de teses/dissertações, elabora-se a Tabela 11, relacionando a cada uma das expressões o quantitativo por ano de publicação.

Tabela 11- Quantitativo de teses e dissertações por ano de publicação (2013 a 2018).

Termo	Ano de Publicação						Total
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Hora-Atividade	6	4	3	7	5	9	34
AEC	3	4	3	10	14	6	40

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, considerando informações do catálogo de teses e dissertações no portal da Capes (2013-2018).

Pode-se perceber que do total geral das publicações, abordando o assunto estudado 40 (54%) utiliza-se a nomenclatura de AEC e que os anos 2016 e 2017 superam em número de publicações. Para além do levantamento de teses/dissertações, realiza-se igualmente levantamento do quantitativo de publicações na categoria artigos, conforme dados abaixo (Tabela 12).

Tabela 12- Quantitativo de artigos por termo e ano.

Termo	Ano						Total
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
Hora-Atividade	-	01	-	05	02	-	08
AEC	08	03	05	05	05	05	31

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, considerando informações do catálogo de teses e dissertação no portal Capes (2013-2018). AEC= atividades extraclasse.

Na categoria artigos, pode-se observar que mais uma vez, as AEC são destaque em quantitativo de publicações, sendo cerca de 80% do total de 39 publicações, o que valida a investigação do objeto da pesquisa em questão.

Por consequência, ainda em pesquisa no portal da Capes, organiza-se a seguir Quadro 6, vinculando as expressões hora-atividade e AEC com a problematização desta pesquisa.

Quadro 6- Vinculação das palavras-chave dos periódicos com esta pesquisa.

Título	Instituição	Tipo/Grau Acadêmico	Ano	Palavras-chave
Um estudo sobre a gestão da hora atividade do professor nas escolas técnicas estaduais de Mato Grosso – SECITEC	UFJF	Mestrado Profissional	2013	Gestão, Hora Atividade, educação profissional.
Fazeres das professoras alfabetizadoras no espaço/ tempo da “hora atividade”	UFRS	Mestrado profissional	2018	Formação continuada na escola; Professoras alfabetizadoras, Hora-atividade

A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais do regional Ouro Preto do Oeste (RO)	UFJF	Mestrado profissional	2018	Implementação de Política Pública, Hora-atividade; Formação Continuada de professores.
A política da hora-atividade na rede estadual de educação do estado do Paraná: diferentes ângulos de uma mesma foto	UFPR	Mestrado	2013	Hora-atividade. Políticas educacionais. Espaço/tempo do professor
O trabalho docente no espaço-tempo da hora-atividade nas escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré	UTPR	Mestrado	2018	Hora-atividade; Trabalho docente; Escolas estaduais.
O planejamento docente em duas escolas da coordenadoria regional de desenvolvimento da educação 17 – ICÓ	UFJF	Mestrado profissional	2016	Planejamento docente; Horas de Trabalho Pedagógico; Hora atividade.
A ação mediadora dos pedagogos na hora-atividade de professores do ensino médio: novas dimensões de atuação	UFPR	Mestrado profissional	2016	Formação Continuada Desenvolvimento Profissional; Juventudes e Ensino Médio; Ação Mediadora; Relações Pedagogos e Professores
Desafios vivenciados na organização dos horários de atividades extraclasse: estudo de caso em uma escola estadual de Minas Gerais	UFJF	Mestrado profissional	2018	Atividades EC; Formação continuada; Planejamento docente
Horário de trabalho pedagógico (htp) implementado pela secretaria estadual de educação do Amazonas/ SEDUC: estudo de caso em duas escolas da rede estadual de Manaus	UFJF	Mestrado profissional	2017	Gestão Escolar; Horário de Trabalho Pedagógico; Atividades Extraclasse.

A organização do horário destinado às atividades extraclasse na escola Paulo Freire da rede estadual de Minas Gerais	UFJF	Mestrado profissional	2017	Horas de Atividades Extraclasse; Formação continuada; Trabalho Coletivo; Prática Pedagógica; Prática Reflexiva.
A jornada de trabalho e as atividades extraclasse dos docentes de duas escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte	UEMG	Mestrado	2016	Jornada docente; Atividades EC; Valorização do trabalho docente; Educação Integral; Planejamento docente.
Um estudo sobre a gestão da hora atividade do professor nas escolas técnicas estaduais de Mato Grosso – SECITEC	UFJF	Mestrado	2013	Gestão, Hora Atividade, educação profissional.
Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF.	UNB	Mestrado	2017	Jornada de trabalho, profissionalidade docente, coordenação pedagógica.
O que pensam e fazem os professores da educação infantil no rio de janeiro: um estudo sobre os tempos e espaços extraclasse.	UFRJ	Mestrado	2017	Educação Infantil; Lei 11.738; Tempos e Espaços Extraclasse.
Formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano escolar	UECE	Mestrado	2014	Professores Alfabetizadores, Formação Continuada Cotidiano Escolar.

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, a partir do catálogo de teses e dissertações no portal da Capes (2013-2018).

Identifica-se no levantamento bibliográfico o uso de palavras-chave que se vinculam com a organização, o planejamento pedagógico e o trabalho coletivo, problematização da pesquisa em questão.

Aos realizar um panorama das publicações identificadas no território brasileiro, fez-se necessário levantar o panorama das publicações em instituições de ensino mineiro com expressões de significados/sinônimos em especial no Estado de MG. Assim, levanta-se o quantitativo relativo à nomenclatura (terminologia) e ano de publicação, como apresenta a Tabela 13.

Tabela 13- Quantitativo de publicações em instituições mineiras com nomenclatura pesquisada.

Instituição/Grau acadêmico	Descritor/Ano	
	Hora-Atividade	AEC
UEMG/Mestrado	-/-	01/2016
UFJF/Mestrado Profissional	01/2013	01/2013
	01/2016	01/2017
	01/2018	01/2018

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, considerando informações do catálogo de teses e dissertações no portal da Capes (2013-2018). AEC= atividades extraclasse; UEMG= Universidade do Estado de Minas Gerais; UFJF= Universidade Federal de Juiz de Fora.

Perceber o quantitativo de oito (8) publicações pelas instituições de ensino mineiras, sendo maior pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tal resultado pode ter relação com o convênio existente entre a SEEMG e a supracitada universidade para formação em nível de mestrado profissional dos servidores do Estado. Não se observa publicação em instituição do território do Alto Jequitinhonha, para a referida temática, o que leva a considerar ser esta pesquisa umas das primeiras nesta região.

Por fim, menciona-se que os levantamentos realizados nesta primeira etapa demandam-se na revisão bibliográfica, a identificação das diferentes expressões utilizada no território brasileiro para a hora-atividades, ou seja, as AEC, conforme se verifica no Quadro 3 do referencial teórico e o quantitativo de publicações relativas a esta terminologia, objeto desta pesquisa.

Menciona-se, ainda, nesta etapa, que os procedimentos éticos adotados ampararam-se na Lei nº 12.527/2011 de Acesso e Transparência de Informação Pública (BRASIL, 2011a) e pelos instrumentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) e Declaração de Anuência (APÊNDICE B). Portanto, elaboram-se e coletam-se assinaturas nos mencionados instrumentos, considerando contatos estabelecidos entre a pesquisadora e os gestores institucionais envolvidos (escolas e SRE Diamantina).

Terceira Etapa: análise e interpretação do conteúdo

Na terceira etapa, em prol à organização das categorias de análise de conteúdo, realiza-se na perspectiva de Franco (2005), a lógica de um passo a passo proposto em três momentos para consolidar a análise das informações, a saber:

- 1- Identificação de palavras-chave;
- 2- Construção de núcleos de significação;
- 3- Organização de categorias de análise.

No que se refere à análise de conteúdo, tendo em vista tais procedimentos, ainda na revisão de literatura culmina-se por um lado a definição do marco teórico e por outro lado a organização de um conjunto de palavras e expressões, comuns ao contexto tanto de trabalhos científicos (tese, dissertações e artigos) em circulação em território nacional como nos documentos infraconstitucionais que se constituem objetos deste estudo.

Assim, no primeiro passo organiza-se na Figura 21, “nuvem de palavras”, palavras-chave identificadas durante o processo de revisão.

Figura 21- Palavras-Chave identificadas em documentos analisados.



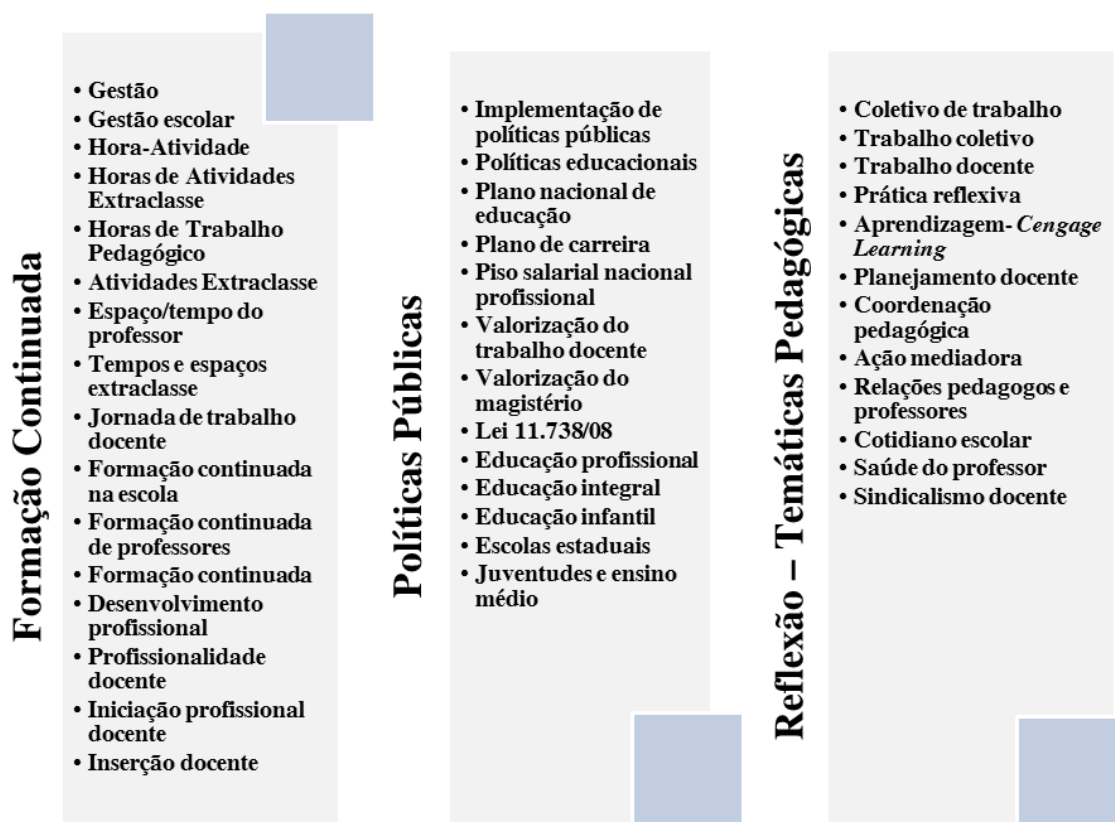
Fonte: Organizado pela pesquisadora, a partir dos periódicos Capes (teses/dissertações/artigos) e documentos relacionados.

Percebe-se que a linguagem utilizada nos periódicos que se constituem referencial teórico para construção desta pesquisa, também é utilizada nos documentos institucionais, da

pesquisa em questão. O que não se pode afirmar é a forma pela qual tais pressupostos se materializam na prática docente, tendo em vista não ser este o objeto desta pesquisa.

No segundo passo dá-se a definição de núcleos de significação, consistindo no agrupamento das palavras e expressões chave identificadas no primeiro passo. Para tal, definem-se três núcleos, sendo eles: formação continuada, políticas públicas e reflexão sobre temáticas pedagógicas, apresentados na Figura 22.

Figura 22- Núcleos de Significação: agrupamento das palavras-chave.



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Para a organização dos núcleos de significados, a partir do agrupamento das palavras e expressões-chave, levam-se em conta os princípios da similaridade, constatando que os documentos que se constituem o objeto deste estudo encontram-se em consonância com nomenclaturas comuns aos trabalhos científicos que circulam em território nacional. O que encaminha a constatação de que existe um alinhamento entre os documentos de circulação nacional com os regionais.

Como culminância do processo de definição dos núcleos de significação no terceiro passo, definem-se as categorias de análise, indicadas no Figura 23 a seguir:

Figura 23- Definição das Categorias de análise.

Categorias de Análise
1 - Formação Continuada em Serviço
2- Políticas Públicas para Educação Básica
3 - Elementos Referenciais das AEC: temas e estratégias propostas

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Considera-se para a organização das categorias relacionadas, a associação dos núcleos de significados às respectivas palavras e expressões chave. Ainda neste passo, tendo em vista a organização das categorias de análises, de modo a alinhar a discussão das categorias aos objetivos iniciais, relacionam-se as categorias estabelecidas às questões norteadoras e respectivas fontes documentais (Quadro 7).

Perceber-se possível alinhamento entre as indagações relacionadas às informações coletas possibilitando conhecer a prática das AEC na regional de Diamantina. Para fechamento deste capítulo, considera-se que os procedimentos metodológicos adotados, corroboram para a discussão e interpretação dos resultados do objeto pesquisado.

Quadro 7- Relação Categorias de análise - Questões norteadoras - Fontes documentais

Categoria de análise	Questão Norteadora	Fonte documental
Formação continuada em serviço	Como é realizada a prática coletiva das AEC, enquanto concretização da ação de formação continuada do docente, nas escolas estaduais de educação básica da regional Diamantina, Alto Jequitinhonha?	Livros de atas de reuniões coletivas: módulo II, conselho de classe e reuniões de responsáveis; Pautas/planejamento Cronogramas/agendas; Relatórios institucionais; Livros e listas de presença/frequência; Livro Termo de vistas.
Políticas públicas para Educação Básica	Diretrizes da política pública educacional encontram-se consonância no cumprimento das AEC, tendo em vista seu desenvolvimento?	PPP; Regimento escolar; Documentos orientadores dos programas e projetos educacionais;
	Palavras-chave utilizadas nos trabalhos científicos de circulação nacional aparecem nos documentos produzidos no âmbito regional?	Portal da Capes; Legislação (decretos, resoluções e ofícios); Documentos orientadores dos programas e projetos educ.
Elementos Referenciais das AEC: temas e estratégias propostas	Quais os principais elementos identificados na prática do módulo II são essenciais à formação continuada dos professores?	Pautas/planejamento Relatórios institucionais; Legislação (decretos, resoluções e ofícios); Documentos orientadores dos programas e projetos educacionais; Portfólios/fichas; Arquivos multimídias.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4 PANORAMA DA PRÁTICA DAS AEC NA SRE DIAMANTINA - ALTO JEQUITINHONHA: produzindo um diagnóstico regional a partir das categorias de análise

De modo qualitativo este capítulo toma-se como discussão os resultados da análise da prática das AEC em escolas estaduais da regional Diamantina, Alto Jequitinhonha, a partir da interpretação das três categorias de análise, relacionadas. Desta forma responde aos objetivos fundamentais desta pesquisa, produzindo, assim, um diagnóstico regional, tendo em vista o processo estabelecido. Ressalta-se que na apresentação da discussão dos resultados as escolas são tratadas como escolas I, II ou III.

Toda a lógica de organização do texto que compõe a análise e discussão encontra-se pautados nos pressupostos metodológicos de Franco (2005) que fundamenta a realização de análise de conteúdos.

Categoria - Formação Continuada em Serviço

Os anos 80 marcam importantes mudanças nas pesquisas sobre a formação docente, ampliando não só o quantitativo de pesquisas com esta temática, como o aumento pelo interesse da subjetividade e da identidade dos educadores, trazendo-os para o centro de investigação (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Com uso das palavras do professor Furtado (2005), a formação de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Assim, para que a formação continuada atinja seu objetivo, esta precisa ser significativa para o professor.

Desta forma, têm-se como resultado que a prática coletiva das AEC, na regional Diamantina, é uma das mais importantes estratégias de formação continuada, em serviço, sendo espaço para o planejamento, a avaliação e o estudo. Todavia, como pressupõe Pimenta, (2002), sugere-se que a prática destas ações promovam atividades que possibilitem aos professores a reflexão sobre a prática pedagógica, assegurando a efetividade do processo desta formação.

Com tal perspectiva estas ações se tornam oportunidade para o compartilhamento de novas metodologias de ensino, para avaliar o processo de ensino e aprendizagem, para o

monitoramento das ações pedagógicas planejadas na busca de soluções dos problemas do cotidiano escolar, dentre outras indispensáveis ao trabalho docente.

Pontua-se que no processo do cumprimento das AEC, para os aspectos de acompanhamento e monitoramento pelos gestores previsto no Ofício Circular GS nº2663/16, normalmente, as reuniões são planejadas pela direção escolar em conjunto com o especialista de ensino da educação básica, pautando assuntos pertinentes à gestão escolar com vistas ao bom funcionamento administrativo e pedagógico. De modo geral, as reuniões iniciam-se com fala da direção sobre os assuntos administrativos e após, é aberto espaço às atividades relacionadas à dimensão pedagógica. Contudo, cabe considerar que o desenvolvimento das ações relevantes ao processo ensino-aprendizagem é executado pelo EEB, pedagogo.

Para evidenciar tais aspectos, seguem trechos de atas analisadas:

“A reunião teve início às oito horas com o diretor iniciou a reunião desejando boas vindas a todos e explicando a pauta do dia. Em seguida, passou a palavra para a supervisora [...] que explicou como seria a organização do dia trabalho [...]”. (Ata Escola I);

“Aos dias quatro de fevereiro do referente ano reuniram-se professores, especialistas e direção para discutir e montar o calendário escolar de dois mil e dezesseis; funcionamento pedagógico; estudo de itinerários dos itinerários pedagógicos da educação de Minas Gerais. As reuniões deram início pela diretora [...], pelo estudo da resolução que orienta o calendário escolar [...]. Prosseguindo passamos o funcionamento pedagógico, no que diz respeito à distribuição dos pontos do bimestre e como seriam as avaliações.” (Ata Escola II);

“[...] cada grupo específico de professores se reuniu com a supervisora para estudo e detalhamento do planejamento pedagógico para o ano letivo.” (Ata Escola III).

Destaca-se, também, que ao longo do período pesquisado (2013-2018), diferentes equipes (diretores, especialistas de ensino e professores da educação básica) constituíram as AEC. Nesta observação, pensa-se ser em virtude da rotatividade de servidores motivados pelo processo de efetivação, designação e/ou mudança de lotação presente no cotidiano escolar.

Porém, cabe uma reflexão relativa à mudança nos perfis das equipes de profissionais: constante alteração no quadro de pessoal pode dificultar o fortalecimento de vínculos e engajamento dos atores envolvidos nas atividades pedagógicas? Ou tais modificações podem dinamizar e ou renovar a prática profissional?

Relativo aos aspectos da periodicidade do módulo II identifica-se que são realizados encontros semanais ou quinzenais, de acordo com a realidade de cada instituição e que é modificável conforme as necessidades da equipe, durante todo o ano letivo, considerando cronograma definido entre os participantes durante as reuniões. (Quadro 8).

Nota-se em atas e relatórios:

“As reuniões extraclasse (Módulo II) na Escola [...], ocorrem semanalmente (terça-feira) das 17:30 h às 19:30 h e participam das reuniões a Direção, as Especialistas de Educação Básica e os professores do Ensino Fundamental e Médio, dos turnos manhã e tarde.” (Relatório Escola I);

“Sobre a realização do módulo II, horas em reunião, ficou decidido que nossos encontros serão de quatro horas quinzenais no horário de dezessete horas e quarenta minutos até vinte e uma horas e quarenta minutos.” (Relatório Escola II);

“[...] o Módulo II ficou decidido que irá acontecer durante a semana letiva (segunda a quinta-feira) e sempre intercalando para não ser no mesmo dia da semana, e quinzenalmente. Ou seja, quatro horas quinzenais no horário de dezessete horas e quarenta e cinco minutos”. (Relatório Escola III).

Ainda, identifica-se a participação, em conjunto, da equipe pedagógica direção, especialistas de ensino e os professores da educação básica, ensino fundamental e médio de todos os turnos. Podem-se realizar também momentos em separado quando de situação específica como caso o curso técnico profissional.

Em atas e relatórios, observa-se a definição da periodicidade da prática do módulo II e as definições das reuniões dos cursos técnicos profissionalizantes, como se segue:

“Aos dezoito dias do mês de outubro, de dois mil e dezesseis (quarta-feira), das dezoito às dezoito e trinta horas, aconteceu reunião administrativo-pedagógica entre profissionais dos Cursos Técnicos Profissionalizantes (noturno): vice-direção [...]; supervisão pedagógica [...]; coordenadores [...] e o corpo docente atual” (Ata Escola I);

“Aos vinte e dois dias do mês de novembro entre as dezessete e trinta e vinte uma horas e trinta minutos, aconteceu Reunião do Plantão Pedagógico, validado como módulo II (dois) para o corpo docente atuante [...] Os demais profissionais presentes foram: direção [...]; vice-diretores [...]; especialistas [...] O corpo docente dos ensinos fundamental e médio. O corpo discente das citadas modalidades de ensino.” (Ata Escola I).

Verifica-se, também, nos documentos de registro de frequência de reuniões das AEC (livro de ponto, listas de presença e atas), que em relação à presença do grupo de professor, existe recorrência de ausência por parte de alguns. Estes são identificados, normalmente, com cargo efetivo o que leva a pensar serem mais resistentes às atividades praticadas no cumprimento do módulo II. Há, ainda, ausência sem justificativa e outras motivadas por diferentes afastamentos: licença de saúde, ajustamento funcional ou justificada por cumprimento desta carga horária em outra escola.

Neste sentido, cabem as reflexões de Duarte (p. 178, 2011), quando cita questões que dificultam a realização do trabalho coletivo, como a rotatividade do professor, muitos deles

com contratos provisórios nas redes públicas e o absenteísmo causado por motivos diversos *stress*, insatisfação, baixos salários outras atividades da vida pessoal.

Assim, discute-se que um dos desafios a ser enfrentados pelos gestores institucionais refere-se à ampliação da participação por parte de alguns professores nas AEC. Refletir-se então se as atividades desenvolvidas mantêm vinculadas à prática docente, de modo a dissipar o desinteresse e indiferença de tais professores. Alguns destes professores discutem ser dada ênfase aos aspectos técnicos, não traduzindo em ações significativas para o desenvolvimento profissional.

Desta forma, como um dos resultados afirma que há frequência nas reuniões das AEC, considerando levantamento por amostragem de listas de presenças das escolas, o que confirma o cumprimento médio da carga horária das AEC. Pode-se afirmar presença média final de 80% (resultado da média aritmética das 3 escolas) de professores elencados como contingente efetivo na obrigatoriedade desta carga horária. Entretanto, com relação à frequência e a participação, considerando os pressupostos de Pimenta (2002) há de se refletir, visto que, a frequência não necessariamente reflete em participação.

Toma-se o significado da palavra participação, como sendo a ação e o efeito de participar que implicam em tomada de decisões, algumas reflexões emergem, a saber: significado de participação requer uma relação dialógica. Assim, nas reuniões coletivas nem sempre fica evidente a participação dos professores nas ações desenvolvidas, embora haja a frequência nos encontros.

Ainda, discute-se a periodicidade definida e combinada entre os pares, as formas de registros das reuniões acontecem em livro de atas de reuniões administrativo-pedagógicas, atas de reuniões de conselho de classe e reuniões de responsáveis (pais), relatórios, listas de presença, livro de ponto, pautas, planejamento, cronogramas, calendário entre outras fontes.

O Quadro 8 sintetiza as informações e aspectos estruturais, demonstrando que as instituições escolares cumprem formalmente o que está estabelecido para a prática das AEC.

Quadro 8- Aspectos estruturais destacados no cumprimento normativo das AEC.

Aspecto Estrutural Destacado	Escola I	Escola II	Escola III
Periodicidade (quando e quanto)	Quinzenalmente: 04h (17h30 as 21h30) em dias da semana, sendo intercalado entre as segundas a quintas feiras.	Semanalmente: 02h (17h30 as 19h30) as terças-feiras	Quinzenalmente: 04h (08h as 12h aos sábados)
Frequência (presença nas reuniões)	No geral a média de adesão dos professores atinge o esperado. Todavia percebem-se ausências com e sem justificativas.		
Acompanhamento e monitoramento (cumprimento C.H)	Pelo registro/assinatura da carga horária dos professores, orientação quanto ao cumprimento obrigatório, o objetivo formativo, planejamentos e participação nos encontros.		
Público participante (atores envolvidos)	Conta com a participação em conjunto de toda equipe pedagógica (direção, especialistas de ensino e os professores dos diferentes níveis de ensino e turnos).		
Atuação dos gestores (responsabilidade nos encontros)	Inicia com fala da direção sobre assuntos pertinentes à gestão escolar, após o especialista de ensino da educação básica assume com as atividades pedagógicas.		
Forma de Registro (memória dos encontros coletivos)	Em livros de atas, relatórios, termos de visita, listas de frequência, planejamentos, cronogramas, arquivos multimídias.		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, considerando documentos analisados.

Pode-se concluir que de modo geral na prática das AEC os diretores escolares, têm assumido com maior prioridade as questões administrativa e financeira, os pedagogos assumem a dimensão pedagógica no desenvolvimento dos temas e estratégias planejadas.

Relativo à atuação dos gestores o papel de orientar, mediar por meio de método das relações interpessoais sugere-se maior enfretamento no trato de temas espinhosos e em cobranças. Ainda que a legislação estabeleça obrigatoriedade da frequência nos encontros coletivos, não necessariamente a carga horária é cumprida em sua totalidade.

A equipe gestora têm garantido à frequência dos professores nos horários destinados as ações coletivas. Todavia, observa-se reação desfavorável por parte de alguns professores,

considerando que sua jornada de trabalho torna-se exaustiva, vez que, alguns atuam em mais de uma escola ou rede de ensino.

Há frequência em cumprimento de tarefas não percebendo efetivação das ações desenvolvidas, desvelando a necessidade de inserção de ações que viabilize a reflexão sobre as temáticas propostas.

Categoria - Políticas Públicas para a Educação Básica

Esta categoria retoma a normatização das políticas públicas educacionais, organizadas no Quadro 5, relacionando-as ao contexto da implementação das AEC na SRE Diamantina, a partir dos aspectos históricos e legais da política pública de formação de professores do magistério público, sobretudo, em MG. Também o processo pelo qual se inclui as horas atividades na jornada de trabalho dos educadores, conquista que se torna mais que direito o espaço para a formação continuada, em serviço, objeto desta pesquisa.

Neste sentido, a legislação mineira define-se que as horas semanais das AEC correspondam a 1/3 do cargo de 24 horas, considerando sua importância para o crescimento profissional da equipe escolar. A prática das AEC visa o desenvolvimento das ações coletivas indispensáveis ao planejamento e à avaliação, na perspectiva da implementação do PPP e da construção de uma escola inclusiva, democrática e participativa, que garanta os direitos de aprendizagem a todos os estudantes (SEEMG/2016).

Com criticidade, cabe discutir que promulgação legal não garante execução. Ou seja, na situação em questão o cumprimento puramente formal das AEC não favorece autorreflexão dos envolvidos. Parte dos professores não incorpora a política das AEC resistindo sua participação nas atividades formativas, conforme trecho de relatório Escola III [...] “o horário extra classe são momentos privilegiados para a formação de professores e precisam ser usados para esse fim. Porém, o que se vê na prática é uma falta de entendimento desses momentos para tal.

Por consequência fica comprometida a efetividade das ações, o professor se faz presente para não sofrer consequências, mas sem participação. Evidencia tal realidade, fragmento de relatório da Escola III: “os professores geralmente se apresentam cansados, esgotados de suas tarefas diárias o que poderia ser visto como uma conquista acaba sendo visto como sem proveito”.

Menciona-se que um dos documentos formais que expressam a política pública educacional vigente, na instituição escolar é o PPP. Segundo guia de orientação para elaboração do PPP, este documento é fundamental para a escola na busca constante por

significar/ressignificar sua identidade. Por isso, o envolvimento de toda comunidade escolar faz-se primordial para que os objetivos sejam alcançados (SEEMG/2016).

Assim, nesta análise tem como ênfase aspectos técnico-pedagógicos implementados no PPP, reestruturado nas escolas estaduais da regional em 2016. Tal reestruturação teve por base os estudos e reflexões realizadas pelas escolas a partir de encontros de capacitação promovidos pela equipe pedagógica da SRE Diamantina. Na reestruturação a escola parte de estudos sobre concepções pedagógicas, princípios filosóficos, correntes históricas da educação, buscando fazer junto à comunidade escolar análises sobre a realidade vigente.

Outro documento é o Regimento Escolar que também estabelece diretrizes para a oferta de uma educação de qualidade. Como exemplo, verifica-se no Regimento da Escola I têm-se como dever e obrigação: “cumprir os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”.

Assim como em análise do Regimento escolar identifica-se que no PPP das escolas participantes enfatiza o aperfeiçoamento contínuo dos professores, primícias das AEC. Tal fato por ser observado no exemplo abaixo, retirado de um PPP:

“Esta instituição, conhecedora dos anseios dos profissionais que aqui atuam e preocupada em ter um corpo docente plenamente capacitado e atualizado, é consciente que a capacitação deve ser constante. Por isso propõe como um momento de encontro e troca de experiências as **Reuniões Pedagógicas de Módulo II**, previstas em calendário escolar, onde se reúnem especialistas e todos os professores das diversas áreas do conhecimento; podendo ainda ser realizadas nessas reuniões planejamentos, projetos, palestras e debates, com temas a serem definidos previamente pelos próprios professores e funcionários” (PPP Escola I) - grifo nosso.

Por meio dos mencionados documentos a instituição escolar, demonstra ser conhecedora e consciente do processo formativo, permanente, dos docentes, atualizando seus documentos internos de modo a atender aos objetivos educacionais vigentes. Para além, disso desenvolve programas e projetos institucionais (nacional e regional) estabelecidos nas diretrizes da política pública educacional, gerenciada em especial pela SEEMG.

Tais diretrizes são apresentadas pela gestão regional em documentos orientadores, de cada programa e projeto, discutidos e socializados pelos gestores durante a realização das reuniões coletivas. Desta forma, verifica-se nos registros das reuniões, certa continuidade das discussões relativa ao planejamento das ações institucionais.

Entretanto, percebe-se uma diversidade de programas e projeto desenvolvidos no cotidiano escolar. Ainda que as políticas públicas disseminadas pelos programas e projetos

visam o fortalecimento de direitos e valores do cidadão, a discussão fica por conta da pulverização das ações, não consistindo muitas vezes na sistematização das atividades.

Portanto, posiciona-se que o excesso destas tarefas limita o tempo dos professores na apropriação das propostas e ainda reduz a autonomia da escola no desenvolvimento do que considera mais específico.

Levanta-se no Quadro 9 programas e projetos institucionais identificados nas escolas e conseqüentemente discutidos na prática das AEC. A pesquisa desvelou uma dicotomia por um lado existe uma forte influência dos programas e projetos (políticas governamentais) na construção e uma agenda de formação e por outro talvez a agenda não seja motivadora o suficiente para de fato estimular o envolvimento dos participantes, tendo em vista a rotatividade na frequência identificada.

Importante ressaltar que a SEEMG desenvolve suas ações norteadas pelos princípios do desenvolvimento territorial com vistas à redução das desigualdades educacionais, o direito a aprendizagem, adversidade, a democracia, entre outras.

Quadro 9- Levantamento de Programas e Projetos institucionais identificados nas escolas participantes.

Programas e Projetos Nacional/Estadual	Projetos Escolares
Itinerários Avaliativos	Concurso de Talentos – MUSICAT
CBC - BNCC	Projeto de Leitura e Produção de
Currículo Referência de MG - CRMG	Textos: "Ler é Bom – Experimente"
Educação Integral e Integrada	Sarau de Leitura
Curso Técnico Profissionalizante	Gincanas Literárias
Convivência Democrática	Projeto Ambiental
Protagonismo juvenil	DENGUE
Ações para a Juventude	Carnaval na Escola
Representantes de Turma	Dia do estudante
Jogos Escolares de MG – JEMG	Dia do professor
Programa de Intervenção Pedagógica PIP	Aniversário da escola
Olimpíadas da Língua Portuguesa	Comemoração 7 de setembro
Olimpíadas da Matemática	Ética e Cidadania
Educação Inclusiva	Jovens Empreendedores
Escola em Movimento	Jornal Escola
Semana Educação para a Vida	Grêmios Estudantis
Virada Educação – Dia D	Outros
Campanha VEM	
Escola Aberta	
Ensino Médio Inovador – PROEMI	
Prova Brasil - ENEM	
SIMAVE (PROEB/PAEE)	
Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, considerando os documentos analisados.

Categoria - Elementos Referenciais das AEC: temas e estratégias propostas

Em referenciais legais das AEC orienta-se o estudo, o planejamento e a avaliação como elementos norteadores da formação permanente dos professores. A prática das AEC desenvolve-se a partir de temas e estratégias com abordagem técnico-pedagógica como levantadas no Quadro 10.

Nota-se que há uma ampla variedade de temáticas desenvolvidas como atividades de formação na prática das AEC. Todavia, percebe-se certa fragilidade no quantitativo de temas para o elemento estudo/formação, vez que, há maiores números de temáticas envolvendo os elementos planejamento e avaliação, como notado no Quadro 10.

Com vista à ampliação da discussão referente à temática e metodologia desenvolvida, na prática das AEC, adicionalmente, também, apresenta levantamento das estratégias metodológicas, conforme demonstradas no Quadro 11.

Percebem-se, igualmente aos temas poucas estratégias de estudo/formação que apresentam propostas de intervenção sistemática, aproveitamento escolar, ou seja, atividades que valorizem a metodologia reflexiva. A metodologia aplicada carece de maior efetividade, sugerindo ser estímulo à participação dos professores, devendo considerar a prática da reflexão sobre a ação.

Não se observa na listagem apresentada no Quadro 11, ações que efetivam o aprofundamento de possíveis fatores de interferência no desempenho escolar. Assim, as estratégias utilizadas relacionam ao desenvolvimento de cada temática. Porém, não garantem eficaz no sentido de promover a reflexão sobre o real papel do docente, da escola, do ensino e aprendizagem.

Quadro 10- Levantamento de Temas propostos identificados na prática das AEC por elemento referencial.

Estudo/formação	Planejamento	Avaliação
<p>(Re) elaboração do PPP; Diretrizes curriculares; O currículo básico comum (CBC/BNCC); In(disciplina); Orientação para o DED.</p>	<p>Planejamento de ensino / planejamento de curso/planejamento de aula, esquema/roteiro; Plano de intervenção pedagógica; Plano de Progressão parcial; Organização ações para o Conselho de Classe; Elaboração de projetos escolares, Elaboração de cronogramas de avaliações bimestrais. Planejamento das ações dos Itinerários Avaliativos, Escolha de Livro Didático; Planejamento do Calendário Escolar, Organização das Campanhas da SEEMG (Dia D, Virada da Educação, Escola em Movimento, Semana Educação para a Vida, Planejamento das Feiras Científicas); Organização de Enturmação, Lançamento de Frequência no Diário Escolar (físico ou digital), Planejamento para reunião de pais, Culminância de projetos.</p>	<p>Análise de resultados de desempenho escolar, (Gráficos: IDEB; SIMAVE: PROEB e PAAE) Banco de Itens – Questões SIMAVE, Avaliação global do conhecimento, Realização reuniões de Conselho de Classe; Plantão Pedagógico nas reuniões de responsáveis; Entrega de Boletins Escolares</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, considerando os documentos escolares analisados.

Quadro 11- Levantamento de Estratégias metodológicas propostas identificadas na prática das AEC.

Metodologias propostas
<p>Comunicado sobre informes gerais relativo à organização administrativo-financeira e pedagógica;</p> <p>Exposição dos resultados dos sistemas de avaliação educacional (Prova Brasil e SIMAVE, ENEM);</p> <p>Apresentação de gráficos e tabelas de proficiências nas avaliações internas e externas;</p> <p>Elaboração e correção de avaliações bimestrais;</p> <p>Elaboração de banco de questões para atividades em sala de aula;</p> <p>Monitoramento e avaliação da aprendizagem - via Conselho de Classe/CC</p> <p>Grupos de trabalho – GT estudo dirigido;</p> <p>Acesso às plataformas educacionais– SIMAVE- CRV- CBC</p> <p>Preenchimento nos sistemas de gerenciamento SIMADE do DED</p> <p>Troca de Experiências – socialização - debates;</p> <p>Capacitação dos docentes: estudo teórico sobre indisciplina,</p> <p>Trabalho com Matriz Curricular/CBC;</p> <p>Planejamentos de ensino, de aula, de intervenção pedagógica,</p> <p>Elaboração de projetos escolares e ações de Campanhas da SEEMG,</p> <p>Elaboração de cronogramas e calendários de ações escolares;</p> <p>Plantão Pedagógico na reunião de pais/responsáveis;</p> <p>Roda de conversa - Diálogo interno e com a comunidade;</p> <p>Oficinas de reestruturação do PPP;</p> <p>Exibição de vídeos motivacionais.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, considerando os documentos analisados.

Assim, como resultado desta categoria, identifica-se que o planejamento e a avaliação são mais desenvolvidos, todavia, o elemento estudo necessita para sua efetividade de maior intervenção institucional. Pensa-se ser talvez porque o planejamento e avaliação estão amparados em lei e o estudo ser mais subjetivo.

Retoma-se que há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas pode ser captada pela minha reflexão. A ação docente é uma ação complexa que depende da eficácia

da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e de criar interesse.

Tendo em vista que na perspectiva de Libâneo (2002) a reflexibilidade pressupõe consciência dos próprios atos, relação direta entre a própria reflexibilidade e as situações práticas. A partir do momento em que se reduz o processo de formação a um mero planejamento de ações que fazem parte da rotina do professor, inviabiliza a compreensão do processo por uma perspectiva dialética. Portanto, propõe-se para a efetividade do elemento estudo/formação aplicar metodologia reflexiva na perspectiva de Pimenta (2002).

Neste caso, discute-se que as ações ficam no nível da superficialidade e subjetividade, sem aprofundamento e solução das causas. Segundo Goulart (2005) o estudo como atividade educativa é uma forma privilegiada de aprendizagem e para além da assimilação e da aquisição do conhecimento, promove transformação individual e da coletividade.

Deste modo, identifica-se que as atividades no geral são mais de caráter técnico-burocrática e menor de ordem de estudo/formação. Em maioria os professores dedicam ao trabalho com atividades técnicas imediatistas, como preenchimentos de dados e informações em sistemas, plataformas operacionais.

Consiste nestes lançamentos preenchimento de fichas, formulários e questionários e em especial o preenchimento do Diário Escolar Digital (DED), os Itinerários Avaliativos, os Programas de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), entre outros. Na prática dos encontros coletivos, além de serem comunicadas informações gerais para o bom andamento do trabalho, há ações de análise das avaliações diagnósticas e de resultados das avaliações (internas e externas).

Dessa forma, pontua-se que os elementos planejamento e avaliação em detrimento ao do estudo/formação, são temas amplamente discutidos na prática do módulo II, necessário, também, à compreensão das ações. Tomando-se como exemplo a ação de avaliação, percebe-se que as metodologias utilizadas para a análise de resultados das avaliações externas (SIMAVE ou Prova Brasil) não vão além da identificação de dados em escalas, gráficos e tabelas o que não consolida as mudanças.

Propõe que o planejamento de ensino (anual e de aula) considera as diretrizes da matriz curricular, sendo fundamentais as articulações interdisciplinares para a elaboração dos projetos e eventos escolares. A ação de planejamento e avaliação inclui os lançamentos nos sistemas de gerenciamentos dos dados educacionais, como a frequência do aluno no DED e outros em plataforma de monitoramento escolar, a saber: Itinerários Avaliativos, SIMAVE – PAAE/Banco de Itens, dentre outros.

No entanto, cabe também registrar que o corpo docente interage e contribui com ideias e experiências enriquecedoras, dialogando entre si maneiras a tornar o momento coletivo mais dinâmico, com rodas de conversa. De modo esporádico temas teóricos como a (in) disciplina na sala de aula, o currículo básico comum, o planejamento de aula, os cuidados que se deve tomar no conselho de classe são abordados em grupos de trabalho (GT).

Ainda, entende-se que há necessidade de sistematização das ações, dando continuidade aos procedimentos propostos. Observa-se uma variedade de proposta, vez que, em cada encontro normalmente surgem novas demandas de acordo com estabelecimento de diretrizes institucionais. Leva-se a pensar que a equipe escolar fica com autonomia limitada para planejar temáticas necessárias e específicas ao aprofundamento e a ampliação na formação dos seus professores.

Tem-se como um dos desafios a lacuna existente na formação do professor, vez que, a prática aplicada não prioriza a reflexão da prática pedagógica de maneira a relacionar e aprofundar o domínio básico do currículo. Tais discussões levam-se em conta que as atividades de capacitação docente têm apresentado baixa eficácia porque são desvinculadas da prática, dão excessiva ênfase a aspectos normativos e não traduzem projetos coletivos institucionais. Embora sejam desenvolvidas diversas atividades, estas, não se articulam no sentido de promover mudanças na prática profissional.

Para além de posicionamentos referentes aos temas e estratégias dos elementos referenciais, mencionam-se, também, aspectos estruturais da prática das AEC. Trechos de relatórios institucionais, agrupados por escola, complementam discussões apresentadas ao longo deste capítulo, como seguem:

“[...] percebemos que utilizar o Módulo II/Atividades Extraclasse para realizar o planejamento é uma excelente oportunidade para a troca de melhores práticas entre os Professores, a avaliação do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, o monitoramento das ações planejadas, dentre outras indispensáveis ao trabalho do Supervisor e dos Professores.”;

“Em relação à participação do grupo, percebemos que existem alguns professores que são resistentes, no entanto, acabam se envolvendo e trazendo boas discussões para as reuniões e a maioria aceita as atividades propostas por nós de forma tranquila e satisfatória.” (Relatório Escola I);

“[...] Na escola, uma das mais importantes estratégias de planejamento são as reuniões pedagógicas. Estas reuniões são espaços para a discussão da prática pedagógica, um ambiente propício para a reflexão, a busca de soluções dos problemas que surgem e para o compartilhamento de novas metodologias de ensino.”;

“Em geral, as reuniões extraclasse em nossa escola são satisfatórias, conseguindo contribuir para a capacitação continuada de todos os envolvidos, por meio dos estudos realizados, e sendo usada também como um momento de repasse de informações e avisos [...]”.(Relatório Escola II);

“[...] Precisamos ressaltar também que, realmente a sobrecarga de trabalho do professor não permite que ele seja um pesquisador, um estudante da sua profissão, vendo todas as situações de gerenciamento da sala de aula ou do conteúdo a ser lecionado como um fenômeno que merece estudo e pesquisa para o seu enfrentamento e não o esmorecimento frente aos desafios.” (Relatório Escola III).

Em especial nos trechos da escola III, se verifica que o professor tem considerado as AEC mais como tarefas extras, do que um momento de aperfeiçoamento profissional, tornando-se assim professores mais “tarefeiros” do que “reflexivos” da prática.

Ainda, em ata de reuniões de Conselho de Classe (CC) e de Responsáveis (RR), identifica-se que também as horas de participação nestas atividades são contabilizadas para o cumprimento do módulo II. Valida que estas ações de participação nos conselhos e em plantão pedagógico são ocasiões de monitoramento do desempenho escolar e de fortalecimento relação família-escola, demonstrados nos trechos abaixo:

“Aos profissionais presentes, componentes do quadro docente escolar, os horários citados para a realização dos Conselhos são válidos como cargas horárias para cumprimento do Módulo II, a serem registradas devidamente em Livro de Ponto do Professor.” (Ata Escola I);

“Aos vinte e dois dias do mês de novembro entre as dezessete e trinta e vinte uma horas e trinta minutos, aconteceu Reunião do Plantão Pedagógico, validado como módulo II (dois) para o corpo docente atuante.” (Ata Escola I).

Diferentes documentos escolares (termo de visita do inspetor, atas das reuniões coletivas, listas de presença e livro de ponto), confirmam o monitoramento e o acompanhamento pelos gestores. Entretanto, percebe-se que há um rigor técnico-burocrático, com recomendações para a frequência no cumprimento da carga horária obrigatória e não nota-se o mesmo rigor para a efetividade formativa.

Nos termos a seguir de visita do inspetor escolar evidenciam tais recomendações:

ESCOLA I:

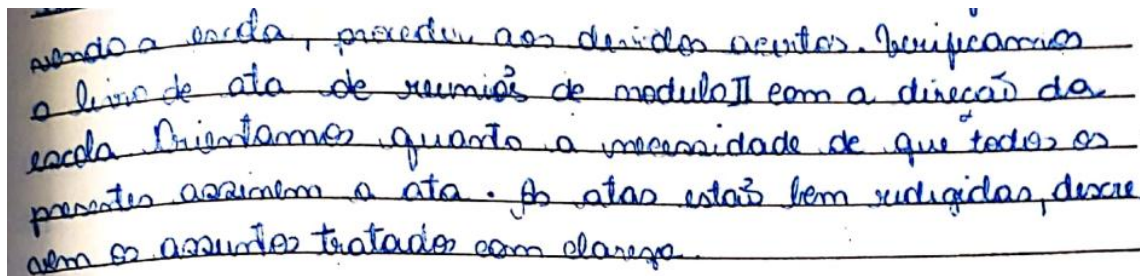
Figura 24- Trecho do Termo de visita do inspetor escolar da escola I. Maio de 2013.

- II) Orientações sobre preenchimento do livro de ponto, constando carga horária regular, extensão e módulo II. Alegando que tudo deve ficar devidamente registrado evitando possíveis transtornos futuros;

Fonte: Documento Termo de vista do Inspetor Escolar Escola I.

ESCOLA II:

Figura 25- Trecho do Termo de visita do inspetor escolar da escola II. Setembro de 2017.

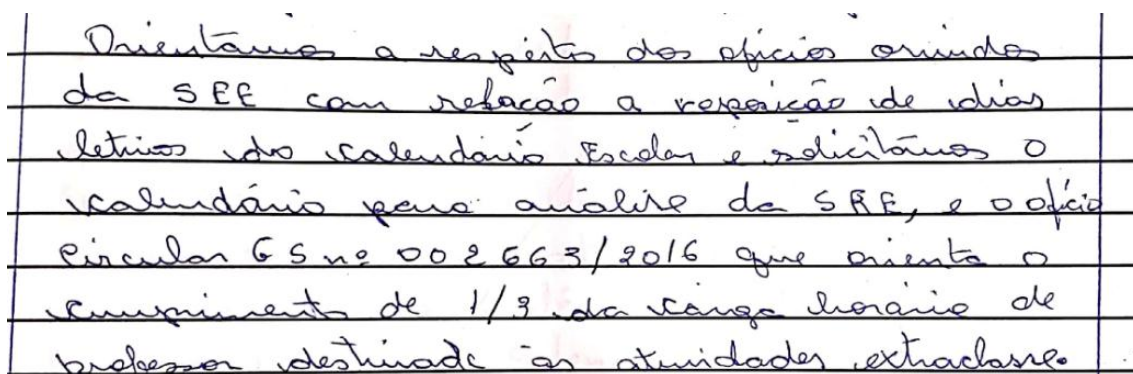


sendo a escola, procedeu aos devidos acertos. Verificamos o livro de ata de reuniões de módulo II com a direção da escola. Orientamos quanto a importância de que todos os presentes assinem a ata. As atas estão bem redigidas, descrevem os assuntos tratados com clareza.

Fonte: Documento Termo de visita do Inspetor Escolar Escola II.

ESCOLA III:

Figura 26- Trecho do Termo de visita do inspetor escolar da escola III. Setembro de 2016.



Orientamos a respeito dos ofícios oriundos da SFE com relação a reposição de dias letivos do calendário. Escolas e solicitamos o calendário para análise da SFE, e o ofício Circular GS nº 002663/2016 que orienta o cumprimento de 1/3 da carga horária de professor destinada às atividades extracurriculares.

Fonte: Documento Termo de visita do Inspetor Escolar Escola III.

Desta maneira, a partir da revelação de tais resultados com vistas ao fortalecimento das discussões do processo formativo na rede de ensino público da regional Diamantina, propõem-se considerar na prática das AEC, também, outros elementos estruturantes que serão abordados mais adiante.

Assim, tendo em mãos o resultado da análise de como é realizada a prática coletiva das AEC nas escolas estaduais de educação básica no território da regional Diamantina - Alto Jequitinhonha, enquanto concretização da ação de formação continuada dos professores lança-se aqui uma proposição para o aprimoramento da efetividade deste espaço formativo.

Acredita-se que a articulação desta proposta poderá contribuir para a efetividade da prática formativa, o que demanda das instituições de ensino a criação de estratégias que viabilizem e consolide a política da formação continuada de professores no Vale Jequitinhonha por meio de metodologia da reflexão sobre a ação.

4.1 Efetividade da prática das AEC: uma proposição pela metodologia da reflexão sobre a ação

A proposta que ora apresenta-se pensa o processo político da formação continuada dos professores, neste território, a partir de diretrizes inicialmente previstas na CF/88, que dá aos entes federados autonomia para desenvolver seus sistemas de ensino a partir de ações de cooperação, colaboração e articulação com vistas à construção de parcerias interinstitucionais.

Tais diretrizes são também discutidas e comentadas em vários outros documentos oficiais, entre estes se citam os elaborados pelo GT da formação continuada do CONSED, respectivamente em 2017 e 2018 as “considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da BNCCC” e as “diretrizes orientadoras para tornar o uso do 1/3 de hora-atividade para a formação continuada mais efetiva”.

Neste sentido, fundamental também considerar os Planos Municipais de Educação (PME), como importante documento para fortalecer o planejamento e o mapeamento das necessidades formativas do território. Cabe aqui mencionar que a regional Diamantina conta com a existência de um programa o PROEDU VALES que almeja tal ação. Decorrente da experiência já realizada pelo PROEDU VALES, que visa à formação de professores da educação básica, propõe desenvolver-se num modelo de parceria interinstitucional pública o espaço da organização do trabalho pedagógico docente.

Em âmbito regional o PROEDU VALES visa à organização entre os parceiros público-público, UFVJM/ SRE Diamantina e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) para a consolidação de uma política de formação continuada aos profissionais da educação básica nos territórios dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Tal programa de extensão universitária busca ampliar o diálogo da universidade com a educação básica a partir do estreitamento das relações interinstitucionais, permitindo aos gestores dos sistemas de ensino efetivar a formação continuada por meio da educação à distância (EAD), com ações conjuntas e medidas que poderão ser ancoradas e referenciadas no conjunto de ideias e caminhos sugeridos, além de avançar no desenvolvimento das políticas públicas.

Tem-se como indicador as constatações evidenciadas ao longo desta pesquisa, considerando entre outras àquelas pontuadas como desafios dos gestores institucionais em assegurar a efetividade das AEC. Propõe-se uma formação continuada, discutindo a necessidade de um planejamento que descreva ações que permitam aos professores utilizar de

metodologia que se baseia na reflexão sobre a ação e que, entre outros aspectos, contemplem no currículo os aspectos teóricos, didáticos e metodológicos.

Desta maneira, objetiva aprimorar a prática pedagógica a partir da implementação do currículo estadual que incorpora a BNCC, o desenho metodológico dos programas e projetos da SEEMG, considerando em especial: a escola como locus principal da formação continuada, a importância desta ser clara e contínua, tendo duração suficiente para possibilitar que o professor efetivamente repense a sua prática pedagógica.

Ainda o estímulo ao trabalho colaborativo à gestão escolar e da coordenação pedagógica para apoiar e/ou liderar a implementação das ações aos professores e a construção de uma rede de boas práticas e compartilhamento de materiais entre escolas da mesma rede. O uso de recursos tecnológicos como um dos meios para oportunizar a formação continuada em todo território e para viabilizar a personalização do roteiro da formação e ambientes inovadores de aprendizagem.

Deste modo, para que esta proposta obtenha os resultados esperados, inicialmente construído em parcerias, é necessário que haja constante monitoramento e avaliação, sendo um dos pilares deste processo como ferramenta de análise dos resultados durante a formação, possibilitando, assim, ajustes contínuos das ações.

Assim, pontua-se em especial a promoção de ações que assegurem o interesse de grupo de docentes resistentes à participação nas AEC, fortalecendo a adesão dos professores de modo desenvolver profissionalmente. O equilíbrio das ações (temas e estratégias), sobretudo, para o elemento estudo/formação, que destoa em quantitativo da prática do planejamento e da avaliação. Ainda, a sistematização das atividades pedagógicas que prima pela prática reflexiva, sendo a essência das AEC em detrimento das atividades de caráter técnico-burocrático, entre outros aspectos.

Esta proposta tem como primícias o estabelecimento de mecanismos institucionais em regime de colaboração que construa uma efetiva interlocução da formação profissional e a prática pedagógica. A prática formativa por meio de diálogo pedagógico visa o fortalecimento das AEC em articulação com os parceiros interinstitucionais, estimulando ao uso da tecnologia na educação, da participação reflexiva dos professores com ações técnico-científicas.

O levantamento das estratégias utilizadas na prática do “módulo II”, neste estudo, retoma a seguinte reflexão: a formação continuada, em serviço, dialoga com a melhoria da qualidade da educação, visando os objetivos educacionais que consideram o aprendizado dos

alunos, o desenvolvimento organizacional e o profissional, sobretudo, na prática da ação do elemento estudo/formação, importante lacuna considerada na pesquisa em questão.

Sendo assim, e por entender a escola como um lugar onde os SABERES docentes são continuamente mobilizados, atualizado, reconstruído a partir de experiências vividas, ainda como lócus de diálogo entre muitas vozes sobre a prática e a teoria, a formação continuada cria condições para a efetiva reflexão, crítica, pesquisa e inovação do professor.

Entretanto, pensa-se na reorganizar das horas 8 horas mensais correspondentes ao cumprimento das atividades coletivas realizada na escola ou em local definido pela direção, assim planejadas: dois momentos quinzenais com focos exclusivos, ou seja, 04 h para ações caráter técnico/burocráticas com atividades voltadas aos elementos planejamento e a avaliação e **04 horas prioritárias para o desenvolvimento de ações elencadas para o estudo/formação**. Tais momentos, horas devem ser formalizados em calendário escolar.

Espera-se que cada equipe escolar possa refletir sobre a sua prática pedagógica, institucionalizando a cultura do estudo/formação com ações que impactem na melhoria do processo ensino e aprendizagem. Vez que, ainda, não se evidencia relação entre as ações desenvolvidas que considere entre outros elementos das AEC à interdisciplinaridade, reconceptualização e reflexão sobre ação.

Discute-se que para a formação atingir seu objetivo precisa ser significativa para o professor. Alguns autores apontam temas que possam ser sucesso de programa de formação continuada de maneira a resumir a três fatores: partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor, valorizar o seu saber e a sua experiência e integrar de forma eficaz, teoria e prática.

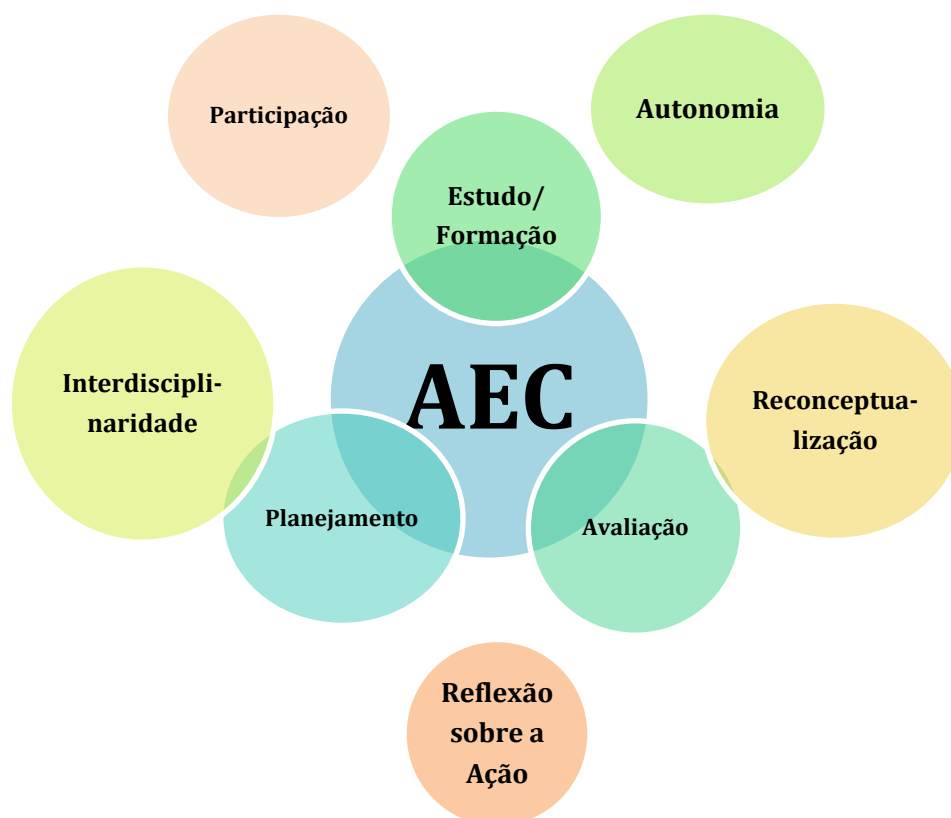
Neste sentido, para além dos elementos referenciais indicados nas AEC, sugere-se desenvolver: a autonomia, a participação, a interdisciplinaridade, a reconceptualização e a reflexão-ação que se fundamentam em perspectivas de Fazenda (2001), Mendonça (1983) e Pimenta (2002), propondo o modelo formativo a seguir.

Elementos complementares ao fortalecimento da cultura do estudo de temas pedagógicos

Uma vez que na prática a necessidade de formação continuada dos professores está, muitas vezes, no domínio de conceitos básicos e fundantes da atuação docente, e não no desenvolvimento profissional, propõem-se desenvolver outros elementos essenciais ao trabalho docente com proposta para alicerçar o processo ensino e aprendizagem e assegurar

uma gestão didático-pedagógica aplicada em sala de aula, para além dos elementos estudo, planeamento e avaliação, como demonstrados no diagrama (Figura 27).

Figura 27– Elementos essenciais ao fortalecimento da efetividade das AEC.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No diagrama acima, tomam-se como perspectivas os significados dos temas que se localizam ao lado de fora do ciclo central, tendo como lógica a inserção dos novos elementos a serem desenvolvidos nas atividades coletivas.

O conteúdo programático pauta-se em pressupostos teóricos que possibilitem o professor fomentar a discussão sobre o conceito de **participação**, sendo a ação e o efeito de participar, ou seja, tomar parte, intervir, compartilhar. Sobre **autonomia** contribui para que o professor organize de forma independente sua busca do conhecimento, construindo sua base educacional condicionada a seus objetivos próprios.

Para a **interdisciplinaridade**, na perspectiva de Fazenda (2001) a necessidade de proporcionar aos professores a oportunidade de realizar um exercício que provoque uma inquietação e com isso possam ser retirados da sua zona de conforto. O incomodo implícito a

um processo de autorreflexão, demanda a realização de um planejamento interdisciplinar, que ocorre quando duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento e levar dinamismo ao ensino.

Quanto ao ponto que versa sobre a **reconceptualização** de acordo com Mendonça (1983), que tem como ponto de partida o trabalho com o conceito, enfatizando significados, especificações, ações de comparações, enriquecimento em relação ao conceito trabalhado para após tal processo ressignificar. Movimento este que na perspectiva da supracitada autora, culmina em um planejamento pautado nas ações de introduzir, sistematizar e avaliar.

Por fim, utiliza-se dos pressupostos de Pimenta (2003) para estimular os docentes a **reflexão sobre a ação**, refletirem sobre o seu repertório de experiências o que demanda então que se contextualize, (re)contextualize estabeleça diálogos com outras perspectivas, se aproprie de teorias que auxiliem na reflexão sobre a prática pedagógica que se quer refletir. Compreende-se assim que é bom olhar, refletir a prática, interiorizar e modificar a ação.

Desta forma, tais elementos permeiam-se as atividades didático-pedagógicas, instituindo uma cultura organizacional para sistematizar os momentos formativos com a finalidade de melhoria e ressignificação das AEC, desenvolvendo as seguintes etapas:

- 1-Mapear necessidades formativas;
- 2-Definir o objetivo do encontro/reunião;
- 3-Tematizar a prática de sala de aula;
- 4-Reorganizar os saberes e sistematizar as aprendizagens;
- 5-Voltar às necessidades formativas.

Pensa-se esta metodologia com o formato participativo e analítico capaz de garantir construção participativa, assegurando resultados esperados que faça a diferença na sistematização, continuidade dos procedimentos. Sendo assim, como estratégias para atividades que acontecem em sala de aula, devem-se desenvolver por meio de conhecimento em rede com trabalho de coletivo de formação – GTs, reflexões teóricas em oficinas temáticas, seminários, *workshops*, pesquisa de fenômenos escolar, produção científica, aprofundamento do conteúdo disciplinar, troca de experiência em roda de conversa, socialização de boas práticas, intercâmbio entre escolas, participação em congressos e outros eventos de educação e articulação para parceria com atores educacionais.

Deste modo, espera-se que a referida proposição cumpra com o papel de contribuir para a intervenção, o fortalecimento e a ressignificação da efetividade da formação em serviço, AEC, dos professores da educação básica das escolas públicas da regional Diamantina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a política das AEC como formação em serviço com vistas à melhoria da qualidade da educação ofertada, deve ser fortalecida para além de aparato legal obrigatório. As AEC são importantes para o crescimento profissional da equipe e o desenvolvimento de ações coletivas, na perspectiva do PPP. No entanto, alguns professores têm visto as AEC mais como tarefas extras do que oportunidades para o aperfeiçoamento profissional. Em especial, professores não frequentes pensam serem as AEC sobrecarga de suas funções do que oportunidade para o processo formativo.

A prática das AEC é necessária para o planejamento e organização da rotina escolar, interação e socialização de informações institucionais da educação básica, mineira. Assim, como manter a estabilidade da equipe, visando o fortalecimento de vínculos interpessoal, participação, refletindo em positividade no desenvolvimento profissional.

Referente à efetividade das ações das AEC, os elementos referenciais planejamento e avaliação sobrepõem ao estudo/formação, apontando fragilidade na prática deste último. Há lacuna para atividades reflexivas em detrimento à prática de atividades de caráter técnico-burocrático, considerando aspecto de capacitação nem sempre serem significativa ao grupo de professores.

Nos encontros de assuntos conflitantes, embaraçadores como assegurar a CH das AEC, demanda dos gestores coragem na mediação das relações interpessoais. As atividades administrativo-pedagógicas de natureza técnica/burocrática, a pulverização de programas e projetos institucionais reduz o tempo e a autonomia da equipe escolar na discussão de ações específicas à sua realidade. Um importante destaque fica por conta da organização e execução dos EEB nas ações da dimensão pedagógica.

Há frequência dos professores em atividades coletivas, o que não pode ser entendido como garantia de participação com reflexão sobre a ação, que se constitui a essência das AEC. Algumas ausências são justificadas formalmente outras não são justificadas.

Ainda que frequentes professores demonstrem cansados com as atividades diárias, horários em sala de aula em mais de uma escola, tendo que ampliar seu tempo à noite ou aos sábados não participando com efetividade das propostas, fato este que encontra-se justificado formalmente nos relatos sobre as ausências durante as atividades formativas e que nos permite concluir que existe a necessidade de criação de novas/outras estratégias para orientar a formação que se adequem às demandas formativas dos professores, bem como à dinâmica posta pela rotina de trabalho dos docentes.

Os elementos referenciais devem articular o desenvolvimento da teoria com a prática, de modo interdisciplinar com as ações institucionais. O trabalho com a metodologia reflexiva fomenta a participação de professores e favorece a efetividade das ações.

As ações pedagógicas discutidas nas reuniões coletivas, a partir de diretrizes institucionais fortalece a equipe pedagógica no diagnóstico das dificuldades detectadas no processo de aprendizagem. Não perder o foco pedagógico, nossa busca constante - ensinar e aprender.

Enfatiza-se que a organização dos momentos coletivos das AEC, torna-se fundamental para o bom desempenho escolar, sobretudo, porque são capazes de facilitar ou dificultar a prática pedagógica.

Diante ao exposto, espera-se que o diagnóstico produzido como fruto deste estudo possa contribuir institucionalmente para ressignificar a prática das atividades extraclasse, fomentando sua efetividade com vistas à melhoria do processo formativo dos professores, em serviço, nas escolas estaduais da SRE Diamantina, quiçá da SEEMG.

Para finalizar pode-se mencionar que além das constatações presentes nas categorias de análise em discussão, a saber: formação continuada em serviço, políticas pública para educação básica e elementos referenciais das AEC: temas e estratégias pode-se também desvelar a possibilidade de continuidade do estudo em questão por meio da percepção de temáticas que mesmo não se constituindo objeto desta pesquisa apresentam-se como possibilidades de realização de futuras pesquisas, dentre eles pode-se mencionar as seguintes propostas: o impacto pedagógico das AEC no desempenho dos estudantes e uma análise sobre a saúde do professor no cenário educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. **Avaliação Educacional**. Disponível em <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em 15 de setembro de 2019.

ALVES, R. In: BRANDÃO, C.R. **O educador: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo**. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 16.

ALVES, W. F. **A formação de professores e as teorias do saber docente**: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

BIRRI, F. *apud* GALENO, E. In: **‘Las palabras andantes?’** Siglo XXI, 1994.

BOY, L. C. G. **Atividades Extraclasse**. Disponível em <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em 02 de setembro de 2019.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 19. ed. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Brasiliense, 1989.

CANDAU, V. M. F. **A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional**. Em aberto. Brasília, v.1, n.8, p.19-21, ago.1982.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 134, p. 293-303, maio./ago.2008a.

CURY, C. R. J. **Educação Básica**. Disponível em <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em 15 de agosto de 2019.

DAVIS, C. L. F. *et al.* Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Coleção Textos FCC**, São Paulo, v. 34, p. 1-104, set. 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O Campo de pesquisa sobre a formação de professores. IN: SOUZA, J. V. A; DINIZ, M; OLIVEIRA, M. G, (org). **Formação de professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte. MG. Editora UFMG, p. 101-119, 2014.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A (Orgs). **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte. MG. Editora Fino Traço, p. 161-182, 2011.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação da Aprendizagem**. Disponível em <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em 11 de setembro de 2019.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. IN: SOUZA, C.P. **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1993. P. 13-26.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed., Brasília: Líber Livros, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed., Brasília: Série de pesquisa, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FURTADO, J. **A importância da formação continuada dos professores**. 2015. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/>

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIGANTE, K.V. A.; VIEIRA, E. P. Avaliação da Prova Brasil e o IDEB: percepção das instituições escolares. In: NUNES, C. P. (org). **Políticas Educacionais e Programas de Governo – aproximação e contradições**. Vitória da Conquista. BA. Edições UESB, p. 139-153, 2017.

GOULART, M. I. M. A exploração do mundo físico pela criança: participação e aprendizagem. Belo Horizonte: **Tese doutorado**, FaE/UFMG, 2005.

GOULART, M. I. M. **Aprendizagem**. Disponível em <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em 10 de setembro de 2019.

GOUVEIA, A. B; FERRAZ, M. Hora-atividade e o direito à qualidade na educação. **Clube Gazeta do Povo**, 01 fev. 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/hora-atividade-e-o-direito-a-qualidade-na-educacao-8lfx9cuu8akoon9prkymalzw/>.

Haidar, M. L. M.; TANURI, L. M. A Evolução da Educação Básica no Brasil – Política e Organização. In: **Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão: Leituras**. Vários autores. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 39. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2001.

HOLLANDA, A. B. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Civilização Brasileira para Companhia Editorial Nacional, 1967.

HONÓRIO, M.G. **As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.3, p. 1736-1755, jul-set/2017. Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=diretrizes+curriculares+nacionais+para+a+formação+de+professores+da+educação+básica&oq=diretrizes+curriculares+nacionais+para+a+formação+de+professores&aqs=chrome.1.69i57j0l5.48597j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **Inep/MEC. Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário vol. 2. Brasília, 2006. Disponível em: <portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Enciclop%C3%A9dia+de+pedagogia+universit%C3%A1ria+gloss%C3%A1rio+vol+2/b9d6f55d-1780-46ef-819a-cdc81ceeac39?version=1.0>. Acesso em: 23 ago. 2017.

LEAL, A. A. A. **Hora-Atividade**. Disponível em <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em 01 de outubro de 2019.

LIBÂNEO, J. C. **DIDÁTICA** - Coleção Magistério. Serie Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1991.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Editora Record, 1ª edição, 1998.

MARONEZE, L. F.; LARA, A. M. B. A Precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação brasileira após 1990. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 58-70, dez. 2011.

MENDONÇA, A. Portal da Superintendência Regional de Ensino. **SRE Diamantina**, 2015. Disponível em <<http://srediamantina.educacao.mg.gov.br/>> Acesso em: jun,2018.

MOREIRA, R. A Estrutura Didática da Educação Básica. In: **Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão: Leituras**. Vários autores. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

NEVES, E. S. C.; *et al.* Os desafios da SRE Diamantina em garantir com eficiência a assistência educacional no Alto Jequitinhonha. In: ALTAMIR, A. F (Org.). **Administração: Teoria e Estruturas Organizacionais**. São Paulo: Ixtlan, 2018, p. 31-52.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A [et al.]. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013, p. 199-210.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação**, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In.: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. **16. Formação continuada e pós-graduação de professores** [online]. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-posgraduados>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. (Orgs.) **Fronteras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

OLIVEIRA, D.L. **Formação Continuada Docente. Necessidades e Terminologia**, Brasília, DF. 2007.

PASSOS, I. P. A. Inovação e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?: In: **Cadernos CEDES**, UNICAMP, v.23, nº 61, p. 267-281. 1ª ed. Dez/2003.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, S. L. O dos. As políticas educacionais e a reforma do estado no **Brasil**. 2010, 122p. **Dissertação** (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SERVILHA, M. M. As relações de trocas materiais e simbólicas no mercado municipal de Araçuaí/MG. **Dissertação** apresentada à Universidade Federal de Viçosa, 2008.

SCHOLOCHUSKI, V.C.P. Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico. **Educere**, Curitiba, p. 17539-17552, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ªed., 2011.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. Cadernos Pedagógicos do Libertad, v.1, 7ª ed. São Paulo, 2000.

VASCONCELOS, C. S.: entrevista Planejamento Escolar [01 jan. 2009]. Revista Nova Escola, 2009. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/296/planejar-objetivos>

VIEIRA, J. D. Valorização dos profissionais: carreira e os salários. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 409-426, dez. 2014.

LEGISLAÇÃO

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. Plano Mineiro De Desenvolvimento Integrado. **Assembleia Legislativa de Minas Gerais**. Belo Horizonte. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Brasília**, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 maio. 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 08 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos estados, do distrito federal e dos municípios. **Brasília**, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

BRASIL. Referenciais para formação de Professores. **Brasília**, SEF, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Presidência da República. **Casa Civil**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Estabelece Piso Salarial Profissional Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 nov. 2011a.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167. (Med. Liminar) Questiona a legalidade dos Art. 002º, §§ 001º e 004º, art. 003º, 159 "caput", 0II e III, e o art. 008º, da Lei nº 11738, de 16 de julho de 2008. Brasília, DF, 2011b.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Brasília**, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 28 jun. 2017

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 28 jun. 2017

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei 13.415, 16 de fevereiro de 2017. Institui a Reforma do Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 fev. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008 que institui o piso salarial profissional nacional para profissionais do magistério público da Educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º ago. 2013.

MINAS GERAIS (Estado). Assembleia Legislativa. Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977. Estabelece o Estatuto do pessoal do magistério do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. **Belo Horizonte**, MG, 1977. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=LEI&num=7109&ano=1977>>. Acesso em: 07 set. 2017.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Lei nº 15.293, de 02 julho de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 2004. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=Lei&num=15293&comp=&ano=2004&texto=original>>. Acesso em: 25 out. 2016

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 45.849, de 27 de dezembro de 2011. Belo Horizonte, MG, 2011.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012. Altera as Leis n 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2012b. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=20592&comp=&ano=2012>>. Acesso em: 26 out. 2017.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 46.125, de 04 de janeiro de 2013. Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2013a. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=46125&ano=2013>>. Acesso em: 27 out. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Ofício Circular nº 001801, de 06 de junho de 2013. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, nos termos do art. 10 da resolução SEE nº 2.253/2013. **Belo Horizonte**, MG, 2013b. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/files/05-08-13-oficio-hora-atividade.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Resolução nº 2.253, de 9 de janeiro de 2013. Estabelece normas para a organização do Quadro de

Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. **Belo Horizonte**, MG, 2013c.

Disponível em:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/8AF44F7006BE4E7FBB4E35C2F0CAE7402412013165242_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202253,%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202013.pdf> .

Acesso em: 10 nov. 2018.

MINAS GERAIS. Ofício circular nº 2.663, de 13 de setembro de 2016. Orienta sobre como garantir a efetivação da carga horária do PEB previsto no art. 33 da lei estadual 20.592/2012 e informações adicionais sobre a maneira como, a política de M2 previsto nos art. 1º, 2º, 3º, 4º e 14 Decreto Estadual 46.125/2013, deverá ser cumprida no interior das escolas. **Belo Horizonte**, MG, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, nº 02 de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Gabinete da Secretaria. Ofício Circular 2663 de 13 de Setembro de 2016. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada as atividades extraclasse. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2016. Disponível em:

<https://orientaeducacao.files.wordpress.com/2017/02/ofc3adicio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Gabinete da Secretaria Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, 2003. Disponível em:

[http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4%7D_Resolucao_469_03_\(republicada\)deif.pdf](http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B13F103B8-363C-44C3-A1E5-E91737B8FFC4%7D_Resolucao_469_03_(republicada)deif.pdf)

OUTROS DOCUMENTOS E SITES CONSULTADOS

CONSED. Grupo de trabalho formação continuada de professores. **Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Agosto. 2017.

CONSED. Grupo de trabalho formação continuada de professores. **Diretrizes orientadoras para tornar o uso do 1/3 de hora-atividade para formação continuada mais efetiva**. Dezembro. 2018.

FOLHETIM COMEMORATIVO. **20 anos da SRE Diamantina**. Diamantina. 1990.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - **PPP**. Escola Estadual Professora Ayna Torres, Diamantina 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - **PPP**. Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, Serro, 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - **PPP**. Escola Estadual Américo Antunes de Oliveira, Turmalina, 2016.

REGIMENTO ESCOLAR – **RE**. Escola Estadual Professora Ayna Torres, Diamantina, 2018.

REGIMENTO ESCOLAR. – **RE**. Escola Estadual Ministro Edmundo Lins, Serro, 2018.

REGIMENTO ESCOLAR – **RE**. Escola Estadual Américo Antunes de Oliveira, Turmalina, 2018.

GESTRADO. Grupo de Estudo em Políticas Públicas da UFMG. Disponível em < <http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=> - Acessos em set e out, 2019.

Portal Polo Jequitinhonha, **UFMG**. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/polojequitinhonha>. Acesso em 04 jul. 2018

Portal da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **SEEMG**. Disponível em <<http://educacao.mg.gov.br/>> Acesso em: ago,2018.

Portal da Superintendência Regional de Ensino. **SRE Diamantina**, 2015. Disponível em <<http://srediamantina.educacao.mg.gov.br/>> Acesso em: jun,2018.

APÊNDICE A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

ESCLARECIMENTOS

Este é um convite para você participar da pesquisa:

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: uma análise das Atividades
Extraclasse no Alto Jequitinhonha/MG**

Tem como pesquisador responsável: **Ednéia dos Santos Cunha Neves.**

Esta pesquisa pretende: Analisar nas “Atividades Extraclasse” os elementos que se constituam referenciais para o desenvolvimento do denominado “Módulo II”, espaço/tempo da formação continuada dos professores, em serviço.

O motivo que nos leva a fazer este estudo: Em tese tem-se em vista serem estes elementos, constituintes da organização da ação pedagógico-didática dos docentes, considerando que as práticas dos elementos **estudo, planejamento e avaliação**, contribuem para a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem.

A pesquisa é do tipo documental e utilizará do método da análise de conteúdo, considerando fontes documentais como: livros de atas, listas de presenças, pautas, cronogramas de reuniões pedagógicas, planejamentos escolares, relatórios, livros de termos de visitas, portfólios, material multimodal, calendários escolares e diários de classe, entre outros. Como público participante deverá: disponibilizar para consultas aos materiais supracitados e caso necessário esclarecer sobre o contexto de produção dos mesmos.

Durante a realização: serão selecionados registros institucionais contendo informações sobre o desenvolvimento das Atividades Extraclasse em sua instituição.

Não há previsão de riscos físicos ou psicológicos no desenvolvimento dos procedimentos previstos, assim como desconfortos com a disponibilização das informações. Caso algum fator desta natureza aconteça, será minimizado a partir do diálogo entre os envolvidos.

O benefício advindo do estudo será a construção de um diagnóstico institucional sobre a prática das Atividades Extraclasse em sua unidade de ensino, entre outras contribuições. Em caso de algum problema que possa ter, relacionado com a pesquisa, você terá a assistência prestada pelos pesquisadores e instituições envolvidas: PPGED/UFVJM, SRE Diamantina.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas com a pesquisadora Ednéia dos Santos Cunha Neves, na SRE Diamantina. Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você. Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Assinatura do Participante/responsável

EE.....

Ednéia dos Santos Cunha Neves

Assinatura do Pesquisador

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com Ednéia dos Santos Cunha Neves, pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer sobre os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para **Escola Estadual** e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa **A formação continuada do professor no contexto das políticas públicas de educação básica: uma análise das Atividades Extraclasse no Alto Jequitinhonha/MG**, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Diamantina/MG, fevereiro de 2018.

Assinatura do Participante da Pesquisa

EE

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Como pesquisador responsável pelo estudo **A formação continuada do professor no contexto das políticas públicas de educação básica: uma análise das Atividades Extraclasse no Alto Jequitinhonha/MG** declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo. Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas.

Diamantina/MG, fevereiro de 2018.

Ednéia dos Santos Cunha Neves
Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B**CARTA DE ANUÊNCIA**

A Superintendência Regional de Ensino SRE Diamantina atesta, para os devidos fins, que o projeto de pesquisa titulado "**O Módulo II no Contexto das Políticas Públicas Educacionais de Educação Básica no Alto Jequitinhonha/MG**", conta com o apoio e parceria desta instituição.

Para tanto, autoriza o desenvolvimento da supracitada pesquisa, em escolas estaduais de Educação Básica desta regional, com abordagem ao problema: **os elementos estruturantes das ações respaldadas pelo módulo II se constituem referenciais para o desenvolvimento das atividades extraclasses, tendo em vista serem constituintes da organização da ação pedagógica/didática dos docentes?**

Fica acordado, que ao término deste trabalho será dado, aos gestores educacionais envolvidos, feedback dos resultados encontrados.

Sem mais para o momento, agradecemos e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos.

Diamantina, 28 de fevereiro de 2018.


Leonardo Aparecida Soares

Superintendente Regional de Ensino

Diamantina

Leonardo Aparecida Soares
MESP 435452-8 | DIRETOR DIRE
SRE DIAMANTINA-MG 05/02/18