

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5694>**O HORÁRIO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES COMO ESPAÇO DE
FORMAÇÃO CRÍTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES****THE TIME FOR ADDITIONAL ACTIVITIES AS A CRITICAL FORMATION AREA:
LIMITS AND POSSIBILITIES****EL TIEMPO PARA ACTIVIDADES ADICIONALES COMO ÁREA DE
ENTRENAMIENTO CRÍTICO: LÍMITES Y POSIBILIDADES***Eduardo Lourenço dos Santos*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Daisi Teresinha Chapani

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Resumo: Este trabalho apresenta os principais resultados de uma pesquisa que analisou a formação em serviço de professores de uma escola pública localizada no município de Jitaúna-BA, focalizando o horário de Atividades Complementares (AC). O principal referencial teórico adotado foi a Teoria Crítica do Ensino de Carr e Kemmis (1988). Os dados foram constituídos por meio de entrevistas com professores e de observação participante, com registros em diários de campo e gravações de áudio. A análise foi baseada na Análise Textual Discursiva, orientada por quatro categorias extraídas do referencial teórico: autorreflexão, reflexão coletiva, relação dialética teoria-prática e pesquisa. Como resultado, observamos possibilidades de aproximação com uma formação de caráter crítico pela presença de características como a autorreflexão e a reflexão coletiva, que podem ser desenvolvidas nas discussões das AC. Por outro lado, a realização de pesquisas por esses professores, ainda é algo distante, devido principalmente à falta de tempo dos docentes. Consideramos que os limites apontados nessa investigação podem ser superados por meio de enfrentamento coletivo, de maneira que consideramos possível uma formação orientada pela racionalidade crítica que se dê na própria escola.

Palavras chave: Atividade complementar. Formação crítica. Formação docente.

Abstract: This study presents the main results of a search that analyzed the in-service training of teachers of a public school located in the municipality of Jitaúna-BA, focusing on the schedule of Complementary Activities (AC). The main theoretical reference adopted was the Critical Theory of Teaching by Carr and Kemmis (1988). The data were constituted through interviews with teachers and participant observation, with records in field diaries and audio recordings. The analysis was based on the Discursive Textual Analysis, guided by four categories extracted from the theoretical reference: self-reflection, collective reflection, dialectical relation theory-practice and research. As a result, we observe possibilities of approximation with a formation of a critical character by the presence of

characteristics such as self-reflection and collective reflection, which can be developed in the AC discussions. On the other hand, conducting research by these teachers is still somewhat distant, mainly due to lack of time for teachers. We consider that the limits pointed out in this investigation can be overcome by means of collective confrontation, so that we consider possible a formation oriented by the critical rationality that occurs in the own school.

Keywords: Complementary activity. Critical training. Teacher training.

Resumen: Este artículo presenta los principales resultados de una investigación que analizó la capacitación de maestros en servicio de una escuela pública ubicada en Jitaúna-BA, enfocándose en el cronograma de Actividades Complementarias (AC). La principal referencia teórica adoptada fue la Teoría de la enseñanza crítica de Carr y Kemmis (1988). Los datos consistieron en entrevistas con maestros y observación participante, con registros en diarios de campo y grabaciones de audio. El análisis se basó en el Análisis textual discursivo, guiado por cuatro categorías extraídas del marco teórico: autorreflexión, reflexión colectiva, relación dialéctica teoría-práctica e investigación. Como resultado, observamos posibilidades de abordar una formación crítica por la presencia de características como la autorreflexión y la reflexión colectiva, que pueden desarrollarse en las discusiones de CA. Por otro lado, la investigación de estos docentes aún es algo distante, principalmente debido a la falta de tiempo de los docentes. Consideramos que los límites señalados en esta investigación pueden superarse mediante la confrontación colectiva, por lo que consideramos posible una formación guiada por la racionalidad crítica que ocurre en la escuela misma.

Palabras clave: Actividad complementaria. Formación crítica. Formación del profesorado.

Introdução

As rápidas e intensas mudanças pelas quais passa o mundo contemporâneo, conjugadas às cada vez maiores e mais complexas demandas sociais, impõem à escola e aos profissionais da educação grandes desafios. Esses fatores fazem com que a formação docente seja colocada nos discursos em geral como condição fundamental para uma educação de qualidade. Como indica Gatti (2016, p. 163), “a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos”.

As questões que se colocam não são apenas relativas à duração ou à eficiência dos processos formativos, mas também a respeito das fundações sobre as quais esses processos se estruturam. As abordagens formativas que se bastam na transmissão de conteúdos conceituais da disciplina de referência e de técnicas para seu ensino têm se mostrado insuficientes no contexto atual, demandando outras propostas formativas, nas quais o professor é entendido como uma pessoa que atua profissionalmente, refletindo sobre sua prática e agindo

competente e eticamente em favor da transformação social (CARR; KEMMIS, 1998; DINIZ-PEREIRA, 2014; ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005).

Nessa perspectiva, a formação nunca está concluída, pois, o processo dialético de transformação do sujeito \Leftrightarrow transformação do mundo implica em um contínuo refletir \Leftrightarrow agir, aprender \Leftrightarrow ensinar, conhecer \Leftrightarrow transformar. Na formação docente, essa premissa se revela em uma perspectiva de desenvolvimento profissional, no qual a formação está sempre presente. Neste sentido, a escola não se constitui apenas no lugar onde professor vai aplicar os conhecimentos obtidos em outras esferas, mas é também um espaço privilegiado de construção e reconstrução de saberes.

Diversas pesquisas buscam compreender as possibilidades formativas da escola enquanto lugar de trabalho, seja pela participação dos professores em grupos de pesquisa (MARTÍNEZ; SALAZAR, 2014; ORQUIZA de CARVALHO; CARVALHO, 2012), como supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (SÁ, 2014), na tutoria de estágio curricular supervisionado (TERRAZZAN; SILVA, 2007) etc.

Nesse contexto, destacamos as Atividades Complementares (AC), que é uma parcela da carga horária de trabalho dos professores destinada à formação em serviço e à realização de atividades pedagógicas como planejamento, elaboração de avaliações, articulação de projetos etc. Geralmente uma parte dessas atividades é realizada coletivamente na escola e outra, individualmente em local e horário de livre escolha do professor. Oliveira (2006, p. 84), ao realizar uma pesquisa em horário de trabalho pedagógico coletivo em uma escola do estado de São Paulo, notou que, embora os docentes muitas vezes considerem esse apenas um tempo a ser cumprido na escola, ignorando-o como lugar de formação, é possível ressignificá-lo de maneira que venha a se constituir em espaço de aprendizagem colaborativa, implicando reais mudanças na prática pedagógica.

O reconhecimento de que o trabalho docente envolve muitas outras atividades além daquelas que se dão nas salas de aula tem garantido, nos estatutos do magistério de muitos entes federados, que uma parte da carga horária docente seja destinada às AC (GATTI, 2011). Essa premissa está presente na Lei nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial nacional dos professores e também definiu que a carga horária a ser cumprida na interação com os estudantes não deve ultrapassar 2/3 da jornada de trabalho do professor, sendo o restante referente ao trabalho pedagógico fora da sala de aula.

Na Bahia, o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado (Lei 8.261/2002), alterado pela Lei nº 20.424/2013, estabelece que a carga horária do

professor de 20 horas é composta por 13 horas regência de classe e 7 horas de AC (5 horas na unidade escolar e 2 horas de livre escolha), sendo proporcionalmente aumentada para os docentes que trabalham 40 horas semanais. O Estatuto do Magistério considera como AC a carga horária dos professores em efetiva regência de classe destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada Unidade Escolar. O art. 56 dessa normativa explicita que as horas de AC que acontecem na unidade escolar devem ser distribuídas de forma que os professores da mesma área de ensino possam realizá-las, em sua maior parte, em conjunto.

Nessa perspectiva, consideramos relevante estudar este espaço e os processos que favorecem a formação docente no ambiente escolar. Assim, empreendemos uma investigação cujo principal objetivo foi analisar os limites e as possibilidades de o horário escolar das AC se constituir em espaço de formação docente crítica.

Referencial Teórico

Embasamos nossas análises em referenciais críticos, em especial, na obra de Carr e Kemmis (1988), que defende um projeto de teoria crítica do ensino baseado na unidade dialética da teoria educacional e da prática educativa. Segundo esses autores, no decorrer da história, os processos de formação docente foram influenciados por três concepções: a técnica, a prática e a crítica.

A racionalidade técnica é a mais difundida no processo de formação de professores. Arelada ao positivismo, consiste na resolução dos problemas mediante a aplicação de uma teoria científica. Nessa perspectiva, o professor é visto como um técnico que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, a formação docente baseia-se no oferecimento de conteúdos científicos e/ou pedagógicos que servirão de apoio para sua prática (CARR; KEMMIS, 1988; DINIZ-PEREIRA, 2014).

Por meio da racionalidade prática, a educação é concebida como um processo complexo, no qual o professor atua em um contexto de incerteza, instabilidade e conflitos de valor, baseando seus julgamentos em seu próprio conhecimento e na sua experiência (CARR; KEMMIS, 1988; DINIZ-PEREIRA, 2014; SCHÖN, 2000).

Porém, segundo Zeichner (2008), não é possível promover o desenvolvimento real dos professores quando o foco das reflexões limita-se sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto

influenciam o trabalho em sala de aula. Assim, é necessário a formação docente considere os aspectos sociais e políticos do contexto educacional, possibilitando que o professor reflita criticamente sobre sua prática e caminhe rumo à superação das racionalidades que limitam a sua autonomia.

Para Carr e Kemmis (1988), na racionalidade crítica, a educação está historicamente localizada e ocorre num pano de fundo sócio-histórico, entrelaçada com os processos sociais e políticos visando à transformação social, a partir da ação e interação dos sujeitos. Assim, a mudança educacional não pode ser contemplada como uma questão técnica ou ter apenas um caráter prático, ela precisa apresentar características participativas e colaborativas. Para esses autores, colaboração e participação estão ligadas às ações de uma comunidade de investigadores críticos. Esta ação conjunta requer que os participantes colaborem na organização de sua própria iluminação, e que suas decisões caminhem para a transformação da realidade, bem como, para uma análise crítica permanente sobre as consequências de tais transformações. Por meio de uma espiral reflexiva, os sujeitos envolvidos nas situações educacionais refletem conjuntamente de forma retrospectiva sobre o contexto no qual estas ações foram construídas e agem de maneira prospectiva para a transformação da educação. Nesta perspectiva, a pesquisa é chave. Não a pesquisa *sobre* a educação, mas *para* educação. A relação teoria e prática torna-se mais próxima e intrínseca, favorecendo o papel transformador do professor como agente de sua formação, exercendo uma prática comprometida com a transformação social. Assim, a partir das formulações de Carr e Kemmis (1988), consideramos que orientar um processo formativo por uma perspectiva crítica requer atitudes como: autorreflexão, reflexão coletiva, discussão dialética e pesquisa.

A autorreflexão caracteriza-se pela reflexão sobre a prática, de maneira que os próprios professores possam chegar a conclusões a respeito de suas ações. Para tanto, é necessário que os participantes colaborem com sua própria iluminação, que essas reflexões conduzam à transformação da prática e que se promova uma análise crítica permanente tendo em conta as consequências de tais transformações.

A reflexão coletiva apresenta-se como a construção de comunidades crítico-reflexivas com o compromisso concreto para tarefa de transformação educacional. Para Carr e Kemmis (1988), as comunidades reflexivas criadas na escola devem tornar-se participantes de um projeto social geral, segundo o qual a educação e as instituições de ensino podem ser transformadas criticamente e também transformar a sociedade. Além disso, esta ação pode permitir a alteração das condições das práticas escolares e sistemas educacionais e, por meio

da experiência entre iguais, tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa (IMBERNÓN, 2010). Para Carr e Kemmis (1988), a reflexão coletiva é uma característica inerente a uma formação orientada pela racionalidade crítica, pois a transformação concreta da prática educacional perpassa pela ação colaborativa entre os professores.

Para o entendimento dialético da relação teoria e prática há necessidade de se superar as limitações tanto a racionalidade técnica, na qual a prática é apenas a aplicação da teoria, quanto a racionalidade prática, que entende a teoria mero reflexo da prática, ou seja, é preciso dar novo significado às dimensões teóricas e práticas do currículo.

Por fim, a pesquisa, que segundo Carr e Kemmis (1988) deve ser voltada *para* educação e *na* educação para transformação específica das situações educativas. Na pesquisa educacional, o objeto de estudo é a própria prática, sua compreensão e as condições sociais em que são praticadas, diferentemente da pesquisa educacional positivista, que se distancia do objeto de estudo e tenta explicá-los por meio de leis universais. Embora a pesquisa da própria prática seja considerada fundamental nessa perspectiva formativa, Lüdke (2001) destaca que as condições para sua realização no cotidiano da escola ainda necessitam ser construídas.

Apesar de considerarmos que a formação docente estende-se ao longo da carreira, não deixamos de considerar as especificidades de suas fases: inicial e continuada, as quais, no entanto, estão intimamente ligadas.

Imbernón (2010) apresenta cinco atributos que poderiam nortear a formação continuada: i) a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da reflexão prático-teórica sobre a própria prática, mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade; ii) a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização e aumentar a comunicação entre os professores; iii) a união da formação a um projeto de trabalho; iv) A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais injustas e excludentes; v) desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional.

Nóvoa (1995) aponta três características relevantes para uma formação continuada de qualidade: i) o desenvolvimento pessoal do professor, mediante formação crítico-reflexiva; ii) o desenvolvimento profissional, ou seja, produzir a profissão docente (identidade), a partir de questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo do professor face ao controle administrativo e as regulações burocráticas do Estado e iii) o desenvolvimento organizacional,

a fim de produzir a escola, pois as inovações não ocorrem sem que ocorram transformações na organização escolar.

Vemos, portanto, que as qualidades apontadas por esses dois autores vão ao encontro de uma formação orientada pela racionalidade crítica, que busca o desenvolvimento da autonomia e a transformação da realidade educacional. Como essas características consideram a formação continuada indissociada do contexto educacional e do trabalho do professor, faz todo o sentido que a escola seja valorizada como espaço formativo. Segundo Imbernón (2010), a formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas para se dirigir os programas de formação e pretendem desenvolver um espaço colaborativo entre os professores, ou seja,

[...] Não é apenas uma formação como um conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 85).

Assim, a escola apresenta grandes possibilidades para o desenvolvimento de uma formação permanente do professor, pois pode constituir-se em um espaço para reflexão coletiva e troca de experiências, favorecendo uma maior aproximação entre teoria e prática e uma intervenção sobre a realidade da escola, não só no âmbito pedagógico, mas também nos processos sociais.

Metodologia

A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2010), pois os dados, de natureza descritiva, foram obtidos no próprio ambiente da escola e o pesquisador esteve atento aos processos de produção de sentidos, cuja interpretação levou em consideração a perspectiva dos participantes.

O campo da pesquisa foi uma escola da rede estadual do município de Jitaúna/BA, particularmente, o espaço em que se desenvolvem as AC. A modalidade de pesquisa desenvolvida foi a observação participante, sendo que o pesquisador, primeiro autor desse artigo, já tinha um envolvimento com a instituição, onde atuava há quatro anos como professor. Assim, embora o pesquisador vivenciasse a escola como campo de trabalho e de

formação, os dados da pesquisa se restringiram aos obtidos no horário reservado às AC da área de Ciências da Natureza e Matemática.

Além do pesquisador, participaram da pesquisa sete professores e professoras, constituindo-se em um grupo heterogêneo, conforme se nota pelas características explicitadas no Quadro 1.

Quadro 1: Caracterização dos participantes da pesquisa

PROFESSOR	IDADE	GRADUAÇÃO Maior Titulação	TEMPO de profissão	DISCIPLINAS que leciona	CARGA Horária na escola ¹	CARGA Horária Total ²
P1	32	Biologia/ Graduado	15 anos	Biologia e Química	40h	60h
P2	29	Matemática/ Especialista	7 anos	Matemática, Química e Física	40h	40h
P3	43	Letras e Biologia / Especialista	23 anos	Ciências, Biologia e L. Portuguesa	20h	60h
P4	50	Letras / Mestrando	32 anos	Ciências, Sociologia e L. Portuguesa	40h	80h
P5	47	Matemática / Especialista	26 anos	Matemática e Educ. Física	40h	80h
P6	48	Pedagogia e Matemática / Mestrando	28 anos	Matemática e Artes	40h	40h
PP (Professor e pesquisador)	35	Biologia/ Mestrando	15 anos	Biologia e Física	40h	60h

¹ Referente à carga horária que o professor ministra na escola pesquisada;
² Referente à carga horária total do professor, incluindo outras escolas.

Fonte: dados da entrevista.

Os encontros eram de aproximadamente três horas e ocorriam semanalmente. Vale salientar que esse era o tempo das AC destinado ao trabalho em conjunto (sendo o restante desenvolvido individualmente) para realização de atividades como: planejamento, correção e elaboração de atividades e preenchimento de diário escolar.

A entrada em campo da pesquisa aconteceu no de 12 de maio de 2014. Iniciamos a observação participante apenas fazendo anotações em um diário de campo. A partir de setembro de 2014, as reuniões passaram a ser registradas também em gravações de áudio. Para esse artigo utilizaremos os dados gravados, correspondentes às 15 reuniões de AC que ocorreram entre setembro de dezembro de 2014¹. Utilizamos as transcrições das entrevistas semiestruturadas, realizadas ao término das observações, com todos os professores que participavam das AC de Ciências da Natureza e Matemática.

¹ O número reduzido de reuniões no período deve-se a suspensão das mesmas por diversos motivos, sendo o principal deles a realização da Copa do Mundo de Futebol.

Para analisar os dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011, p. 7), por corresponder “[...] a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Esta técnica insere-se entre as análises de conteúdo tradicional e de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico, por isso, consideramos que se aproxima muito da nossa abordagem de pesquisa.

Para a unitarização, codificamos os sete textos dos encontros gravados de E1 a E7, e, para cada unidade um código associado a numeração do texto (E1.1, E1.2 etc); as transcrições das entrevistas estão codificadas por P1, P2, P3, P4, P5 e P6, fazendo referência aos professores. Com esta perspectiva realizamos a relação entre leitura e interpretação, possibilitando uma multiplicidade de leituras nos níveis denotativo (leitura do explícito), considerando o que aparentemente estava explícito para formar as unidades de texto e conotativo (leitura do implícito), considerando a nossa interpretação para extrair unidades de texto que não estavam tão aparentes, como indica Hall *apud* Moraes e Galiazzi (2011).

A discussão dos resultados desta pesquisa foi desenvolvida baseada em quatro categorias pré-estabelecidas criadas a partir do referencial teórico: (1) autorreflexão, (2) reflexão coletiva, (3) relação dialética teoria e prática; (4) pesquisa.

Resultados e discussões

Discutiremos a seguir cada uma das categorias construídas para a análise dos dados, apontando os elementos que indicam as possibilidades e as limitações das AC dessa escola se constituírem como espaço de formação crítica. Devido à limitação de espaço, apresentaremos como dados apenas alguns exemplos de cada categoria para embasar nossas discussões.

Autorreflexão

Caracterizamos essa categoria pela reflexão individual sobre a prática, de modo que consideramos as manifestações dos docentes a respeito da avaliação de suas ações e das intenção de mudanças.

Durante as atividades desenvolvidas nas AC, eram comuns expressões verbais dos participantes que denotavam alguma avaliação sobre sua prática, como por exemplo, um professor inicia uma fala destacando a importância dos debates que estão realizando: “*estudar*

é muito bom, pois a gente vai aprendendo e melhorando” e continua dizendo: “hoje eu fui dar uma aula na oitava e fiquei pensando: ano passado eu pequei tanto nessa aula, como é que eu vou fazer esse ano?”(E2.4). Mais um exemplo pode ser notado no trecho de depoimento em que outro professor diz: “tem ainda o peso de eu ser conteudista, eu ainda não consegui me libertar” (P1.19). No nosso entender, o fato desses professores estarem de alguma forma em conflito com suas práticas atuais, apresenta-se como um exercício de reflexão, embora esta necessite caminhar ao encontro da mudança da prática.

Alguns professores indicaram que as discussões ocorridas nas AC encontravam repercussões em suas práticas, como se nota no seguinte trecho: *“Depois que a gente começou as reuniões aqui, muita coisa estava na minha cabeça. e eu achava que não ia surtir efeito, já tá melhorando em sala de aula”*. Outro professor, ao comentar sobre um dos textos estudados durante a AC, disse que *‘as vezes a gente dá uma aula e os alunos mudam o assunto, por que não explorar isso com os meninos? Você acrescenta mais ao invés de cortar, teve momentos que eu passei por essa experiência e lembrei [da discussão anterior na AC], então, na prática eu achei que ajudou, os meninos até conseguiram entender melhor o assunto, pois se sentiram envolvidos, se sentiram úteis”*.

Assim, consideramos importante que as AC tenham proporcionado essas reflexões, bem como oportunidades para sua expressão, pois a autorreflexão sobre a prática e as motivações para a mudança elucida uma aproximação com a perspectiva crítica de formação. Com relação aos distanciamentos destacamos as referências à barreira do limite técnico, apresentamos depoimentos em que os professores apresentavam-se como mero executores de atividades e suas reflexões resumem-se apenas à execução.

Ao tratar de problemas de aprendizagem, na maioria das vezes, era sugerido o reforço do conteúdo, como apresentaremos a seguir depoimentos de um momento de discussão: *“O que eu acho do Mais Educação² é que ele deveria complementar o que está deficiente na sala de aula.”(P1); “Eu acho que deveria ter reforço, português, matemática...” (P4); “Pra atividades da pra trabalhar, mas o reforço que a gente queria, não.”(P1). Observamos que o grupo analisou alguns pontos do Programa implantado na escola, mas preferiu utilizá-lo apenas para as atividades de reforço. Neste contexto, os professores exercem o papel de executor de tarefas, buscando alcançar os resultados esperados, distanciando-os do seu papel de agente transformador da realidade. As atividades de reforço podem auxiliar na*

²O Programa Mais Educação é uma estratégia, fomentada pelo governo federal, em parceria com as escolas públicas, para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, por meio do oferecimento de oficinas pedagógicas, artísticas e esportivas em turno oposto. (BRASIL, 2017)

aprendizagem, mas precisam ser dirigidas a partir da contextualização dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos, se executadas apenas com o objetivo de melhorar o rendimento dos estudantes visando resultados, constitui-se uma prática distante de uma perspectiva crítica.

Reflexão coletiva

Uma das condições mais interessantes para a formação na própria escola é a possibilidade de discussão coletiva das questões que são prementes para aquela comunidade. No caso, os principais temas das discussões dos professores giravam em torno das dificuldades de aprendizagem e da indisciplina dos estudantes, como no trecho transcrito abaixo, extraído de uma das reuniões de AC:

P4 – *Todos falam do 9º ano, da sala toda, nas outras séries têm grupos, mas eles [alunos do 9º ano] não querem nada, já se perderam no colégio.*

(...)

P4 – *Que futuro tem um menino desse na sociedade?*

P1 – *Eles não estão fazendo nada, antigamente a moeda da troca da gente era a nota, eles tinham essa preocupação de nota, agora não têm mais, eu não sei se eles acreditam que no final do ano vão passar ou se tanto faz.*

(...)

P4 – *tem anjinho aí que não pode passar não, tem aluno que não traz mais nem o caderno pra escola, eu não sei o que um aluno desse quer da vida.*

P – *E diante dessa perspectiva, qual o nosso projeto de educação?*

P1 – *Eu acho um desafio.*

(...)

P4 – *Como eles não tem ambição, esse discurso de valorização da educação pra alguns, tanto faz como tanto fez, eles não querem terminar o ensino médio, não querem nada. A gente sabe que os projetos que movimentam o colégio funcionam, a gincana foi um sucesso, todo mundo participou, mais aí a gente volta pra sala de aula, a gente prepara aula, tenta movimentar, mas é que o perfil do aluno hoje é outro*

(...)

P4 – *eu não consigo achar uma fórmula, um projeto pra despertar esses meninos pra estudar.*

P5 – A gente podia conversar com eles, pedir que dessem sugestões.

Ao mesmo tempo em que notamos a importância do espaço do AC para troca de ideias, percebemos também as dificuldades dos participantes em ir além da verbalização dos problemas. Embora, possa ser observado, pela fala do professor P5, que de alguma forma há necessidade de se buscar respostas para seus questionamentos. Porém, a discussão não avança no sentido de algum encaminhamento.

Em entrevistas os professores citam algumas possibilidades de mudança: *“Começar pela questão do conteúdo, a gente discutiu algumas questões que a gente não pode mais ficar, poderia fazer uma mudança nesse currículo”(P1.32), “A gente discutiu muita coisa interessante, algumas são a longo prazo, a gente tá vendo a possibilidade de implantar essas mudanças o ano que vem”(P2.24)*, mudanças em relação ao currículo.

Os depoimentos apontam para uma possível mudança de currículo motivado pelas discussões das AC, entretanto, esta deve acontecer considerando todos os envolvidos no processo educacional; *“Pra gente poder diagnosticar e resolver problemas e preparação de aula também”(P1.8), “Pois, a gente começa a ver novas perspectivas pra trabalhar dentro da sala de aula, contextualizada”(P6.8), “Trabalhar mais com resolução de problemas, conhecer mais a realidade dos alunos, melhorou tanto pra gente, quanto pra eles (alunos)”(P6.9)*, com relação a transformação da prática. Foi enfatizada a relevância dos momentos de AC, para fomentar novas perspectivas de práticas mais contextualizadas. Observamos uma disposição à mudança da prática que pode ser conduzida para uma transformação da realidade.

Em alguns momentos, os participantes externavam suas ponderações a respeito das condições de trabalho, e como essas questões interferiam na prática pedagógica, como se nota no seguinte trecho:

P1 – Conversando com uma colega, ela me disse tem 40 h e dá sete disciplinas, como que uma pessoa dessa desenvolve um bom trabalho? Por exemplo, pra mim, é muito próximo a química da biologia, mas tem professor que pega disciplinas completamente opostas, eu não me sentiria confortável com uma disciplina de humanas.

PP – É um problema que enfrentamos, pois o colégio é pequeno, as aulas não completam a nossa carga horária e a gente é obrigado a pegar e também, a gente vai deixar o aluno sem aula? Mas, pegar uma disciplina que você não tem domínio, é bom para o aluno?

Podemos identificar na fala do P1 expressões da proletarização da atividade docente (CONTRERAS, 2002), consequência da intensificação e da rotinização do trabalho. A carga horária excessiva e o complemento desta com disciplinas de outras áreas são considerados pelos professores como causa para que sua prática pedagógica não seja a ideal. Desenvolver o exercício da reflexão pode contribuir identificação das dificuldades e também para explicitação de dilemas éticos. Porém, a reflexão apenas não é suficiente para provocar mudanças na prática.

Em alguns discursos nas entrevistas identificamos a presença de características do processo de proletarização de professores (CONTRERAS, 2002), pois ficou demonstrada, em certos momentos, a dificuldade que os professores têm de trabalhar coletivamente: *“aqui como a gente não tem coordenador, questão de preparação de aula, eu faço em casa e fico mais livre”*(P1.11), referindo-se a realização de atividades individualmente pra utilizar o horário de AC de outra forma, considerando este como um espaço para produção e correção de atividades, provavelmente, por ser privado do tempo, por causa da grande carga horária o professor prefere realizar as AC sozinho para elaborar suas atividades, não tempo para realização de discussões coletivas: *“eu pegava o AC sempre sozinha(referindo-se ao horário das AC)”*(P6.4), *“geralmente os professores não trabalham em um só local, trabalha em outros locais, eu gostei quando fechava tudo num dia, no turno oposto”*(P3.11), citando a dificuldade de se reunir com outros professores devido a carga horária extensa.

Diante desta realidade de privação de tempo, os professores são impedidos de realizarem atividades em conjunto, o que poderia favorecer o exercício da reflexão coletiva: *“no colégio, quando utiliza os buracos (aulas vagas) é muito complicado, mas quando você não está sozinho, está com outros, é muito produtivo”*(P3.13); *“se nós cumprirmos as oito horas na escola a gente não vai ter como fugir das atividades que faria em casa”*(P2.13), referindo-se a rotina das AC, o que empurra os professores por meio da pressão do tempo a realizarem a elaboração das atividades no espaço de AC. Vale salientar que a carga horária das AC, pode propiciar momentos individuais de elaboração e correção de atividades e também coletivos, entretanto, existe dificuldade para que os momentos coletivos aconteçam por causa da grande carga horária dos professores que é complementada em outras escolas, dificultando e reduzindo uma associação de horários conjuntos para realização das AC.

Observamos, na maioria dos depoimentos, que no processo histórico das AC, a prática docente é induzida a um o isolamento profissional, professores com cargas horárias extensas,

tendo seu tempo suprimido e seus horários de AC distribuídos de forma fragmentada e isolada dificultando o exercício da reflexão coletiva.

Os participantes valorizaram esses momentos de trocas de experiências e expressaram em diversas ocasiões a importância dos professores se reunirem por área de conhecimento, porém, muitas vezes, isso se bastava em buscar sugestões metodológicas, como exemplificado no seguinte trecho de depoimento: *“a minha metodologia não funcionou, eu vou lá e procuro também um professor que possa me ajudar”*(P1.12).

Diante de uma prática histórica de solidão profissional, não surpreende que alguns professores tenham citado preferir realizar suas AC sozinhos, pois como afirma Adorno (2002), este processo caracteriza-se como o desenvolvimento de uma semicultura, na qual aceita-se a realidade sem questionamento procurando adaptar-se a ela.

A formação de uma comunidade crítico-reflexiva no espaço das AC apresenta-se ainda distante, entretanto, percebemos possibilidades para que esta desenvolva-se. A nosso entender, os indícios de tentativa de mudança da prática podem servir de ponto de partida para uma reflexão coletiva crítica e por consequência o fomento a transformação social.

Relação dialética teoria e prática

Nessa categoria, buscamos analisar as potencialidades das AC para explicitação e reformulação de significados para a relação entre teoria e prática, pois, segundo Carr e Kemmis (1988), para conduzir uma reflexão mais ampla sobre os problemas educacionais é preciso um novo entendimento dessa relação. Desta forma, pinçamos depoimentos em que apresentam a possibilidade de uma discussão dialética, com aproximação entre teoria e a prática.

Uma das maneiras como identificamos esse movimento foi na busca dos professores por referências teóricas para subsidiar suas reflexões. Por exemplo, *“com um acervo bibliográfico respaldado, nós poderíamos chegar a uma conclusão por meio de conversas”* (E5.6). Embora por si só a leitura de livros e artigos não garanta uma aproximação entre teoria e prática, a busca por referências que ampliem o conhecimento e localizem a situação social de forma histórica podem favorecer novos entendimentos a respeito dos fenômenos educativos e a construção de práticas alternativas.

A discussão de artigos, que exploram resultados de pesquisas educacionais, nos horários de AC, foi vista como positiva pelos professores, pois, geravam identificação com a

realidade da escola em questão, conforme expressão de um dos professores: “*problemas que a gente achava que só acontecia com a gente, acontece também com outros professores e outras disciplinas*” (P2.25). Observamos que, mesmo se queixando da falta de tempo para leitura, alguns professores mostraram-se bastante receptivos. Nos momentos em que as leituras desenvolvidas nas AC relacionavam-se diretamente com os problemas identificados pelo grupo, os professores aparentemente sentiram-se mais confortáveis para desenvolver os estudos e participar mais ativamente das discussões.

Observamos que os professores mostraram interesse em apropriar-se de teorias e pesquisas, por meio das leituras, quando estas aproximavam-se da realidade da escola. Vale lembrar que as leituras eram sugeridas a partir dos temas abordados nas discussões das AC. Com a aproximação dos problemas da prática docente com algumas pesquisas, os professores sentiram-se mais a vontade para discuti-los e tentar compreendê-los para buscar uma intervenção para as situações. Entretanto, a falta de tempo dificultou a leitura prévia de alguns professores.

Na maioria das discussões, teoria e prática tem uma relação dicotômica, na qual a teoria prevalece sobre a prática, valorizando-se o conteúdo a ser trabalhado com os estudantes independente do contexto social, ou ainda, nos casos em que a apenas a experiência era considerada para resolução dos problemas, implicando na prática pela prática, afastando-a de uma interação mais próxima com uma teoria que considere o contexto histórico-social. Desta forma, a formação nas AC se afasta de uma perspectiva crítica, entretanto, a interação entre teoria e prática pode ser aproximada a partir do momento em que os sujeitos da formação apropriam-se da cultura em que estão inseridos e esta apropriação influencia sua prática.

Pesquisa

Na categoria pesquisa, buscamos analisar os limites e as possibilidades da realização de pesquisa na escola desenvolvida por professores, pois, segundo Carr e Kemmis (1987), a pesquisa deve ser *para* educação e *na* educação, pois a prática docente está intimamente ligada à pesquisa.

Nas discussões, os professores enfatizaram a necessidade de realização de pesquisa na escola, mas destacaram a falta de tempo como o principal fator limitante, o que fica bem claro quando observamos o Quadro 1, que apresenta a carga horária de trabalho dos docentes participantes.

Observamos que não aconteciam pesquisas na escola, entretanto, nas discussões, o grupo mostrou-se motivado a realizá-las. Apesar da dificuldade apresentada, os docentes acreditam que, administrando-se o tempo, seria possível a execução de pesquisas. Reforçando esta motivação, P3 em entrevista, enfatizou a necessidade de realizar investigações nos problemas da escola: *“a gente percebeu dentro destas discussões que, se você fundamenta com a pesquisa, com dados, com depoimentos, eu acredito que essa pesquisa iria auxiliar na busca da proposta pra tentar sanar os problemas”* (P3.20). O professor 4 destacou a importância dos docentes sistematizarem as atividades por eles desenvolvidas: *“professores, às vezes, fazem atividades muito simples, mas, só o fato dele registrar, dele organizar num projeto, já torna uma coisa mais grandiosa e até servir de base de informação para professores que vierem depois, que talvez passe pelo mesmo problema”* (P4.16).

Destacamos também, outros aspectos evidenciados pelos participantes, que citavam situações em que tiveram contato com a pesquisa apenas na graduação e o que liam e viam por meio dos meios de comunicação. Talvez, pelo distanciamento com a prática da pesquisa alguns professores referiram-se a esta ação como o simples ato de buscar informações: *“a gente volta pra sala de aula, a gente pesquisa, prepara aula, tenta movimentar”* (E3.4). Em outros casos, notamos que a ideia de pesquisa se relaciona às atividades desenvolvidas pelos estudantes. Vemos assim, um importante aspecto a ser desenvolvido nas ACs, qual seja, um entendimento mais consistente do que vem a ser pesquisa e sua relação com a prática pedagógica.

Considerações Finais

Consideramos a escola como fundamental para a formação docente, especialmente no que se refere ao horário de AC. Assim, analisamos as possibilidades e as limitações que observamos no AC de uma determinada escola para o desenvolvimento de uma formação docente fundamentada criticamente. Nesse sentido, tomamos as seguintes categorias de análise: autorreflexão, reflexão coletiva, relação dialética teoria-prática e pesquisa.

Observamos que as discussões realizadas no espaço das AC podem contribuir para o exercício da autorreflexão, pois os professores evidenciaram certas avaliações de suas práticas, identificando situações que prejudicavam o desenvolvimento destas, porém, como limite verificamos a interrupção da autorreflexão na mera identificação dos problemas ou na busca de soluções técnicas para os mesmos. Quanto à reflexão coletiva, consideramos a

possibilidade, embora tímida, de criar-se uma comunidade-reflexiva de professores no espaço das AC, já que questões prementes daquela comunidade foram colocadas para a discussão, porém, os encaminhamentos necessários para maior compreensão dos problemas bem como para sua possível superação ficaram no nível das pretensões. Com referência à relação dialética teoria-prática, vimos como principal potencialidade a discussão teórica e a necessidade de mais leituras sentida pelos professores, notamos também que seus discursos que se aproximavam de uma relação dialética, quando citavam a necessidade de contextualizar os problemas identificados em busca de soluções para os mesmos considerando aspectos sócio-históricos, mas em contrapartida, distanciavam-se de uma relação dialética quando elucidavam o domínio da teoria sobre a prática para a resolução de problemas no processo de ensino no cotidiano da escola. A pesquisa não foi evidenciada nos horários de AC, entretanto, diante das discussões propostas os professores identificaram como relevante o papel do desenvolvimento de pesquisas na escola para a transformação da prática escolar do grupo.

Vemos, portanto, que o horário coletivo de AC configura-se como espaço promissor para uma formação de caráter crítico, o que no entanto, está limitado por dois principais fatores: um de origem epistemológica e outro relacionado às condições de trabalho docente. De maneira que esse deve ser também um espaço de discussão desses constrangimentos. No primeiro caso, a superação de uma concepção técnica que supõem que os problemas das práticas pedagógicas terão solução a partir do exterior, por meio de dicas ou receitas. No segundo, na constituição do próprio AC como espaço de luta pela autonomia e condições dignas de trabalho. Porém, a mera identificação dessas limitações não basta: é necessário um plano coletivo para seu enfrentamento.

Contudo, acreditamos que estas possibilidades possivelmente seriam potencializadas se este espaço de formação se transformasse num grupo de pesquisa, que desenvolvesse investigações sobre a realidade da escola realizada por professores desta comunidade escolar, situando a escola em seu contexto histórico-social, para, a partir desta apropriação, desenvolver intervenções que visem à transformação da prática e a melhoria da educação. Por isso, de posse deste diagnóstico buscaremos em longo prazo a realização de uma pesquisa-ação para o desenvolvimento desta comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ARANTES, C. S. **A Racionalidade na Filosofia da Consciência e na Hermenêutica Filosófica e suas Implicações para a Educação.** Disponível em: <<http://www.pucrio.br/>>

pibic/relatorio_resumo2013/relatorios_pdf/ctch/EDU/EDU-Clo%C3%AA %20Schmidt%20Arantes.pdf> Acesso em: 13, nov. 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**. Histórico. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=41181>> Acessado em: 25, mar. 2017.

BRITO, M. do S. S. de. **Histórias de Professores do Ensino Médio: Formação na/ com A Prática**. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2011.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CHAPANI, D. T. **Políticas públicas e história de formação de professores de ciências: uma análise a partir da teoria social de Habermas**. Tese (doutorado). Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru: UNESP, 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da Racionalidade Técnica À Racionalidade Crítica: Formação Docente e Transformação Social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>> Acesso em: 20, jan. 2015.

GALINDO, C. J. **Análise de Necessidades de Formação Continuada de Professores: Uma Contribuição às Propostas de Formação**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”. Araraquara: UNESP, 2011.

GATTI, M. B. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acessado em: 24 mar 2017.

GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

MARTÍNEZ L. F.; SALAZAR, L. V. **Formación de profesores en la interfaz universidad-escuela: primeros avances**. In: Martínez & Parga (Coords.). Disponível em: < <http://aia-cts.web.ua.pt/wp-content/uploads/2015/08/5-ProgramaFormacionProfesoresU-E.pdf>>. Acesso: 14, ago. 2015.

MORAES, R. ; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, M. P. C. de. **Formando-Se Professor (a) da Educação Infantil: A Escola como Contexto**. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2011.

OLIVEIRA, N. A.R. de. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. São Paulo: PUC, 2006.

ORQUIZA DE CARVALHO, L. M.; CARVALHO, W. L. P. **Formação de professores e questões sociocientíficas no ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras, 2012.

Permanente de profesores en la interfaz universidad-escuela: currículo, fundamentos y roles: una experiencia en construcción. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

PORTO, M. L. O. **O Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio do Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS): Análise De Uma Proposta Desenvolvida**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié: UESB, 2014.

PURIN, P. C. **O Trabalho Docente na Rede Municipal de Cidreira/RS: Limites e Possibilidades de uma Práxis Emancipadora** Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal do Rio Grande do Sul , Porto Alegre: UFRS, 2011.

SÁ, L.P. Narrativas centradas na contribuição do PIBID para a formação inicial e continuada de professores de Química. **Química Nova na Escola**, v. 36, n. 1, pp. 44-50, 2014.

SILVA, J. S. **Política de formação de professores: reforma e mudança em um curso de licenciatura em ciência biológica**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Jequié: UESB, 2014.

SINDUTEMG. **1/3 da Jornada do Professor para hora-atividade**. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/novosite/files/29-08-cadernotexto.pdf>> Acesso em: 13, nov. 2015.

TERRAZZAN, A.; SILVA, A. A. **Reflexões sobre uma experiência de estágio curricular realizado em regime de tutoria e de trabalho colaborativo**. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física, 17., 2007, São Luiz. Anais... São Luiz: UFMA, Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvii/atas/listaresumos.htm>. Acessado em 10 jul. 2016.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos Educadores e Formação Docente Voltada para a Transformação Social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>>. Acesso: 23, jun. 2015.

SOBRE OS AUTORES:**Eduardo Lourenço dos Santos**

Mestre em Educação Científica e Formação de Professores, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação e Atuação de Professores de Ciências (FACI). E-mail: elourencobio@hotmail.com.br.

 <http://orcid.org/0000-0003-1637-1001>

Daisi Teresinha Chapani

Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (UNESP), São Paulo. Docente do Departamento de Ciências Biológicas e do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação e Atuação de Professores de Ciências (FACI). E-mail: dt.chapani@gmail.com.br.

 <http://orcid.org/0000-0002-2869-8936>

Recebido em: 23 de setembro de 2017
Aprovado em: 21 de setembro de 2019
Publicado em: 01 de outubro de 2019