

EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTÕES CONCEITUAIS E LEGAIS

EDUCACIÓN INTEGRAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CUESTIONES CONCEPTUALES Y JURÍDICAS

INTEGRAL EDUCATION AND TEACHER TRAINING: CONCEPTUAL AND LEGAL ISSUES

Maria Lília Imbiriba Sousa COLARES¹

Maria José Pires Barros CARDOZO²

Elenise Pinto de ARRUDA³

RESUMO: O presente artigo discorre sobre a educação integral e a formação docente para atuação na Educação Básica, de acordo com os programas voltados para a educação integral. A partir de estudos bibliográficos e documentais abordamos as concepções de educação integral, os programas para o fomento da educação integral e as questões voltadas para a formação inicial e continuada dos docentes para atuarem na educação básica, conforme os indicadores previstos para os programas de educação integral para o ensino fundamental e ensino médio. A priori conclui-se que a formação que conceba o aluno na sua totalidade deve considerar a escola como uma comunidade educativa, independentemente do aumento do tempo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Formação docente. Escola.

RESUMEN: *En este artículo se analiza la educación integral y la formación docente para trabajar en Educación Primaria, de acuerdo con los programas orientados a la educación integral. A partir de estudios bibliográficos y documentales, abordamos los conceptos de educación integral, los programas de promoción de la educación integral y las cuestiones orientadas a la formación inicial y continua de los docentes para trabajar en la educación primaria de acuerdo con los indicadores previstos para los programas de educación integral dirigidos para primaria y secundaria. A priori se concluye que la formación que considera al alumno en su totalidad debe considerar a la escuela como una comunidad educativa, independientemente del aumento del tiempo escolar.*

PALABRAS CLAVE: *Educación integral. Formación docente. Escuela.*

¹ Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém – PA – Brasil. Professora do Instituto de Ciências da Educação. Doutorado em Educação (UNICAMP). Bolsista do CNPq - Brasil (nº do processo 304018/2018-0). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. E-mail: lilia.colares@hotmail.com

² Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís – MA – Brasil. Professora do Departamento de Educação II. Doutorado em Educação (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0059-7006>. E-mail: maria.cardozo@ufma.br

³ Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém – PA – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Amazônia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8415-9160>. E-mail: elenisearruda@hotmail.com

ABSTRACT: *This article discusses integral education and teacher training to work in Basic Education, according to programs focused on integral education. Based on bibliographic and documentary studies, we approach the concepts of integral education, the programs for the promotion of integral education and the questions aimed at the initial and continuing training of teachers to work in basic education according to the indicators provided for the comprehensive education programs aimed at for elementary and high school. A priori concludes that the training that conceives the student in its entirety should consider the school as an educational community, regardless of the increase in school time.*

KEYWORDS: *Integral education. Teacher training. School.*

Introdução

O debate sobre a formação humana integral não é recente no contexto educacional. Há séculos está presente a reflexão sobre uma formação com caráter mais integral, para além dos aspectos cognitivos, e que compreenda o indivíduo em suas múltiplas dimensões. Nesta trajetória, cada momento histórico dá um significado e uma concepção do que seria a educação integral, haja vista a educação, e conseqüentemente a educação integral, compor uma realidade complexa com condicionantes históricos, econômicos, sociais e culturais que expressam projetos político-ideológicos de cada realidade.

Desse modo, pretende-se no presente artigo fazer uma abordagem acerca da educação integral e a formação docente, tendo como pressuposto a ideia de que a educação de modo geral, e a perspectiva da educação integral em especial, merecem atenção, considerando que a formação integral dos indivíduos requer subjetividades relacionadas com a realidade objetiva. Supõe também, a formação de pessoas comprometidas com a transformação social.

Face ao exposto, com base em pesquisa bibliográfica e documental discorreremos sobre os pressupostos da educação integral; a educação integral na realidade brasileira e a formação docente na perspectiva da educação integral.

Educação Integral: concepções e fundamentos legais

Segundo Coelho (2009), durante a Antiguidade, na *Paidéia* grega, a concepção de formação humana preconizava uma formação completa, abrangendo as reflexões e ações no campo intelectual, físico, metafísico, estético e ético. Assim, “há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão de mundo” (COELHO, 2009, p. 85). Estaria contido nesta concepção, conforme Coelho (2009), o germe do que seria futuramente denominado educação integral.

Devido a não materialização de uma educação sistematizada destinada a todos, o debate sobre educação integral ficou paralisado durante muitos séculos. Somente no Século XVIII, com a Revolução Francesa e, conforme a concepção iluminista de educação, a educação integral retornou ao debate. Com a instituição da escola pública primária, os jacobinos propuseram uma formação do homem completo, compreendendo o ser físico, o ser moral e o ser intelectual, atribuindo-se à escola o local privilegiado deste trabalho educativo (COELHO, 2009).

No Século XIX, sob os ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia, a educação integral voltou à cena no movimento anarquista. Com a perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, a concepção de educação integral no movimento anarquista defendia que “o saber seja distribuído integralmente e igualitariamente entre todos os indivíduos” (SILVA, 2012 p. 57), garantindo o acesso da classe trabalhadora a uma educação mais completa possível. Nessa perspectiva, a educação integral deveria atender a classe trabalhadora, de maneira a promover uma formação que levasse à superação da exploração do homem, e isso se daria a partir de uma educação concomitantemente “sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e política” (COELHO, 2009, p. 88).

Outra concepção vinculada às bases do pensamento socialista/marxista no final do Século XIX defendia a educação integral numa “perspectiva emancipatória e de superação do estado de alienação imposto pela sociedade burguesa ao trabalhador [...]” (LIMA, 2013, p.37). Assim, a educação integral na perspectiva marxista, compreendida como articuladora da crítica à sociedade burguesa, possui um caráter revolucionário e sustenta uma concepção de educação escolar integral, politécnica⁴ e emancipatória, amparada na integração do trabalho manual e intelectual, superando o caráter utilitarista oferecido pela educação burguesa (LIMA, 2013).

Em outro prisma, adentrando o Século XX, despontou a concepção pragmatista de educação integral, representada sobretudo pelo americano John Dewey e no Brasil pelo educador Anísio Teixeira. Cavaliere (2002) enfatiza que o elemento central da educação com base pragmatista está no conceito de experiência, que para Dewey é a própria vida, inseparável da natureza, e é a própria aprendizagem, sendo a vida humana uma teia de experiências e, portanto, de aprendizagens variadas. Nesta perspectiva, a educação – a escola – não deve dissociar a experiência escolar da própria experiência humana, e tem que prover

⁴ De acordo com Pontes (2013), a educação politécnica proposta por Marx não é a educação profissionalizante de sua época. Ao contrário, se contrapõe a ela. Na visão de Marx, o ensino politécnico assume uma perspectiva de transformação social, que a partir da preparação multifacetada, visa a ampliação de sua formação em prol da luta pela emancipação social.

experiências que sirvam de modelos vivos para a sociedade que se quer almejar (CAVALIERE, 2002). Assim, com este entendimento, a educação integral promove a aprendizagem alicerçada nas vivências numa permanente associação entre a vida escolar e a vida social, que, de acordo com Cavaliere (2002), é a aprendizagem através do meio, compreendendo o indivíduo multidimensionalmente (FANTIN, 2017).

No Brasil, as variações de concepções de educação integral começaram a aparecer na primeira metade do Século XX, na qual, segundo Coelho (2009), coexistiram vários movimentos, tendências e correntes políticas com distintas matizes que discutiam educação e defendiam educação integral. Entre estes estão os integralistas, os anarquistas e os liberais.

Coelho (2009, p.88) destaca que para os integralistas “as bases da educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como político-conservadores”. Em contrapartida, para os anarquistas, “a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores” (COELHO, 2009, p.88). Sobre o pensamento liberal, Coelho (2009) aponta Anísio Teixeira como grande defensor da educação integral, a qual deveria promover à criança do ensino fundamental uma formação completa por meio de atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas, de saúde e de cunho ético-filosófico.

Entretanto, a autora supracitada esclarece que a formação integral defendida pelo educador possuía um viés do pensamento liberal, pois tinha como finalidade a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial e aspectos político-desenvolvimentistas. Ou seja, por meio da educação integral formar-se-ia o indivíduo em um adulto capaz de promover o progresso do país.

As inúmeras concepções de educação integral deram bases para diversas formas de sua efetivação (FIALHO; SOUSA; FREIRE, 2020). No Brasil, especialmente por meio de ações de ampliação do tempo na escola, as experiências realizadas no âmbito da educação integral têm promovido uma compreensão inequívoca de educação integral como sinônimo da extensão do tempo na escola. Entretanto, já está muito bem esclarecido na literatura⁵ que educação integral não se confunde com a ampliação da jornada do tempo na escola, apesar de não descartar a contribuição que esta ampliação pode trazer à consolidação de um projeto de educação integral. Tal equivalência, porém, promove uma visão demasiadamente reducionista do que é educação integral.

⁵ Antunes e Padilha (2010); Arroyo (2012); Gadotti (2009); Guará (2006); Lima, Almada (2013); Moll (2012); Assis, Machado e Ganzelli (2018).

Sobre esta questão, com base nas concepções e experiências históricas desenvolvidas no Brasil, Lima e Almada (2013, p. 102-103, grifo dos autores) relacionam quatro sentidos de educação integral:

a) Educação integral: referimo-nos a ideia de que cada estudante tenha uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos.

b) Educação de Tempo Integral: referimo-nos a ideia de ampliação da jornada escolar, para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral.

c) Escola de Tempo Integral: referimo-nos ainda a ideia de ampliação da jornada escolar, restrita ao espaço da escola, mas da mesma forma não implica na implementação de uma educação integral.

d) Educação Integral de Tempo Integral: referimo-nos que a ideia de educação integral, já explicitada, só pode ser desenvolvida em tempo integral.

Há uma pluralidade de conceituações, com pressupostos teóricos e metodológicos próprios. Gadotti (2009, p. 97-98) enfatiza que o princípio geral da educação integral é a integralidade:

O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

Com as reflexões apresentadas, a educação integral pode ser considerada como aquela que considera o indivíduo como sujeito multidimensional, ultrapassando a aprendizagem focada apenas nos aspectos cognitivos e no acúmulo de conhecimento. Deve abarcar, portanto, todos os aspectos constituintes do ser humano, promovendo uma formação global (LIMA, AZEVEDO, 2019). Para tanto, faz-se necessária a superação da fragmentação da aprendizagem e dos saberes, na qual se elegem dimensões mais importantes em detrimento a outras.

A educação voltada para a formação integral do indivíduo está presente nas normativas legais educacionais brasileiras, apesar de não estar conceituada como educação integral, como pode ser visto no artigo 215 da Constituição Federal de 1988, que apresenta a educação como direito e, entre suas finalidades, o pleno desenvolvimento da pessoa. Da mesma forma, o pleno desenvolvimento do educando é reiterado no Estatuto da Criança e do

Adolescente em seu artigo 53, e no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96.

Adicionalmente, a LDB nº 9.394/96 indica a progressão da jornada escolar parcial para a jornada integral, visando a materialização da educação de tempo de integral nas escolas das redes de ensino:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral.

[...]

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

[...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, a educação de tempo integral consta na meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Retoma-se que a ampliação da jornada escolar difere do que se compreende como educação integral. Portanto, as previsões legais e experiências desenvolvidas têm efetivado o que os autores citados anteriormente denominam educação de tempo integral. Segundo Cavaliere (2009), os modelos de organização da educação de tempo integral se configuram em duas formas: no primeiro, nomeado como escola de tempo integral, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, provocando mudanças em seu interior, com atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola.

As primeiras experiências de tempo integral datam dos anos 1940/1960, com as Escolas-Parque/Escolas classe concebidas por Anísio Teixeira e, em 1980/1990, teve-se os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) idealizados por Darcy Ribeiro (MOLL, 2012). Deste período até os dias atuais, outras ações foram executadas em diversos municípios, consumadas principalmente em escolas de tempo integral e programas de atividades educativas complementares no contraturno.

Com o objetivo de induzir a implementação da educação de tempo integral nas redes de ensino foram estabelecidos pelo Governo Federal programas de fomento:

a) Programa Mais Educação (PME) – instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007. Visava contribuir para a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal, implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer (BRASIL, 2007).

Entre suas finalidades, estavam: apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; dentre outras que tratavam sobre os estudantes com deficiência, trabalho e violência infantil, formação da sensibilidade da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, interação com práticas esportivas, aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades (BRASIL, 2007).

De acordo com Moll (2012), o PME foi proposto no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), iniciou em 2008 em 1.380 escolas públicas em 25 estados do país e no Distrito Federal; em 2010, já eram 10.026 escolas em todos os estados brasileiros e, “[...] estabelece-se como estratégia intersetorial do governo federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas” (MOLL, 2012, p. 132).

b) Programa Novo Mais Educação (PNME) – criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Objetiva melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016).

Destacam-se como suas finalidades: contribuir para a alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria do rendimento e desempenho escolar; melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2016).

Fica explícita na descrição do PNME a ênfase na complementação do ensino nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, na qual o eixo das atividades deve ocorrer para a melhoria do desempenho nestas disciplinas e, desta forma, o programa “deixa de ser uma política indutora de educação integral no país e passa a ser uma estratégia de melhoria da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática” (MENDONÇA, 2017, p. 2017).

c) Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) – instituído inicialmente pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, e atualmente regido pela Portaria nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. Tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – SEE (BRASIL, 2019).

A criação do EMTI situa-se no contexto da Reforma do Ensino Médio instaurada pela Lei nº 13.415/2017, que tem entre seus objetos a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, prevendo o repasse de recursos do Ministério da Educação para os estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola.

Diante das concepções, das experiências realizadas e das políticas indutoras de educação integral e de educação de tempo integral expostas, cabe abordar e refletir sobre uma questão central e que está intrinsecamente relacionada a um projeto de educação que vislumbre a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões – a formação do professor, considerando que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, é fundamental para que os educadores possam, mediante a práxis, transformar e reinventar suas ações.

Formação docente e educação integral: desafios para a escola

A questão da formação docente no Brasil deve ser compreendida no contexto da reforma do Estado e da Educação iniciadas na década de 90 do século passado, sob a égide das agendas internacionais, definidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial, Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) etc. Tais agendas defendem a melhoria da qualidade do ensino, destacando, dentre outros aspectos, a formação dos profissionais da educação como elemento que contribui para sanar os problemas de ineficiência dos sistemas educativos e das escolas.

O Banco Mundial, no documento “Prioridades y estrategias para la educación”, publicado em 1995, concebe a educação como mecanismo de redução da pobreza, destacando que a escola deveria melhorar a qualidade em função da formação do capital humano necessário para o mercado de trabalho. Para tanto, colocou centralidade na formação docente, principalmente a continuada, uma vez que a inicial seria dispendiosa. Destacou, ainda, o papel central dos docentes na melhoria do desempenho dos alunos.

Já a CEPAL, no documento “Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento e gestion de la educación em América Latina y Caribe”, pontuou que:

Os processos experimentados pela maioria dos países americanos, bem como os resultados de vários estudos, mostram que o professor é um dos fatores mais importantes para que as reformas educacionais tenham bons resultados na aprendizagem dos alunos e na forma como a educação é administrada nos sistemas, escolas e salas de aula. Se por um lado sem bons professores não há mudança possível, por outro lado, a situação profissional e social dos professores é uma das questões mais críticas na educação. Os professores são uma das causas mais importantes do problema, mas também podem ser o início das estratégias mais eficazes para transformar a educação (CEPAL, 2005, p. 90, tradução nossa)⁶.

As intenções e ações dos Organismos Internacionais (OI) são direcionadas para a educação básica no sentido de atender o que eles denominam satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, definidas pelo desenvolvimento de competências, valores e atitudes que permitam às pessoas viverem na sociedade do conhecimento.

No Brasil, a formação dos profissionais de educação seguiu as influências dos OI. Tal influência é notada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 1996, que estabelece no art. 62 que a formação dos docentes será realizada em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, ofertados pelas universidades e institutos superiores de educação, que podem formar profissionais mediante o curso normal superior. Tal perspectiva aponta para processos formativos centrados apenas no ensino, sem articulação com atividades de pesquisa e extensão.

A formação continuada dos profissionais da educação foi designada aos institutos superiores de educação e aos sistemas de ensino, conforme expressam os artigos 63 e 67, respectivamente:

⁶ Los procesos vividos por la mayoría de los países americanos, así como los resultados de estudios diversos, muestran que el factor docente es uno de lo más importantes para que las Reformas Educativas tengan Buenos resultados em el aprendizaje de los estudiantes y emn la manera como se gestiona la educación em los sistemas, las escuelas y las aulas. Si por um lado sin bueos docentes no hay cambio possible por outro lado la situación profesional y social de los docentes es uno de los mudos críticos de la educación. Los docentes son uma de las causas más importantes de problema pero también pueden ser el incio de las estrategias más efectivas para transforma lá educación (CEPAL, 2005, p. 90).

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis [...].

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho (BRASIL, 1996).

Ainda na década de 90 do século passado destaca-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Esse fundo definiu que no mínimo 60% dos recursos deveriam ser gastos na remuneração dos profissionais do magistério em exercício e, também, para financiamento de cursos de formação de professores que ainda não estavam habilitados, até o ano de 2001. Em janeiro do ano de 2007, o FUNDEF foi transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e os recursos que antes eram destinados somente ao ensino fundamental foram estendidos a toda a educação básica. O FUNDEB destina 60% dos recursos à remuneração dos profissionais da educação básica e 40% para as despesas consideradas como de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) realizadas na educação básica e previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, cuja aplicação é destinada à:

a) remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação, contemplando: - remuneração e capacitação, sob a forma de formação continuada, de trabalhadores da educação básica, com ou sem cargo de direção e chefia, incluindo os profissionais do magistério e outros servidores que atuam na realização de serviços de apoio técnico-administrativo e operacional [...] (BRASIL, 2007a).

Outro instrumento normativo que regulamentou a formação dos docentes foi o PDE criado pelo governo Lula em 2007, dispondo que a formação inicial e continuada fosse implementada pelo programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), mediante o ensino superior a distância, com o objetivo de capacitar os educadores da educação básica pública que ainda não têm graduação, formar novos docentes e propiciar formação continuada (BRASIL, 2007b).

Em janeiro de 2009 o Decreto nº 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que passou a ser coordenada pela

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A CAPES elaborou o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) através da Portaria Normativa nº 9 de 30 de junho de 2009. O PARFOR objetiva a qualificação de professores que ainda não possuem a formação adequada ou que atuam fora da área de formação. As ações são realizadas em colaboração com o Ministério da Educação (MEC), as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior.

Registra-se, também, que em relação à valorização dos profissionais da educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, Lei nº 13.005, estabeleceu 4 metas (15 a 18) com 31 estratégias. No que se refere à formação dos docentes, destaca-se a meta 15, que dispõe sobre a garantia em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência, uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Do ponto de vista da regulamentação do processo de formação inicial dos docentes por intermédio de “diretrizes curriculares nacionais”, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou e aprovou as seguintes resoluções: CNE/CP nº 01/2002, nº 2/2015 e nº 2/2019. A Resolução CNE/CP n.1/2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica na licenciatura, de graduação plena. Com enfoque no modelo de competências apresentou uma “visão predominantemente tecnicista e prescritiva de formação de professores se detém muito mais no desenvolvimento de competências, sobrepondo o saber fazer ao conhecer” (BRZEZINSKI, 2008, p, 184).

O uso na noção de competências como princípio norteador dos currículos dos cursos de formação docente para a educação básica previsto nessa diretriz não contemplava uma concepção voltada para a dimensão da ciência, numa perspectiva integral, pois a escola também foi direcionada para a pedagogia das competências, comprometendo a sua função de formação de sujeitos capazes de compreender, interpretar e transformar a realidade, mediante a transmissão de conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização, conforme enfatiza Saviani: à escola cabe “a socialização/democratização do conhecimento elaborado/científico à maioria da população” (SAVIANI, 2003, p. 68).

Com a aprovação do PNE 2014/2024, o CNE foi instado a fazer uma atualização nas diretrizes aprovadas em 2002 e realizar estudos e debates sobre as normas gerais e as práticas

curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação dos profissionais da educação face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada, definindo como horizonte propositivo de sua atuação a discussão e a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015). Assim, em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 2/2015, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 apresentava vários aspectos sobre a formação dos docentes, dentre os quais destaca-se: ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas; elaboração de um projeto institucional de formação de professores por partes das instituições formadoras; base comum nacional, baseada na concepção de educação como processo emancipatório e permanente; trabalho docente que articule teoria e prática; consideração da realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica; definição de cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendendo: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015).

A perspectiva da Resolução CNE/CP n. 2/2015 e do PNE 2014/2024 assenta-se na concepção de que formação docente em educação integral signifique ter na escola de tempo ampliado docentes que articulem diferentes conhecimentos, habilidades e instrumentos, com processos formativos que lhes possibilitem articular teoria e prática. Conforme expressa o Texto referência para o debate sobre educação integral publicado em 2009 pelo MEC:

A Educação Integral requer uma maior interação com os estudantes de pedagogia e das licenciaturas em seu universo cotidiano. A escola pautada pela Educação Integral representa um laboratório permanente desses futuros profissionais que, desde o início de seus cursos, passarão a manter intenso contato com as crianças e com os jovens, numa troca de experiências úteis para a formação e o trabalho de ambos, bem como para o aprimoramento das instituições - básica e universitária - que poderão adequar os seus conteúdos programáticos teóricos e práticos, ao longo desse processo inter-relacional (BRASIL, 2009, p. 38-39).

Essa relação teoria-prática coloca-se quando o Programa Mais Educação (PME) previu o trabalho dos monitores-estudantes dos cursos de pedagogia e das licenciaturas para desenvolverem as atividades do programa. Contudo, a relação entre as universidades e a escola com projetos de formação articulados à perspectiva de educação integral não foi

construída conforme o que o programa postulou. Ademais, a educação integral requer que os docentes das escolas também tenham seu tempo de trabalho ampliado para que possam estudar, redimensionar o currículo, planejar a proposta político-pedagógica, ou seja, ter formação continuada na escola, juntamente com os monitores (BRANDENBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019).

Esse processo que estava em construção foi freado após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, quando o Ministério da Educação (MEC) e o CNE empreenderam esforços no sentido da aprovação de novas diretrizes curriculares. Assim, sem nenhum debate com as entidades científicas – Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e do Colégio de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (COGRAD) – o MEC encaminhou no final de 2018 ao CNE uma proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFPB), que foi aprovada pela Resolução CNE/CP n. 2/2019 e homologada pelo MEC em 20 em dezembro de 2019.

A Resolução CNE/CP n. 2/2019 faz um retorno ao modelo de competências previsto na resolução de 2002, descaracteriza os cursos de licenciatura e empobrece a qualidade da formação de professores. Traz impactos nocivos sobre a educação básica, constituindo-se num retrocesso nas políticas educacionais (ANFOPE, 2020). Essa resolução prioriza a formação inicial, pois apenas três incisos tratam da formação continuada. Desconsiderando, assim, que a formação continuada poderá ser um mecanismo importante para as propostas de educação integral.

Do mesmo modo, a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), também destaca a noção de competências com ênfase para as emocionais e sociais, enfatizando no art. 3º que:

As competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC - Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a

ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (BRASIL, 2020, p. 2).

A perspectiva apontada nas Resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 não indica caminhos formativos que primem pela pedagogia da autonomia e da humanização, para superarmos o que Freire (1993, p. 58) denominou de educação bancária, que gera o arquivamento da existência humana quando:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nessa distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem do mundo.

Face ao exposto, consideramos que a formação dos docentes para a educação integral implica, necessariamente, na educação integral do professor (ALVES; FIALHO; LIMA, 2018). Esta formação situa-se no campo das disputas e contradições oriundas da forma como a organização do trabalho se coloca na sociedade capitalista, bem como das funções e finalidades postas para as escolas, em especial, as públicas no atual contexto de “desfiguração das funções emancipadoras do conhecimento escola” (LIBÂNEO, 2016).

Considerações finais

A educação integral dos indivíduos que pretenda contribuir com a formação voltada para a transformação social extrapola tempos e espaços escolares. Desse modo, as propostas e projetos voltados para a ampliação da jornada escolar na perspectiva dos direitos de aprendizagem devem considerar as múltiplas determinações dos sujeitos no sentido de sua plena realização.

Em relação à formação docente na perspectiva da educação integral, consideramos que toda formação deve ser voltada para esse objetivo, para possibilitar que a educação cumpra a sua função de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, ou seja, que permita oferecer o melhor conhecimento aos educandos através dos conteúdos, projetos, programas, metodologias e formas de avaliação.

Assim, as atividades educativas que tenham como foco a educação integral e de tempo integral precisam superar algumas práticas vigentes e propostas dos programas de fomento à educação integral, pois a maioria não valoriza as diferenças e as complexidades das relações entre educação e sociedade, e não consideram a cultura e o trabalho como princípios educativos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C.; FIALHO, L. M. F.; LIMA, M. S. L. Formação em pesquisa para professores da educação básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão (SE), v. 11, p. 285-300, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/8582>. Acesso em: 19 dez. 2020.
- ANFOPE. **Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia**. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-emdefesa-da-educa%C3%A7%C3%A3o-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- ASSIS, A. E. S.; MACHADO, C.; GANZELLI, P. Estado e educação integral: concepções e desafios. In: MACIEL, A. C.; GANZELI, P.; COSTA, S. A. **Sentidos da educação integral: conceitos, programas**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018.
- BRANDENBURG, C.; PEREIRA, A.; FIALHO, L. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza (CE), v. 1, n. 2, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 06 out. 2020.
- BRASIL. Constituição. **Constituição Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.
- BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação- FUNDEB, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 21 jun. 2007a. Disponível em: http://planato.gov.br//ccivil_03/Leis/L11.494.htm. Acesso em: 05 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF: MEC, 26 abr. 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Brasília, DF: MEC, 11 out. 2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 2.116, de 6 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: MEC, 09 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1 de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 29 out. 2020. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 04 mar. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 03 jul. 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRZEZINSKI, I. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais de educação. *In*: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo, SP: Cortez, 2008. p. 167-194.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas (SP), v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CEPAL. **Invertir mejor, para invertir mas**: financiamiento y gestion de la educación em América Latina y Caribe. Santiago: UNESCO, 2005.

COELHO, L. M. C. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília (DF), v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FANTIN, M. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. **Educação & Formação**, Fortaleza (CE), v. 2, n. 6, p. 87-100, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/161>. Acesso em: 01 set. 2020.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A.; FREIRE, V. C. C. Formação continuada de professores: O que se publica no Norte e Nordeste? **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. X, p. 1-24, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1286>. Acesso em: 20 dez. 2020.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 2009. v. 4.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (SP), v. 46, n. 159, p. 38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LIMA, A.; AZEVEDO, M. L. Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: Proposições e resistências no Paraná. **Educação & Formação**, Fortaleza (CE), v. 4, n. 12, set./dez. p. 124-147, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1126/1311>. Acesso em: 01 set. 2020.

LIMA, F. C. S.; ALMADA, J. U. P. S. Educação Integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. *In*: LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação Integral**: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís, MA: Edufma, 2013.

LIMA, L. M. Educação Integral: confrontos filosóficos e reconhecimento político. *In*: LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação Integral**: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís, MA: Edufma, 2013.

MENDONÇA, P. M. **O direito à educação em questão**: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 129-146.

PONTES, A. P. F. S. A educação integral e seus fundamentos. *In*: LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação Integral**: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís, MA: Edufma, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, J. A. **Educação integral no Brasil de hoje**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

Como referenciar este artigo

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B; ARRUDA, E. P. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1529-1546, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16iesp.3.15296>

Submissão em: 05/02/2021

Revisões requeridas em: 30/03/2021

Aprovado em: 12/05/2021

Publicado em: 01/06/2021