



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6533 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

ATIVIDADES COMPLEMENTARES (ACs) COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

Geruza Ferreira Ribeiro de Souza - UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana

Fabricio Oliveira da Silva - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Agência e/ou Instituição Financiadora: Universidade Estadual de Feira de Santana

ATIVIDADES COMPLEMENTARES (ACs) COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

1 INTRODUÇÃO

No cenário atual é preciso refletir sobre a formação de professores, situando-a no contexto macro da sua conquista ao longo da história e no micro que é no exercício de sua profissão, no interior da escola, estabelecendo uma interface entre o que a legislação recomenda e as possibilidades de formação dos professores no cotidiano escolar.

Estudos comprovam movimentos efetivos na busca pela melhoria nas formações (GATTI *et al*, 2019), mas elas continuam não contemplando as necessidades específicas de cada realidade escolar. É preciso compreender que o professor se constrói no exercício da profissão, através de processos formativos que emergem da auto e heteroformação, necessários à produção dos saberes experienciais, tecidos no cotidiano da docência na/pela relação com seus pares (SILVA e RIOS 2018). Esse processo formativo é fundante para a constituição da profissionalidade docente. A formação tecida no cotidiano da profissão possibilita que o professor seja autor de sua prática, e não mero reprodutor, executor de diretrizes, saberes construídos na academia ou vindos de cima para baixo através de programas do governo, “(...) construir a si mesmo e ao outro e saber-se enquanto ser inacabado configura-se como o processo de formação profissional do professor” (SANTOS, DUBOC, 2005).

Na busca pela profissionalidade docente, a formação do professor no cotidiano escolar, faculta uma gama de possibilidades investigativas e, dentre elas, está a formação que ocorre nos processos de horizontalidade entre os pares. Assim, tem-se as formações constituídas nas Atividades Complementares, regulamentadas pela legislação, no espaço educativo. Trata-se de um espaço/tempo formativo que se constitui no movimento experiencial do tecer a docência. Constituindo parte da carga de trabalho do professor, as ACs confluem para congregar o planejamento e organização de atividades a serem realizadas de forma coletiva ou individual, momento em que se trabalha a responsabilidade, o compromisso de cada educador, tanto na questão do planejamento de ações, quanto na articulação do corpo docente para a realização de um trabalho colaborativo, com o intuito de promover aprendizagens nos estudantes e também na equipe discente.

Dessa forma, as Atividades Complementares se apresentam na escola como um dispositivo potente para uma formação permanente de professores no exercício da profissão. Partindo de tais premissas, o presente estudo tem por objetivo compreender o potencial formativo das ACs para o desenvolvimento de práticas e saberes da docência. Nesse sentido, vislumbra-se identificar tessituras dos processos formativos logrados nas ACs, concebidas como espaço de partilha, reflexão de práticas e construção de saberes da/para a docência.

Trata-se de um estudo que está em franco desenvolvimento, ancorado nos princípios da pesquisa de natureza qualitativa. Os dispositivos de recolha de informações são narrativas dos professores construídas individual e coletivamente em momentos de participação nas Atividades Complementares. A pesquisa emerge no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma instituição pública do estado da Bahia, motivada pela itinerância dos autores na docência na educação básica, na condição de atuação na gestão e coordenação pedagógica. O estudo emerge de uma pesquisa maior, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

O recorte que se apresenta nesse texto focaliza a construção teórico-metodológica do estudo, considerando a pesquisa exploratória realizada. Nesse sentido, trouxemos para o presente resumo as discussões que se originaram de leituras e reflexões tecidas pelos autores para o delineamento da pesquisa frente às perspectivas teóricas e metodológicas que se tem adotado o desenvolvimento do trabalho. É dessa condição, que cremos que ao narrarem as suas experiências formativas nas ACs, os professores ressignificarão a sua história de vida e de atuação profissional e, de igual modo, constituirão compreensões em torno de como a formação horizontalizada, nas ACs no âmbito da prática profissional, se visibiliza nos processos de construção da profissionalidade.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO COTIDIANO DA PROFISSÃO DOCENTE

A formação de professores desde os primórdios constitui um campo que sofre permanentemente interferências políticas, econômicas e sociais. É preciso pensar em uma formação que esteja mais ou menos protegida das intervenções direta de quem não está vivenciando o cotidiano da profissão, garantido que as vozes dos professores ecoem em direção a construção de práticas, saberes e políticas da própria profissão. Concluir que a escola é um espaço, composto por professores que tem potencial acadêmico, cultural, e de autonomia construída com os pares, permite-nos entender que a docência se efetiva nas tessituras do fazer cotidiano, no movimento de aprendizagens experienciais logradas no movimento de viver e de experienciar a docência (SILVA e RIOS, 2018).

Movimentar-se reflexivamente sobre o seu próprio fazer na docência, de modo a legitimar o conhecimento que se produz no âmbito da prática profissional, possibilita que professores construam uma nova história na escola, na vida de seus atores principais, os estudantes, e, de igual modo, possam construir o presente e o futuro da profissão, de maneira significativa e com senso de conhecimento e autoridade sobre aquilo que faz no âmbito da prática profissional (NÓVOA, 1991).

Neste sentido, a formação de professores se apresenta, como um fator indispensável para o projeto de educação brasileira e traz para a cena a necessidade de formar os/as professores/as em alinhamento com as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, reforçando a ideia que as instituições de educação básica devem ser reconhecidas como espaços necessários de formação, independente dos contextos em que os profissionais estão inseridos.

Estudos sobre formação docente no ensino fundamental na Bahia realizados por Rios, Silva e Silva (2020), apresentam que a formação em exercício continua como algo individual, tecido com pouca aderência aos processos coletivos, sobretudo em que pese o potencial de formação gestada pelos pares no âmbito das unidades escolares. Os referidos autores, apontam, ainda, que há um expressivo o número de professores que não conseguem cursar mestrado e/ou doutorado, ou até mesmo um curso de especialização presencial, devido a pouca disponibilidade de tempo, dada a excessiva carga horária em atividade laboral. Rios, Silva e Silva (2020) destacam, também, que a formação no âmbito da pós-graduação *strictu sensu* é dificultada, sobretudo pela não condição dos professores/as conciliarem a carga horária do trabalho com as dos cursos.

O estudo de Rios, Silva e Silva (2020) evidenciou que os professores buscam formação continuada externa, seja pós-graduação *lato sensu ou stricto sensu* por duas razões centrais: progressão na carreira para alcançar uma certificação ou aumento de salário. Há ainda, em menor percentual, os que realizam tais formações com intuito de adquirir novas aprendizagens para realização das atividades na escola. Os estudos de Rios, Silva e Silva (2018) permitiram entender que a procura pela formação externa ao ambiente escolar está relacionada à perspectiva de se receber uma certificação. No entanto, há de se considerar que a certificação deve apontar para as mudanças de paradigmas e práticas educativas que se constituem pela inventividade e inovações que os professores realizam na escola, sejam por motivações de formações externas em âmbito de pós-graduação, seja pelas que se logram no cotidiano da escola, nas acontecimentos da profissão.

Diante desse contexto nacional e estadual, há a necessidade dos professores continuarem lutando, questionando os modelos vigentes de formação docente, exigindo políticas formativas e traçando novos caminhos para o desenvolvimento profissional e um dos meios é reconhecer a formação permanente centrada na autoformação, com seus pares, e com os próprios alunos, no exercício de sua profissão, no interior da escola. Ademais, a formação horizontalizada na escola pode acontecer por meio de grupos de estudos, semelhantes a comunidades de aprendizagem, na perspectiva de Imbernon (2009), em que os professores possam trocar, refletir e aprender mutuamente com suas práticas na construção da profissionalidade docente.

Nesse espaço de atividade laboral, os professores/as assumem o protagonismo da sua trajetória, partilham momentos de reflexão da prática, saberes coletivos e constituem a formação dentro da profissão, em seu local de trabalho. Este estudo busca reconhecer o que nos disse Nóvoa, (2009, p.41), “a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente”.

Falar de escola é situá-la também com a legislação que se aproxima dos nossos estudos, tendo o professor como ser reflexivo, eterno aprendiz, capaz de gerir a sua ação profissional no e com o coletivo da escola. Verificamos que a LDB, no Art. 67 parágrafo 5, diz que deve haver período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, ou seja, ela contempla a formação de professores no exercício do trabalho, porém deixa lacunas, devido à ausência de definição da escola como um potencial local de formação.

Ao observamos a situação das escolas do município de Feira de Santana - Ba, onde a presente pesquisa está em desenvolvimento, notamos que desde o ano de 2017, por conta da Lei Complementar 101/2016, que obedece a Lei Federal Nº 11.738/2008 (Art. 2º, § 4º), foi implementada parcialmente no município, 10% (dez por cento) da carga horária do professor de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano em regência de classe destinados à preparação de atividades pedagógicas. Em 2016, com a Portaria Nº 03/2016, que dispôs sobre a organização das Atividades Complementares das Escolas Municipais e/ou Conveniadas e deu outras providências, definiu que a Atividade Complementar “se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho no próprio local de trabalho”. (Portaria Nº 03/2016, Art. 1º, § 1º).

Esse tempo deve ser destinado a atividades pedagógicas extraclasse, para que o docente planeje suas aulas e aperfeiçoe a prática pedagógica. Esta conquista, garantida na legislação brasileira, recebe o nome de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) ou aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), em que os docentes podem ter concepções variadas sobre desenvolvimento profissional neste tempo regulamentado.

Analisando a realidade das escolas municipais, percebe-se que nos últimos anos há demanda, assim como frequência dos professores nas formações externas promovidas pela Secretaria de Educação, porém há uma descontinuidade, rompimento de formações permanentes coletivas dentro da escola, sobretudo no que tange às funcionalidades das ACs. Nota-se que, na prática cotidiana, nas atuais condições de trabalho, os professores não têm se envolvido em nenhum momento coletivo entre colegas.

É muito comum que os professores estejam em sala de aula nos horários em que deveriam estar cumprindo as ações da ACs por não terem um professor reserva que o substitua para a participação nas Atividades Complementares ou terem encontros individualizados com a gestão escolar, definidos pela Secretaria de Educação. Há de se considerar, portanto, que se tem, nesse cenário, uma dupla situação que chama a atenção: primeiro, é a própria rede pública que negligencia os processos de formação, pois os professores/as estão em regência no momento em que deveriam estar em ACs, devido a ausência de professores substitutos; segundo, a dificuldade em terem encontros horizontalizados com seus pares na escola, devido a organização do horário e data definidos pela rede municipal e enviados para cumprimento nas instituições da rede de ensino.

Apesar de haver desencontros na implementação das Atividades Complementares no município, há uma organização para o cumprimento das ACs na rede municipal, uma vez que, na pesquisa exploratória, verificou-se que nas escolas do município são delimitadas horas semanais individualizadas para as Atividades Complementares, cujo objetivo é ter um tempo dedicado à formação profissional em benefício da aprendizagem dos educandos.

É importante lembrar que as mudanças significativas na escola só se materializam quando os professores atingem um elevado comprometimento com o seu desenvolvimento profissional. Para Schön (2000) as políticas de formação de uma organização escolar, quando associadas e pensadas tendo em conta o projeto educativo e o seu contexto específico, são

uma via para ultrapassar uma concepção instrumental e padronizada da formação (CANÁRIO, 1992), promovendo a atividade comunicacional e reflexiva dos docentes.

Com isto, possibilita-se encarar as ações de formação numa outra lógica, ganhando os docentes um papel reforçado, proativo, deixando de ser encarados como meros receptores e passando a ser produtores de novos saberes através dessa experiência em contexto. No âmbito escolar, através do devido amparo legal, é necessário organizar tempo e espaço reservado ao encontro de professores para socializar experiências, saberes, estudos, construir projetos que respeitem e considerem a diversidade e à diferença, refletir sobre o trabalho desempenhado e avançar na prática educativa.

As reuniões da escola nas Atividades Complementares poderão tornar-se desencontros caso a implementação da reserva de carga horária definida por encontros individuais em ambientes externos ou com a gestão, ocorra sem o encontro e a escuta coletiva da equipe docente. Assim sendo, a reserva de carga horária precisa se constituir a partir de um movimento dialógico com os pares, por meio do qual as escolas possam se organizar e produzir as acontecimentos de planejamentos, reflexões e ações que emergem das necessidades formativas dos professores/as, bem como da condição e realidade de cada unidade educacional. O que se valida, nesse contexto, é que a coletividade constituída nos cotidianos de cada unidade educacional possa engendrar modos próprios de construir práticas e saberes da docência, fíncados e tecidos nas necessidades e realidades educativas. É a força da coletividade nas unidades. É a partir disso que validamos a compreensão de António Nóvoa (2009), ao defender que “a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais”.

3 CONCLUSÃO

Ao trazermos à baila a tessitura metodológica, mas sobretudo a teórica a respeito da pesquisa em andamento, buscamos empreender reflexões em torno da potencialidade das ACs para gerar processos de formação horizontalizados de professores/as. Nesse sentido, a problemática da formação de professores é tecida na dimensão de se validar as aprendizagens experienciais da docência que professores/as tecem no cotidiano da profissão, sobretudo a partir dos aspectos engendrados na auto e heteroformação. A ideia da horizontalidade tem atravessado o estudo na medida em que se buscado visibilizar e validar a docência que se efetiva na aprendizagem com o outro, mas também consigo mesmo, ao ter na carga horária docente um espaço/tempo formativo gestado no/com/pelos encontros coletivos de professores e professoras que fazem as ACs.

Com as dinâmicas de rodas de conversas e entrevistas narrativas o estudo poderá revelar o potencial formativo das ACs, criando-se, no âmbito da própria pesquisa, momentos por meio dos quais os participantes narrem, reflitam, debatam e comentem os modos próprios com os que tem desenvolvido esse tipo de formação na escola. As narrativas revelarão, por certo, em fase posterior do estudo, as tessituras do fazer educativo e pedagógico que docentes têm produzido, considerando os desafios, as realidades educacionais e, sobretudo, as necessidades que a própria informação imputa ao/à professor/a para que este/a gere saberes e práticas da/na/para docência.

Ademais, a reflexão sobre estudos já realizados no âmbito das questões sobre a formação de professores/as no Brasil, sobretudo nos estudos recentes de Gatti *et al* (2019) e Rios, Silva e Silva (2020) tem nos possibilitado entender o potencial de pesquisas que

revelam as singularidades de espaços/tempo formativos, como é o caso da formação permanente lograda nas ACs. Portanto, um estudo como este possibilita a compreensão de como as políticas de formação de professores têm sido implementadas no município de Feira de Santana, revelando a atuação dos docentes neste tempo e espaço de Atividades Complementares. Nessa direção, a pesquisa revelará o modo como os percursos formativos e de atuação profissional no âmbito da docência estão diretamente relacionados aos processos de constituição da profissionalidade e da profissionalização. As aprendizagens experienciais revelam como tem ocorrido o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da profissão, através da mobilização do pensamento pedagógico do professor por meio de uma formação permanente no interior da escola.

É uma pesquisa que tem mostrado formas possíveis de se garantir um tempo/espaço de aprendizagens que se dá pelos diálogos, para além do tecnicismo, para além das normas que a regem, e que se caracteriza pela condição de exercer a docência pelos princípios da horizontalidade em que as aprendizagens se produzem na relação com o outro.

Palavras-Chave: Atividades complementares; Formação experiencial; Docência; Educação básica

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

CANARIO, R. **Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos**. In: NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote/IIE, 1992.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc. Campinas, v.36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

FEIRA DE SANTANA. Prefeitura Municipal. **Portaria Nº 03/2016, de 23 de abril de 2016**.

FORTUNATO, Ivan. **Formação permanente de professores, experiências ibero-americanas**/Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato;(org.),-São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Porto: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

RIOS, Silva e Silva. **Formação docente no Ensino Fundamental: interfaces com a diversidade**. **Revista FAEEBA**- Ed. E Contemp., Salvador, v.29, n.57, p.109-124, jan./mar. 2020

SANTOS, S.; DUBOC, M. **A profissionalidade e a articulação dos saberes e a autonomia**

no exercício da profissão docente. V Colóquio Internacional Paulo Freire - Recife, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. **Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID.** Práxis Educativa (UEPG. Online), v. 13, p. 202-218, 2018. Ponta Grossa-PR. Disponível em: <https://doi.org/105212/praxeduc.v.13i1.0012>.