

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA: DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS ACTIVIDADES EXTRACLASE EN ALTO JEQUITINHONHA/MG**

### ***POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PANORAMA DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE NO ALTO JEQUITINHONHA/MG***

### ***PUBLIC POLICIES FOR THE TRAINING OF BASIC EDUCATION TEACHERS: OVERVIEW OF EXTRACLASSE ACTIVITIES IN ALTO JEQUITINHONHA/MG***

Ednéia dos Santos Cunha NEVES<sup>1</sup>  
Mara Lúcia RAMALHO<sup>2</sup>

**RESUMEN:** El artículo tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación sobre Actividades Extraclase (AEC), una estrategia de formación continua para docentes de la educación básica. Los AEC, también referidos en el sistema educativo de Minas Gerais como “Módulo II”, son obligatorios y los gerentes institucionales son responsables de acompañarlos y monitorearlos. En este estudio, los autores que dialogan con el universo de la educación se toman como base teórica, sobre todo, concepciones de la formación docente con Pimenta (2005), Gatti (2008), Libâneo (2002) entre otros. Como supuesto metodológico se eligió como método la investigación documental, el enfoque cualitativo y la técnica de análisis de contenido. Este estudio se basó en el período 2013-2018 y el universo de investigación en la micro región de la regional Diamantina, ubicada en el territorio del Alto Jequitinhonha. La investigación reveló que existe un cumplimiento de la frecuencia de los docentes en las actividades previstas por el proceso de formación, objeto del estudio en cuestión, lo que no puede entenderse como garantía de reflexión sobre la acción, que constituye la esencia de la AEC.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado. Educación básica. Actividades extra-clase.

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa que versam a respeito das Atividades Extraclasse (AEC), uma estratégia de formação continuada de professores da Educação Básica. 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. 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) dentre outros. Como pressuposto metodológico optou-se pela pesquisa documental, a abordagem de caráter

<sup>1</sup> Secretaría del Estado de Educación de Minas Gerais (SEE/MG), Diamantina – MG – Brasil. Directora Educacional en la Superintendencia Regional de Enseñanza. Máster en Educación (UFVJM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3100-5085>. E-mail: [edneia.neves@educacao.mg.gov.br](mailto:edneia.neves@educacao.mg.gov.br)

<sup>2</sup> Universidad Federal de los Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina – MG – Brasil. Profesora del Directorio de Educación Abierta e a Distancia y del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (PUC/MG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8314-4688>. E-mail: [mararamalho03@yahoo.com.br](mailto:mararamalho03@yahoo.com.br)

*qualitativo e a técnica de análise de conteúdo. Este estudo teve como marco temporal o período 2013-2018 e o universo da pesquisa a microrregião da regional Diamantina, localizada no território do Alto Jequitinhonha, Minas Gerais. A pesquisa revelou 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, a qual se constitui a essência das AEC.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Educação básica. Atividades extraclasse.

**ABSTRACT:** *The article in question aims to present the results of the research on Extraclass Activities (AEC), a strategy of continuing education for teachers of basic education. The AEC, also referred to in the Minas Gerais education network as “Module II”, are mandatory and institutional managers are responsible for monitoring and monitoring them. In this study, authors who dialogue with the universe of education are taken as theoretical basis, above all, conceptions of teacher training with Pimenta (2005), Gatti (2008), Libâneo (2002) among others. As a methodological assumption, documental research was chosen as a method, the qualitative approach and the content analysis technique. This study was based on the 2013-2018 period and the universe of research in the micro region of the regional Diamantina, located in the Alto Jequitinhonha territory. 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 the AEC.*

**KEYWORDS:** Teacher education. Basic education. Extracurricular activities.

## Introducción

El artículo presenta como tema para discusión un recorte de la investigación desarrollada para obtener el título de máster en el programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de los Vales del Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), nombrada “**A formação continuada do professor no contexto das políticas públicas de Educação Básica: uma análise das Atividades Extraclasse no Alto Jequitinhonha/MG**”. Tiene por objeto presentar los resultados que la investigación que aborda las Actividades Extraclase (AEC), una estrategia de formación continua del profesorado de la educación básica.

El texto se apoya desde el punto de vista científico en un marco metodológico, utilizado con ocasión del desarrollo de la investigación de maestría de la que procede, que utilizó los principios de la investigación documental, método de materialización de datos, y el enfoque cualitativo, utilizando como técnica el análisis de contenido. Así, el AEC en este estudio será abordado como una estrategia para la formación continua de los docentes en servicio, en la Educación Básica.

En cuanto al marco teórico, el estudio se basa en los supuestos que surgen de los marcos constitucionales e infraconstitucionales que orientan y regulan la práctica de la AEC en todo el territorio nacional, permitiendo la flexibilidad para la construcción de normativas acordes con las demandas estatales, que se consolidan en bases legales provenientes de las Secretarías de Estado de Educación (SEE). En particular, la legislación que se consolida en la Circular de la SEEMG n° 2663/2016, que presenta las directrices para la operatividad de la AEC en MG.

En cuanto a la formación del profesorado, el estudio se basa en autores como Libâneo (2002), Gatti (2008) y Pimenta y Ghedin (2005), dado que trabajan con un enfoque que contempla las discusiones sobre la mejora de la calidad de la educación, relacionando el tema directamente con el proceso de formación de los profesores y articulando el tema al pensamiento de Libâneo (2002, p. 64), cuando menciona que "la formación general de calidad de los alumnos depende de la formación de calidad de los profesores".

Según Cury (2008), el término Educación Básica, presumido en la Constitución Federal de 1988, comprende fundamento, pedestal, que avanza. Declarado un derecho de todos, merece por parte de la sociedad la consideración de oferta cualificada en la asistencia a sus etapas: la educación infantil, raíz del proceso; la educación primaria, su tronco; y la secundaria, su finalización.

En cuanto a las Actividades Extracurriculares, los documentos normativos: la Ley 11.738/2008 del PSNP, el Decreto Estatal 46.125/2013 y la Circular GS 2663/16 las caracterizan como un importante instrumento de política pública de formación continua, que contribuye a la mejora de la calidad de la educación y al principio de valoración de la profesión docente. Las horas asignadas al ejercicio de la AEC se dedican a la formación, a la educación continua, a la planificación y a otras acciones específicas del puesto, excepto el ejercicio de la docencia. Dichas actividades tienen como objetivo el crecimiento profesional del equipo y el desarrollo de acciones articuladas y colectivas, con el fin de implementar el Proyecto Político Pedagógico (PPP) (BRASIL, 2008; MINAS GERAIS, 2013; SEEMG, 2016).

Así, en consonancia con tales supuestos, se presentan los resultados de la investigación, cuyo desarrollo fue motivado por la percepción empírica de la hipótesis de que las directrices previstas en la legislación vigente, que abordan el AEC desarrollado en las escuelas estatales pertenecientes a la Superintendencia Regional de Educación (SRE) de Diamantina, aún no cumplen con lo esperado, restringiendo el proceso de mejora de la calidad de la educación en el Valle de Jequitinhonha.

Así, cabe destacar que el estudio del que trata este artículo se desarrolló en la microrregión situada en el noroeste del estado de Minas Gerais, bañada por el río Jequitinhonha, que tiene constantes necesidades de inversión y asistencia, especialmente en el ámbito social, con falta de inversiones públicas y privadas. Es el quinto territorio menos poblado y urbanizado de Minas Gerais (14,46 ha/km<sup>2</sup>), con un 60,33% de la población en zonas urbanas (184.386 habitantes) y un 39,67% en zonas rurales (121.230 habitantes).

Según Silveira (2018), la palabra territorio viene del latín "territorium", refiriéndose a una tierra delimitada o bajo una jurisdicción determinada. A lo largo del tiempo, los territorios se construyen o destruyen en función de los cambios estructurales, políticos y económicos de la sociedad, reforzando el éxito o no de la región, con el fin de caracterizar su identidad.

Así, se puede sintetizar a partir de las premisas de Servilha (2008), cuando menciona que el "Valle de Jequitinhonha es mucho, tanto como las diferentes miradas de sus diferentes actores sociales; tanto como nosotros estamos en busca de una respuesta", que se materializan en la mirada del investigador para los municipios de Diamantina, Serro y Turmalina. Una tríada que reveló diferentes matices a través del análisis de la práctica de los AEC.

### **Políticas públicas de formación del profesorado de la Educación Básica: desde el nacional al regional**

Este artículo presenta un diálogo del investigador con los supuestos educativos, contextualizando al lector sobre los pilares estructurantes de esta investigación, teniendo para el diálogo fundamentos teóricos de autores clásicos y contemporáneos y documentos infraconstitucionales que circulan en el contexto nacional y regional.

Dichos supuestos son la base de la mirada del investigador hacia el objeto en discusión, teniendo en cuenta el proceso formativo que se desea presentar, a saber: las discusiones sobre la Formación Docente, la Educación Básica y las Actividades Extraescolares, los supuestos metodológicos y los resultados obtenidos.

En el actual contexto brasileño, la política pública educativa diseñada sobre una base legal por el Ministerio de Educación (MEC) se estructura sobre ejes establecidos, en particular, en el Plan Nacional de Educación (PNE). La Ley 13.005/2014 del actual PNE enfatiza en las metas 15 a 18 las estrategias de formación inicial y continua para los ejes de formación docente, valorización de los profesionales y planes de carrera de la educación, como soporte de una educación de calidad. Teniendo en cuenta que esta investigación aborda la formación continua de los profesores, se evidencian los siguientes objetivos:

**Meta 15:** Garantizar, en colaboración entre la Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios, en el plazo de un año a partir de este PNE, una política nacional de formación de los profesionales de la educación a los que se refieren los puntos I, II y III del caput del artículo 61 de la Ley n° 9.394, de 20 de diciembre de 1996, asegurando que todos los profesores de la educación básica tengan una formación específica de nivel universitario, obtenida en una carrera del área de conocimiento en la que trabajan.

**Meta 16:** Graduar al 50% de los profesores de Educación Básica en el último año de vigencia de este PNE y asegurar que todos los profesionales de la Educación Básica reciban formación continua en su área de trabajo, considerando las necesidades, demandas y contextualización de los sistemas educativos.

**Meta 17:** Reconocer el valor de los profesionales de la enseñanza en las redes públicas de Educación Básica para igualar el ingreso promedio de otros profesionales con escolaridad equivalente al final del 6° año de vigencia de este PNE.

**Meta 18:** Garantizar, en un plazo de dos años, la existencia de planes de carrera para los profesionales de la Educación Básica y Superior pública en todos los sistemas educativos y, para el plan de carrera de los profesionales de la Educación Básica pública, tomar como referencia el piso salarial profesional nacional, definido por la ley federal, en los términos del inciso VIII del artículo 206 de la Constitución Federal (BRASIL, 2014).

Desde esta perspectiva, en 2017, el Ministerio de Educación (MEC) define la formación del profesorado de la siguiente manera: "Una buena formación del profesorado es fundamental y tiene un impacto directo en el aula, especialmente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los niños y jóvenes de las escuelas de educación básica brasileñas" (MEC, 2017). También plantea los siguientes datos: rendimiento insuficiente de los estudiantes, baja calidad de la formación inicial del profesorado, planes de estudio extensos con ausencia de actividades prácticas, prácticas no planificadas y ausencia de vínculo con los centros educativos.

El diagnóstico realizado por el MEC considera índices como el Censo Educativo, dado a conocer en 2016, que muestra que de los 2 millones 196 mil 397 maestros de Educación Básica que hay en el país más de 480 mil sólo tienen Secundaria y más de 6 mil, sólo Primaria. Aproximadamente 95 mil tienen estudios superiores, sin titulación. Sólo 1.606.889 tienen un título, sin embargo, muchos de ellos no trabajan en su respectiva área de formación (MEC, 2017).

En 2017, la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de la Educación Superior (CAPES) realizó un relevamiento de indicadores de adecuación de la formación docente en los niveles de Educación Básica por asignatura en Brasil, organizándolos en 5 grupos de porcentaje de asignaturas impartidas por los docentes, a saber: 1- Con formación de profesorado (o licenciatura con complementación pedagógica) en la misma área de la materia que imparten; 2- Con formación de licenciatura (sin complementación pedagógica) en la misma área de la materia que imparten; 3- Con formación de profesorado (o licenciatura con

complementación pedagógica) en un área diferente a la que imparten; 4- Con formación superior no considerada en la categoría; 5- Sin formación superior.

Es importante considerar que todavía hay un porcentaje importante de profesores de los primeros y últimos años de primaria y secundaria que no tienen la formación superior necesaria, con formación no considerada para la categoría o con formación en un área diferente.

El MEC, mediante el Dictamen del CNE N° 22, de diciembre de 2019, establece los Lineamientos Curriculares Nacionales y la Base Curricular Común Nacional (BNCC) para la Formación Inicial y Continua del Docente de Educación Básica, a la luz de las demandas educativas contemporáneas y de las propuestas contenidas en las BNCC, buscando hacer efectivos los aprendizajes esenciales que se prevén en los planes de estudio de la Educación Básica.

Según este documento, el profesorado deberá desarrollar un conjunto de competencias y habilidades profesionales -conocimiento, práctica y compromiso profesional- que le capaciten para una enseñanza en sintonía con las demandas educativas de una sociedad cada vez más compleja, que exige un aprendizaje continuo, y cuyas características y retos se recogen en la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con la que nuestro país se ha comprometido (MEC, 2019).

Pensar en el trabajo del profesor exclusivamente como tiempo de clase es ignorar la naturaleza de este trabajo, un error que ninguna política pública puede cometer. Así, la legislación brasileña (LDBEN/1996; LPSN/2008) define la hora de trabajo como el tiempo destinado al estudio, la planificación y la evaluación de cuestiones relevantes para el trabajo del profesor, teniendo como principio rector el rendimiento escolar satisfactorio. Por lo tanto, los AEC son un espacio para que el profesor organice sus clases, corrija las evaluaciones, interactúe con los padres de los alumnos y actualice su formación cultural y pedagógica (CNE, 2013).

Cabe destacar que el trabajo colectivo realizado entre el profesor y los directivos de la escuela, los alumnos, los padres, la comunidad, traduce la elaboración de la APP, que sistematiza la organización pedagógica y política de la escuela. El desarrollo de proyectos por área de conocimiento o de forma interdisciplinar, reuniones colectivas de estudio y formación, planificación conjunta, evaluaciones cualitativas de los alumnos y tareas similares. El trabajo colectivo se refleja también en la participación de los profesores en los órganos de decisión colectiva de los centros, como los Consejos y las Juntas de Gobierno.



Las actividades realizadas por los profesores (planificación, corrección de ejercicios, exámenes y similares), denominadas trabajo elástico e invisible, invaden la vida privada del profesor, no teniendo visibilidad ni reconocimiento social. En este sentido, la labor docente del profesor es un trabajo que se realiza todo el tiempo en horas remuneradas o no, y no se sabe dónde empieza y dónde termina (DUARTE, 2011).

### **Las Actividades Extraclase en la Educación Básica: trayectoria y dimensión normativa**

Para entender la base histórico-educativa brasileña en la que se produjo la normatización de la hora de trabajo, frente a los derechos de prerrogativa y los principios constitucionales establecidos, a partir de la década de 1970, las luchas tradicionales (sindicatos, intelectuales y universidades) se llevaron a cabo para un aumento salarial de los maestros en todo el territorio nacional, basando las políticas públicas con centralidad en este profesional.

Con miras a dilucidar el proceso de formación docente se destaca, brevemente, el panorama de la política educativa brasileña con el crecimiento de un movimiento crítico que reclamaba cambios en el sistema educativo. Entre sus banderas de lucha, el movimiento defendía la educación pública y gratuita como un derecho que debe garantizar el Estado; la erradicación del analfabetismo y la universalización de la escuela pública (SHIROMA et al., 2011).

En la segunda mitad de la década de los 70, cobró fuerza un movimiento de oposición y rechazo a los planteamientos técnicos y funcionalistas que predominaban en aquella época. Según Candau (1982) la educación empieza a ser vista como una práctica social en estrecha relación con el sistema político y económico vigente.

En la década de 1980, Brasil vivió un momento de crisis y, en medio de un descontento generalizado, se intensifica el debate sobre la formación de los profesores. En consecuencia, en la década de 1990, el escenario educativo apunta a una población con baja calificación y un porcentaje significativo de analfabetos y pocos graduados de secundaria, con una alta tasa de deserción escolar en ese momento (SANTOS, 2010).

Para la década del 2000, en el país, el destaque es por cuenta de la crítica al discurso de la formación docente, notándose la preocupación con la construcción de la identidad del educador. Es en este contexto, en medio de la crisis, que la educación brasileña se convierte en una agenda de discusión y reestructuración, evidenciándose como un medio capaz de convertir la situación e insertar al país en el escenario global.

En esta trayectoria, se entiende que el logro de la organización de las horas de actividad asignadas a los profesores de Educación Básica es otra lucha histórica de los educadores brasileños en la interrelación entre la organización del currículo, el trabajo pedagógico y el AEC inserto en la jornada de trabajo.

Para ello, a nivel nacional, la Ley nº 11.738/2008 del Piso Salarial Profesional (PSNP) fija la composición de la jornada laboral, estableciendo un máximo de cuarenta (40) horas semanales, divididas en horas de actividad docente y horas de AEC (BRASIL, 2008). Esta ley se aplica a los profesionales calificados en la educación superior o en el nivel medio, en la modalidad normal, que trabajan en las redes públicas de educación básica de la Unión, de los Estados y de los Municipios; vinculando piso, carrera y trayecto (CNE, 2013).

La Ley del Piso define el piso salarial mínimo, inseparable de la calidad de la formación y el desarrollo profesional, incluyendo las condiciones de trabajo necesarias para el ejercicio profesional. El eje de la valorización profesional es el mayor destaque que sustentó las directrices políticas reguladas por la Ley Nacional de Piso, establecida para los profesionales de la enseñanza pública (BRASIL, 2008).

A nivel regional, la jornada laboral de los profesores de la escuela pública de Minas Gerais, regulada anteriormente por la Ley nº 15.293/2004, establecía una jornada de 24 horas semanales, de las cuales 18 horas se dedicaban a la enseñanza y 6 horas a actividades sin interacción con el alumno (MINAS GERAIS, 2004). Como resultado, en 2012, con la regulación federal a través del Dictamen Nº 9/2012 (CNE, 2013), el estado de Minas Gerais ajusta el cumplimiento de la jornada laboral, adaptándose a lo establecido por la Ley 11.738/2008, que estableció que un tercio de la jornada laboral docente debe ser destinado a las horas AEC.

El tiempo/espacio destinado a la formación continua de los profesores de la Educación Básica es una conquista histórica de los educadores que buscan que las políticas públicas valoren el trabajo docente y se alíen a la mejora de la calidad de la educación (BRASIL, 2012).

El AEC establecido para los profesionales de la enseñanza pública del Estado de Minas Gerais, según la Ley nº 20.592 de diciembre de 2012, organiza la carga de trabajo de las 24 (veinticuatro) horas de la jornada laboral. Esta carga de trabajo se distribuye en dos tercios, 16 horas, en el módulo I (enseñanza presencial), y un tercio, 8 horas, en el módulo II - AEC - para la formación continua (MINAS GERAIS, 2012).

De acuerdo con los documentos normativos, en concreto: la Ley 11.738/2008 del PSNP, el Decreto Estatal 46.125/2013 y la Circular GS 2663/2016, los AEC tienen como



objetivo el crecimiento profesional del equipo y el desarrollo de acciones articuladas y colectivas, con vistas a la implementación del Proyecto Político Pedagógico (PPP). Tales legislaciones caracterizan a los CEA como un importante instrumento de la política pública de formación continua, contribuyendo a la mejora de la calidad de la enseñanza y al principio de valoración de la profesión docente. (BRASIL, 2008; MINAS GERAIS, 2013; SEEMG, 2016).

También pretenden mejorar la práctica en el aula, reforzando la organización y sistematización del trabajo pedagógico. Para que el trabajo del profesor satisfaga las necesidades básicas de calidad, produciendo beneficios para el aprendizaje y favoreciendo la interacción y articulación de los profesores con el conocimiento teórico/práctico (MINAS GERAIS, 2013).

En esta investigación se toma en particular el Decreto Estatal N° 46.125/2013 y la Circular GS N° 2663/2016, que formalizan y operacionalizan la práctica obligatoria de AEC en MG, asignando competencias a los gestores institucionales en el seguimiento y monitoreo de su práctica, con miras a su efectividad (MINAS GERAIS, 2013; SEEMG, 2016).

Así, se menciona que la Circular GS N° 2663/2016 orienta que de las 8 (ocho) horas semanales asignadas al AEC, es decir, en las acciones previstas para el tiempo del módulo II, los docentes de educación básica deben: 4h semanales en un lugar de libre elección del profesor y 4h semanales en la propia escuela o en un lugar definido por la dirección del centro. Las horas semanales en la propia escuela están previstas:

[...] hasta dos (2) horas semanales deben ser dedicadas a reuniones de carácter colectivo y el resto debe ser dedicado a la formación, educación continua, planificación, evaluación y reuniones, así como otras acciones relacionadas con las funciones específicas del cargo de profesores, que no constituyen el ejercicio de la docencia (SEEMG, 2016).

Las horas presenciales de reuniones colectivas, programadas entre la dirección de la escuela y el especialista en enseñanza de la Educación Básica (EEB), están destinadas al desarrollo de temas pedagógicos, administrativos o institucionales, con el fin de cumplir las directrices del PPP.

Las horas de las reuniones con el director pueden acumularse a lo largo de un mes y pueden celebrarse fuera de los días y horas de trabajo de la escuela, según la planificación del director. La organización de las reuniones debe permitir la participación de todos los profesionales de la escuela implicados en el proceso educativo, como en las actividades del consejo de clase y las reuniones de padres y profesores, y puede incluir la participación de los padres, los alumnos y la comunidad en general.

## El camino del investigador y la investigación: caminos metodológicos

La conducta metodológica que organiza los procedimientos de esta investigación se basa en pasos destinados a la recogida de datos (selección y definición de las fuentes documentales), la exploración del material (análisis de contenido) y el tratamiento de los resultados (análisis e interpretación del contenido).

Por lo tanto, esta investigación se encuadra en el área de las ciencias humanas, con finalidad aplicada y objetivo exploratorio. En cuanto al método, el enfoque teórico es cualitativo, y la técnica de recogida y análisis de datos es el análisis de contenido. El procedimiento técnico para el análisis de contenido se basa en las perspectivas de Franco (2005), que parte de la siguiente hipótesis:

El punto de partida del análisis de contenido es el mensaje, ya sea verbal (oral o escrito), gestual silencioso, figurativo, documental o directamente provocado. Necesariamente, expresa un significado y un sentido. Lo que significa que no puede considerarse un acto aislado (FRANCO, 2012, p. 21).

El método y la técnica utilizados conducen con criterio a la resolución del problema, es decir, los pasos de la investigación presentan como punto de partida la problemática de esta investigación, conduciendo naturalmente a un descubrimiento. Así, se conduce por el siguiente enunciado: "[...] es pertinente que la investigación científica se fundamente en el método, lo que significa dilucidar la capacidad de observar, seleccionar y organizar científicamente los caminos que deben tomarse para que la investigación se realice" (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p. 148).

Cabe destacar que para este estudio se toma como análisis la práctica de ECA, es decir, las 2 horas colectivas realizadas en la escuela o en otro lugar definido y autorizado por la dirección.

Así, esta investigación se desarrolló teniendo en cuenta tres etapas rectoras: en la primera, la selección y definición de las fuentes documentales; en la segunda, el relevamiento y descripción del contenido; y en la tercera y última, el análisis e interpretación de los datos. Para garantizar el rigor metodológico fue necesario realizar los movimientos de delimitación del marco temporal y del universo de la investigación.

Para este estudio, se considera como marco temporal el período comprendido entre 2013 y 2018, que incluye la implementación de los CEA en la red educativa del estado de Minas Gerais. En este período, se destaca la legislación establecida por medio de documentos

infraestructurales, con el propósito de estandarizar las directrices operacionales a ser observadas en la red estatal de educación.

La elección del recorte se justifica mediante los siguientes argumentos: el año 2013 fue una referencia debido a la publicación del Decreto Estatal MG nº 46.125, que regula los dispositivos de la Asamblea Legislativa del Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013); el año 2014 marca la aprobación de la Ley 13.005, del 25 de junio de 2014, del Plan Nacional de Educación (PNE), centrado en las metas 15 - 18 para los ejes de valorización y formación hasta 2024 (BRASIL, 2014); el año 2015 registra el inicio de una nueva gestión (2015-2018) de la política pública educativa en Minas Gerais, esta vez conducida por el Partido de los Trabajadores (PT), con un enfoque en el desarrollo de los ejes educativos, con el objetivo de reducir las desigualdades educativas.

Cabe mencionar que en 2016 se tuvo en cuenta la organización de los AEC del personal docente de las escuelas estatales de Minas Gerais, según lo regulado por la Circular G/S SEEMG Nº 2.663 del 13 de septiembre de 2016 (MINAS GERAIS, 2016). Se menciona también, en mayo de 2016, la formalización de la asociación entre la SEEMG/SRE Diamantina y la Universidad Federal de los Valles de Jequitinhonha y Mucuri (UFVJM), firmando el Convenio de Cooperación Técnica nº 001/16, fortaleciendo las articulaciones interinstitucionales.

El año 2017 marca la entrada de uno de los investigadores en el Programa de Posgrado en Educación (PPGED) y el desarrollo de PROEDU VALES, el fortalecimiento de las asociaciones entre las entidades federadas, regionales, con miras a la educación continua en el Valle de Jequitinhonha. El año 2018 considera la emisión de la Circular GAB/Inspección Escolar/DIRE, Nº 03/2018 de la SRE Diamantina, que orienta sobre la participación del personal escolar de la jurisdicción en la formación continua. También en este mismo año se fijaron los objetivos de la política educativa 2015-2018 para el estado de Minas Gerais.

Por último, la delimitación temporal de este estudio se basó en hitos políticos y pedagógicos que justifican la opción de abordar el objeto de investigación en el período comprendido entre 2013 y 2018.

Dada a 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.

Según el Plan Mineiro de Desarrollo Integrado - 2015 a 2027, administrativamente, el territorio del Valle del Jequitinhonha está compuesto por 52 municipios organizados en las

microrregiones del alto, medio y bajo Jequitinhonha. El presente estudio tiene como recorte para la delimitación del universo el Alto Jequitinhonha, por comprender la microrregión de Diamantina.

Hay que aclarar que se analiza el mapa territorial del área cubierta por la SRE Diamantina como criterio de selección del público participante (municipios). Para ello, se toma como parámetro el municipio sede de la SRE, un municipio representativo del territorio más al sur y otro más al norte, utilizando el método de muestreo de conveniencia.

Así, fueron seleccionados para esta investigación los municipios de Diamantina, Serro y Turmalina, respectivamente, entre los 25 (veinticinco) municipios mapeados en la 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 el público participante (escuelas), el criterio de selección consideró en cada uno de los municipios seleccionados la existencia de una (01) escuela estatal de Educación Básica con el mayor número de matrículas efectivas, especialmente en el nivel de secundaria. Se seleccionan, respectivamente, los municipios: Diamantina, Serro y Turmalina, y las escuelas estatales EE. Profesora Ayna Torres, EE. Ministro Edmundo Lins y EE. Américo Antunes de Oliveira, considerando los datos del Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE/MG).

Toda la lógica de organización del texto que conforma el análisis y la discusión se basa en los supuestos metodológicos de Franco (2005), que subyacen a la realización del análisis de contenido.

### **Panorama de la práctica de las AEC en la SER Diamantina – Alto Jequitinhonha: produciendo un diagnóstico regional desde las categorías de análisis**

En este tema se discuten los resultados obtenidos del análisis documental sobre la práctica de AEC en las escuelas estatales de la región Diamantina, Alto Jequitinhonha, cuya interpretación se consolida en tres categorías de análisis, a saber La educación continua en servicio, las políticas públicas para la educación básica, los puntos de referencia de la AEC: temas y estrategias propuestas.

## Categoría formación continua

En esta categoría, los resultados demuestran que la práctica colectiva del CLT, en la región de Diamantina, es una de las estrategias más importantes para la formación continua en servicio, como espacio de planificación, evaluación y estudio. Sin embargo, como presupone Pimenta (2002), se sugiere que la práctica de estas acciones promueva actividades que permitan a los profesores reflexionar sobre la práctica pedagógica, asegurando la eficacia del proceso de formación.

Con tal perspectiva, estas acciones se convierten en una oportunidad para compartir nuevas metodologías de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, monitorear las acciones pedagógicas planificadas en la búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos de la escuela, entre otras indispensables para la labor docente.

Cabe destacar que en el proceso de cumplimiento de la AEC, para los aspectos de seguimiento y monitoreo por parte de los directivos previstos en la Circular GS nº2663/2016, se suelen planificar reuniones por parte de la dirección de la escuela en conjunto con el especialista en docencia de Educación Básica, enfocadas a temas relevantes para la gestión escolar con miras al buen funcionamiento administrativo y pedagógico. En general, las reuniones comienzan con un discurso del director sobre asuntos administrativos y, poco después, se da espacio a las actividades relacionadas con la dimensión pedagógica. Sin embargo, es importante considerar que el desarrollo de las acciones pertinentes al proceso de enseñanza-aprendizaje es ejecutado por el EEB, pedagogo.

Para evidenciar tales aspectos, se presentan los siguientes extractos de las actas analizadas:

*La reunión comenzó a las ocho de la tarde con el director dando la bienvenida a todos y explicando el orden del día. A continuación, cedió la palabra al supervisor [...], que le explicó cómo se organizaría la jornada laboral [...] (Acta Escuela I);*

*El 4 de febrero del referido año, profesores, especialistas y dirección se reunieron para discutir y armar el calendario escolar de dos mil dieciséis; funcionamiento pedagógico; estudio de los itinerarios pedagógicos de la educación de Minas Gerais. Las reuniones comenzaron por el director [...], por el estudio de la resolución que guía el calendario escolar [...]. Luego pasamos a la operación pedagógica, en cuanto a la distribución de puntos del bimestre y cómo serían las evaluaciones (Acta Escuela II);*

*[...] cada grupo específico de profesores se reunió con el supervisor para estudiar y detallar la planificación pedagógica del año escolar (Acta Escuela III).*

Asimismo, cabe destacar que a lo largo del periodo de investigación (2013-2018), diferentes equipos (directores, especialistas docentes y profesores de Educación Básica) conformaron los AEC. En esta observación, se piensa que se debe a la rotación del personal motivada por el proceso de efectivización, designación y/o cambio de asignación presente en la vida escolar cotidiana.

Sin embargo, conviene reflexionar sobre la evolución de los perfiles de los equipos profesionales: ¿los constantes cambios de personal pueden dificultar el fortalecimiento de los vínculos y el compromiso de los actores implicados en las actividades pedagógicas? ¿O pueden esos cambios dinamizar y/o renovar la práctica profesional?

En cuanto a los aspectos de periodicidad del módulo II, se identificó que las reuniones se realizan semanal o quincenalmente, de acuerdo con la realidad de cada institución, flexible según las necesidades del equipo, a lo largo del año escolar, considerando el horario definido entre los participantes durante las reuniones, como se observa en el siguiente fragmento de actas e informes:

*Las reuniones extracurriculares (Módulo II) en la escuela [...], se realizan semanalmente (martes) de 17:30 a 19:30 horas y en ellas participan los Directores, los Especialistas en Educación Básica y los profesores de primaria y secundaria de los turnos matutino y vespertino (Informe Escuela I);*

*Sobre la realización del módulo II, horas en reunión, se decidió que nuestras reuniones serán de cuatro horas quincenales en el horario de diecisiete horas y cuarenta minutos a veintiuna horas y cuarenta minutos (Informe Escuela II);*

*[...] el Módulo II se decidió que ocurrirá durante la semana escolar (de lunes a jueves) y siempre intercalado para no estar en el mismo día de la semana, y quincenalmente. Es decir, cuatro horas quincenales en el horario de diecisiete horas y cuarenta y cinco minutos (Informe Escuela III).*

También se identifica la participación, en conjunto, del equipo pedagógico, la dirección, los especialistas en enseñanza y los profesores de educación básica, primaria y secundaria de todos los turnos. También pueden celebrarse momentos separados cuando se produce una situación específica, como en el caso de los cursos técnicos profesionales.

También se verifica en los documentos que registran la asistencia a las reuniones del CEA (libro de horarios, listas de asistencia y actas), que en relación con la presencia del grupo de profesores, hay una recurrencia de ausencia por parte de algunos. Estos se identifican, normalmente, con la posición efectiva, lo que lleva a pensar que son más resistentes a las actividades practicadas en el cumplimiento del módulo II. También hay ausencias injustificadas y otras motivadas por diferentes ausencias: bajas por salud, ajuste funcional o justificadas por el cumplimiento de esta carga de trabajo en otro centro.



Así, se discute que uno de los retos a los que se enfrentan los gestores institucionales se refiere a la ampliación de la participación de algunos profesores en el AEC. Reflexionar sobre si las actividades desarrolladas siguen vinculadas a la práctica docente, para disipar el desinterés y la indiferencia de dichos profesores. Algunos de estos profesores comentan que se les da importancia a los aspectos técnicos, lo que no se traduce en acciones significativas para el desarrollo profesional.

Se puede concluir que, en general, en la práctica del AEC, los directores de escuela han asumido con mayor prioridad las cuestiones administrativas y financieras, los pedagogos asumen la dimensión pedagógica en el desarrollo de los temas y las estrategias planificadas. Hay frecuencia en el cumplimiento de las tareas, no percibiéndose la plena eficacia de las acciones desarrolladas, por lo que se indica la necesidad de inserción de acciones que permitan la reflexión sobre los temas propuestos.

### **Categoría Políticas Públicas para la Educación Básica**

Esta categoría retoma la normalización de las políticas públicas de educación, relacionándolas con el contexto de la implementación de los CEAs en la SRE Diamantina, a partir de los aspectos históricos y legales de la política pública de formación de profesores públicos, especialmente en Minas Gerais.

La legislación de Minas Gerais define que las horas semanales de los CEAs corresponden a 1/3 del cargo de 24 horas, considerando su importancia para el crecimiento profesional del equipo escolar. La práctica de los CEA tiene como objetivo desarrollar acciones colectivas imprescindibles para la planificación y evaluación, con el fin de implementar el PPP y construir una escuela inclusiva, democrática y participativa que garantice los derechos de aprendizaje de todos los alumnos (SEEMG/2016).

Vale la pena discutir que la promulgación legal no garantiza la aplicación. Es decir, en la situación que nos ocupa, el cumplimiento puramente formal del SES no fomenta la autorreflexión de los implicados. Algunos profesores no incorporan la política del AEC, resistiéndose a participar en las actividades de formación, según un extracto del informe Escuela III [...]: "el tiempo fuera de clase es un momento privilegiado para la formación del profesorado y debe utilizarse para ello. Sin embargo, lo que vemos en la práctica es una falta de comprensión de estos momentos para ese fin".

En consecuencia, la eficacia de las acciones se ve comprometida, el profesor está presente para no sufrir consecuencias, pero sin participar. Esta realidad se pone de manifiesto

en un fragmento del informe de la Escuela III: "los profesores suelen estar cansados, agotados de sus tareas diarias, y lo que podría considerarse un logro acaba siendo considerado inútil".

Se menciona que uno de los documentos formales que expresan la política pública educativa vigente en la institución escolar es el PPP. Según la guía para la elaboración de la APP, este documento es esencial para la escuela en la búsqueda constante de sentido/ resignificación de su identidad. Por ello, la implicación de toda la comunidad escolar es fundamental para que los objetivos se cumplan (SEEMG, 2016).

Se nota una diversidad de programas y proyectos desarrollados en la vida escolar diaria. A pesar de que las políticas públicas difundidas por los programas y proyectos tienen como objetivo fortalecer los derechos y valores de los ciudadanos, la discusión es a causa de la pulverización de las acciones, a menudo no consiste en la sistematización de las actividades.

Por lo tanto, el exceso de estas tareas limita el tiempo de los profesores en la apropiación de propuestas y también reduce la autonomía de la escuela en el desarrollo de lo que considera más específico.

### **Categoría Elementos Referenciales de las AEC: temas y estrategias propuestas**

Las referencias legales de la AEC orientan el estudio, la planificación y la evaluación como elementos rectores de la formación continua del profesorado. La práctica de la AEC se desarrolla en base a temas y estrategias con un enfoque técnico-pedagógico.

Se observa que hay una gran variedad de temas desarrollados como actividades de formación en la práctica de la AEC. Sin embargo, hay una cierta debilidad en el número de temas para el elemento de estudio/formación, ya que hay un mayor número de temas relacionados con los elementos de planificación y evaluación.

También se percibe, en los temas, que hay pocas estrategias de estudio/formación que presenten propuestas de intervención sistemática, de actuación escolar, es decir, actividades que valoren la metodología reflexiva. La metodología aplicada carece de mayor eficacia, sugiriendo ser estímulo a la participación de los profesores, y debería considerar la práctica de la reflexión sobre la acción.

Así, como resultado de esta categoría, se identifica que la planificación y la evaluación están más desarrolladas; sin embargo, el elemento de estudio necesita para su efectividad de una mayor intervención institucional. Quizás porque la planificación y la evaluación están respaldadas por la ley, y el estudio es más subjetivo.

Se asume que hay una realidad dada, independiente de mi reflexión, pero que puede ser captada por mi reflexión. La enseñanza es una acción compleja que depende de la eficacia de las relaciones interpersonales y de procesos subjetivos como la capacidad de captar la atención y crear interés.

Así, se identifica que las actividades en general son más de carácter técnico-burocrático y menos del orden del estudio/formación. La mayoría de los profesores se dedican a trabajar con actividades técnicas inmediatas, como rellenar datos e información en sistemas y plataformas operativas.

Los elementos de planificación y evaluación a cargo del estudio/formación son temas ampliamente tratados en la práctica del módulo II, también necesarios para la comprensión de las acciones. Tomando como ejemplo la acción de evaluación, es evidente que las metodologías utilizadas para analizar los resultados de las evaluaciones externas no van más allá de la identificación de los datos en escalas, gráficos y tablas, lo que no consolida los cambios.

### **Consideraciones finales**

Se concluye que la política de AEC como formación en servicio dirigida a mejorar la calidad de la educación ofrecida debe ser reforzada más allá del aparato legal obligatorio. Las AEC son importantes para el crecimiento profesional del equipo y el desarrollo de acciones colectivas, en la perspectiva de la APP. Sin embargo, algunos profesores han considerado las actividades de IEC como tareas adicionales y no como oportunidades de desarrollo profesional. En particular, los profesores poco frecuentes piensan que las AEC son una sobrecarga de sus obligaciones, y no una oportunidad para el proceso de formación.

Después de lo anterior, se puede mencionar que uno de los retos es el vacío en la formación de los docentes, ya que la práctica aplicada no prioriza la reflexión de la práctica pedagógica para relacionar y profundizar el dominio básico del currículo. Estas discusiones tienen en cuenta que las actividades de formación del profesorado han mostrado una baja eficacia porque están desconectadas de la práctica, dan excesivo énfasis a los aspectos normativos y no traducen los proyectos colectivos institucionales. Aunque se desarrollan varias actividades, no se articulan para promover cambios en la práctica profesional.

Se espera que este estudio contribuya al diagnóstico producido, con el fin de ayudar a redefinir la práctica de las actividades fuera de clase, promoviendo su eficacia con miras a mejorar el proceso de formación docente en servicio en las escuelas estatales de la SRE Diamantina, y tal vez SEEMG.

**AGRADECIMENTOS:** A la SRE Diamantina en la persona del Superintendente, Leonardo Aparecida Soares, por mantener un diálogo calificado entre la educación básica y la universidad, por la articulación constante que resultó en la asociación entre la Universidad Federal de los Valles de Jequitinhonha y Mucuri (UFVJM) y la Secretaría de Estado de Educación (SEEMG) a través de la SRE Diamantina, firmando el Convenio de Cooperación Técnica N° 01/2016.

## REFERENCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Estabelece Piso Salarial Profissional Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 jul. 2008. PL 7431/2006
- 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**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. PL 8035/2010
- BRASIL. Lei 13.415, 16 de fevereiro de 2017. Institui a Reforma do Ensino Médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017. MPV 746/2016
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988
- CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008a.
- DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livros, 2005.
- 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.
- HONÓRIO, M. G. *et al.* 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. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532>

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

MEC. 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**: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. **Decreto n. 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, 2013. 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. Assembleia Legislativa. **Lei n. 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, 2012. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=20592&comp=&ano=2012>. Acesso em: 26 out. 2017.

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

SEEMG. 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/ofc3adcio-circular-2663-2016-cumprimento-de-carga-horc3a1ria-destinada-c3a0s-atividades-extraclasse-4.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SERVILHA, M. M. **As relações de trocas materiais e simbólicas no mercado municipal de Araçuaí/MG**. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Instituições sociais e desenvolvimento; Cultura, processos sociais e conhecimento) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

### **Cómo referenciar este artículo**

NEVES, E. S. C.; RAMALHO, M. L. Políticas públicas de formación del profesorado de educación básica: descripción general de las actividades extraclase en alto Jequitinhonha/MG. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1180-1199, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15120>

**Enviado el:** 15/12/2020

**Revisiones necesarias el:** 28/01/2021

**Aceptado el:** 03/03/2021

**Publicado el:** 01/05/2021