



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ- REITORIA DA PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

**REALIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
EM TEMPO INTEGRAL:
LIMITES E POSSIBILIDADES DE AVANÇOS A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

SALVADOR

2022

MARIZA PACHECO DA COSTA

**REALIDADE DOS DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL:
LIMITES E POSSIBILIDADES DE AVANÇOS A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Dissertação desenvolvida na linha de pesquisa Políticas Sociais Universais, Institucionalização e Controle do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador para obtenção do título de mestre em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Prof^a. Dra. Kátia Oliver Sá

SALVADOR/BA
2022

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

C837 Costa, Mariza Pacheco da

Realidade dos desafios para formação de professores de educação integral em tempo integral: limites e possibilidades de avanços a partir da pedagogia histórico-crítica / Mariza Pacheco da Costa. – Salvador, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Oliver de Sá.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Formação de professores 2. Educação integral em tempo integral 3. Pedagogia histórico-crítica I. Sá, Kátia Oliver de – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 371.214

FOLHA DE APROVAÇÃO

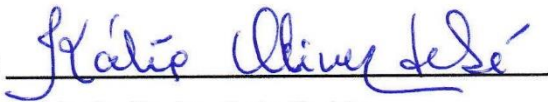
MARIZA PACHECO DA COSTA

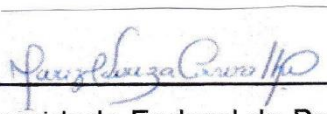
**REALIDADE DOS DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL:
LIMITES E POSSIBILIDADES DE AVANÇOS A PARTIR DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

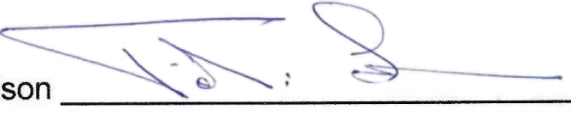
Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 17 de fevereiro de 2022.

Banca examinadora

Kátia Oliver de Sá – Orientadora 
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Docente da Universidade Católica do Salvador – UCSAL

Marize Souza de Carvalho 
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA
Docente da Universidade Federal da Bahia - UFBA

Maria de Fátima Pessoa Lepikison 
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Docente da Universidade Católica do Salvador – UCSAL

Aos filhos e filhas da classe trabalhadora que tem direito a uma educação de qualidade e humanizada.

Às mulheres fantásticas da minha família: em especial, minhas avós materna e paterna (*in memoria*) incansáveis guerreiras, flores que encheram o meu coração de aprendizados e amor.

AGRADECIMENTOS

Quando penso na minha trajetória até chegar a este momento, lembro-me das incertezas, do difícil momento de crise sanitária(pandemia), econômica e política que estamos atravessando. Mas também, lembro-me do apoio e incentivo a caminhar sempre.

Assim, inicio agradecendo a Deus pela oportunidade de novos conhecimentos e de vivenciar este momento tão especial.

Agradeço ao meu filho Rodrigo Costa pelo apoio em todos os momentos, principalmente no suporte tecnológico.

Agradeço aos meus pais, Tereza Marques e Geronso Pacheco, pelo incentivo nos estudos e a prosseguir sempre, bem como aos meus irmãos e irmãs pelo carinho e apoio emocional.

As minhas colegas de trabalho e companheiras de jornada Marcia Vale e Marcia de Medeiros pelo carinho, pelo suporte emocional, pela busca e troca de conhecimentos nos variados momentos em que nos reunimos e nos dedicamos aos estudos, apoio e incentivo sempre. Gratidão meninas!

Aos colegas de turma 2020.1 (turma da pandemia) pelas trocas de conhecimentos e convivência nesse período pandêmico difícil em que aprendemos juntas(os).

À Prof^a. Dra. Kátia Oliver de Sá, minha querida orientadora, pelas orientações, acolhimento, generosidade, conhecimento compartilhado na construção, realização dessa pesquisa e na luta por uma educação qualificada, conseqüentemente para uma sociedade menos desigual. Todas as manifestações de agradecimentos são insuficientes diante das contribuições no meu crescimento intelectual, profissional e pessoal. Serei sempre grata!

À Banca Examinadora Prof^a. Dra. Fátima Lepikson e a Prof^a. Dra. Marize Carvalho pela disponibilidade e doação do precioso tempo, em participar deste momento singular, trazendo importantes contribuições ao aperfeiçoamento desse relatório dissertativo. Muito obrigada!

Agradeço ao Comitê Territorial Baiano de Educação Integral e Integrada pelos momentos de estudos, aprendizagens e pela luta por uma educação integral em tempo integral nas escolas públicas, laica e de qualidade para a classe trabalhadora.

Aos meus familiares, ao meu companheiro pelo apoio e incentivo para continuar.

Aos amigos(as) e colegas de trabalho que torceram por mim em mais um desafio, enfim, a todos e todas que de alguma forma contribuíram com esta jornada, direta ou indiretamente, os meus sinceros agradecimentos! Gratidão imensa!

O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é questão de libertação. (SAVIANI, 2018, p. 45)

COSTA, Mariza Pacheco da. **Realidade da Formação de Professores de Educação Integral em tempo integral**: limites e possibilidades de avanços a partir da pedagogia histórico-crítica. Orientadora: Kátia Oliver de Sá. 149 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, Bahia, Brasil, 2022.

RESUMO

Esta investigação partiu da linha de pesquisa Políticas Sociais Universais, Institucionalização e Controle do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da UCSal. Tratou do seguinte problema central: Qual a realidade da formação de professores e professoras para a Educação Integral em tempo integral, tratada pela produção do conhecimento desenvolvida em cursos *stricto sensu* no Brasil (2000 a 2019) e que indicadores de possibilidades de avanços é possível identificar em fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica? Para responder a esta questão realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, considerando a análise de treze produções *stricto sensu* produzidas em universidades públicas do Brasil, que tratam da formação de professores(as) em escolas de tempo integral. Também foi realizada uma caracterização do marco legal da política educacional, que aborda a concepção de Educação Integral no Brasil. A pesquisa se desenvolveu a partir do princípio da investigação dialética da realidade social, que aborda o reconhecimento da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno possível de descrever o objeto pode ser compreendido como um momento do todo. Como pressuposto investigativo identificamos, que embora tenhamos no Brasil, indicadores de luta da ANFOPE, que se coloca à frente de desafios das políticas de formação de professores e professoras e que tenhamos um marco legal que assegura a existência de uma proposta para atender a concepção de Educação Integral em tempo integral, há limites e desafios substancialmente alimentados por determinações históricas advindas das relações capitalista, cujos indicadores podem ser identificados na análise do que vem sendo tratado pela produção do conhecimento *stricto sensu* no Brasil, considerando o período de 2000 a 2019; mediante os limites provenientes da realidade contraditória apontada pelas treze produções *stricto sensu*, reconhecemos desafios e possibilidades de proposições de avanços, a partir de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Como resultado central da investigação identificamos que há importantes desafios a serem vencidos, quando se discute a questão da necessidade de uma política de formação de professores e professoras, cujo enfoque considere as especificidades que implicam o trabalho pedagógico em escolas de Educação Integral em tempo integral e cujo trato com o conhecimento, requer professores e professoras preparados para atender a formação humana. Para responder a esses desafios, apontamos a necessidade de avanços acerca de indicadores para a formação de professores e professoras para as escolas que oferecem a educação integral em tempo integral, considerando fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Palavras-Chaves: Formação de Professores. Educação Integral em tempo integral. Pedagogia Histórico-crítica.

COSTA, Mariza Pacheco da. **Reality of Full-time Integral Education Teacher Training**: limits and possibilities of advances from the historical-critical pedagogy. Advisor: Kátia Oliver de Sá. 149 f. Dissertation (Master in Social Policies and Citizenship) – Catholic University of Salvador, Salvador, Bahia, Brazil, 2022.

ABSTRACT

This investigation started from the line of research Universal Social Policies, Institutionalization and Control of the Graduate Program in Social Policies and Citizenship at UCSal. It addressed the following central problem: What is the reality of teacher training for full-time Integral Education, treated by the production of knowledge developed in *stricto sensu* courses in Brazil (2000 to 2019) and what indicators of possibilities for advances can be identified on foundations of Historical-Critical Pedagogy? To answer this question, we carried out a bibliographical and documentary research, considering the analysis of thirteen *stricto sensu* productions produced in public universities in Brazil, which deal with the training of teachers in full-time schools. A characterization of the legal framework of educational policy was also carried out, which addresses the concept of Integral Education in Brazil. The research was developed from the principle of dialectical investigation of social reality, which deals with the recognition of the concrete totality, which first of all means that each phenomenon possible to describe the object can be understood as a moment of the whole. As an investigative assumption, we identified that although we have in Brazil, indicators of ANFOPE's struggle, which is ahead of the challenges of teacher training policies and that we have a legal framework that ensures the existence of a proposal to meet the conception of Full-time Integral Education, there are limits and challenges substantially fed by historical determinations arising from capitalist relations, whose indicators can be identified in the analysis of what has been dealt with by the production of *stricto sensu* knowledge in Brazil, considering the period from 2000 to 2019; through the limits arising from the contradictory reality pointed out by the thirteen *stricto sensu* productions, we recognize challenges and possibilities of propositions for advances, from the foundations of Historical-Critical Pedagogy. As a central result of the investigation, we identified that there are important challenges to be overcome, when it comes to the question of the need for a policy for the formation of teachers, whose focus considers the specificities that imply the pedagogical work in schools of Integral Education in full time and whose dealing with knowledge requires teachers prepared to attend to human formation. In order to respond to these challenges, we point out the need for advances on indicators for the training of teachers for schools that offer full-time integral education, considering the foundations of Historical-Critical Pedagogy.

Keywords: Teacher Training. Full-time Education. Historical-critical pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 01	Caracterização do marco legal da política, cujo enfoque abrange a possibilidade de implementação da Educação Integral em tempo integral para as escolas brasileiras	30
Quadro 02	Elementos de caracterização bibliométrica das (13) produções <i>stricto sensu</i> identificadas e levantadas para análise	148
Quadro 03	Distribuição de treze produções <i>stricto sensu</i> identificadas nas regiões: Nordeste, Norte, Sul, sudeste e Centro-Oeste, considerando ano de depósito nos PPG, IES, autor, título	34
Quadro 04	Dados e informações sobre o marco legal tratado pelos(as) (13) pesquisadores(as) a partir da base da Constituição Federal do Brasil Federal do Brasil (1988) e a Lei 9.394/96 (LDB)	89
Quadro 05	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 01 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral.....	97
Quadro 06	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 02 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral	99
Quadro 07	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 03 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral	101
Quadro 08	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 04 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral	103
Quadro 09	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 05 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral.....	104
Quadro 10	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 06 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral	107
Quadro 11	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 07 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral	108
Quadro 12	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 08 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral	110
Quadro 13	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 09 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral	112
Quadro 14	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 10 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral	115
Quadro 15	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 11 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral	117
Quadro 16	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 12 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral	119

Quadro 17	Elementos de análise da produção <i>stricto sensu</i> 13 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral	121
------------------	---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Pesquisadores/as que discutem a formação de professores/as na Educação Integral em tempo integral no Brasil – 2000 a 2019.	82
Gráfico 02	Distribuição anual das treze (13) produções <i>stricto sensu</i> entre os anos de 2000 e 2019	83
Gráfico 03	Localização das treze (13) produções <i>stricto sensu</i> localizadas e levantadas, tendo em vista o período de 2000 a 2019	84
Gráfico 04	Localização das treze (13) produções <i>stricto sensu</i> , considerando as regiões do Brasil - 2000 a 2019.....	85
Gráfico 05	Localização das treze (13) produções <i>stricto sensu</i> , por estados brasileiros – 2000 a 2019.....	85
Gráfico 06	Programas de pós-graduação em que os pesquisadores e pesquisadoras produziram as suas pesquisas em IES brasileiras – 2000 a 2019.....	86
Gráfico 07	Exposição da área de concentração dos PPG das IES em que as (13) produções foram identificadas e levantadas – 2000 a 2019.....	87
Gráfico 08	Distribuição das treze (13) produções <i>stricto sensu</i> em linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Professores
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BCN	Base Comum Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FACED	Faculdade de Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPPGE	Grupo de Estudos de Políticas Públicas e Gestão Escolar
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PHC	Pedagogia Histórico-crítica.
PME	Programa Mais Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
SESU	Secretaria de Ensino Superior
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFM	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFP	Universidade Federal do Paraná
UFR	Universidade Federal de Rondônia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRJ	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	O CONTEXTO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: AS QUESTÕES NORTEADORAS, O PROBLEMA, OS OBJETIVOS E A HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO.....	26
1.2	CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO E INDICADORES DO PROCESSO DE ANÁLISE.....	28
2	MARCO LEGAL: HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	37
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS SÓCIO-HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	50
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO BRASIL: DESAFIOS HISTÓRICOS E CONTRADIÇÕES	50
3.2	PROPOSIÇÕES HISTÓRICAS DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	56
3.3	A LUTA DA ANFOPE PELA VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE AOS DESAFIOS DAS POLÍTICAS ATUAIS DE OFERTA DE EDUCAÇÃO E SUAS CONCEPÇÕES.....	62
3.3.1	A ANFOPE e os posicionamentos frente a BNCC e a BNC	70
3.3.2	As bandeiras de lutas e os enfrentamentos da ANFOPE na conjuntura política do Brasil	74
4	OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: A REALIDADE DO QUE APONTAM AS PRODUÇÕES <i>STRICTO SENSU</i>	82
4.1	CARACTERIZAÇÃO BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>STRICTO SENSU</i> SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	82

4.2	O QUE DIZEM OS PESQUISADORES E PESQUISADORAS SOBRE O MARCO LEGAL QUE SUBSTÂNCIA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	89
4.3	BALANÇO DAS PRODUÇÕES <i>STRICTO SENSU</i> EM UNIVERSIDADE PÚBLICAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INTEGRAL – 2000 a 2019: LIMITES E CONTRADIÇÕES.....	96
5	INDICADORES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL A PARTIR DE FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E AVANÇOS.....	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	140
	APÊNDICE A – Quadro 02: Elementos de caracterização bibliométrica das (13) produções stricto sensu identificadas e levantadas para análise.....	148

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa faz parte dos estudos desenvolvidos na linha de Pesquisa - Políticas universais, institucionalização e controle do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador e é parte de uma investigação que pertence a uma pesquisa matricial do Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Escolar - GEPPGE deste programa. A proposta do objeto tem como foco, investigar a realidade sobre o que vem sendo exposto por pesquisadores e pesquisadoras no Brasil sobre a formação de professores e professoras da Educação Integral em tempo integral e identificar desafios para uma proposta de indicadores que possibilitem avanços a partir da Pedagogia Histórico-crítica.

Para Cheptulin (1987, p. 338), na concepção do materialismo dialético a realidade é entendida como o que existe realmente, ou como possibilidade já realizada, entendendo a categoria como tendo uma existência real. Tomamos, ainda, essa categoria a partir de Kosik (1995, p. 16) que nos esclarece que “a realidade é a unidade do fenômeno e da essência”. Para esse filósofo e pesquisador, sem o fenômeno esclarecido na sua essência, identificamos na realidade, apenas uma “pseudoconcreticidade” sobre os objetos de investigação. “[...] O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno.” (Idem, p. 20)

Nesta pesquisa, interrogamos sobre o que vem apontando o marco legal e as bases sócio históricas de formação de professores e professoras no Brasil, quais as contradições, limites e desafios da realidade da formação de professores(as) para a Educação Integral em tempo integral.

O objeto proposto, parte de inquietações advindas de minha condição de trabalhadora de educação da rede municipal de Salvador, na função de coordenadora pedagógica e da participação no “Curso de Especialização para Gestores e Coordenadores Pedagógicos da Educação Básica Integral” (2016), oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) a partir de edital público.

Esta proposta de formação *lato sensu* foi indicada para gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) municipais e estaduais, lotados em escolas das redes públicas do ensino básico, que ofertavam a educação integral e/ou o Programa

Mais Educação na região metropolitana de Salvador; estes estudos provocaram em minha condição de coordenadora pedagógica, muitas inquietações, que me levaram a refletir sobre o papel das políticas de educação para Educação Integral em tempo integral no nosso país.

A partir de então, a busca por conhecimento sobre esta concepção de educação integral tem sido contínua; passei a me envolver como integrante do Comitê Territorial Baiano de Educação Integral Integrada, marcando presença em reuniões, seminários, grupos de estudos e debates; participei do Curso de Extensão de Educação Integral, efetivado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, através da parceria com o comitê, no ano de 2019 e já naquele momento, reconhecia os desafios desta proposta de formação humana para crianças e adolescentes, cuja política de educação, apresentava em algumas localidades educacionais do Brasil, resultados favoráveis alcançados, mas, por esforços de movimentos de luta de professores(as), educadores(as) e por entidade ligadas à educação.

Mediante esse reconhecimento e identificando possibilidades de contribuir com possíveis avanços, a partir de estudos da Pedagogia Histórico-Crítica, me candidatei ao processo de seleção de mestrado no Programa de Políticas Sociais e Cidadania no final do ano de 2019, por considerar que a Educação Integral tematiza especificidades das políticas sociais universais estruturadas no sistema de educação brasileira. A opção pelo mestrado neste Programa de Pós-Graduação me possibilita investigar o modelo institucionalizado de gestão da proposta que vem sendo implementada no Brasil em Educação Integral, a partir de um balanço da produção do conhecimento *stricto sensu*¹ desenvolvida por pesquisadores e pesquisadoras.

¹ Denominamos de produção do conhecimento *stricto sensu*, a investigação que tem como fonte um conjunto de dissertações e teses, que são produzidas em Programas de Pós-Graduação de IES do Brasil. Este termo foi cunhado pela pesquisadora Márcia Chaves, em sua tese de Pós-doutorado em Educação, produzida na FAGED/UNICAMP, em 2005, com o título: O processo de desenvolvimento dessa proposta de pesquisa, encontra-se, também na publicação em e-book: A produção do conhecimento em Educação Física nos Estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe) 1982 – 2004: balanço e perspectivas, cuja publicação foi coordenada pelo epistemólogo da UNICAMP, Prof. Dr. Silvio Sánchez Gamboa, com o título: Produção do conhecimento na Educação Física no nordeste brasileiro: Impacto dos sistemas de Pós-Graduação na formação dos pesquisadores da região (2017). Esta pesquisa de nível nacional envolveu nossa orientada profa. Dr. Kátia Oliver de Sá e contou com o fomento da FAPESB. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/producao-do-conhecimento-em-educacao-fisica-no-nordeste-brasileiro-o-impacto-dos-sistemas-de-pos-graduacao-na-formacao-dos-pesquisadores-da-regiao/> Acesso em: 10 mar. 2021.

Considero fundamental nesse momento de atuação profissional e de militância em favor da classe trabalhadora da educação, desenvolver a investigação proposta, pois reconheço que somado a experiência profissional docente, existe as condições de realizar estudos aprofundados sobre a Educação Integral em tempo integral, de forma integrada aos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica, partindo de uma análise de estudos desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, em vistas a levantar indicadores de possibilidades propositivas para atender a formação de professores e professoras da educação básica.

A proposta de estudar no referido Programa *stricto sensu* da UCSal vem proporcionando momentos de debates que ampliam a minha compreensão sobre as políticas sociais em educação. Os estudos, ainda, promovem atualização de discussões que vêm sendo travadas na sociedade em favor da formação de professores e professoras num estado neoliberal², que tomando as afirmativas de Lombardi (2017, p. 22), este traz que as pesquisas desenvolvidas possibilitam o entendimento que, na educação, tudo ou quase tudo está regulado pelo capital, de modo direto ou pela mediação do Estado. Mesmo assim, a nossa bandeira prossegue na luta por um outro projeto histórico de sociedade, que prioriza uma educação pública, que possa ser universal, laica, gratuita e de qualidade em direção a desalienação e libertação³.

Destarte, é fundamental destacar em meio as contradições, que a educação como amplo processo de socialização, pode ser um instrumento de reprodução da ordem social dominante, mas também, pode estar vinculada à criação de novos processos desenvolvidos e vinculados a formação humana⁴ em uma concepção

² Friedrich August von Hayek e Milton Friedman foram os principais formuladores da doutrina neoliberal: criticaram o caráter autoritário do Estado, seus encargos sociais e sua atuação reguladora que impedia a plena realização das liberdades individuais e o livre mercado, fundamentos da prosperidade econômica. [...] O neoliberalismo corresponde à necessidade de o sistema capitalista redinamizar a acumulação, em crise desde que o padrão de financiamento público (estatal) da economia se tornou insuficiente para suprir as necessidades de expansão permanente do capital. (LOMBARDI, 2017, p.83)

³ Segundo o professor Duarte (2016, p. 80) a liberdade não existe na natureza, tendo surgido pela atividade especificamente humana, ou seja, o trabalho. A história social tem produzido o incremento das possibilidades de ação livre e, concomitantemente, os obstáculos à concretização dessas possibilidades. A educação escolar reflete, em seus conteúdos e formas, esse caráter contraditório da luta humana pela liberdade.

⁴ A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação. Dessa forma, a filosofia da educação cumpre um papel preliminar de estabelecer a própria identidade de seu objeto, isto é, a educação. [...] a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia estará concorrendo, na educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem

emancipatória, considerando o trabalho educativo⁵ promotor do processo de humanização.

Portanto, enfatizar na educação a sua característica fundamental, exige o direcionamento para a formação humana. Na política neoliberal, há finalidades através do ato educativo em consonância com o ideário da sociedade que a promove. E no ideário da sociedade capitalista, Mendonça (2017, p.70) afirma que a educação e as demais políticas sociais são pensadas como recursos que instrumentalizam a vida econômica e, portanto, devem atuar à sua imagem e semelhança, nas formas de gestão, objetivos, normas, condutas, valores, entre outros aspectos. A formação de líderes e de pessoas capazes, competitivas e empreendedoras é o foco do “capitalismo ético inclusivo”. (MENDONÇA, 2017, p. 70)

Para Saviani (2013, p. 45) “[...] o homem tem necessidades que precisam ser satisfeitas, e esse fato leva à valorização e aos valores”. Mas, a apropriação de valores depende da cultura, que para esse pesquisador “não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera e, por outro, os resultados dessa transformação”. Nessa proposição, torna-se imprescindível identificar o papel formador da escola, dentro dos preceitos de uma educação que favoreça a consciência de qual classe o homem e a mulher pertencem e como determinada classe social⁶ se relaciona em cada tipo de sociedade. E, ainda, este pesquisador, afirma que:

Assim, se vou educar, seja no bairro de elite, seja na favela, sempre irei dar mais ênfase aos valores intelectuais do que aos econômicos. No entanto, a nossa experiência de valoração mostra-nos que na favela os valores econômicos se tornam prioritários, dadas as necessidades de sobrevivência, ao passo que no bairro de elite assumem prioridade os valores morais, dada a necessidade de se enfatizar a responsabilidade perante a sociedade como todo, a importância da pessoa humana e de todos participar igualmente dos progressos da humanidade. (SAVIANI, 2013, p. 47)

impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação. (DUARTE, N; SAVIANI, D. 2010, p. 432)

⁵ Segundo Saviani (2018, p. 13), o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

⁶ Tomamos como referência básica para nos referir a classes sociais, o que é proposto por Harnecker (1983, p. 157): “As CLASSES SOCIAIS são grupos sociais antagônicos em que um se apropria do trabalho do outro por causa do lugar diferente que ocupam na estrutura econômica de um modo de produção determinado, lugar que está determinado fundamentalmente pela forma específica em que se relaciona com os meios de produção.”

Este pesquisador nos alerta para o reconhecimento de que a ação educativa sempre se desenvolverá em um contexto empregando de contradições na sociedade capitalista, que alimenta a luta de classes.

Ao considerar na escola as contradições impostas pelo capitalismo, questão que deve ser combatida incansavelmente. Precisamos avaliar que a escola está inserida no contexto de um estado burguês, dirigida por este Estado, logo, em sua essência, esta escola fará a sua defesa. Freitas (2018, p. 28) menciona diante deste contexto de “nenhuma perspectiva de humanização ou transformação social é agregada aos processos educativos, daí seu caráter reacionário e conservador.” Observando este movimento, que leva muitos educadores(as) a enxergar nos educandos(as) apenas indivíduos e não classes sociais.

Para tanto, segundo este pesquisador, a capacidade individual é uma das armas mais poderosas para manter a classe trabalhadora se identificando como uma determinada ideologia que difunde a necessidade de manutenção de esforço individual como única possibilidade de alcance de sucesso no campo da formação pelo sistema público de educação.

Saviani (2018, p. 25) ao evidenciar o compromisso social do(a) professor(a) com a luta de classes, a partir de uma teoria crítica da educação, identifica a escola como uma realidade histórica e socialmente determinada, nos mostrando que:

[...] a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação do seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação, segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.

Concordando com o pensamento deste educador, sem cair em armadilhas idealistas, podemos conceber a luta dentro da escola por uma educação que possa fazer frente a essa realidade.

Mészáros (2008, p. 61) destaca, ainda, que:

O papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominantemente nas escolhas políticas circunscritas à “legitimão constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses.

Dessa forma, o papel da educação escolar, engendrada nas entranhas do sistema capitalista elege a educação à serviço do mercado de trabalho, mantendo-se, “a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, é marca distintiva da teoria do capital humano”. (SAVIANI, 2019, p. 429) Sendo assim, o significado social da educação, numa sociedade cheia de contradições, torna-se substantivamente objetivado em favor dos interesses do capital.

O percurso histórico educacional brasileiro retrata alguns fatores importantes na compreensão das origens do processo de industrialização no Brasil, considerando a concentração regional de renda e o processo acelerado de urbanização e a formação da classe operária. Muito embora no Brasil o movimento da educação integral tenha iniciado no início do século XX, Coelho (2009) destaca que o século XVIII marca na Europa, mais precisamente com a Revolução Francesa⁷, a luta por uma escola igualitária, uma vez que a burguesia já se beneficiava de uma instrução integral, havendo a defesa que esses direitos fossem expandidos a todos (COELHO, 2009, p. 86).

O movimento educacional no Brasil, em especial o da educação integral, pode ser compreendido a partir das lutas dos movimentos sociais no final do século XIX e início do século XX. Este período é marcado por lutas travadas entre as classes compostas pela burguesia urbana e rural de um lado e, de outro, por uma classe operária desarticulada e analfabeta. É preciso destacar, nesse período, que a mão de obra da pequena indústria e da agricultura era composta, em sua maioria, por estrangeiros. (FRUTUOSO, MACIEL, TEIXEIRA, 2016, p. 2)

Estes pesquisadores ressaltam, que sem perder de vista, as disputas em torno da educação integral na atualidade, estas coincidem com as antigas lutas em torno do direito à educação para a classe trabalhadora. Portanto, a educação integral se contextualiza, neste período, com as demandas da classe operária, que surgiu como possibilidade formativa para as camadas pauperizadas da classe trabalhadora, via o acesso à educação primária, visando uma aprendizagem que contemplasse o saber escolar a ação prática, ou seja, a junção entre trabalho intelectual e trabalho manual.

⁷ Sobre a concepção de educação integral trazida pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos instituem a escola primária pública para todas as crianças, no mesmo caminho do projeto de Lepeletier, que propunha "uma educação comum, radicada na formação integral", e que consistia, fundamentalmente, na aquisição e no desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo (Boto, 1996, p. 183-185). Propunham, como meta, a consolidação de uma educação nacional que seria alcançada mediante o entrelaçamento daquelas faculdades. (COELHO, 2009, p. 86)

Consideramos a prática da educação integral no Brasil uma questão de política social, que não deve se restringir, apenas, a ideia de assistencialismo⁸ e sim, parte das políticas públicas. A ampliação da jornada, a partir da visão meramente assistencialista, poderá difundir a função primordial da escola para segundo plano; Segundo Mendonça (2017, p. 88), mais tempo na escola pode significar uma visão de ofertar às crianças pobres, vítimas da miséria, um lugar seguro e disseminar um discurso de que, dentro da unidade escolar, estão longe dos perigos sociais (drogas, violências, etc.) e terão o tempo ocupado com eficiência e utilidade. Contudo, estas afirmações foram também apoiadas no pensamento de Carvalho (2013, p. 37):

Ampliar os horários de institucionalização das crianças em programas de educação (em tempo) integral pode ser entendido como uma “reinstucionalização” da infância, que está ligada ao direito à educação a todas as crianças, mas que coloca também em causa um enquadramento que tanto dá conta das relações das famílias com o mercado de trabalho, quanto busca combater a situação de risco das crianças.

Afirmações essas, não priorizam o papel social da escola. Coadunando com a defesa do professor Newton Duarte (2012), concebemos a escola como o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento, pois “a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma dela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade.” (DUARTE, 2012, p. 156)

Vale ressaltar, que na atual sociedade com a organização educacional de turnos, a classe dominante já tem acesso a uma forma de educação mais ampla, com acesso garantido através das atividades lúdicas, recreativas, esportivas e culturais que articula os conhecimentos curriculares, que podem acontecer no turno oposto e/ou no mesmo turno, enquanto, os filhos e filhas das camadas pauperizadas da classe trabalhadora, grande parte, este acesso a essas atividades são negadas.

⁸ Desde o século XX, há propostas de programas com caráter assistencialistas, que vêm sendo apontadas por pesquisadores(as). Ao tratar do assistencialismo, Oliveira (2016, p. 5) fala que “sob essa visão as crianças precisam ser cuidadas e educadas intelectual e moralmente já que suas famílias são ‘desestruturadas, não tem educação’. Essa concepção permeia muitas propostas políticas, ações de entidades assistenciais, organizações governamentais e inclusive está no discurso de muitos. É Couto (2008) complementa a explicação dizendo que “o caráter assistencialista se traduz pela ação compensatória, por uma política de convivências eleitorais e pelo clientelismo. Expande-se na esteira do favor pessoal, combinando uma ação reduzida com a necessidade de reconhecimento por parte do receptor da ajuda que está sendo prestada.” (COUTO, 2008, p. 165)

Compreendemos o tempo integral ou ampliação da jornada escolar, enquanto trabalho desenvolvido nas instituições educacionais no âmbito de repensar práticas e procedimentos, organizações didáticas e curriculares de forma multirrelacionadas, a partir da prática social vividas pelos alunos e alunas, no intuito de desenvolver a compreensão individual e de modificar situações concretas do mundo.

Para tanto, a educação integral ofertada em tempo integral sai da lógica da divisão dos turnos demonstrando uma escolarização multidimensional⁹, comprometida com uma formação humanizada, quando a educação puder contribuir com os filhos e filhas da classe trabalhadora em adquirir um modelo de escolarização que permita “compreender o mundo em que se vive, inclusive para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade.” (DUARTE, 2012, p. 179) assim, perpassa pela necessidade de identificação e intervenção enquanto cidadãos e/ou cidadãs.

Entendemos que as políticas educacionais no nosso país, não são sólidas, sofrem constantes rupturas, descontinuidades; as reformas, já são características marcantes periodicamente. Sobre essa realidade, Saviani (2008, p. 20) nos revela que, quem “chega ao poder procura imprimir a sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que com ele, finalmente o problema será resolvido.”

Assim, apresentamos aqui a proposta de pensar uma Educação Integral em tempo integral onde os processos educativos precisam serem compreendidos a partir de um projeto político, social e ético, assentado numa proposição de sociedade, ou seja, a educação entendida como um projeto coletivo, de formação emancipatória, que se encontra permanentemente na luta de classes.

Um modelo de educação capaz de superar a concepção fragmentada vigente; concordando com as considerações do professor Saviani, onde ele advoga que, para “passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticula, implícita, degradada, mecânica, passiva e

⁹ Cavaliere (2002, p. 262), baseado na concepção de Educação integral escolanovista, diz que “a escola balizando a configuração intencional de seu ambiente em experiências individualmente e socialmente relevantes, e evitando pré-conceitos e cristalizações que lhe retirariam a capacidade de promover processos significativos de reconstrução da experiência. Uma das bases da concepção de educação integral é, justamente, esta predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais.” E Gonçalves (2006, p. 130) afirma que “o conceito mais tradicional encontrado para a definição de educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial.”

simplista a uma concepção unitária, corrente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. "(SAVIANI, 2013, p.2)

Conclui-se, portanto, que a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para compreensão do papel educacional em uma sociedade na vida dos cidadãos e cidadãs. E numa sociedade dividida em classes é preciso situar a educação numa perspectiva revolucionária. "Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em um instrumento que possibilite aos membros das camadas populares, a passagem da condição de "classe em si" para condição de "classe para si". (SAVIANI, 2013, p.7)

O que queremos elucidar nesta pesquisa é o sentido social de uma concepção de formação de professores(as), a partir de um projeto de Educação Integral em tempo integral, que nos propomos a enfrentar, mediante a identificação de entraves e desafios que estão situados em redes de ensino, considerando um balanço da produção de teses e dissertações produzidas no período de 2000 a 2019.

Nessa perspectiva, em que trazemos a preocupação de uma educação, que potencialize estudantes nas suas múltiplas dimensões, que valorize a historicidade dos sujeitos, como fala o professor Dermeval Saviani (1999, 2013), em suas obras, identificamos as potencialidades em todas as áreas do conhecimento, com o foco na função da escola de possibilitar o acesso aos conhecimentos previamente produzidos, sistematizados e acumulados pela humanidade.

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdo relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo. ela transforma-se numa farsa [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2018, p. 45)

Compreendemos que a educação possui uma dimensão maior do que propriamente ensinar a instruir e que jamais se encerra nas previsões legislativas, pois estas são meios para possibilitar o alcance. O professor e pesquisador Dermeval Saviani (2018), também reconhece a necessidade da valorização e formação de professores de forma mais consistente que proporcione a conscientização, com o foco em uma sociedade justa e mais igualitária, conseqüentemente cidadã.

Nessa vertente, consideramos que a oferta de uma Educação Integral em tempo integral, representa um avanço para a sociedade em direção à efetivação de uma escola mais comprometida com a formação da classe trabalhadora.

Consideramos, assim, que a capacitação de professores e professoras para as escolas, que oferecem Educação Integral em tempo integral é uma premissa necessária para o desenvolvimento de estratégias de mobilização e participação socioeducativa, com vistas ao aprimoramento de ações e conhecimentos que ampliem os tempos/espacos escolares da educação básica.

Para Moll (2012) é imprescindível à formação de professores e professoras, se torna o primeiro desafio para atuar com educação integral em tempo integral, pois, mais tempo na escola, culmina em formar e qualificar profissionais para atuarem nesta realidade educacional específica. “A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para a consolidação da agenda da educação integral.” (Moll, 2012, p. 142)

A compreensão do papel social da escola, pelos professores e professoras dentro de uma política de Educação Integral em tempo integral, exige estudos desde a reestruturação do tempo pedagógico, da estrutura didático curricular com os conteúdos necessários ao processo ensino/aprendizagem, entre outros processos inerentes. “A compreensão da jornada de trabalho dos professores na perspectiva da Educação Integral requer a inclusão de períodos de estudo, de acompanhamento pedagógico, de preparação de aulas, de avaliação de organização.” (MOLL, 2008, p. 45)

Estas considerações, perpassam por fatores importantes para o desenvolvimento do trabalho, na busca da valorização profissional pela gestão pública, de modo a possibilitar o formato de dedicação exclusiva e qualificada na prestação dos serviços desta concepção de educação, favorecendo o desenvolvimento do trabalho escolar.

Entretanto, não podemos deixar de pontuar a conjuntura social neoliberal na qual estamos inseridos(as), onde a política social “é parte de uma grande engrenagem no processo histórico da sociedade, ou seja, é um resultado de uma correlação de forças entre as classes. As classes estão na sociedade e estas estão no Estado”. (BEHRING, 2008, p. 66) Este contexto é composto por contradições e lutas que podem ser identificadas por pesquisas, demonstrando caminhos necessários ao alcance de uma educação pública de qualidade, laica e gratuita.

1.1. O CONTEXTO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO: AS QUESTÕES NORTEADORAS, O PROBLEMA, OS OBJETIVOS E A HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO

Nesta realidade, expomos nesta investigação de maneira sistematizada, elementos que identificam e esclarecem a necessidade da formação continuada de professores e professoras para a compreensão desta concepção educacional; para tanto, levantamos, pontos de inquietação que resumimos em cinco **questões norteadoras** que alimentam a geração de uma questão central para atender a investigação proposta, considerando:

1. Em que bases sócio-históricas vêm sendo desenvolvidas as propostas de formação de professores e professoras no Brasil para atender a Educação Integral em tempo integral?
2. Em que bases históricas vêm se desenvolvendo elementos contraditórios¹⁰ sobre a formação de professores e professoras no Brasil e que limites a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) destaca no enfrentamento aos desafios das políticas atuais?
3. O que apontam as políticas públicas e sociais advindas do marco legal sobre a Educação Integral em tempo integral no Brasil e sobre a formação de professores e professoras?
4. Quais as contradições e limites¹¹ das produções *stricto sensu* sobre a formação de professores e professoras em Educação Integral em tempo Integral no Brasil, considerando o que vem sendo produzido de dissertações e teses em Programas

¹⁰ Segundo Cheptulin (1987, p. 286), a categoria da dialética – contradição -, nos permite apreender o núcleo determinante dos aspectos e relações necessárias sobre o objeto deste estudo; ou seja, é preciso considerar o trabalho de professores(as) em Educação Integral em tempo integral, em seu aparecimento e desenvolvimento, o que supõe pôr em evidência a fonte do movimento que é a contradição, a unidade e luta dos contrários. A realidade que imprime a formação de professores(as), em dadas condições do modo de produção (capitalista), se choca com a necessidade de descobrir os aspectos e as tendências contrários e próprios desse fenômeno. Portanto, entender e explicar as bases da formação de professores(as) e sua valorização pela ANFOPE e analisar o marco legal, nos permitiu apontar nas treze produções *stricto sensu* de pesquisadores no Brasil – limites, contradições e desafios que demarcam a formação de professores(as) para trabalharem na Educação Integral em tempo integral.

¹¹ Lançamos neste estudo a categoria “limites,” associada as contradições, porque nos permite reconhecer que a essência da formação material dos objetos em seus estados reais de limites, nascem da unidade contraditório do real, embora possuam estados possíveis, que, ainda, não existem, mas surgem necessariamente em dadas ou certas condições em que o objeto se coloca em seu desenvolvimento e que expressam condições, ainda, não atingíveis. (CHEPTULIN, 2004, p. 335)

de Pós-Graduação de universidade públicas federais localizadas em regiões do Brasil, considerando o período de 2000 e 2019?

5. Que desafios e possibilidade de avanços podem ser apontados a partir da Pedagogia Histórico-Crítica para contribuir com uma proposta de formação de professores e professoras de Educação Integral em tempo Integral?

Mediante as reflexões tratadas nas questões que recortam o objeto desta investigação, lançamos a seguinte pergunta **central da pesquisa**: Qual a realidade da formação de professores e professoras para a Educação Integral em tempo integral, tratada pela produção do conhecimento desenvolvida em cursos *stricto sensu* no Brasil (2000 a 2019) e que indicadores de possibilidades de avanços é possível identificar em fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica?

Para que esta questão possa ser respondida cientificamente, expomos o seguinte **objetivo geral**: Levantar a realidade da formação de professores e professoras para a Educação Integral em tempo integral, tratada pela produção do conhecimento desenvolvida em cursos *stricto sensu* no Brasil (2000 a 2019) e apontar indicadores de possibilidades de avanços possíveis de identificar em fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os **objetivos específicos**, que contribuem para o traçado metodológico da investigação para atingir a resposta a essa pergunta, são:

- Apontar em que bases sócio-históricas vêm sendo desenvolvidas as propostas de formação de professores e professoras no Brasil para atender a Educação Integral em tempo integral e que marco legal vem sendo instituído.
- Identificar e analisar nas produções *stricto sensu*, o que é tratado sobre a formação de professores e professoras de Educação Integral em tempo integral no Brasil, considerando o que vem sendo produzido em Programas de Pós-Graduação de universidade públicas das cinco regiões do Brasil, considerando o período de 2000 a 2019.
- Identificar e apontar os desafios e avanços possíveis a partir da Pedagogia Histórico-crítica para contribuir para uma proposta de formação de professores e professoras de Educação Integral em tempo integral.

Esse processo de investigação perpassa pelo levantamento do marco legal e pela pesquisa documental, a partir da identificação de treze (13) produções *stricto sensu* levantadas em universidades federais brasileiras.

Como **hipótese** de investigação, levamos em consideração, que embora tenhamos no Brasil, indicadores de luta da ANFOPE, que se colocam frente aos desafios das políticas de formação de professores e professoras e que tenhamos um marco legal que assegura a existência de uma proposta para atender a concepção de Educação Integral em tempo integral, há limites e desafios substancialmente alimentados por determinações históricas, cujos indicadores podem ser identificados na análise do que vem sendo tratado pela produção do conhecimento *stricto sensu* no Brasil, enquanto uma análise do período de 2000 a 2019; mediante os possíveis limites provenientes da realidade contraditória apontada por estas produções, reconhecemos desafios e possibilidades de proposições de avanços, a partir de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para avançar no processo da investigação, expomos na seção seguinte, o caminho que foi traçado para desenvolver a base teórica-metodológica e apontamos os indicadores de como foi realizado o processo de análise, que configura a pesquisa realizada.

1.2 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO E INDICADORES DO PROCESSO DE ANÁLISE

O percurso teórico-metodológico investigativo, requereu um conjunto de procedimentos e técnicas que foram aplicadas pela pesquisadora, considerando o que destaca Minayo (2019, p. 14), quando esclarece que a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.

A metodologia adotada nesta pesquisa desenvolveu o balanço da produção do conhecimento, que requereu um levantamento de dados e informações para compor um quadro mais geral de teses e dissertações.

A pesquisa partiu do princípio da investigação dialética da realidade social, que trata do reconhecimento da totalidade concreta, que antes de tudo significa que cada fenômeno possível de descrever o objeto pode ser compreendido como um momento do todo; o que significa dizer que o fenômeno social de investigação levantada das produções desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil sobre a formação de professores e professoras em Educação Integral em tempo

integral é um fato histórico, na medida em que é examinado como um momento de uma determinada totalidade, que se expressa no conjunto de treze (13) produções elaboradas nas regiões brasileiras.

Considerando que todo método científico, atua sob a forma de aplicação de certo sistema racional de investigação, reconhecemos nesta proposta de pesquisa documental¹², que envolve análise da produção do conhecimento *stricto sensu*, que os diversos fatos e dados levantados, sofrem no processamento da atividade criativa e prática da investigação, inferências advindas da realidade objetiva da regulação da ação dos sujeitos (pesquisadores/as) sobre o objeto proposto, que diz respeito a formação de professores e professoras de Educação integral em tempo integral, cuja produção investigativa se apresenta na forma de teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-graduação.

Para Chaumier (apud BARDIN, 2013, p. 51) a análise documental se caracteriza por “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Bardin (2013, p. 47-48) esclarece que o propósito de uma análise documental é dar forma e representar de outro modo, documento(s) por intermédio de procedimentos que analisam e dão amplas possibilidades de obter o máximo de informações sobre um dado objeto de investigação, gerando uma informação condensada (por classificação-indexação), enquanto que a análise categorial temática é entre outras possibilidades, uma das técnicas de análise de conteúdo. Portanto, a documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).

Para realizar a pesquisa, desenvolvemos os seguintes passos:

Passo 1: Inicialmente, foi identificado no contexto histórico sobre formação de professores(as), elementos críticos produzidos por estudos, fóruns e debates produzidos pela ANFOPE sobre a necessidade da formação e valorização dos(as) professores(as) no Brasil; logo após, foi realizado o levantamento de dispositivos

¹² “Pesquisas elaboradas a partir de documentos, os quais, em função da natureza destes ou dos procedimentos adotados na interpretação dos dados, desenvolvem-se de maneira significativamente diversa.” (Gil, 2002, p. 49) Este tipo de pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório e investigativo da realidade, que tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Idem, p.41). E ainda, de acordo com Gil (2002, p. 62), a pesquisa documental apresenta a sua importância por ser “fonte rica e estável de dados”.

legais, que dão aporte a condição de existência de oferta da concepção de Educação Integral em tempo integral na educação básica e formação de professores e professoras, considerando o período da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, até o que foi produzido de marco legal no ano de 2020¹³, que pode ser encontrado no Portal do MEC e no Portal do Planalto do Brasil¹⁴. A análise documental sobre este marco legal, encontra-se no capítulo (3) deste texto dissertativo. No quadro, abaixo, expomos uma caracterização do marco legal tratado nesta investigação.

Quadro 01 - Caracterização do marco legal da política, cujo enfoque abrange a possibilidade de implementação da Educação Integral em tempo integral para as escolas brasileiras.

Data de Publicação	Marco legal	Dispositivos	Ementa (o que propõe)
5 de outubro de 1988	Constituição Federal de 1988	Art. 205	"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".
		Art. 214	"A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas."
13 de julho de 1990	Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n.º 8.069/1990)	Art. 58	"No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura."
20 de dezembro de 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - 9.394/96	Artigo 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".
24 de abril de 2007	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto nº6094	Art. 2º - VII	"Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular."
24 de abril de 2007	Portaria Normativa Interministerial nº.17	Portaria	"Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por

¹³ A pesquisa não considerou levantamento do marco legal no ano de 2021, porque em função do contexto do agravamento da pandemia (covid-19), não ocorreu nenhum novo indicador legal para atender a Educação Integral em tempo integral.

¹⁴ Os dispositivos legais de análise encontram-se no Portal do MEC, disponível em: Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br) . Acesso em: 10 mar. 2021 e no Portal do Planalto, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19608.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

			meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”.
20 de junho de 2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – Lei 11.494 / 2007-2020	Art. 8º	“A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei.”
25 de junho de 2014	Plano Nacional da Educação (PNE): 2014-2024. Lei nº 13.005	Meta 6	“Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 70% (setenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica.”
1º de julho de 2015	Resolução CNE/CP n. 02/2015	Seção 1	“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.”
10 de outubro de 2016	Programa Novo Mais Educação - Portaria MEC nº 1.144/2016	Portaria	“Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental”
20 de dezembro de 2019	Resolução CNE/CP n. 02/2019	Seção 1	“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”.
25 de dezembro de 2020	FUNDEB: Lei nº 14.113/2020	Art. 8º	“A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei.”

Fonte: Sistematização produzida pela autora desta dissertação.

Passo 2: Levantamos e realizamos um balanço das produções *stricto sensu* que tratam da formação de professores e professoras de Educação Integral em tempo integral no Brasil, considerando, o que vem sendo produzido em Programas de Pós-Graduação de universidade públicas federais nas regiões do Brasil, em vista o período de 2000 – 2019.

Para localizar as produções de teses e dissertações que tratam da formação de professores e professoras de Educação Integral em tempo integral no Brasil, utilizamos na “aba de busca” da Plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o seguinte descritor: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INTEGRAL.

A busca inicial nos levou a localizar 54.747 produções entre teses e dissertações. Após aplicação dos filtros que a plataforma permite, tais como: Tipo: mestrado e doutorado; Ano: 2000 a 2019; Grande área do conhecimento: humanas; Área do conhecimento: educação e ensino; Área de avaliação: educação e ensino; Área de concentração: educação; Nome do programa: educação; Instituição:

universidades federais brasileiras, a busca localizou por um processo de combinação, 1.701 produções (teses e dissertações) desenvolvidas em Programas *stricto sensu* no Brasil.

Considerando este universo muito amplo para investigar, passamos a utilizar o operador booleano “AND”; neste processo o descritor a ser aplicado, passou a ser: EDUCAÇÃO INTEGRAL AND FORMAÇÃO DE PROFESSORES, onde localizamos 3.823 produções. Este descritor aplicado, combinando aos filtros permitidos pela plataforma (os mesmos filtros citados, anteriormente), nos permitiu localizar 167 produções desenvolvidas em Programas *stricto sensu* no Brasil. Reconhecendo, ainda, um universo extenso para análise, recorreremos a abertura destas produções e realizamos a leitura dos títulos e palavras-chaves para identificar se eram citadas as duas categorias associadas: Educação integral; Formação de professores, e ainda, recorreremos ao resumo e sumário, quando necessário para identificar sobre que formação o estudo tratava, pois em dadas produções discutia-se o tipo de formação que a Educação Integral em tempo integral deveria proporcionar. Esse movimento nos permitiu localizar 13 (treze produções), que passaram a compor um dos principais campos empíricos desta investigação.

Ressaltamos que no levantamento das produções *stricto sensu*, não levamos em consideração, a indicação do descritor “Educação Integral em tempo integral” que se configura na política do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), porque somente foi identificada 1 (uma) pesquisa de dissertação na região Sul, que não trata da formação de professores. Portanto, somente quando foi utilizado o descritor “Educação Integral AND Formação de professores” foram localizadas as 13 produções *stricto sensu*, para atender o levantamento substancial de produções por regiões do Brasil e assim, proceder a análise do objeto proposto nesta pesquisa.¹⁵

No quadro 02 (apêndice A), expomos a identificação das (13) produções *stricto sensu*, que são analisadas nesta investigação e que compõe o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu* desta pesquisa. Neste quadro ressaltamos os seguintes indicadores bibliométricos levantados nas produções:

15 Há uma ampla discussão nas produções *stricto sensu* sobre a escola de Educação Integral, mas com enfoques diversos; pesquisas de enfoque sobre formação de professores para Educação Integral em tempo integral, ainda é um campo restrito. Supomos que esta condição esteja posta na realidade dos PPG *stricto sensu* por conta da política de Educação Integral em tempo integral ser muito recente e não estar incorporada nas redes de ensino como uma política emanada deste governo que transcorre.

- a) Código do pesquisador(a):** número para identificação da produção e do(a) pesquisador(a);
- b) Nome do autor ou autora da produção:** identificação do autor ou autora, conforme apresentado na plataforma Lattes ou na produção;
- c) Região Brasileira da produção:** localização da região que se encontra produzida a pesquisa;
- d) Estado:** Identificação do estado em que o pesquisador realizou sua produção;
- d) Área de formação de graduação:** dado extraído do Lattes para identificação da formação-graduação do(a) pesquisador(a);
- e) Tipo de produção:** Identificação do tipo da produção realizada pelo(a) pesquisador(a);
- f) Ano de defesa da produção:** Identificação do ano de defesa, a partir do registro na produção;
- g) IES da titulação:** identificação das universidades que expediram a certificação da titulação dos(as) pesquisadores(as);
- h) Área do PPG da titulação:** Identificação do registro da área de concentração do PPG, que o(a) pesquisador(a) realizou a produção.
- i) Localização eletrônica:** Identificação da localização online da produção.
- j) Agência de fomento:** permite reconhecer quais pesquisadores ou pesquisadoras tiveram financiamento público para desenvolvimento de sua pesquisa.
- k) Localização eletrônica:** Identificação da produção na Plataforma da Capes.

O processo de análise bibliométrica para desenvolver uma caracterização do conjunto da produção do conhecimento *stricto sensu* das treze dissertações e teses, produzidas no período de 2000 a 2019, requereu o levantamento de questões, que apontamos, abaixo:

- Qual o volume total dos pesquisadores e pesquisadoras, cujo objeto discute Educação Integral em tempo integral?
- Qual a localização das treze (13) produções *stricto sensu*, considerando os estados brasileiros?
- Qual a localização das treze (13) produções *stricto sensu*, considerando as regiões do Brasil?
- Quais os programas de Pós-Graduação em que os pesquisadores e pesquisadoras

produziram as suas teses e dissertações?

- Quantas produções do conhecimento *stricto sensu* forma desenvolvidas por fomentos e quantas não obtiveram?
- Qual a distribuição anual de depósito das treze (13) produções *stricto sensu* entre os anos de 2000 a 2020?
- Qual a distribuição das treze (13) produções *stricto sensu* em área de concentração dos programas de Pós-Graduação?

As respostas a estas questões estão expostas na seção 4.1 do quarto capítulo, associada a uma análise de caracterização bibliométrica.

No quadro, que segue, expomos as treze produções *stricto sensu*, que são consideradas no processo de análise.

Quadro 03 – Distribuição de treze produções *stricto sensu* identificadas nas regiões: Nordeste, Norte, Sul, Sudeste e Centro-Oeste, considerando ano de depósito nos PPG, IES, autor, título.

REGIÃO NORTE					
Quant	Ano depósito	IES	Pesquisadores(as) /autores(as)	Tipo	Dissertações
04	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ,	SOUZA, ROSANA RAMOS DE.	D	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: INTERFACES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	VASCONCELOS, MILKA OLIVEIRA DE	D	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PA
	2018	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	DOMINGUES, FRANCINETE FERREIRA DE SOUZA	D	EDUCAÇÃO INTEGRAL, PRÁTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARIQUEMES – RO
	2018	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	SILVA, MARIO ADONIS	D	A EDUCAÇÃO INTEGRAL DIANTE DO HISTÓRICO CONFLITO RELIGIOSIDADE E ESCOLARIZAÇÃO'
REGIÃO NORDESTE					
Quant	Ano depósito	IES	Pesquisadores(as) /autores(as)	Tipo	Dissertações e Teses
02	2014	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	SILVA, FRANCISCO JOSE DIAS DA	D	AS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL
	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	PEREIRA, ERIKA CHRISTIANNE SOUSA	D	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESCOLA DE TEMPO

					INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR – MA
REGIÃO CENTRO OESTE					
Quant	Ano de depósito	IES	Pesquisadores(as) /autores(as)	Tipo	Dissertações
02	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	DIAS, JESSICA FRANCA.	D	TEMPO E TRABALHO DOCENTE NAS PESQUISAS ACADÊMICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	VICENTE, MILENE DO AMARAL FERREIRA.	D	AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR: O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA
REGIÃO SUDESTE					
Quant	Ano de depósito	IES	Pesquisadores(as) /autores(as)	Tipo	Dissertações e tese
04	2013	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	SILVA, ANA MARIA CLEMENTINO JESUS E.	D	TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA E O PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
	2015	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	MUSSATO, MAIRA DOS SANTOS	D	AS TECITURAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL: COM A PALAVRA OS PROFESSORES
	2016	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	VASCONCELLOS, KATIA REGINA TEIXEIRA.	D	FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE
	2017	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	MARQUES, GLAUCIA FABRI CARNEIRO	T	A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
REGIÃO SUL					
Quant	Ano de depósito	IES	Pesquisadores(as) /autores(as)	Tipo	Dissertações
01	2018	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	REIS, ANA CRISTINA FIGUEIREDO DOS.	D	EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Fonte: Sistematização produzida pela autora da Dissertação.

O processo de análise de conteúdo das produções é desenvolvido a partir de indicadores apontados, inicialmente, por Bardin (2013), que tem início a partir de uma análise categorial, que “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos”.

Na proposição desse processo, Bardin (2013, p. 201) explica que: “Entre diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise

temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples”.

A descrição das fases que caracterizam esse processo de análise da produção do conhecimento (1 tese e 12 dissertações) são apresentadas no quarto capítulo deste relatório de pesquisa que constitui esta dissertação.

2. MARCO LEGAL: HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

Ao tratar de políticas sociais, pesquisadores e pesquisadoras estão atrelados aos direitos sociais, a cidadania e a dignidade humana. Apesar da natureza contraditória inerente a política do Estado brasileiro, regido pelo modo de produção capitalista, é fundamental identificar quais as demandas e necessidades sociais que o estado precisa atender.

Segundo Pereira (2008, p.91), a "política social é uma espécie do gênero política pública". O termo público é muito mais abrangente do que o termo estatal; assim, esta, se revela como uma relação dialeticamente contraditória entre estado e sociedade. A política social se caracteriza por ser uma "ação pública na qual além do Estado a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, rodeio de decisão e condições de exercer o controle sobre a sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo." (PEREIRA, 2008, p. 94)

Ao se proferir o termo política pública, está se tratando de uma "política cuja principal marca definidora é o fato de ser pública, isto é, os de todos, e não porque seja o estatal do (Estado) ou coletiva (de grupos particulares da sociedade) e muito menos individual. (PEREIRA, 2008, p. 95) Nas políticas, o caráter público não deriva do vínculo com estado, e o caráter social também não está vinculado ao tamanho de agregações sociais, mas sim pelas decisões e atuações nas demandas da sociedade, a partir das necessidades, da garantia de direitos conquistados e legislados. Em virtude da realidade e das demandas sociais, podemos observar a mutabilidade de acordo com o tempo e espaço das políticas públicas, que também é uma política social.

Pereira (2008, p. 102) elucida, que "o ser humano, seja ele quem for, é um ser social e, como tal, é dotado de dimensões emocionais, cognitivas e de capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser consideradas pelas políticas públicas". Nesse sentido, podemos considerar que para contribuir com a construção de uma sociedade efetivamente voltada para a cidadania, com ética e valores coletivos, há necessidade de políticas públicas qualificadoras da educação no Brasil, enquanto garantia de uma escola pública, laica e gratuita para todos e todas.

Concordamos com o pensamento de Giron (2012), ao afirmar que "compreender a relação existente entre políticas públicas e educação implica

transcender suas esferas específicas, com vistas a entender o significado do projeto social de Estado e as características do momento histórico em questão. (GIRON, 2012, p.4) Falar de política educacional precisa considerar a articulação com a construção de um projeto de sociedade que deseja ser implantado.

No final do século XX, a partir das influências internacionais, constava na pauta das políticas públicas no campo da educação básica a ideia de que o futuro dependia de uma educação ancorada nos conceitos de inovação, eficiência, novas formas de aprender a aprender, dentre outras propostas, que apontavam num movimento de educação integral com a ampliação da jornada escolar.

Como parte desse contexto, verifica-se a atuação da lógica do mercado que concebe a educação como uma mercadoria, assemelhando a escola a um empório. Nessa direção são implementadas reformas educacionais coerentes com o modelo neoliberal, em sua maioria com uma parte de um mecanismo de submissão da educação ao figurino do capital. (AFONSO, 2000 apud SOUZA & LAGE, 2011, p. 2)

Para atender a implantação e implementação de escolas de tempo integral no Estado brasileiro foi edificado um marco legal, que nasceu a partir da Constituição Federal de 1988, que está vigente; esta foi considerada uma constituição cidadã por anunciar o respeito aos direitos e garantias individuais.

Frente a esse marco legal, emergiu o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n.º 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 21 de 1996 (LDB – Lei n.º 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei n.º 13.005/20 e conseqüentemente os Planos Estaduais de Educação (PEE) dos estados brasileiros, Distrito Federal, e dos municípios, os Planos Municipais de Educação (PME): o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, A Portaria Normativa Interministerial nº.17 de 24 de abril de 2007, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) produzido em 1997, dentre outros dispositivos legais, que serviram como guia de políticas sociais no campo da Educação Integral.

Ao percorrer o caminho da história da Educação Integral, desde o século passado é possível identificar, que já existia no campo educacional, a discussão em torno de uma proposta que abarcasse a Educação Integral no Brasil.

A educação integral aliada à ampliação da jornada diária da criança e do adolescente na escola tem sido objeto de debate e reflexão do pensamento educacional brasileiro desde o início do século 20.

Entretanto, este é um debate de idas e vindas, avanços e retrocessos, que desencadeiam ações e enfrentam dilemas e contradições. Ainda que haja uma aceitação e uma defesa intransigente da educação integral, a aparente unanimidade não revela seus embates. (MENDONÇA, 2017, p. 87)

Segundo Cavaliere (2009, p. 250) a proposta de educação integral esteve, portanto, presente em diferentes campos políticos e servindo a múltiplas orientações ideológicas. Na década de 50, havia o interesse de educadores brasileiros em promover o princípio de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania pensada desde o percurso do pensador e político Anísio Teixeira.

Essa concepção foi desenvolvida e aperfeiçoada, com a defesa do aumento da jornada escolar nos diversos níveis de ensino. Já desde o ano de 1932, juntamente com outros educadores, o professor Anísio Teixeira, participou da construção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que discutia a necessidade de se implantar no Brasil, política da educação integral. Cavaliere (2009, p. 24 - 25)

Cavaliere (2010, p. 249) pontua que em 1950, Anísio Teixeira, se inspirou na teoria sobre reconstrução da experiência e no conceito de educação de John Dewey¹⁶, que tratava da “forma como o ‘americanismo’ de Anísio Teixeira, chocou-se com o diagnóstico de viés higienista e curativo e a repercussão que teve no pensamento educacional da época.” (CAVALIERE, 2010, p. 251)

Após o retorno ao Brasil, Anísio Teixeira passou a desenvolver, gradativamente, com base no pragmatismo americano, uma concepção de educação escolar ampliada, que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar. (CAVALIERE, 2009, p. 250)

Portanto, na década de 50, a educação integral, significava uma educação escolar de jornada ampliada com a “noção da aprendizagem através do meio, o que

16 John Dewey foi o filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX. O pensamento dele baseava-se na convicção moral de que “democracia é liberdade” –, ao que dedicou toda sua vida, elaborando uma argumentação filosófica para fundamentar esta convicção e militando para levá-la à prática. Durante a década de 1890, Dewey passou, gradualmente, do idealismo puro para orientar-se pelo pragmatismo e pelo naturalismo da Filosofia de sua maturidade. Os esforços de Dewey para dar vida à sua própria filosofia nas escolas foram acompanhados de controvérsias e, até hoje, continuam sendo ponto de referência nos debates acerca das falhas do sistema escolar americano: o inimigo encarnizado dos conservadores fundamentalistas é considerado como o precursor inspirador dos reformadores partidários de um ensino “centrado na criança”. (WESTBROOK, 2010, p. 12 – 13)

significa através de vivências e não da transmissão direta e meramente formal de conhecimentos”. (CAVALIERE, 2002, p. 260) Uma abordagem em si mesma influenciada pela maneira pragmatista/*deweano* de pensar. Tratava-se de alfabetizar em massa os brasileiros, de torná-los cidadãos através do acesso à leitura e à escrita.

Assim, os anos da década de 1950 foram marcados pelas ideias iniciais da promoção de Escolas de Tempo Integral no Brasil, cuja proposta desenvolvida pelo ideário do professor Anísio Teixeira, gerou a primeira escola implementada na cidade de Salvador no Estado da Bahia, como o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecida como proposta de escolas-classe e escolas-parque; esta experiência foi referência para a criação, posteriormente, da Escola Parque de Brasília; estas unidades escolares promoviam fundamentos da Educação Integral desenvolvida na época. Neste contexto, Cavaliere (2010, p. 256) ao expressar o pensamento de Anísio Teixeira sobre o processo de escolarização desta concepção, evidencia que

a escola primária, a qual tem um fim em si mesma e só secundariamente prepara para os níveis posteriores, não pode ser uma escola de tempo parcial, pois esta não será apenas uma escola de letras, mas de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática. (CAVALIERE, 2010, p. 256)

A pesquisadora destaca, ainda, que numa visão ampla, a proposta de Educação Integral abarcava, a necessidade de aproveitamento do tempo gerador da formação escolar, considerando a ampliação do turno de escolarização; pois, o educador Anísio Teixeira preconizava o “ensino fundamental, a quem deveria ser dispensada uma formação completa, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações).” (COELHO, 2009, p. 89)

Com os resultados obtidos pelas escolas que desenvolviam a proposta de Educação Integral, mesmo expondo contradições pedagógicas nos processos de ensino, em 1983, Darcy Ribeiro, enquanto Secretário de Educação, instituiu no Rio de Janeiro os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no governo de Leonel Brizola. Os CIEPs funcionaram em um prédio construído pelo estado e visavam que os alunos permanecessem na escola em período integral, ou seja, com a jornada que ultrapassava a ideia de turno, realizando diversas atividades cognitivas, esportivas e culturais. (CAVALIERE, 2014, p.1208).

Naquele período histórico em que a sociedade brasileira vivia o estado de ditadura militar no Brasil, vigorava a Lei de Diretrizes e Bases - 5.692/71, onde o ensino do 1º grau era obrigatório; a preocupação estava na preparação do(a) professor(a), por meio de Licenciaturas curtas, visando o mercado de trabalho. Houve, para tanto, a tentativa de profissionalização do ensino, sob a política repressiva da ditadura que visava o crescimento econômico em detrimento de reformas sociais e educacionais. (JACOMELI, 2010, p. 77)

Porém, Darcy Ribeiro reconhecia as dificuldades do Brasil em incorporar na agenda os benefícios sociais. Coelho (2009, p. 92) nos aponta que o projeto foi implementado em duas etapas, entre 1984 e 1994 e traz uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da construída por Anísio Teixeira, a semelhança está na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras atividades nos dois turnos, pois

enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido – escolas-classe e escolas-parque – para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola. (COELHO, 2009, p. 92)

Identificamos que para Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a educação escolar precisava investir de forma organizada fazendo chegar os benefícios deste investimento ao povo. Coelho (2009, p. 89) retrata que aquele projeto de formação integral tinha como uma das bases formativas

o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País. (COELHO, 2009, p. 92)

Ao caminhar para a década de 1990 ficou evidenciado, que as experiências, esperadas de êxito na educação integral no país não se consolidaram; em seus estudos Mendonça (2017, p. 96) afirma que os movimentos sociais faziam frente às reivindicações de políticas que ampliassem o tempo escolar, enquanto um “justo e digno viver da infância-adolescência popular [...]”. (MENDONÇA, 2017, p. 96) Nesse

sentido fica evidente a compreensão de que a educação integral não estava em um contexto de neutralidade, pois atendia a um projeto de sociedade.

A década de 1990, é apontada por SOUZA & LAGE (2011, p. 2) com a demarcação de movimento das reformas educacionais, que se caracteriza em um contexto capitalista, apoiado na força da ideologia neoliberal, que provocou redefinições no papel do Estado e nas políticas públicas. (SOUZA & LAGE, 2011, p. 2) Este período foi marcado por um arcabouço jurídico e pedagógico que direcionou a forma da sociedade e do Estado brasileiro tratar as questões da infância e da juventude.

No ano de 1990, foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n.º 8.069/1990), considerado um marco importante na legislação brasileira, no âmbito dos direitos sociais. Este Estatuto dispõe sobre a condição da criança e adolescente passarem a serem vistos como sujeitos de direitos. A base da proposta partir de um princípio educativo que visava o desenvolvimento sociocultural, além da formação da escolaridade. O artigo 4º o Estatuto trata dos direitos essenciais de crianças e adolescentes e deveres do Estado e de toda a sociedade que deve protegê-los:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Em 20 de dezembro do ano de 1996, ao ser publicada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96, já se previa uma proposta de jornada escolar ampliada, ou seja, uma educação em tempo integral, que são tratados nos artigos 34 e 87 desta mesma Lei; fala-se da ampliação da jornada escolar a ser efetuada “progressivamente”, “a critério dos sistemas de ensino”, para o “ensino fundamental”, considerando os seguintes termos:

Art. 34º. 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.

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...] § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino

fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996)

Avançando para o século XXI, por força constitucional, disposto no art. 212 (CF), através da Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006; este dispositivo previa, enquanto proposta de políticas de educação, verbas referentes a Educação Integral de tempo integral.

O FUNDEB, com vigência estabelecida para o período 2007-2020, caracterizado como fundo especial de natureza contábil e de âmbito estadual teve recursos provenientes dos impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação Independentemente da fonte de origem; todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Art. 8º A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei. (BRASIL, 2007)

É importante ressaltar que, no ano de 2020, em 27 de agosto, como resultados de lutas e anseios da sociedade foi instituído o “novo” FUNDEB, como instrumento, agora, de caráter permanente, de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, que se encontra regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Evidenciamos no Art. 43, desta lei, o § 1º que trata do exercício financeiro que prevê para a educação integral em todos as etapas da educação básica, definindo o valor por aluno matriculado. Dessa forma, o FUNDEB ampliou as possibilidades de oferta de Educação Integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar, considerando:

I - Para as diferenças e as ponderações de que trata o inciso I do caput deste artigo:

- a) creche em tempo integral: 1. pública: 1,30 (um inteiro e trinta centésimos); e 2. conveniada: 1,10 (um inteiro e dez centésimos);
- b) creche em tempo parcial: 1. pública: 1,20 (um inteiro e vinte centésimos); e 2. conveniada: 0,80 (oitenta centésimos);

- c) pré-escola em tempo integral: 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);
- d) pré-escola em tempo parcial: 1,10 (um inteiro e dez centésimos);
- e) anos iniciais do ensino fundamental urbano: 1,00 (um inteiro);
- f) anos iniciais do ensino fundamental no campo: 1,15 (um inteiro e quinze centésimos);
- g) anos finais do ensino fundamental urbano: 1,10 (um inteiro e dez centésimos);
- h) anos finais do ensino fundamental no campo: 1,20 (um inteiro e vinte centésimos);
- i) ensino fundamental em tempo integral: 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);
- j) ensino médio urbano: 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos);
- k) ensino médio no campo: 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);
- l) ensino médio em tempo integral: 1,30 (um inteiro e trinta centésimos); [...] (BRASIL, 2020)

O Decreto Nº 6.094, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, lançado no ano de 2007, apresentou aportes para ampliação da jornada escolar. Esse plano expressa o objetivo de conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade, para assegurar a qualidade da educação básica. No seu Art. 2º, encontramos diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar, enquanto possibilidade de combate a repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial (Art. 2º, inciso IV).

Estas diretrizes favoreceram a implantação do Programa Mais Educação, no ano de 2007, em 24 de abril, através da Portaria Normativa Interministerial nº.17, (BRASIL, 2007), regulado através do Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010) foi instituído o Programa Mais Educação (PME)¹⁷, durante o segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), embasado no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE¹⁸; este Programa visava fomentar a educação integral para as crianças, adolescentes e jovens.

O Programa Mais Educação, em caráter federal, permaneceu e ampliou suas ações no Governo seguinte da presidente Dilma Rousseff (2011 – 2016); foi

17 O Programa Mais Educação congrega ações conjuntas dos Ministérios da Educação (MEC), Cultura (MinC), Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), Esporte (ME), Ciência e Tecnologia (MCT), Meio Ambiente (MMA) e da Presidência da República (PR). Importante ressaltar que esse Programa conta com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens. (MEC, 2009, p. 25)

18 Cavaliere e Coelho (2017) sinalizam que na elaboração do PDE as interlocuções privilegiadas e orgânica com a classe empresarial e a sociedade civil, é visível na agenda do movimento “Compromisso Todos pela Educação.”

considerado como uma estratégia de política indutora para a educação integral em todo o país, com a visão de:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007, p. 2)

Naquele momento histórico, o Programa Mais Educação também atuava como proposta preventiva, diante da situação de “vulnerabilidade e risco social” das crianças e adolescentes, de acordo com o próprio texto do documento, que previa que a escola precisava cumprir os desafios de “proteger” e “educar”, por uma proposta de atendimento:

[...] Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma ‘Educação Integral em Tempo Integral ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como espaço realmente democrático. (BRASIL, 2009, p.17)

Dessa forma, o Programa Mais Educação apresentava no contexto nacional o debate e a ação indutora do Governo Federal sobre a Educação Integral em tempo integral e colocava-se nas agendas nacional, estaduais e municipais, em vistas a oferta dos serviços educacionais para o atendimento dos direitos sociais, enquanto parte da tarefa mais ampla de construção de uma sociedade democrática e participativa. Portanto, esta política deveria acontecer de forma articulada, intersetorial, com maior tempo de permanência do aluno e aluna sob a responsabilidade da escola, mais nem sempre nas suas dependências, para além dos muros da escola com parcerias na sociedade.

No ano de 2014, com base na Constituição Federal no art. 214, a proposta de ampliação para o tempo integral nas escolas se fortalece, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁹, de duração decenal e caráter articulador; define diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Confirma-se essa premissa no art. 7º do PNE: “A União, os Estados, o

¹⁹ No ano de 2001, foi aprovada a Lei n. 10.172 que regulamentou o Plano Nacional de Educação de vigência o período de 2001 a 2010, com objetivos e metas para Educação Infantil e Ensino Fundamental, vinculadas a Educação Integral (art. XXI). (BRASIL, 2001)

Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.” (BRASIL, 2014)

O PNE está embasado em políticas públicas que objetivam expandir o atendimento na educação do Brasil, na busca qualificada do ensino e na eficácia das escolas públicas, favorecendo o acesso, a permanência com qualidade.

Esta política é resultado de disputas entre diferentes segmentos sociais e também reflete a continuidade ou descontinuidade dos projetos de educação. (SAVIANI, 2008, p. 92)

Em meio as contradições, a Educação Integral referendada na meta 6 deste Plano, propõe “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) Nesta meta estão apresentadas as estratégias de consolidação do atendimento desta forma de oferta de educação na condição de tempo integral.

Também, observamos que a Meta 15 (quinze) do PNE (BRASIL, 2014), há indicadores sobre formação de professores(as), com a previsão de implementação de uma política nacional de formação para a categoria, abarcando também a formação continuada na Estratégia 15.11, num prazo de um ano de vigência do Plano, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Contudo no ano de 2016²⁰, o Programa Mais Educação sofreu alteração de forma significativa, com a implantação do intitulado “Novo Mais Educação” sob a Portaria do MEC nº 1.144/2016; consideramos que esta proposta é um retrocesso, por colocar indicadores de diminuição na oferta do programa no país e no financiamento.

Embora, contraditoriamente, aponte o objetivo da melhoria da aprendizagem, este Programa concentrou-se no ensino de Língua Portuguesa e Matemática para o Ensino Fundamental, mas com as condições ofertadas, como se fossem uma ampliação da jornada escolar para as crianças e adolescentes. Para atender a esta proposição, neste mesmo ano de 2016, o PME foi interrompido, sendo retomado no

20 No ano de 2016, o Brasil teve uma grave crise política que culminou com o impeachment da presidenta eleita, aprovado pelo senado federal no dia 31 de agosto daquele ano. Após, o executivo nacional foi assumido interinamente pelo então vice-presidente no período de 01 de setembro de 2016 a 31 de dezembro de 2018, período no qual aprofundou a desestabilização e a incerteza da continuidade das políticas públicas educacionais e programas, incluindo o Programa Mais Educação. (ANTUNES & RINALDI, 2020, p. 28)

final do mesmo ano com esta nova roupagem, recebendo a nomenclatura de Programa Novo Mais Educação (PNME), descaracterizando e descontinuando a proposta original criada pelos governos antecessores.

Embora na legislação e documentos norteadores da educação brasileira, exista indicadores relacionados ao processo de organizar o ensino integral com jornada ampliada nos aspectos pedagógicos, contraditoriamente, o que identificamos é que as políticas de educação em tempo integral, ainda, apresentam nos textos um caráter compensatório, não apontam uma proposta de educação integral em todo o território nacional, que atenda os filhos da classe trabalhadora, a partir de uma formação humanizada, emancipatória.

A Escola de Tempo Integral em tempo integral que objetivamos, aponta a necessidade de prolongar o tempo de permanência diária dos alunos e alunas na escola, com vistas a ampliar as possibilidades de aprendizagem, a partir da articulação de conhecimentos de componentes curriculares da base comum do currículo e da parte diversificada, respondendo as políticas sociais educacionais.

Nos identificamos com uma proposta de educação escolar, que promova transformações, que se proponha acompanhar os avanços da humanidade, mesmo diante das contradições geradas pela luta de classes, exige a identificação da realidade concreta do que gera as desigualdades sociais. Uma escola que contemple o trabalho educativo escolar com a transmissão e assimilação dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos.

Considerando que o(a) professor(a) desempenha um papel importante neste processo, identificamos nesta pesquisa, que a legislação vigente não ressalta aspectos relacionados à formação de professores e professoras, especificamente, para as escolas que oferecem a educação integral em tempo integral, tendo em vista, uma concepção que “priorize perspectivas de organização curricular integradora ou interdisciplinar [...]”, enquanto possibilidade de preparar os professores para a superação da fragmentação curricular. (SILVESTRE, PINTO, 2017, p. 35)

Na atual realidade, a implantação e implementação da Educação Integral em Tempo Integral, torna-se fundamental, enquanto exigência de políticas públicas de forma intersetorial no sentido de romper com a fragmentação das políticas sociais para criar as condições e garantias efetivas, enquanto direito social para atender ao processo de escolarização na educação básica; mas, esta proposta exige nos fortalecer em movimentos de luta pela educação para requerer a necessidade de políticas públicas,

que ultrapassem o isolamento dos setores, para desenvolver uma ação conjunta compartilhada e articulada para atender as demandas, como Bellini (2014, p. 4), explica,

intersetorialidade como a integração de diversos setores para a consecução das ações públicas, ao mesmo tempo em que mantém as especificidades de cada área, vai além de cada setor, buscando a superação de práticas fragmentadas e a eficiência para atingir os objetivos e resultados. Dessa forma, a intersetorialidade nas políticas públicas é compreendida como uma articulação maior entre diversos saberes para alcançar um objetivo mais amplo

Diante desta reflexão é possível identificar que o percurso da história da educação oferecida em tempo integral no Brasil, foi atravessada por políticas públicas insuficientes e fragilizadas.

Mediante o exposto, a política que vem sendo proposta pelo marco legal não vem garantindo uma política social, que efetivamente proporcione para os filhos e filhas da classe trabalhadora a Educação Integral em tempo integral.

Superar essa realidade é preciso combater o desinteresse que demarca o governo atual; é preciso que os(as) profissionais da educação, exijam recursos estruturais e financeiros compatíveis com a necessidade de atender a uma gestão educacional sólida para as escolas, com definição de metas e estratégias de funcionamento articulado; a formação de professores e professoras (inicial e continuada) que garanta a compreensão eficaz da especificidade desta concepção de formação humana.

Portanto, embora tenhamos fortes intenções anunciadas no marco legal da educação brasileira, a Educação Integral em tempo integral, carece de uma política pública, que realmente se comprometa com recursos que sejam suficientes para atender a política de formação de professores e professoras. Pereira (2011, p. 174), evidencia que o termo político público para ser duradouro em condições de sobreviver a diferentes mandatos governamentais, deve e precisa e se transformar em “política de Estado”. (PEREIRA, 2011, p. 174)

Para Pereira (2011, p. 174), toda política pública compromete, sim, o Estado na garantia de direitos, assim como compromete a sociedade na defesa da institucionalidade legal e integridade dessa política. Propor a formação de professores e professoras para que possam desenvolver essa política é fundamental, pois os dispositivos legais previstos para a Educação Integral em tempo integral, não fazem

referência aos agentes que irão responder pelo trabalho que essa concepção de educação precisa realizar, assim como, não há interesses voltados para o reforço da constituição de esferas públicas (escolas) que estejam preparadas em sua plenitude para atender a essa proposta de formação.

A análise documental realizada no marco legal levantado sobre a política de Educação Integral em tempo Integral, ao não fazer referência à formação de professores e professoras, expressa comprometimento, enquanto uma política educacional para o Estado brasileiro.

Sobre as condições que vêm sendo propostas pelo Estado brasileiro, avançamos nesta investigação em levantar, a partir da análise de teses e dissertação, produzidas em Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, indicadores da realidade, assim como as contradições, limites e desafios que têm a formação de professores para a Educação Integral em tempo integral, considerando um balanço da produção do conhecimento no período de 2000 a 2019.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS SÓCIO-HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo apresentamos aspectos históricos da formação de professores e professoras e fundamentos da base histórica da Educação Integral em tempo integral, cujas condições objetivas de sistematização, requereu o reconhecimento de condições estruturais e a compreensão do trabalho profissional dos(as) professores(as), alinhado com os fundamentos que identificam o que vem sendo proposto pela Associação Nacional de formação de professores (ANFOPE).

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NO BRASIL: DESAFIOS HISTÓRICOS E CONTRADIÇÕES

A necessidade da formação de professores e professoras, segundo o professor Saviani (2005, p. 12), já era preconizada por Comenius, desde o século XVII. Porém, só aparece como exigência institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. Caracterizando o processo de criação de Escolas Normais como instituições preparatórias de professores. E no Brasil, esta questão só aparece de forma pontual após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. (SAVIANI, 2005, p. 143 - 144)

Saviani (2005, p. 146), também, pontua que a partir do século XIX, ocorreu a necessidade de universalizar a instrução elementar, o que conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino; esta realidade gerou o grande problema de formar professores em grande escola para atuar nas instituições de ensino. A saída encontrada para essa questão “foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.” (SAVIANI, 2009, p.148)

Naquele contexto, foram apresentados dois modelos que configuravam a formação de professores e professoras:

- a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático. (SAVIANI, 2009, p.148) (Grifos do autor)

As primeiras universidades do Brasil não se dispuseram de início a tratar a formação de professores e professoras. De modo que, o primeiro modelo predominou nas instituições de ensino superior que atuavam na formação dos professores e professoras do nível secundário, enquanto o segundo modelo predominou na formação dos professores e professoras primários.

A formação profissional docente implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. (SAVIANI, 2009, p.150)

Ao recapitular momentos históricos que norteiam a formação docente para o ensino fundamental, das antigas Escolas Normais (século XX até a década de 1960), o modelo curricular pedagógico-didático, era articulado de forma mais ou menos satisfatória, em vistas aos aspectos do conteúdo e da forma no processo de ensino.

Somente com Lei no. 5.692/71 é se que elevou a formação para o nível superior, mas incorrendo no risco de ficar apenas no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Nesta proposição, os novos professores e professoras, ao chegarem na atuação profissional, encontram grande dificuldade em atender às necessidades específicas da educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental. (SAVIANI, 2009, p. 150)

Este dado da realidade mencionado, se consagra nas competências das unidades universitárias que parecem ser “distintas e se justapõem na tarefa de formar os novos professores: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas; e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação.” (SAVIANI, 2009, p.150).

A professora Martins (2010, p. 13) assinala que a formação de professores como objeto de estudo incorpora nos debates e foram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, considerando uma maior força no período de 1980 e 1990, evidenciando, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1996. Martins (2010, p. 18), sustentada nas ideias de Saviani, sinaliza que

No “apagar das luzes” do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturações e bens do capital, sintetizados pelo que o autor denomina “neoprodutivismo” e suas vertentes, quais

sejam, o “neoescolanovismo”, expresso nas pedagogias do “aprender um aprender”, o “neoconstrutivismo”, expresso na individualização da aprendizagem e na “pedagogia das competências”, e o “neotecnicismo”, expresso em princípios de administração e da gestão da escola cada vez mais alinhadas às normativas empresariais, um exemplo dos programas de “qualidade total”, cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc. (MARTINS, 2010, p. 13)

Sousa (2018, p. 37) pontua que essa “qualidade total”²¹ esta pautada no discurso da Teoria Reflexiva, que ela conceitua a teoria como resultado, sendo “carro-chefe das sociedades capitalistas que trabalham com a dessa forma, quando se trabalha com essa teoria, tem-se como norte apenas reformas específicas cujo fim é a manutenção e a perpetuação das estruturas existentes.” (SOUSA, 2018, p. 48)

Ficou caracterizado, neste período, o discurso de que os cursos de formação de professores e professoras, e mais especificamente os cursos de Pedagogia, a ideia é que “são carregados de teoria e que tal teoria está desvinculada da prática. Por isso, quando esse professor vai para sala de aula, não consegue resolver os problemas de aprendizagem por que não entende a maneira como se processa o raciocínio dos alunos.” (SOUSA, 2018, p. 40)

Nesta perspectiva, o professor Duarte, afirma que a teoria reflexiva deprecia o saber teórico deixando-o em segundo plano, ele considera a

pedagogia do professor reflexivo, que nada mais é do que a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito. [...] E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo. (DUARTE, 2010, p. 42)

O professor Duarte (2018, p. 38) enxerga essa perspectiva, onde o sujeito que determina o que é ou não relevante para sua formação. Assim, o “professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos.” (DUARTE, 2010, p. 42)

21 Segundo Sousa (apud GENTILI, 2018, p. 48) “O discurso da “qualidade” é uma nova retórica conservadora no campo educacional. Sobre mais esclarecimentos sobre essa questão pode ser encontrado nesta obra de GENTILLI, P; SILVA, T.T. (Org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 111-112.

A pesquisadora Brzezinski (2020, p.11), nos evidencia um dos entraves na garantia do comprimento do direito à educação de qualidade brasileira, está na ausência de definição do que seja o regime de colaboração determinado pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), onde define que a União deveria assumir uma presença articuladora supletiva, técnica e redistributiva, diante do conjunto da educação nacional. Ela também destaca o

desafio da constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE)²² no sentido de promover um regime de colaboração por meio de regulamentação, distribuição de poder, autoridade e recursos entre os entes federados, na qual se assegure a independência e articulação entre governos nacional e subnacionais, a fim de possibilitar um projeto de desenvolvimento nacional, que promova a superação das históricas desigualdades regionais e intraestaduais. (ARAÚJO, BRZEZINSKI, SÁ, 2020, p. 11)

Estes pesquisadores(as) nos elucidam, que para atender o que preconiza o Decreto N.º 6.755²³ (BRASIL, 2009) que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para ofertar como política de caráter emergencial, cursos de licenciatura para professores e professoras em exercício nas redes públicas de ensino. E que a oferta de cursos e a distribuição de vagas por todo o país foi organizada por meio da Plataforma Paulo Freire no sítio eletrônico do MEC.

Destacamos também, a Lei de número 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) onde apresenta quatro metas, especificamente, ao conjunto dos profissionais da educação básica: as metas 15 e 16 abordam os processos de formação inicial e continuada; a meta 17 refere-se à remuneração; e a

22 A Lei N.º 13.005 (BRASIL, 2014a), que aprovou o PNE (2014-2024), no seu Art. 13, determina o prazo de dois anos (ou seja, junho de 2016), a partir de sua publicação para a elaboração da lei específica, que irá instituir o Sistema Nacional de Educação (SNE). O SNE prevê ações articuladas entre a União, estados e municípios, em regime de colaboração, a fim de cumprir as metas e as estratégias contidas no PNE. Essa regulamentação do SNE está pronta para votação na Comissão de Educação da Câmara, mas já deveria estar em vigor desde 2016. (ARAÚJO, BRZEZINSKI, SÁ, 2020, p. 11)

23 Decreto N.º 6.755/2009 (BRASIL, 2009a)¹⁵, que estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Sua finalidade era organizar, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada dos professores. (ARAÚJO, BRZEZINSKI, SÁ, 2020, p. 10)

meta 18 dispõe sobre os planos de carreira e o piso salarial nacional profissional. Assim, com a Emenda Constitucional n. 95/2016 se instituiu novo ajuste fiscal que determinou o congelamento por 20 anos dos gastos públicos operacionais, dificultando o cumprimento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE).

Dentro dessa conjuntura, na formação de professores, compreendemos que existe uma necessidade de conhecer e trabalhar com as teorias críticas na busca de uma formação sólida enriquecida com os conteúdos filosóficos, artístico e científicos a partir do contexto vivenciado, pois enxergar a formação na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre, acreditamos que é o foco do nosso olhar.

Mediante o exposto, caracteriza-se, assim, o grande desafio dos(as) professores(as) articular adequadamente os conteúdos do conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos, que são aspectos indissociáveis do ato docente, assim como, contextualizar o ensino com as contradições das políticas de educação do nosso país. Sobre essa questão, temos neste século, a ANFOPE destacando que

a formação de professores deve assumir o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes e com o processo de formação profissional, com fundamento na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais, articuladas com os movimentos sociais. (ANFOPE, 2021, p. 34)

Para tanto, cabe ao trabalho dos(as) professores(as) agregar e protagonizar os processos educativos sem fragmentar, se posicionando nas tomadas de decisões frente as situações do planejamento e a execução das tarefas. Se faz necessário a compreensão da escola como um espaço de constantes tensões de entrelaçamento, onde se envolvem ações políticas, relações interpessoais, tensões de saberes, etc.

Encontrar as condições objetivas apropriadas nas escolas é uma condição importante para o avanço do trabalho dos(as) professores(as); o quantitativo de profissionais para realizar as atividades pedagógicas e o tempo de permanência nas unidades escolares é algo que alguns pesquisadores e pesquisadoras reconhecem como um dos pontos relevantes ao desenvolvimento do trabalho docente, pois promove o fortalecimento do vínculo com a comunidade escolar, entre outros fatores

considerados relevantes para que a escola avance em suas tarefas. Saviani (2000, p. 154) ressalta a hipótese de que

se povoarmos essas escolas com todos os profissionais de que elas necessitam, em especial com professores em tempo integral e bem remunerados, nós estaremos atacando o problema do desemprego diretamente, pois serão criados milhões de empregos. Estaremos atacando o problema da segurança, pois estaremos retirando das ruas e do assédio do tráfico de drogas um grande contingente de crianças e jovens. Estaremos atacando todos os demais problemas, pois estaremos promovendo o desenvolvimento econômico. (SAVIANI, 2009, p.154)

Para isso, precisamos de profissionais qualificados(as), motivados(as) e com condições concretas para o exercício do trabalho educativo. Saviani (2009, p.154) destaca que

Com um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado trabalhando em tempo integral numa única escola, estaremos formando os tão decantados cidadãos conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e tecnicamente competentes para ocupar os postos do fervilhante mercado de trabalho de um país que viria a recuperar, a pleno vapor, sua capacidade produtiva. Estaria criado, por esse caminho, o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento. (SAVIANI, 2009, p.154)

Porém, ele questiona se “trata-se de uma proposta ingênua, romântica?” Ele responde que não, mas se manifesta o “desejo de cobrar coerência” (SAVIANI, 2009, p.154) Mas, a professora Martins (2010, p.19) adverte que a formação de professores precisa ficar atenta aos variados modelos formativos esvaziados de conteúdos que o neoliberalismo propõe, e assim propor “um modelo, portanto, que se contraponha ao tipo de saber que assume a forma “valor” e que é vendido e consumido como qualquer outra mercadoria.” (MARTINS, 2010, p.19) E ela continua dizendo

Por esse caminho vemos a formação de professores, seja ela inicial ou contínua, aligeirar-se a passos largos, tornando-se presa fácil para os empresários da educação e para os administradores de universidades públicas que, em nome de uma justa e correta necessidade de formação de professores em nosso país, dentre outras mazelas, justificam a formação inicial de professores via Ensino a Distância (EaD). (MARTINS, 2010, p.23)

A professora justifica que não se trata de preconceito em relação às novas tecnologias de informação e comunicação e sim a defesa de uma formação consistente, principalmente a formação inicial, desses profissionais que desenvolve

um trabalho sério e complexo, que exige deles o domínio dos conhecimentos necessários para uma formação escolar verdadeiramente emancipatória.

E o professor Duarte (2010, p. 37) acrescenta que uma das consequências mais perversas da limitação do conhecimento à utilidade na validade voltada para a supervalorização da prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades.

3.2 PROPOSIÇÕES HISTÓRICAS DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao longo do itinerário da história da educação brasileira, a Educação Integral em tempo integral vem tendo pautas, mesmo que intercaladas em debates educacionais que não se sustentaram por muito tempo; as ponderações de educadores brasileiros desde o início do século XX vêm ampliando a defesa dessa concepção da educação no país. Contudo, a marca dos avanços e retrocessos, estão presentes nas contradições que impõem os interesses políticos e econômicos.

Para compreender os conceitos da Educação Integral em tempo integral, cujas bases buscamos explicitar nesta sessão, foi preciso recuperar nos estudos históricos da educação do século XX, quem construiu na prática as bases fundantes dessa proposta e identificar estudiosos da educação brasileira que deram sequência aos propósitos dessa concepção educacional até os dias atuais. Nesse processo cronológico, destacamos: Anísio Teixeira (1954), Paro (1988), Coelho (2009), Cavaliere (2010 - 2014), Moll (2009 - 2012) e outros pesquisadores(as) que contribuíram e contribuem no entendimento com a prerrogativa de dialogar com as perspectivas atuais, cujas contradições reconhecemos, dentre outros fatores, que estão localizados nas políticas de formação de professores e professoras.

Em termos sócio-históricos Coelho (2009, p. 83) nos aponta que podemos compreender a educação integral a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Destaca que a formação humana, durante séculos, “deixou de ser ponto de reflexão e/ou debate mais aprofundado. Afinal, a educação formal – conforme a concebemos hoje – não estava ainda materializada em instituições públicas que atendessem a todos, indistintamente.” (COELHO, 2009, p. 86)

No Brasil, a primeira metade do século 20, segundo Coelho, (2009, p. 88), “coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.” (COELHO, 2009, p. 88)

A década de 30, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o educador Anísio Teixeira, Coelho (2009, p. 89) identifica que ele já refletia sobre instituições escolares públicas, tendo como um de seus propósitos o de constituir uma formação completa²⁴ que, em nossa visão, muito se aproximava de uma "educação integral". Porém, só mais tarde, no ano de 1953, implementou na cidade do Salvador/Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, diante da “sua luta pela implantação de um sistema público de ensino para o País”. (COELHO, 2009, p. 89)

Portanto, conforme Coelho (2009, p. 90) pode-se dizer que no estado brasileiro só na década de 50, começaram as primeiras experiências de implantação de um sistema público de escolas objetivando promover uma jornada escolar em tempo integral, substanciada em uma formação completa, a partir das ideias de Anísio Teixeira. A proposta de Anísio Teixeira de formar para o trabalho e para a sociedade, estava fundamentada em uma concepção educativa “que a incluía como possibilidade real de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico no País. “No sentido desse propósito, cabia uma formação a mais completa possível.” (COELHO, 2009, p. 91)

Inspirados nesta proposta Anisiana, consoante a Coelho (2009, p. 90), foram criados os CIEPs²⁵, no Estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90, bem como a dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), em nível nacional, na mesma época, no governo de Fernando Collor de Melo²⁶. estas experiências “multiplicaram-

24 De acordo com Coelho (2009, p. 89) o educador ao se referir a formação completa tinha em mente a criança do ensino fundamental, a quem deveria ser dispensada uma formação completa, calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além daquelas de cunho ético-filosófico (formação de hábitos e atitudes, cultivo de aspirações). [...] formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o país.

25 Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. Inspirado na experiência de Anísio Teixeira, e projetados por Oscar Niemeyer, foram criados aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral, foi implementado em duas etapas, entre 1984 e 1994. (COELHO, 2009, p. 92)

26 Segundo Silva e Brito (2018, p. 4) o programa foi criado no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), de caráter assistencialista. Após a impeachment do presidente Collor, Itamar Franco assumiu o governo (1992-1994), mudou o

se, mas o projeto não vingou de forma mais consistente e duradoura.” (COELHO (2009, p. 90).

A pesquisadora Guar (2006, p. 18), ao analisar os conceitos de educao integral no Brasil, considera o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), o CIEP, os CIACs e os CAICs, exemplos de extenso da jornada escolar e implantao de jornada ampliada nas escolas pblicas retratam propostas de educao integral. Para a autora, o propsito dessas aoes estavam em ofertar aos alunos e alunas “a oportunidade de uma escolarizao formal ampliada por um conjunto de experincias esportivas, artsticas, recreativas ou temticas, em complementao ao currculo escolar formal” (GUAR, 2006, p. 18)

A dcada de 1990 foi marcada por intensos debates e conquistas no contexto educacional brasileiro, segundo Mendona (2017, p.66); pas vivenciou um processo de mutaoes democrticas aps anos de luta contra a ditadura militar instaurada a partir de 1964. Assinado pelas ideias da redemocratizao, da participao social e do desenvolvimento da cidadania, o Brasil aprovou a nova Constituio da Repblica em 1988.

No decorrer da histria, no ano de 1988, com a promulgao da Constituio Federal do Brasil, considerada como uma Constituio cidad apresenta no artigo 6, no rol de direitos sociais, dentre outros, o direito  educao. Portanto, os direitos sociais so direitos fundamentais que implicam na atuao do Estado para sua consecuio em todas as concepoes necessrias e que demanda a sociedade. O direito fundamental  educao abrange a educao bsica obrigatria e gratuita a partir dos quatro at os dezessete anos de idade, sendo garantido tambm para pessoas que no tiveram acesso  educao na faixa etria citada, de acordo com as previsoes constitucionais estabelecidas no Ttulo VIII, da Ordem Social, artigo 205 a 208. (BRASIL, 1998)

Ao estabelecer a educao como um direito de todos e todas e um dever do Estado, a legislao assegura a essencialidade social do campo educativo com a intenco de preservar seus objetivos e as funoes dos influxos advindos da transitoriedade dos contextos poltico e econmico. Resguardar “o direito  educao

nome do projeto para Centros de Atenco Integral  Criana (CAICs), mas deu continuidade ao programa. Gadotti (2009) ressalta que “[...] nos dois projetos – CIEPs e CIACs – o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas” (GADOTTI, 2009, p.27)

de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia e a escola pública universal materializam esse direito.” (MOLL, 2009, p.14)

E ao se tratar da demanda de uma Educação Integral em tempo integral, especificamente, a LDB (9394/96) como um forte componente legal da educação, fez a inclusão nos artigos 34 e 87, e no ano de 2007 foi aprovado o Plano Nacional de Educação com a Meta 6, que trata especificamente, da educação em tempo integral. Assim, nos estudos de Coelho (2009, p. 93), foi relatado o papel fundamental o tempo integral na qualificação na formação do aluno(a), pois,

Para alguns estudiosos, é quase impossível, ou pelo menos muito difícil, pensar em educação integral sem pressupor um tempo ampliado/integral que a possibilite (Coelho, 1998, 2002, 2007; Kerstenetzky, 2006). Segundo esses pesquisadores, entende-se que a extensão do horário deve construir o tempo qualitativo dentro da escola, ou sob sua supervisão, e, nesse sentido, esse tempo qualitativo pressupõe uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno. (COELHO, 2009, p. 93)

Esta potencialização do tempo, também é reconhecido por Cavaliere (2007, p. 1021) quando ela argumenta o valor da construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, mas com condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores.

Porém, Coelho (2009, p. 90) assegura que não é tão simples defender uma concepção de Educação Integral no Brasil, pois, na primeira metade do século 20, por exemplo, coexistiam movimentos, tendências e correntes políticas dos mais variados matizes, discutindo educação; mais precisamente defendendo a educação integral com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas.

Nesse contexto de proposições de educação integral em tempo integral, no Brasil nas escolas, as propostas, os programas, em alguns momentos, os objetivos recaíram sobre perspectivas de retirar crianças e/ou adolescentes da rua, que embora aumentasse o tempo de permanência na escola, esta proposta tinha cunho meramente assistencialista²⁷. Não que isso, não seja um fator socialmente

27 A visão predominante, de cunho **assistencialista**, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do

considerável em um país que registra altos índices de pobreza. Muitos programas e projetos se implantaram no Brasil com proposições progressistas, porém, entendemos que foram insuficientes as decisões políticas e econômicas capazes de proporcionar avanços capazes de gerar mudanças estruturais na educação brasileira.

O Brasil, com histórico de repetência e evasão nas escolas que atende aos filhos e filhas da classe trabalhadora. No ano de 2007, foi aprovado o Programa Mais Educação (PME) enquanto estratégia para a indução do debate e da ação em torno da educação em tempo integral. O programa priorizava o acesso às crianças com desvantagens na aprendizagem. E era associado a outros programas governamentais existentes naquele momento. “No contexto de uma ‘Educação Integral em Tempo Integral’ ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como espaço realmente democrático” (BRASIL, 2009, p. 17).

O Programa Mais Educação, segundo Cavaliere (2009, p. 55), visava à formação em tempo integral de alunos e alunas da rede pública de ensino básico, através de um conjunto de ações educativas, do fortalecimento da formação cultural de crianças e jovens e da aproximação das escolas com as famílias e as comunidades. Segundo a portaria que o programa as instituições privadas poderiam participar promovendo atividades educativas, culturais e desportivas integradas nos projetos político-pedagógicos das escolas. (CAVALIERE, 2009, p. 55)

Associado as condições políticas e econômicas é preciso reconhecer a necessidade de se qualificar tempos e espaços, enquanto tarefa necessária quando se trata de Educação Integral. Entender os espaços da comunidade e da cidade como espaços de aprendizagem, é ampliar a dimensão da prática do campo educativo: ambientes que educam, que segundo Moll (2009, p. 14) significa proporcionar condições concretas de aprendizagens que colaboram com o ser e estar no mundo.

A escola integral, de tempo integral, segundo Moll (2009, p. 14) visa, acima de tudo, resgatar os princípios republicanos de equidade, tanto na oferta do direito público e subjetivo do cidadão quanto na prestação dos serviços dos educadores – agentes públicos –, com os quais o Estado brasileiro possui imensa dívida a ser honrada para o bem comum da nação. (MOLL, 2009, p. 14)

saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes”. (CAVALIERE, 2007, p. 1028)

Identificamos, portanto, que assegurar uma escola de educação integral em tempo integral com os processos pedagógicos de forma integrada, implica compromisso com a educação pública de qualidade; ou seja, que a escola cumpra a sua função social e educativa de transmitir valores, conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, provocando nos alunos e alunas a consciência crítica, frente as contradições do mundo em que vivem e assim, possibilitar a apropriação dos meios que podem gerar a transformação da realidade. Concordamos, assim com Saviani (2013, p.78) quando defende que a função social da escola é de proporcionar os meios que permitam o acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e também a seus fundamentos.

Defendemos, portanto, o conceito de Educação Integral atribuído a uma proposta ampla, no sentido de compreender o desenvolvimento humano nas relações de produção e reprodução da existência da vida. Para tanto, fizemos o esforço de compreender a especificidade da educação escolar no interior da prática social como a socialização do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas (SAVIANI, 2018, p. 84). Mas também, compreender que a escola está em conflito com a lógica privatizante do capitalismo.

Nesse sentido, nos identificamos com uma proposta de Educação integral em tempo integral, que saia da lógica de turnos escolares, integrando os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente. E ao tratar do “tempo integral” na educação escolar, estamos falando da condição concreta de ampliação da jornada, que qualifica o tempo da entrada e permanência dos alunos na escola. Mesmo, porque, nos identificamos com o pensamento de Moll (2019) quando expõem, que:

Quanto mais qualificados os processos educativos, no sentido de imprimirem sentidos inclusivos no mundo da vida e nos projetos de sociedade em curso, mais viáveis podem se tornar as estruturas societárias. [...] O debate da educação integral, no contexto das reflexões e práticas nas quais me situo, envolve simultaneamente ampliação e recriação do tempo educativo no ambiente escolar e para além dele, em uma perspectiva de formação que considera a possibilidade da inteireza da experiência e das potencialidades humanas, como horizonte em direção ao qual sempre se está a caminho. [...] Para tanto, a contribuição da escola de tempo e de formação integral, a escola que promova o pleno desenvolvimento humano no campo das ciências, das artes, da cultura, das tecnologias e mídias, do esporte, entre outros, é fundamental. (MOLL, 2019, p. 12)

Dessa forma, o debate sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar não está pautado simplesmente como questão de acréscimo de tempo na escola nem como ambiente de atividades extracurriculares assistencialistas, complementares, mas como premissa precípua para que se possa estruturar um currículo capaz de integrar os variados campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do adolescente e do jovem na contemporaneidade

Esta concepção de educação integral em tempo integral, que tem caráter multidimensional, não abarca apenas a dimensão cognitiva, afinal, somos seres relacionais, biopsicossocial; a realidade que se impõe, diante de muitas contradições está por exigir, dentre outros fatores, uma formação humana, que viabilize ao indivíduo a compreender a sua realidade, podendo esta condição ser desenvolvida por meio educacional, isto é, inserir e manter nas escolas, professores e professoras capazes de desenvolver nos alunos e alunas a capacidade de pensar, de ampliar a visão do todo para as partes e das partes para o todo, enquanto capacidade do psiquismo que permite avançar de uma visão caótica para atingir a visão sintética da realidade em que vive. Como nos explica o professor Saviani,

[...] o movimento que vai da síncrese ("a visão caótica do todo") à síntese ("uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas") pela mediação da análise ("as abstrações e determinações mais simples") constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2018, p. 59)

Para atingir essa proposta não podemos deixar de considerar as políticas de educação voltadas para; a formação de professores e professoras. Sobre os desafios históricos que demarcam no Brasil essa tarefa, avançamos em expor elementos da realidade contraditória, que movimentam os interesses políticos e econômicos que atravancam necessários avanços. Pois, advogar por uma concepção de educação democrática é requisito essencial para o desenvolvimento do processo de humanização que pode ser tratada na formação de professores(as) para atender a Educação Integral em tempo integral.

3.3 A LUTA DA ANFOPE PELA VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES FRENTE AOS DESAFIOS DAS POLÍTICAS ATUAIS DE OFERTA DE EDUCAÇÃO E SUAS CONCEPÇÕES

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE é uma instituição voltada para a formação dos profissionais da educação, da educação básica ao ensino superior. Desde a sua origem, no final dos anos 1970, no bojo do movimento de docentes, tem na atuação a bandeira da luta pela garantia das políticas formativas e a valorização profissional na direção do reconhecimento social e da profissionalização do magistério, em defesa da escola pública, laica, estatal, gratuita.

Os enfrentamentos e combates, a qualquer que seja as investidas na redução de direitos obtidos e garantidos pela Constituição brasileira, vêm corroborando com a mediação de uma concepção de educação referenciada nas necessidades sociais que imprime o povo brasileiro na luta por uma sociedade justa, soberana e independente.

A Anfope remonta sua origem ao Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, instalado em 02/04/1980, durante a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE) na PUC/SP. Este Comitê, posteriormente, configurou-se como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), criada em Belo Horizonte, em 25/11/1983, e que promoveu 5 encontros nacionais no período de 1983 a 1990. A CONARCFE foi transformada em ANFOPE, em 26/07/1990, durante o V Encontro Nacional, realizado em Belo Horizonte/MG. (ANFOPE, 2012). O movimento tomava outros rumos, coordenado por uma associação, com maior flexibilidade e independência financeira. Esse movimento de transformação em associação, permitiu “a consolidação da ANFOPE como entidade nacional responsável pela articulação do debate em torno da questão da formação do educador”, de acordo com o Documento Final do VI Encontro Nacional de julho de 1992. (ANFOPE, 2018, p. 6)

Na construção dos encontros nacionais, historicamente a ANFOPE, conta com proposições alinhadas em defesa da escola e universidade pública, de políticas de formação e de valorização profissional que garantam o reconhecimento social do magistério, o profissionalismo e a profissionalização.

Esta instituição está sempre ao lado das entidades científicas relacionadas a educação, dos movimentos sociais organizados, dos trabalhadores e estudantes, ou seja, com todos que lutam por uma sociedade democrática e antiautoritária. Marcada por uma trajetória de enfrentamentos, cuja gênese é o movimento de docentes da década de 1970, sempre na direção de “fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da Educação, por meio da mobilização

de pessoas, de entidades e de instituições, dedicadas a essa finalidade” (ANFOPE, 2016, p. 17).

Portanto, o surgimento da ANFOPE se deu em um momento histórico de progressos e conquistas desenvolvidas no processo de redemocratização no país. E, promoveu, junto aos docentes, lutas em favor dos avanços no campo educacional, como o movimento de defesa e construção da Base Comum Nacional (BCN), onde definiu a identidade do profissional da educação, a concepção básica de formação do(a) professor(a), seja da pedagogia ou de outras licenciaturas.

No decorrer da década de 1990, a ANFOPE enveredou nos debates e discussões em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996 pela Lei de número 9.394. Apesar de tão almejada pelos docentes, não contemplou aos anseios daqueles ligados ao campo progressista, devido ao reconhecimento de ser um projeto alinhado com as políticas neoliberais durante o mandato do, então presidente, Fernando Henrique Cardoso. Esta entidade, acabou por desencadear lutas dos docentes com enfoque voltado para a formação de professores e professoras. O Documento Final do IX Encontro da ANFOPE, em 1998, já apontava:

A aprovação da LDB, em dezembro de 1996, e as propostas que informam a atual política educacional do MEC exigem o enfrentamento de questões polêmicas no interior do movimento, cobram a firmeza na defesa intransigente da base comum nacional e desafiam nossa ousadia para propor alternativas inovadoras, que se contraponham às propostas de aligeiramento e rebaixamento da formação e ao mesmo tempo signifiquem ruptura com o modelo atual das estruturas de formação dos profissionais da educação – Pedagogia e demais Licenciaturas –, em nosso país. (ANFOPE, 1998, p. 7- 8)

Vale ressaltar que, segundo o documento da ANFOPE (2021, p. 7) a base comum nacional²⁸ defendida pela ANFOPE não se assemelha em nada com a base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁹ do governo federal. Os princípios da base comum nacional foram construídos coletivamente, considerado “o que temos de mais avançado de diretriz para formação de profissionais da Educação Básica, a Resolução

28 RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º 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. (Brasil, 2015)

29 RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

CNE 02/2015, ponto fundamental da resistência ativa e que necessita ser implementada, consolidada, nas Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação docente.” (TAFAREL, 2019, p. 2) Sobre essa questão, a ANFOPE (2021, p. 11) se manifesta contrária a qualquer proposição que represente o aligeiramento da formação, a precarização e flexibilização da profissão docente.

A trajetória da ANFOPE está associada ao enfrentamento da discussão dos documentos importantes da educação brasileira, é um marco na luta. Como na elaboração do Plano Nacional de Educação, colaborando com proposições no debate nacional sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, elaboradas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia; nesta proposta, contribuiu no GT Tarefa, indicado pela Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) para elaborar as diretrizes para as licenciaturas. A partir da atuação nestes espaços possibilitou, também, desenvolver contribuições significativas na elaboração das diretrizes curriculares, a partir de proposições que se confrontavam com determinadas posições do MEC. (BRZEZINSKI, 2016, p. 8)

A ANFOPE, juntamente com outros segmentos sociais e entidades que defendem a educação e as instituições de ensino superior, ao longo da década 2000, levou a intento uma sequência de atuações conjuntas, configurando amplo movimento de intervenção nas políticas educacionais, desenvolvendo de forma coletiva um projeto de formação dos profissionais da educação. As Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores e professoras direcionavam, nacionalmente, as ações.

A ANFOPE denunciava que estas instituições, atentas aos problemas de como as políticas de forma fragmentada chegavam aos espaços formativos, acabavam fragilizando a formação de professores e professoras. A ideia de integração das diferentes áreas e unidades das instituições responsáveis pela formação dos profissionais da educação, era indicativo propositivo de superar os antagonismos presentes nas estruturas curriculares.

No curso das mudanças ocorridas no país e no Ministério da Educação (MEC), a partir de 2003, no mandato dos governos progressistas, a ANFOPE não se absteve da militância em defesa da formação docente, da profissionalização do magistério e em alguns momentos de forma combativa, articulou-se às lutas mais gerais dos professores e professoras do Brasil.

Os pesquisadores Araújo, Brzezinski, Sá (2020, p. 8) em artigo científico pontua que, apesar de ter existido, nos governos petistas (governo Lula -2003-2010 e governo Dilma Rousseff - 2011-2016) a continuidade da política econômica, fiel aos interesses dos capitalistas, se faz necessário também, evidenciar que houve, também, investimento na melhoria de vida de uma significativa parcela da classe trabalhadora, com investimento na educação nos setores tradicionalmente excluídos da escola e da sociedade³⁰.

Porém, para a formação de professores e professoras não houve ruptura radical com o projeto educacional dos governos nitidamente neoliberais, que antecederam as gestões do Partido dos Trabalhadores, pois elas permaneceram orientadas pela ótica da melhoria da qualidade da educação assentada em princípios gerencialistas, mediada pela parceria entre público e privado. (ARAÚJO, BRZEZINSKI, SÁ, 2020, p. 8)

Identificamos, também, que a ANFOPE, no ano de 2006, já apontava como necessária, o protagonismo dos movimentos sociais, visando os olhares aos limites colocados pelos poderes Executivo e Legislativo e conseqüentemente, e contradições da política econômica. Naquele momento histórico, já sinalizava para a situação da política de valores morais e ético que desembocou em um escândalo sem precedentes na política brasileira.

A ANFOPE, no seu percurso de lutas, desde sempre, advoga sobre: a inexistência do piso salarial, o não estabelecimento da jornada única, revelando as precárias condições das escolas públicas. Nas mobilizações de luta vem levantando veementemente a necessidade da retomada das questões sobre a avaliação docente, considerando sempre a alegação de uma educação de qualidade, contrapondo-se as estratégias do sistema neoliberal, que se apoia na ideia da eficiência, produtividade e melhores índices educacionais como parâmetros de avaliação do professor e/ou professora em consonância apenas na competitividade. Desde o Relatório Final de 2016, já apontava como denuncia

[...] as ações do MEC no âmbito da formação inicial ficaram restritas à criação dos Programas – Prolicenciatura, para professores em

30 Ressalta-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto N.º 5.159/2004. Unidade administrativa do Ministério da Educação (MEC), inicialmente nominada Alfabetização e Diversidade (SECAD), teve como função elaborar, fomentar e financiar projetos e programas de inclusão e melhoria da qualidade social da educação básica, principalmente para os grupos historicamente marginalizados. (ARAÚJO, BRZEZINSKI, SÁ, 2020, p. 8)

exercício sem formação superior. Manifestava, ao mesmo tempo, preocupação com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, que instituiu a EaD como política de expansão do ensino superior e, principalmente, de formação de professores, indicando prováveis caminhos para as políticas de formação de professores nos anos subsequentes. (BRZEZINSKI, 2016, p. 8)

Percebe-se, que neste percurso de luta a ANFOPE foi reconhecendo cada vez mais necessário, fortalecer seus pressupostos de enfrentamentos, que se traduziram na busca da valorização e profissionalização do magistério; neste contexto, cabe ressaltar, a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e do Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), mediante o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com o intuito de estruturar colaborativamente com a União e os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Sobe o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), desde 2016, a ANFOPE, já sinalizava a preocupação com relação à política de formação que propunha naquele momento histórico. A oferta de cursos superiores de formação de professores na modalidade de educação a distância, em detrimento da dificuldade para avaliar os cursos. Denunciava, também, a expansão do PARFOR, formando profissionais na modalidade EaD, sem restrições, ferindo ao previsto na LDB/1996, art. 62, § 3: “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.” (BRASIL, 1996)

Desde o ano de 2010, a ANFOPE integra ao Fórum Nacional de Educação (FNE)³¹, dividindo momentos como titular e na suplência das Entidades de Estudos e Pesquisas em Educação. Em conjunto com a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a partir de 2014, representou as “entidades com atuação na política de gestão e formação dos profissionais da educação”. Sobre esta questão, ressaltou que:

31 [...] um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). (FNE, 2021). De caráter permanente, o Fórum Nacional de Educação (FNE) foi criado pela Portaria do Ministério da Educação nº 1.407 de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de dezembro de 2010 e instituído por lei com a aprovação de Plano Nacional de Educação (PNE). (FNE, 2020).

É imperativo destacar como mais uma das ações danosas do Governo Temer, o desmonte do Fórum Nacional de Educação, instância democrática criada após a CONAE 2010: uma demanda histórica dos educadores, desde a aprovação da LDB Lei n.9394, em 1996. Assim, a descaracterização do FNE impactou diretamente na gestão participativa das entidades impedindo o contraditório em instâncias colegiadas. O desmonte do FNE pelo MEC, desde a retirada de sua estrutura administrativa até a alteração de suas finalidades e competências, descaracterizou-o como política de Estado. (ANFOPE, 2018, p. 21)

Naquela conjuntura, “o esvaziamento do FNE³² visava, mais do que apenas protelar a realização da CONAE 2018, prevista para março de 2018, mas a cooptação e submissão ao MEC³³”. (ANFOPE, 2018, p. 21). Isso significa que foi modificada a composição diminuindo a participação da Sociedade Civil (comprometeu o diálogo com o MEC), a partir da remoção de várias entidades representativas da área educacional e complementando com representação governamental e do setor empresarial.

As entidades representativas, incluindo a ANFOPE, ao romperem com o FNE, formaram o Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE, com o objetivo de pressionar o governo federal nas questões da implementação dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de educação e, também de viabilizar a construção e organização da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), que aconteceu, em maio do ano de 2018.

O documento final da ANFOPE do ano de 2018, salienta a importância desta conferência (CONAPE), como um espaço significativo para a mobilização das forças democráticas do campo educacional, desembocando na construção de um Plano de Lutas para o combate aos retrocessos na conjuntura nacional no campo da educação e nas áreas sociais do país.

É importante reconhecer as contribuições da ANFOPE ao apresentar o posicionamento enérgico, face as adversidades historicamente encontradas e que precisam de enfrentamento em torno das políticas educacionais, como prioridade as políticas de formação e de valorização dos profissionais da educação. Esta entidade promoveu registros de tais posicionamentos em Documentos Finais dos Encontros Nacionais, realizados ao longo de seus anos de existência, deixando um vasto registro

32 Fórum Nacional de Educação.

33 O Decreto presidencial de 26/4/2017 subordina o FNE ao MEC na condução da CONAE 2018 entre outras medidas, e a Portaria do MEC nº 577, de 27/04/2017, alterando sua composição.

de um percurso histórico de luta e mobilização na defesa das suas concepções sobre formação de professores.

Mediante os enfrentamentos realizados, destacamos, a seguir, o que foi desenvolvido frente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Curricular (BNC)³⁴.

Com a bandeira de defesa e reivindicações no tocante à formação dos profissionais da educação, em articulação com as demais entidades da área educacional. A plataforma de lutas para o biênio 2018-2020, aprovada no XIX Encontro Nacional, enfatizou a defesa da implementação das Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério que foi aprovada pelo Parecer n. 2/2015 e Resolução CNE/CP n. 2/2015; promovendo estudos e debates, reorganizando fóruns, repudiando cortes orçamentários, etc. (ANFOPE, 2021, p. 13) Enfim, sempre na luta pelas questões fortalecedoras dos movimentos contra hegemônicos favorável a uma formação de professores e professoras emancipadora.

Com a consolidação do golpe de 2016, que retirou Dilma Rousseff do governo brasileiro, ocorreu a eleição presidencial de Jair Bolsonaro³⁵ em 2018, cujo governo vem sendo marcado pela intensificação da agenda neoliberal e ultraconservadora, amplificando o autoritarismo, desrespeitando instituições democráticas, abolindo direitos. Esses dados da realidade vêm obrigando a ANFOPE a reafirmar seus princípios.

Assumindo cada vez mais sua posição de luta em favor dos interesses da classe trabalhadora da educação, a ANFOPE (2021, p. 14) coloca-se no enfrentamento, nas denúncias por conta dos variados desmontes e retrocessos diante das políticas educacionais, “assinando notas, participando de audiências públicas, quando estas acontecem, e mobilizando seus associados na defesa da democracia e dos seus princípios historicamente e coletivamente construídos.” (ANFOPE, 2021, p. 14)

Frente a uma política que demonstra a destruição da educação pública no Brasil, cuja base parte da desconsideração do reconhecimento do valor social da

³⁴ RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 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).

³⁵ O atual presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, candidatou-se e foi eleito à presidência da República Federativa do Brasil pelo Partido Social Liberal (PSL) nas eleições presidenciais do ano de 2018.

formação de professores, o que se identifica é que mais do que nunca é fundamental o fortalecimento da ANFOPE, frente a realidade de reivindicações básicas que é educação pública, gratuita, laica, inclusiva, democrática, popular, de qualidade socialmente referenciada para a classe trabalhadora.

3.3.1 A ANFOPE e os posicionamentos frente a BNCC e a BNC

A ANFOPE, a partir da sua história, conduz uma concepção ampla de formação de professores para a formação de Educação Básica, fundamentada em uma concepção sócio-histórica e de caráter emancipador, comprometida com as transformações sociais necessárias para a superação do atual sistema político social. (ANFOPE, 2021, p. 24)

Para tanto, a ANFOPE assegura a concepção de base comum nacional, construída historicamente pelos educadores e educadoras, em um conceito marcado por dois sentidos complementares:

(i) um sentido teórico, por constituir-se como um conjunto de princípios orientadores dos percursos formativos e currículos dos cursos de formação dos educadores e (ii) um sentido político, na medida em que o conjunto de princípios da base comum nacional tem por objetivo servir de Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE - 2021 “instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação” e a valorização social do educador (ANFOPE, 2000, p. 9). Vinculado a esse objetivo está, ainda, o de que a base comum nacional oferece as condições para a formação unitária de todos os professores, unificando a profissão. (ANFOPE, 2021, p. 27)

Portanto, a ANFOPE, articulada com entidades acadêmicas, debate e se posiciona tanto em relação ao conteúdo, concepção, a metodologia desenvolvida quanto ao documento apresentado e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A participação destas entidades do campo educacional, trabalhou e continua trabalhando com proposições ativas, via audiências públicas organizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para discussão da BNCC, em todos os segmentos de ensino. Como uma das frentes de luta, a ANFOPE, ao longo dos anos,

vem apresentando manifestações de repúdio à BNCC de 2017, considerando explicações que vem dando pela produção e divulgação de notas e cartas³⁶.

A ANFOPE vem denunciando a finalidade da implantação de práticas de centralização, gerenciamento e controle curriculares, fica evidente as fragilidades no desenvolvimento científico, tecnológico e humano. O favorecimento a privatização e mercantilização da oferta do ensino público, em que eleva o processo de precarização, fragmentação e aligeiramento da formação, além de descaracterizar a oferta da Educação Básica como direito de todos e todas.

Sinalizamos a inexistência da discussão em larga escala, com a participação ativa dos envolvidos nos processos educativos diversos (públicos e privados): as entidades acadêmicas, as representações de docentes e discentes, as instituições formadoras e contratantes dos profissionais da educação básica, entre outros. Inclusive, os professores e professoras da educação básica, que fazem o currículo, foram desconsiderados e desconsideradas na construção da BNCC. Entretanto, a participação ativa foi dos considerados “parceiros” como as instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas.

Sobre essa questão, em documento, a ANFOPE trata como desafio, no XIX Encontro, quando destaca a mobilização de estudantes, professores e professoras

para novas formas de trabalho na educação básica, recusando a vinculação mecânica entre as propostas pedagógicas das escolas, BNCC e a conseqüente preparação dos estudantes para os exames nacionais. E, nesse contexto, mobilizar os pais para formas criativas e inovadoras de participação democrática no coletivo da escola, informando-os e clarificando os objetivos deste novo currículo padronizado e o impacto dos testes na saúde física e psicológica de seus filhos. (XIX ENCONTRO, 2018, p. 41)

Naquele momento, a reivindicação da revogação era de atos lesivos à qualidade da educação, a sua democratização e aos direitos formativos da população, como: a Lei 13.415/2017 de Reforma do Ensino Médio; revogação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; e a não aprovação e o conseqüente arquivamento da BNCC do Ensino Médio, por reconhecer o caráter afirmativo da ideologia da classe dominante, de visão idealista, formal que contribui para a alienação da classe trabalhadora; conseqüentemente, há necessidade da luta pela

36 As explicações podem ser lidas em Nota ANFOPE-BNCC EM 2018 Brasília (14/09/208). Disponível em: <http://www.anfope.org.br/cartas-e-manifestos>. Acesso em: 09 mar. 2021.

revogação da EC 95/2016, que, ao impõe um Novo Regime Fiscal e o congelamento de gastos públicos primários por 20 anos, paralisa a possibilidade de cumprir o PNE, afetando os investimentos em educação pública e demais áreas sociais.

Compreendemos que o documento deixa de lado determinados aspectos articuladores da práxis, no qual acreditamos que não podem ser desconsiderados como, por exemplo: investimentos e financiamento público, condições objetivas para efetivação do trabalho, a situação socioeconômica cultural das famílias, materiais didáticos e acesso a tecnologias, gestão e administração democrática e participativa das escolas, entre outros.

A Base Comum Nacional (BCN)³⁷ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁸, inicialmente, foi a principal referência para a organização institucional e curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação, fruto de sucessivas lutas, cujos aspectos são destacados:

Em relação às **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica** (BRASIL, 2015), a Anfope considera que propostas de formação indicadas pelas DCN em um de seus “considerandos” referem-se aos princípios da **Base Comum Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BCN)**, concepção que vem sendo construída pela Anfope desde 1983, como norteadora e fundante da formação de todos os profissionais do magistério. Destaca, como exemplo dessa constatação um dos princípios da **BCN**, qual seja: uma sólida formação teórico-prática, capaz de favorecer uma formação construída em bases científica, pedagógicas, técnicas, política, estética e ética, no sentido de desenvolver e aprimorar as condições do ensino, da extensão e da pesquisa nos cursos de Licenciatura. (ANFOPE, 2016, p. 34) (Grifo entidade)

A Base Comum Nacional foi pensada como um instrumento de luta contra o processo de rebaixamento da formação unitária de docentes. A partir de um entendimento comum de formação profissional, respeitando ao contexto social e histórico da educação, buscando incorporar uma política valorativa.

³⁷ a concepção de base comum nacional, construída historicamente pelos educadores, representa a ruptura com a ideia de currículo mínimo que predominou, e ainda predomina, na organização dos cursos de graduação. Ao mesmo tempo, essa concepção contribui para a definição de eixos norteadores para a organização do percurso de formação, reafirmando-se a necessidade de se ter a práxis docente como referência na formação de todo e qualquer professor. (ANFOPE, 2021, p. 27)

³⁸ A diferenciação significativa da atual Base Nacional Comum Curricular é fundamental, pois os princípios orientadores da base comum nacional na formação dos profissionais da educação, na perspectiva de uma compreensão sócio-histórica da educação constituem uma indicação importante para na organização e revisão dos percursos formativos e dos currículos dos cursos de formação dos educadores, respeitando a autonomia das instituições formadoras para a construção de seu projeto político de curso. (ANFOPE, 2021, p. 28)

Ficou pontuado o contexto de elaboração da Resolução CNE-CP nº 02/2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e em Nível Superior e para Formação Continuada em que foi discutida de forma ampla e participativa com as entidades ligadas a educação, as instituições formadoras. O avanço promoveu alterações significativas no âmbito das licenciaturas e no projeto institucional das IES. A revogação fere a autonomia universitária e ignora o empenho empreendido pela implementação nas entidades de ensino, e que apesar dos posicionamentos contrários não tiveram escuta.

No que se refere a aprovação da Resolução 02.2019, homologada em 20/12/2019 que, revogou a Resolução 02/2015 e, definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação a Inicial de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Inicial), as entidades educacionais avaliam, como uma desqualificação e desmoronamento dos cursos de licenciatura, com impactos nocivos a formação de professores e professoras do Brasil.

Fica evidente na Resolução 02/2019 (DCN da Formação Inicial), proposições que desmontam as políticas já estabelecidas, ao retomar as concepções identificadas como ultrapassadas, como a pedagogia das competências, onde desconsidera a produção e o pensamento educacional, apenas vincula ao modelo de política econômica neoliberal e seu processo de produção e acumulação capitalista.

O processo de mercantilização da educação brasileira está posto, com o olhar reduzindo em torno da avaliação voltada para os processos externos, valorizando o ranqueamento das instituições, com os resultados sob a responsabilidade dos profissionais da educação sobre o desempenho de alunos e alunas. O sentido da avaliação ficou voltado para premiar e punir as escolas, os professores e professoras, perdendo, portanto, o sentido de uma educação para a vida, mais justa, solidária e de qualidade.

A BNC Formação Inicial e a BNC da Formação Continuada rebaixam a sólida formação teórica, priorizando o domínio das formas pedagógicas e dos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica, reduzindo a atividade docente a uma prática profissional desarticulada de um projeto de educação e de sociedade, numa perspectiva crítica. (ANFOPE, 2021, p.30)

O que podemos identificar que há claramente a negação histórica de uma política global de formação comprometida com a escola pública, de um projeto de sociedade menos desigual que supere os variados tipos de violências. Destacamos aqui, um debate de formulações e propostas antagônicas e conflitantes que assegura a meritocracia e o individualismo, consolida um currículo obrigatório e padronizado, que rebaixa a capacidade teórica dos alunos e alunas.

Mediante o exposto, avançamos em explicações sobre as bandeiras de lutas da ANFOPE mediante a destruição da educação pública em nosso país, cuja base está ancorada na conjuntura política que vem sendo implementada.

3.3.2 As bandeiras de lutas e os enfrentamentos da ANFOPE na conjuntura política do Brasil

Ao afirmar o comprometimento de lutas, resistência, articulação e mobilização que fazem parte da fidelidade aos seus princípios inerentes a uma educação laica, pública, gratuita, estatal e de qualidade social, a ANFOPE demarca em sua atuação e trajetória, que em nenhum momento se furtou em lutar pela garantia dos compromissos ético-político-sociais dos professores e professoras. Nesse sentido, apontamos a atuação incisiva do ano de 2016:

Dado o atual cenário político, é importante destacar a participação da Anfope no Comitê Nacional da Educação contra o golpe: Fora Temer, em defesa da Democracia, nenhum Direito a Menos, que lançou, em 27/6/2016, o “Manifesto Nacional da Educação em Defesa da Educação Pública, da Democracia e Contra o Golpe”, e no Comitê Nacional de Luta em Defesa da Educação Pública vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE). (BRZEZINSKI, 2016, p.19)

Reconhecemos com clareza que o desmonte e os ataques à democracia, a partir do golpe de 2016, foi algo marcante no cenário político brasileiro. Os retrocessos vividos no país, a crise política e econômica instalada, trouxe impactos nocivos em grande escala na estrutura educacional em todos os níveis e modalidades de ensino, que vem sendo marcado também pelo retrocesso cultural, de direitos sociais, civis e democráticos afetados e enfim, ameaças a própria cidadania.

A destruição da educação pública condena o povo a ignorância e também, lamentavelmente, à morte. O não acesso ao conhecimento clássico nas áreas das ciências, filosofia, artes, cultura em geral, mantém a capacidade teórica dos trabalhadores rebaixada e presa a uma visão de mundo reduzida, que oculta as

determinações históricas que apontam porque há povos escravizado, porque somos alienados, porque somos explorados e portanto, porque não somos capazes de mudar a realidade. Como exemplo, temos:

A mídia internacional e diversas entidades acadêmicas e sindicais denunciavam ser o processo de impeachment um golpe parlamentar apoiado por segmentos importantes do Judiciário, pela maioria da Câmara e do Senado Federal, pela grande mídia e por amplos setores do empresariado nacional, bem como pelas oligarquias e setores conservadores, ancorados no fundamentalismo religioso. (BRZEZINSKI, 2016, p. 21)

Com essa condição humana, que vem imprimindo a educação da classe trabalhadora, o Brasil, em sua jovialidade democrática, mesmo considerando os avanços no período dos governos progressistas, não foi solidificado um projeto de educação e consequentemente de sociedade que suplantasse o contexto das desigualdades do país, consonante com as diferenças regionais, que reproduz as desigualdades socioeconômicas comprometendo o acesso, permanência e desempenho no sistema educacional assim como o ingresso à cidadania, condições de vida com dignidade e acessos ao mundo do trabalho, emprego e renda.

Entretanto, a ANFOPE, por princípio se manifesta sempre adversa a qualquer retrocesso político que desqualifique ou desrespeite o processo democrático do país, ou qualquer intervenção que possa prejudicar os direitos socialmente conquistados, desrespeitando, assim, a cidadania social. Reconhece nessa situação histórica concreta, a necessidade de uma intensa mobilização das entidades e fóruns em defesa da educação pública, dentro dessa luta de classes desigual, em que, não somente a mídia, mas, também, os outros aparelhos ideológicos controlados pela burguesia, se posicionam cotidianamente em favor do desmonte da esferas públicas do país, alicerçados pelo capital.

O governo de Estado de Michel Temer (2016-2018) iniciou o percurso de vinculação com as exigências de “atualização” nacional requerida pelo capital internacional, tornou o país propício para apreciação das grandes corporações e o atual governo de Jair Bolsonaro, deu prosseguimento. Em que no âmbito educacional, “a plataforma governamental anunciava, como prioridade, o controle ideológico das instituições, dos profissionais e dos currículos, assim como franco apoio as propostas de militarização de escolas e de *homeschooling*.” (ANFOPE, 2021, p. 6)

O que se identifica é que há um agrupamento de reformas, que estavam paralisadas e voltaram a pauta, como a reforma política, mudanças na área da previdência, mudanças na Consolidação das Leis Trabalhistas, a aprovação da terceirização de atividades fins, a abertura comercial com assinatura de tratados internacionais de comércio, a contenção de gastos sociais com desvinculação das receitas constitucionais obrigatórias para saúde e educação, teto para os gastos públicos, enfim, um amplo processo de privatização.

É possível observar que desde a posse do presidente ilegítimo Michel Temer e o mandato do atual (des)governo do presidente Jair Bolsonaro, uma série de medidas que foram impostas constituem graves retrocessos políticos, cujos impactos econômicos e sociais afetam diretamente a educação e os demais setores da sociedade brasileira. Os cortes nos recursos e vetos nas prerrogativas de apoio na educação são absolutamente contraditórios com uma proposta que possa trazer desenvolvimento do país e contribuir para a construção de uma educação que consolide interesses para atender reivindicações da classe trabalhadora.

Consideramos que ao atacar o país acabando com os programas sociais de combate à pobreza e das políticas inclusivas significa o desmonte dos princípios democráticos, é fragilizar e restringir o direito a educação.

A educação brasileira, marcada pelas premissas do neoliberalismo de ordenamento social defendidas pelo capitalismo, apesar disso, o capital estrangeiro não demonstra confiabilidade nos investimentos dentro do país. Enquanto isso, a imprensa midiática insiste em propagar a “recuperação da confiança no Brasil” em um cenário de total desequilíbrio em todas as áreas.

A educação, neste esboço, vem sendo inspirada para atender a esta política “de fora” de mercado, prevalecendo os conceitos de padronização, avaliação, responsabilização e meritocracia; bem como indução a processos de privatização da educação através da terceirização da gestão escolar e da instituição dos “vouchers”, “bônus”, etc.

Esta forma de governar, pautada nas bases do neoliberalismo, sempre defenderá o projeto educacional com o propósito de “capacitar” professores e professoras “dotados de competências” para abastecer o mercado educacional. Contrária a essa posição, assumimos o pensamento de Mészáros (2008, p. 27) que coloca que: “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente.

Vale ressaltar o momento em que vivemos em que as mudanças, as pressões sobre o sistema educacional estão constantes demandadas pela força de trabalho, motivada pelas questões das novas tecnologias atribuídas aos processos produtivos.

Um dos aparatos de maior controle político e ideológico da escola, é a padronização mediante as bases nacionais comuns e a implantação de processos de privatização, assim, oferece maior controle da gestão escolar abalando as bases da gestão democrática, da livre expressão das escolas. Percebemos uma organização das forças conservadoras e liberais demandando no controle político e ideológico nas redes escolares

As consequências, nefastas que afronta a história das políticas sociais brasileiras, direta da Emenda Constitucional 95/2016, congelou gastos por vinte anos e deixou de aplicar recursos públicos em programas e projetos de interesse público, sob o falso pretexto de efetuar um 'novo' ajuste fiscal; estas políticas vêm gerando entraves ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Ações como estas, refletem a real intenção do processo de drenagem do Estado e sua abstenção das responsabilidades na promoção de políticas universais que eliminem as desigualdades, para beneficiar apenas setores, interessados, da economia.

A proposta de congelar os gastos primários do governo nos patamares de 2015, corrigindo as despesas orçamentárias apenas pela inflação, representa, na prática, a desconstrução do artigo 212 da CF/1988, que dispõe que Municípios, Estados e Distrito Federal devem aplicar, no mínimo, 25% da receita de impostos, inclusive aqueles provenientes de transferências, em Educação, e que, a União deve aplicar, no mínimo, 18% ao ano. A medida irá impactar diretamente nos recursos destinados pela União às áreas como saúde e educação, já que os repasses do Orçamento serão reajustados apenas de acordo com a inflação do ano anterior. (BRZEZINSKI, 2016, p. 32)

Esta proposta de congelamento da aplicação de recursos no período de vinte anos contrasta com o plano de desenvolvimento do país e de melhorias nas condições de vida da população com dignidade. Revela o impacto cruel na destruição dos serviços públicos essenciais, como a saúde e a educação.

No crivo avaliativo da ANFOPE, o golpe tinha o objetivo da implementação de um projeto de redução do Estado, de supressão dos direitos sociais e de entrega das riquezas minerais ao capital internacional, cenário esse que o atual governo dá prosseguimento. Já é do nosso conhecimento a dinâmica do crescimento do

liberalismo econômico, que é de expropriação dos mais pobres, a retirada de direitos, e conseqüentemente o sucateamento da educação, vista como porta de entrada do esclarecimento, algo não interessante para este grupo, assim, o autoritarismo e o conservadorismo se instala como ameaças concretas à democracia.

Desse modo, a ampliação articulada das forças conservadoras, neoliberais se apropria do controle político e ideológico disseminando as suas ideias para que chegue desde a escola básica até as Universidades, reprimindo profissionais em sua atuação institucional e nos movimentos de classe e cerceamento da livre expressão dos alunos e alunas.

Nesta realidade contraditória que vivemos, a ANFOPE, reafirma a sua trajetória de resistência, de lutas, e de produção e socialização do conhecimento na área educacional, o propósito de continuidade ao movimento de educadores na articulação de políticas que favoreça a formação e valorização dos profissionais da educação com condições dignas para desenvolver o trabalho, carreira e piso salarial nacional para todo o território nacional, para reestabelecer a dignidade da classe trabalhadora.

Com atuações interventivas na definição das políticas públicas para a educação nacional e a discussão dos rumos que possam permitir transformações, organizando formas interventivas de cumprimento acompanhamento alicerçada pela Constituição Federal, da LDB e de outras legislações que se desdobraram em favorecimento da qualidade educacional brasileira.

Destarte, as ações de resistência, mobilização e a articulação constituem a trajetória da ANFOPE. Esta entidade vem procurando atuar conjuntamente com as entidades acadêmicas e científicas de educação pública, levantando proposições organizadas a partir da composição nas variadas esferas. Os encontros e fóruns promovem debates de acordo com os princípios que orientam a sua atuação, desde o nacional, regional e local, nos estados e municípios e nas instituições de atuação.

Os debates, os enfrentamentos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os retrocessos da BNC estão na pauta contínua da ANFOPE, buscando sempre repercutir ações propositivas frente às políticas para a valorização e formação dos profissionais da educação. A inclusão do modelo de “Expectativa da Aprendizagem” no currículo da Educação Básica foi bastante criticada por esta e outras entidades representativa dos professores no Brasil, por compreender o comprometimento apenas com o mercado de trabalho e não com o direito a

aprendizagem, o que significa compreender o quanto o capital demanda para a educação em favor de seus interesses.³⁹

A ANFOPE, em sua política de entidade associativa, afirma que as parcerias são imprescindíveis no fortalecimento da luta, assim como assegurar os princípios historicamente construídos. Da mesma forma, salienta a importância de sua atuação nos conselhos, fóruns e demais espaços instituídos para a discussão e construção das políticas públicas em defesa da educação pública, laica, gratuita e de qualidade social. Sem esquecer, que no quesito da interlocução com outras entidades, a ANFOPE demarca que é fundamental considerar as instituições acadêmicas e científicas, assim como também, sindicais e o movimento estudantil.

A proposta da criação de um observatório de pesquisas sobre a carreira do professor e da professora, se caracteriza em mais um desafio de idealizar concretamente ações que possam consolidar saídas alternativas em oposição às propostas mercadológicas para a formação profissional que acaba desembocando em processos de desprofissionalização. A proposta colocada busca consolidar caminhos que visem desde a formação de professores e professoras, uma educação qualificada com bases sólidas, voltada para a formação humana.

A participação da ANFOPE nos Planos Estaduais e Municipais de Educação é efetiva, e se apresenta como membro titular nos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação, pois, a instituição se encarrega no processo de elaborar e acompanhar o cumprimento das metas propostas no PNE (2014-2024), com o objetivo de garantir as conquistas dos movimentos dos educadores no processo de democratização da escola e da sociedade, na busca de assegurar uma educação para todos e todas, desde as crianças, jovens e adultos, assim como o reconhecimento e importância dos profissionais da educação.

Sabemos que a ANFOPE já possui elevado conhecimento acumulado sobre ações das políticas públicas, que vêm sendo implementadas, o que permite, portanto, impasses lendários, que envolvem a profissionalização do magistério. Defende, assim, uma política de valorização profissional construídas nas bases democráticas, participativa de gestão coletiva pelos profissionais da educação no Brasil, inserindo

³⁹ A padronização das ações políticas e curriculares torna explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da BNCC, como forma de consolidar um currículo que permita o controle por avaliação externa da escola e da prática docente, conforme indicações internacionais, principalmente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), responsável pelo PISA. (ANFOPE, 2021, p. 26)

educando/as e educadores/as protagonistas do processo educativo, na construção de uma escola pública qualificada de formação humana *omnilateral*, desde a infância, passando por todas as fases da vida, incorporado a uma nova pedagogia para os processos formativos⁴⁰. Essa formação omnilateral⁴¹ implica na transformação da individualidade tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal (DUARTE, 2014, p. 121)

A ANFOPE repudia, insistentemente, a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, tal como a sugestão de referenciais docentes de peculiaridade meritocrática para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras incoerências. (ANFOPE, 2018).

Nesse sentido a ANFOPE vem reafirmando a luta histórica opositora ao currículo mínimo e de único modelo de formação; defende as experiências múltiplas, acompanhadas, socializadas e debatidas conjuntamente com os segmentos afins, que defendem a educação como um bem público.

Importante ressaltar que a ANFOPE, historicamente, tem pautado sua luta pela defesa de políticas de formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho que valorizam o profissional e que assegurem o reconhecimento social da profissão do magistério e a construção de uma concepção de formação de professores ancorada na base comum nacional. Neste momento, não será diferente. Assim, repudiamos todas as formas de ameaça à institucionalidade democrática e ao Estado de Direito, opondo-nos a quaisquer tentativas de redução de direitos arduamente conquistados e assegurados pela Constituição Federal. (ANFOPE, 2021, p. 8)

40 Sobre essa questão, recorreremos ao esclarecimento de Duarte (2016, p. 110): “A luta dos educadores comprometidos com a superação da sociedade capitalista deve ser, portanto, pelo domínio consciente dessas forças que atuam no interior da educação escolar e contenham possibilidades latentes de avanço em direção à formação humana *omnilateral*.”

⁴¹ O desafio de lutar pela formação humana *omnilateral* nas condições da sociedade atual, por um lado, para não cairmos em fantasias idealistas, requer o reconhecimento de que a formação humana *omnilateral* não será plenamente alcançada na sociedade capitalista, pois essa formação exige uma mudança radical de todo o sistema das relações sociais do qual fazemos parte. [...] O desenvolvimento *omnilateral* dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui a importância da educação escolar lutar para esse desenvolvimento pleno como direito para todos os seres humanos. (DUARTE, 2014, p. 103)

Neste contexto político, econômico, social, ambiental e de crise sanitária que assola o Brasil, nos identificamos com a ANFOPE, enquanto entidade coletiva de resistência. Diante do quadro de recorrentes crises do capital que já vinha se desenhando no país, a realidade da situação da classe trabalhadora se agoniza e esta tem sido acirrada e intensificada com a pandemia do covid-19 e suas variantes, com um aumento significativo do desemprego, do fechamento de empresas e a suspensão de trabalhos informais.

Com relação ao agravamento desta crise penalizando as questões educacionais, o governo federal se omitiu diante da gravidade da situação; este se ausenta de compromissos sociais comprometedores, que dentre outros, destacamos a ausência do necessário suporte para o funcionamento das redes escolares, estudantes e professores(as), que sem conectividade, não conseguem realizar aulas *on-line*.

A proposta do ensino remoto adotado nas redes de ensino, como alternativa para manter o processo de escolarização, foi apresentado pelo Estado brasileiro como a única alternativa existente no grave quadro da pandemia; as propostas vêm sendo promovidas pelas fundações empresariais e grandes conglomerados e plataformas educacionais, que juntamente com programas, aplicativos, ambientes virtuais e outros instrumentos para acesso ao ensino remoto são vendidos por altas cifras. Neste contexto de realidade, fica evidenciado a falta de condições de trabalho dos professores, e conseqüentemente, o agravamento das desigualdades educacionais e sociais, gerando um processo desqualificatório do trabalho docente com a substituição por programas autoinstrutivos em grandes plataformas.

A ANFOPE continua se posicionando, junto as demais entidades do campo educacional em luta e com os setores progressistas da população, em defesa da soberania da nação, da democracia, dos direitos sociais, da profissionalização e valorização da carreira docente, para lutar pelo direito à educação qualificada e gratuita para todos os cidadãos e cidadãs brasileiros/as.

Nós professores(as) precisamos estar nesta luta com a ANFOPE para fortalecer o combate à política agressiva do atual governo, que prioriza uma reforma empresarial, que não evita o desenvolvimento de contradições geradas na prática educativa alimentada por políticas provenientes de reformas que vem sendo implantadas no nosso país. Esta política visa o controle político e ideológico do aparato escolar em favor da atividade educacional sob controle empresarial, concorrendo em um livre mercado, com mínima ou sem intervenção do Estado.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: O QUE APONTAM AS PRODUÇÕES *STRICTO SENSU*

Este capítulo apresenta um dos momentos principais do caminho da investigação, a partir de resultados de análises das produções do *stricto sensu*, conforme indicado no percurso teórico-metodológico da introdução desta dissertação.

Expomos, inicialmente, a caracterização bibliométrica descritiva e sintética do conhecimento científico sobre os estudos desenvolvidos por pesquisadores e pesquisadoras das cinco regiões do Brasil e que tratam da formação de professores na Educação Integral em tempo integral. A base de dados foi composta por treze (13) produções, conforme já foi exposto no quadro (03) desta pesquisa.

Em seguida, expomos os elementos da realidade e possíveis contradições levantadas nas análises das produções, que são identificadas ao tratar da formação de professores nas escolas de tempo integral, considerando o balanço da produção do conhecimento *stricto sensu*, produzida no período de 2000 a 2019, que requereu um procedimento de análise de conteúdo.

Para uma melhor compreensão e exposição de dados bibliográficos extraídos das produções acadêmicas, organizamos, inicialmente, gráficos e quadros visando a possibilidade de ampliar a capacidade de análise quantitativa e qualitativa caracterizada na realidade encontrada.

4.1 CARACTERIZAÇÃO BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *STRICTO SENSU* SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ao analisar as (13) produções acadêmicas provenientes de PPG *stricto sensu* no Brasil, considerando um levantamento do período de 2000 a 2019, podemos destacar através de um conjunto de gráficos, as seguintes informações:

Gráfico 01 - Pesquisadores/as que discutem a formação de professores/as na Educação Integral em tempo integral no Brasil – 2000 a 2019

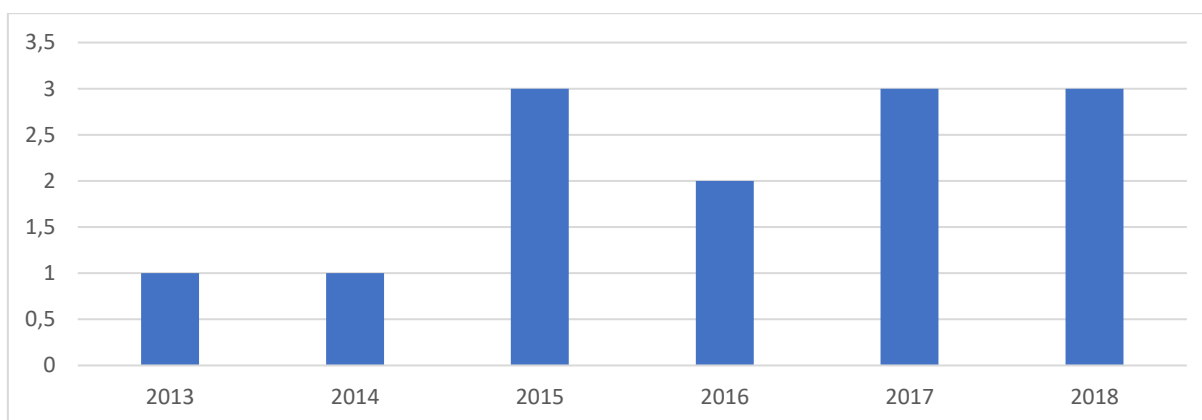


Fonte: Quadro 03 -Exposto no capítulo introdutório desse relatório pela pesquisadora.

Segundo a distribuição apresentada neste gráfico (01), todas as produções discutiram de forma direta ou indiretamente a formação de professores(as) na Educação Integral em tempo integral, salientando a necessidade de uma política com este enfoque.

A seguir, expomos dados referentes a distribuição anual das treze (13) produções *stricto sensu* entre os anos de 2000 a 2019, considerando as suas defesas nos PPG das IES do Brasil.

Gráfico 02 - Distribuição anual das treze (13) produções *stricto sensu* entre os anos de 2000 e 2019



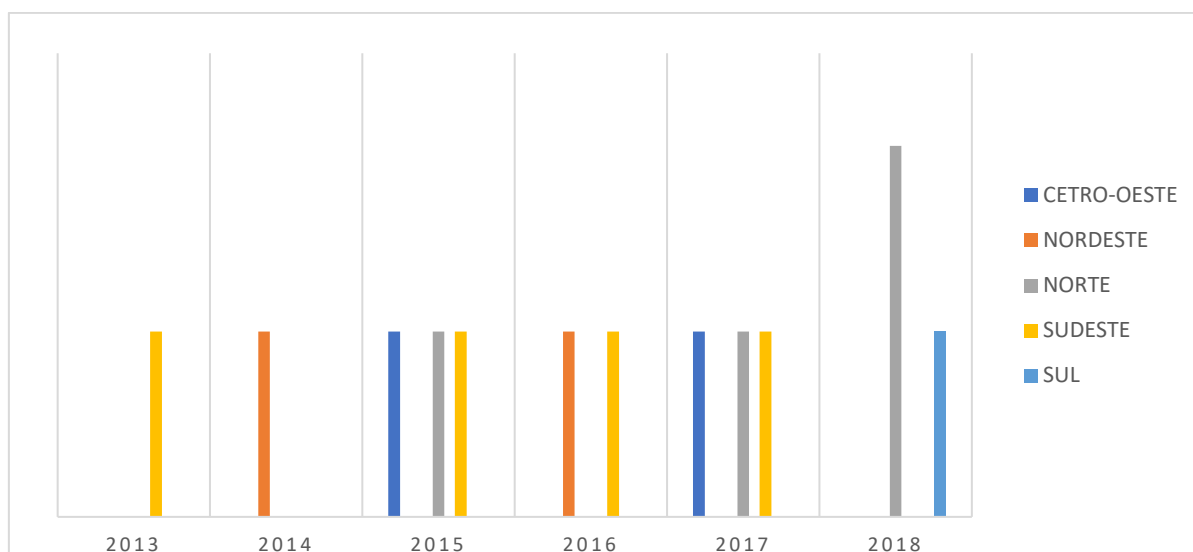
Fonte: Quadro 03 - Exposto no capítulo introdutório desse relatório pela pesquisadora.

Neste gráfico (02), encontra-se evidenciada a distribuição anual das treze (13) produções *stricto sensu* entre os anos de 2000 e 2019, composta pela realidade das produções acadêmicas que discutem a formação de professores da Educação Integral em tempo integral, considerando a distribuição a partir dos anos em que foram depositadas no repositório da Plataforma da CAPES (*Catálogo de Teses e Dissertações*).

Dentre as (13) produções *stricto sensu*, identificamos que nos anos de 2013 e 2014, apenas (1) produção em cada ano foi localizada. Nos anos de 2015, 2017 e

2018 encontramos (3) publicações em cada ano. E no ano de 2016, localizamos (2) produções *stricto sensu*. Estes dados denotam uma frequência de interesse de estudiosos pela Educação Integral, considerando o enfoque de formação de professores.

Gráfico 03 - Localização das treze (13) produções *stricto sensu* por ano de localização na plataforma *online*, em vistas o período de 2000 a 2019 e a relação com as regiões do Brasil.



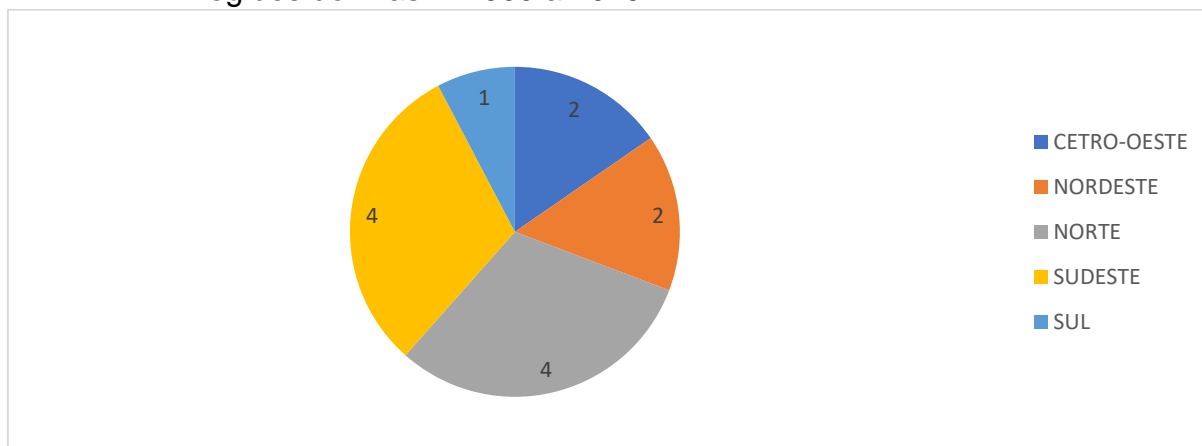
Fonte: Quadro 03 - Exposto no capítulo introdutório desse relatório pela pesquisadora

Neste gráfico (3) fica evidenciado a distribuição anual das treze (13) produções *stricto sensu* entre os anos de 2000 e 2019, composta pela realidade das produções acadêmicas que discutem a formação de professores e professoras da Educação Integral em tempo integral, considerando a distribuição a partir dos anos em que foram depositadas no repositório da Plataforma da CAPES *Catálogo de Teses e Dissertações*.

Dentro das (13) produções *stricto sensu*, o gráfico aponta que nos anos de 2013 e 2014 encontramos apenas (1) produção em cada ano. Nos anos de 2015, 2017 e 2018 encontramos (3) publicações em cada ano. E no ano de 2016 encontramos (2) produções *stricto sensu*. O que se observa é que a cada ano, há indicadores da constância de interesses de professores(as) pesquisadores(as) em discutir a formação de professores(as) em PPG de IES.

No gráfico (04) a seguir, são apresentados dados e informações referentes a localização das treze (13) produções *stricto sensu*, considerando o quantitativo por regiões do Brasil.

Gráfico 04 - Localização das treze (13) produções *stricto sensu*, considerando as regiões do Brasil - 2000 a 2019.

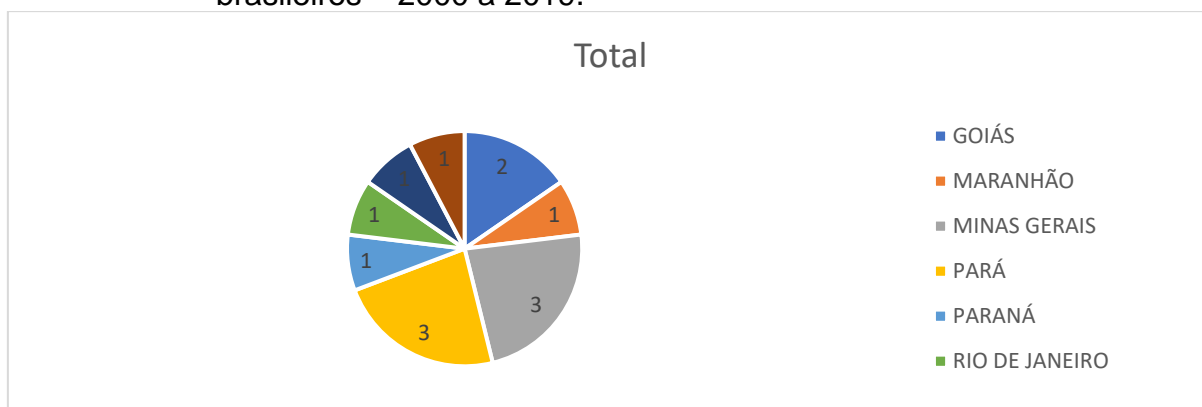


Fonte: Quadro 03 - Exposto no capítulo introdutório desse relatório pela pesquisadora.

Este gráfico (4) caracteriza onde estão localizadas as treze (13) produções *stricto sensu*, considerando as regiões brasileira, onde as produções ficaram assim distribuídas: duas (2) produções nas regiões Nordeste e Centro-oeste; na região Sul, apenas uma (1) produção; nas regiões sudeste e Norte foram analisadas quatro (4) produções de cada região.

No gráfico (05) a seguir, são apresentados dados referentes a localização das treze (13) produções *stricto sensu*, considerando os estados do Brasil onde foram produzidas em PPG de IES.

Gráfico 05 - Localização das treze (13) produções *stricto sensu*, por estados brasileiros – 2000 a 2019.



Fonte: Quadro 03 - Exposto no capítulo introdutório desse relatório pela pesquisadora.

Este gráfico (05) caracteriza onde estão localizadas as treze (13) produções *stricto sensu*, considerando os estados brasileiros. Assim, pudemos constatar como as produções ficaram distribuídas: das duas (2) produções da região Nordeste uma (1) está localizada no estado do Rio Grande do Norte e mais uma (1) produção no estado do Maranhão; na região Centro-Oeste as duas (2) produções encontramos no estado de Goiás; na região Sul uma (1) produção encontrada foi no estado do Paraná; na região Sudeste das quatro (4) produções, uma (1) se encontram no estado do Rio de Janeiro e três (3) no estado de Minas Gerais; e na região Norte das quatro (4) produções que foram analisadas uma (1) produção foi encontrada no estado de Rondônia e três (3) produções no estado do Pará.

Já gráfico (06) a seguir, são apresentados dados referentes as treze (13) produções *stricto sensu*, considerando os Programas de pós-graduação em que os pesquisadores e pesquisadoras produziram as suas pesquisas.

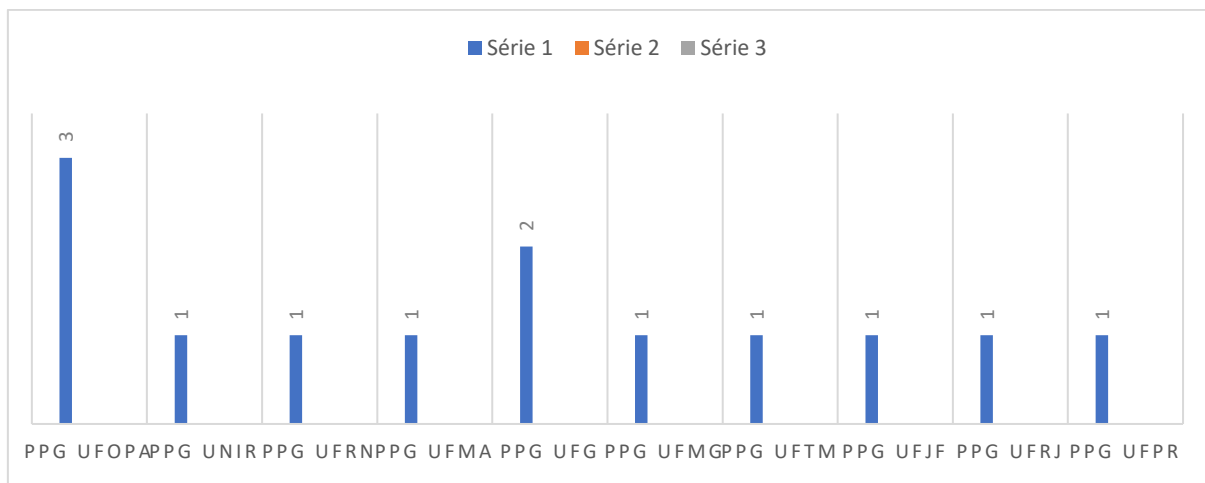
Gráfico 06 - Programas de pós-graduação em que os pesquisadores e pesquisadoras produziram as suas pesquisas em IES brasileiras – 2000 a 2019.



Fonte: Quadro 03 - Exposto no capítulo introdutório desse relatório pela pesquisadora.

No gráfico (06), expomos que a grande área dos Programas *stricto sensu* é (100%) em educação, que pesquisadores e pesquisadoras estão produzindo conhecimento, que tratam sobre a formação de professores e professoras na Educação Integral em tempo integral, segundo Banco de dados pesquisados na Plataforma da CAPES.

Gráfico 07 – Exposição da área de concentração dos PPG das IES em que as (13) produções foram identificadas e levantadas – 2000 a 2019.

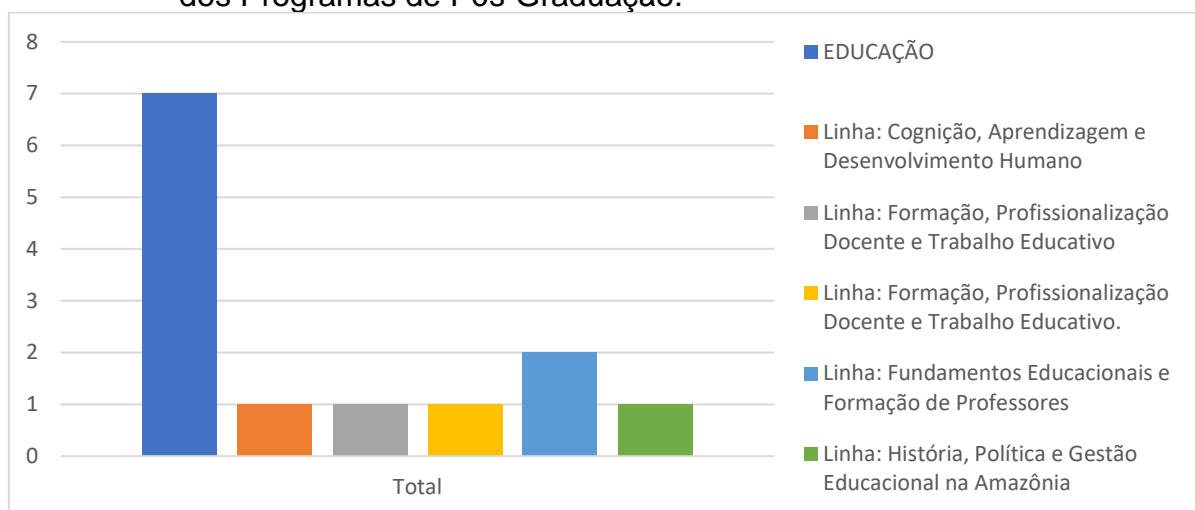


Fonte: Quadro 03 - Exposto no capítulo introdutório desse relatório pela pesquisadora.

Observamos que a região Norte: três (3) produções foram realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e uma (1) no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia; na região Nordeste: uma (1) produção foi realizada no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a outra no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão; na região Centro Oeste as duas (2) produções foram realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás; na região Sudeste, das quatro (4) produções, uma (1) foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, uma (1) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, mais uma (1) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; e na região Sul a produção foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

No gráfico (08) a seguir, são apresentados dados referentes as treze (13) produções *stricto sensu* considerando, a distribuição diante da área de concentração dos Programas de pós-graduação, em que os pesquisadores e pesquisadoras produziram as suas investigações.

Gráfico 08 - Distribuição das treze (13) produções *stricto sensu* em linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação.



Fonte: Quadro 03 - Exposto no capítulo introdutório desse relatório pela pesquisadora.

Neste gráfico (8) fica evidenciado que sete (7) produções (nº. 1,2,3,5,6,9,11) ficam na linha geral da Educação e as demais perpassam por linhas específicas de pesquisa, como: as produção de código quatro (4) está na área de concentração Educação e na Linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacional na Amazônia; as produções de código (7 e 8) estão na área de concentração Educação e na Linha de pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo; a produção de código (10) está na área de concentração Educação e na Linha de pesquisa Fundamentos Educacionais e Formação de Professores; a produção (12) está na área de concentração Educação e na Linha de pesquisa Fundamentos Educacionais e Formação de Professores; e a produção de código (13) está na área de concentração Educação e na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Por terem sido produzidas estas produções em linhas que enfocam abordagens que de certa maneira tratam da formação de professores, as contribuições no processo de análise foram fundamentais para oferecer elementos para responder à pergunta central desta investigação. Para conhecimento desse processo, avançamos na próxima seção deste capítulo em apresentar, o que dizem os(as) pesquisadores(as) sobre a efetividade do marco legal, quanto as políticas que vem sendo implementadas para atender a Educação Integral em tempo integral no Brasil.

4.2 O QUE DIZEM OS PESQUISADORES E PESQUISADORAS SOBRE O MARCO LEGAL QUE SUBSTANCIA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Nesta seção, expomos em quadros, uma análise de elementos de conteúdo para análise das (13) produções, observando o que consideram os pesquisadores e pesquisadoras quanto ao reconhecimento do que vem apontando o marco legal sobre a formação de professores e professoras na Educação Integral em tempo integral.

Identificamos e expomos de maneira sistematizada, trechos das leis que foram citadas nas pesquisas analisadas, que regulamenta a Educação Integral em tempo integral, tendo em vista a compreensão da necessidade de ampliação do tempo para atender ao processo de escolarização.

Assim, destacamos *a priori* a legislação que perpassa a regulamentação desta concepção, como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996; Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001. Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Decreto n. 6.094/2007, que dispõe sobre Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a Portaria Interministerial n. 17/2007, que institui o Programa Mais Educação (PME); Decreto n.7.083/2010, que regulamenta o PME como estratégia do Ministério da Educação (MEC) para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

Com base nas produções analisadas, expomos no quadro abaixo, o que destacaram os pesquisadores e pesquisadoras sobre a legislação.

Quadro 04 – Dados e informações sobre o marco legal tratado pelos(as) (13) pesquisadores(as) a partir da base da Constituição Federal do Brasil Federal do Brasil (1988) e a Lei 9.394/96 (LDB)

Produções stricto sensu	Constituição Federal do Brasil (1988) e a Lei nº 9394/96 (LDB): O que trata da Educação Integral em tempo integral	Outras legislações que legitimam a Educação Integral em tempo integral no Brasil
-------------------------	---	--

1.	<p>“[...] princípios da Constituição Federal (1988) de proteção integral à criança e ao adolescente” (p. 56)</p> <p>“A fase atual das políticas educacionais é sinalizada por Saviani (2014, p. 36), segundo o qual, “a partir da Constituição de 1988 seguidas das reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação aprovado em janeiro de 2001.” (p. 22)</p> <p>“As atividades de ampliação da jornada escolar foram sinalizadas parcialmente no Art. 34 da LDB/1996 e Objetivos/Metas 21 do PNE/2001, respectivamente:</p> <p>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. Parágrafo 2º. O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).</p> <p>Objetivos/metas 21: Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (BRASIL, 2001). “(p. 24)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), regulamentado pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. <p>“No contexto atual, as políticas educacionais para ampliação da jornada escolar, delineadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Programa Mais Educação, estabelecem como prioridade o atendimento de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Os organismos multilaterais percebem a educação como fator estratégico para a redução da pobreza, para a equidade social e qualidade educacional.” (p. 15)</p> <p>“Integrando uma das ações do PDE, temos ainda no governo Lula a aprovação da Portaria Interministerial 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Mais Educação e teve como objetivo fomentar a educação em tempo integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. O Programa Mais Educação foi sancionado através do Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010, e visa induzir as políticas educacionais para ampliação da jornada escolar.” (p. 24)</p> <p>“Com a aprovação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024), é estabelecida uma meta para a ampliação da jornada escolar, com vistas a “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de modo a atender pelos menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica” (BRASIL, 2014). “(p. 24)</p> <p>“O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) reitera os princípios da Constituição Federal (1988) de proteção integral à criança e ao adolescente, propondo a articulação de órgãos governamentais e não governamentais para a efetivação de programas/projetos.” (p.56)</p>
2.	<p>“A LDB 9394/96, no art. 34, afirma que “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”. Além disso, no artigo 87 das disposições transitórias, institui: a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei. § 1º A união, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos. [...]parágrafo 5º, do art. 87: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (p. 31)</p>	<p>“O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.0005, de 25 de junho de 2014), com o intuito de fomentar a educação em tempo integral nas escolas públicas, propõe a ampliação da jornada escolar dos alunos. A meta 6 do PNE estabelece “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” até o ano de 2024.” (p. 13)</p> <p>“o Ministério de Educação, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17/07, regulamentada pelo decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, institui o “Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”. (p. 32)</p> <p>“O PME é uma ação prevista pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e é considerado hoje como um precursor da ampliação da jornada escolar.” (p. 33)</p> <p>“As questões apresentadas pelo programa nos remetem à análise do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que dispõe no art. 53” (p. 33)</p>

3.	<p>▪ Constituição Federal de 1988 (CF) Art. 205 Apresenta, a educação é como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade. Art. 206 Cita a gestão democrática do ensino público, o que também dialoga diretamente com a Educação Integral. Art. 227 Corresponde ao conceito de Educação Integral, pois afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação.</p> <p>▪ Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB) Art. 2º Dispõe à educação, como dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3 Enfatiza em seu parágrafo 2º, que o ensino fundamental poderá ser ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Art. 87 Sinaliza no parágrafo 5º que, serão conjugados todos os esforços, objetivando a progressão das redes escolares públicas e urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.</p>	<p>▪ Estatuto da Criança e do Art. 53 Estabelece à proteção integral às crianças e aos adolescentes e refere-se ao desenvolvimento e formação nos diversos aspectos. Adolescente de 1990 (ECA) Art. 59 Reconhece o conceito de educação integral, no que tange aos municípios, estados e União devem fazer para facilitar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer.</p> <p>▪ Plano Nacional de Educação 2014- 2024 (PNE) Meta 2 Prevê a Universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. Meta 6 Visa oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica. Com a seguinte estratégia – ampliação do tempo: Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.</p> <p>“Dentre as ações direcionadas a educação de tempo integral/Educação Integral, que compõem as metas do PDE, constitui-se o Programa Mais Educação. (p.43)</p> <p>“A contribuição do FUNDEB está relacionada ao fato de possibilitar a ampliação da oferta de Educação Integral considerando a distribuição dos recursos, não apenas pelo número de matrículas e modalidades da educação básica, mas sim pela ampliação de tempo escolar. (p.44)</p>
4.	<p>“Considerando-se a legislação em vigor, a começar pela Constituição Federal (Art. 205, CF de 1988), a educação nacional deve contribuir para o desenvolvimento pleno da pessoa.” (p. 18)</p> <p>“LDBEN 9394/96”</p>	<p>“Formação de Professores, contemplam essa questão, seguindo o que determina a RESOLUÇÃO/CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, bem como o que prescreve a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 que 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.” (p. 18)</p>
5.	<p>A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; (p. 32)</p>	<p>“Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). (BRASIL, 2012, p. 3)”. (p. 32)</p>
6.	<p>“Na Constituição Federal de 1988, embora não haja menção exata sobre esse tipo de educação, podem-se fazer algumas alusões, como, por exemplo, ao apresentar a educação: (1) como o primeiro dos dez direitos sociais (Art.6º) e conjugado a esta ordenação, (2) apresentá-la como direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho (Art. 205) – colocasse a educação como indispensável para a formação integral do homem (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 também trata da Educação em tempo Integral, ao estabelecer: Art. 34.” (p. 66)</p>	<p>“O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA /Lei nº 9.089/1990) no Capítulo V, artigo 53, completa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, a quem a escola se destina.” (p. 66)</p> <p>“O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, também valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa e destaca a ampliação da jornada escolar como um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais, democratizando as oportunidades de aprendizagem.” (p. 66)</p> <p>“Em 2007, o Programa Mais Educação, criado pelo Ministério da Educação (MEC), financiou a ampliação do tempo de aula, prioritariamente em escolas com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e localizadas em lugares considerados de vulnerabilidade social.” (p. 67)</p> <p>“No âmbito legal, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o FUNDEB, o substituto do FUNDEF, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa modalidade de educação.” (p. 68)</p>

7.	<p>“Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996;”(p. 71)</p> <p>“Do ponto de vista político, a ampliação do tempo de escola é um objetivo estabelecido desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996, que dispõe em seu artigo 34:”(p. 77)</p> <p>“As disposições transitórias da referida lei igualmente garantem no artigo 87, parágrafo 5º, que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996).”(p. 77)</p>	<p>“Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001. Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Decreto n. 6.094/2007 que dispõe sobre Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a Portaria Interministerial n. 17/2007, que institui o Programa Mais Educação (PME); Decreto n.7.083/2010, que regulamenta o PME como estratégia do Ministério da Educação (MEC) para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.” (p. 71)</p>
8.	<p>“[...] Pode-se começar pela atual Constituição Federal, instituída em 1988 [...] prossegue o ordenamento jurídico institucional a partir de 1996, com a homologação da última LDBEN, Lei nº 9.393/96, especialmente os artigos 38 e 87 que determinam a oferta de educação em tempo integral no âmbito do Ensino Fundamental para crianças e adolescentes.” (p. 31)</p>	<p>“Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído em 1990, ambos firmando duas principais bases, a saber, a criança como sujeito de direito e a proteção integral garantida pelo Estado, pela família e pela sociedade. Essas bases foram necessárias dadas as condições históricas de alta vulnerabilidade desses sujeitos, com quadros de exploração sexual, violência e exploração do trabalho infantil.” (p. 31)</p> <p>“Em continuidade, os ordenamentos jurídicos institucionais do PME, com o aumento dos investimentos para ampliação do tempo escolar, instituíram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) junto com seu carro-chefe, o Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação; e o Programa Mais Educação, todos esses concomitantemente no ano de 2007.” (p. 32)</p>
9.	<p>“Podemos considerar que a Constituição Federal de 1988 [...]Na CF/1988, isso pode ser constatado quando, no artigo 205, a educação é apresentada como um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (p. 57)</p> <p>“A LDB/96 reitera o princípio do direito à educação integral ao determinar como fim da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º) e, como novidade, propõe em seu art. 34 a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral, deixando-a a critério dos sistemas de ensino (§ 2º). Aliado ao art. 34, propôs no art. 87, parágrafo 5º, que seriam conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.” (p. 58)</p>	<p>O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n. 8.069/1990), seguindo os preceitos da CF/1988´ (p. 57)</p> <p>“PNE, apenas em 2007 foi possível se pensar num processo real e em nível nacional de implantação de escolas de tempo integral com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundeb, instituído pela lei n. 11.494/2007, impulsionou a ampliação da jornada educativa ao estabelecer uma distribuição proporcional de recursos para a educação de tempo parcial e de tempo integral para todas as etapas da educação básica.” (p. 60)</p> <p>“Além do mais, visando ainda à educação em tempo integral, uma das ações do PDE foi a criação do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007, com o objetivo de fomentar a educação integral dos alunos por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.” (p. 61)</p>
10.	<p>“Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96: o artigo 34 da LDBEN 9394/96 que apregoava a “necessidade da educação de tempo integral para o pleno desenvolvimento do aluno”. (p. 67)</p> <p>Art.87 [...] “§5o. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral.” (p. 88)</p>	<p>“O Plano Nacional de Educação (PNE) [...] Dentre propostas governamentais que focam a Escola de Tempo Integral atualmente, destaca-se o incentivo e fomento do “Programa Mais Educação. [...] O Programa Mais Educação está inserido em uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, do qual fazem parte o Ministério da Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura e Secretaria Nacional da Juventude. Seu objetivo é contribuir para a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens com projetos e programas nas escolas da rede pública de ensino, que transformem o ambiente escolar, aprimorando os conteúdos e métodos desenvolvidos na escola. (MEC/SECAD, 2009)” (p. 85)</p>
11.	<p>“A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 já apresentava em sua composição os artigos 34 e 87 fazendo menção à educação em tempo integral [...]</p>	<p>“Podemos perceber, assim, que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 apresenta quatro metas que entrelaçam a intenção de ampliar a oferta de educação em tempo integral concomitantemente com a formação e</p>

	O parágrafo segundo do artigo 34 vai mais fundo na questão de ofertar o aumento da jornada escolar, onde traz que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996, online - grifo do autor).” (p. 55)	valorização do docente, explicitando um modelo educacional que se pensa implantar em todo o país no prazo de uma década.” (p. 11) “O PNE 2001-2010 pressupunha ainda a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias.” (p. 55) “Como todos os esforços para uma educação de qualidade requerem investimento financeiro, temos no Decreto nº 6.253, de 13/11/2007, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB) (BRASIL, 2007)” (p. 55)
12.	“Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96, que, em seu artigo 34, anuncia: “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” (BRASIL, 1996).” (p. 23)	“A partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/96, vários outros documentos de referência nacional reafirmaram essa questão, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB – Lei nº 11.494/2007), entre outros. A educação em tempo integral também está sendo contemplada no atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14), como pode ser observado a seguir: “Meta6: 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).” (p. 24) “Programa Mais Educação”
13.	“Constituição da República Federativa do Brasil 1988 Capítulo III / Seção I – Da Educação Art. 205. À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9394 1996 – Art. 34 e 87 “Podemos ressaltar que, sob a ótica legal, a ampliação da jornada escolar no Brasil ganha destaque no cenário nacional com a promulgação da LDBEN 9394/96, quando em seus artigos 34 e 87, preveem o aumento progressivo da jornada escolar para além das quatro horas diárias, mencionando as escolas como locus para o desenvolvimento das atividades.” (p. 50)	“Estatuto da Criança e do Adolescente / ECA Lei Nº 8.069 1990 Capítulo IV / Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer Art. 53. “Época que culminou com a Emenda Constitucional nº 59/2009, estabelecendo que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, se tornasse uma exigência constitucional com período de dez anos, servindo de base para a elaboração de planos estaduais, distrital e municipais, aprovados em lei e prevendo recursos para sua execução. [...]o PNE apresentou metas estruturantes com vistas à garantia do direito à educação básica com qualidade, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Dentre elas a Meta 6, que pretende “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, p. 10).” (p. 15) “[...] primeira década do Século XXI, que o então Ministro da Educação Fernando Haddad, elaborou e propôs o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – ação conjunta entre Ministérios promovendo maior integração dos programas e projetos já existentes no MEC – desencadeando uma série de ações do Governo Federal. Uma delas, a Portaria Normativa Interministerial Nº. 17, publicada em 24 de abril de 2007, que estabeleceu o Programa Mais Educação (PME), como estratégia para ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, definindo a educação em tempo integral como jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias.” (p. 16) “[...] conforme o que estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494/2007. Em seu artigo 10, o tempo integral foi considerado como um dos tipos de matrícula a receber ponderação diferenciada para distribuição proporcional de recursos. (LECLERC e MOLL, 2012, p. 20)” (p. 51) “Programa Mais Educação, cujo Decreto Nº 7.083 definiu a educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010c)” (p. 52)

Fonte: Produção da pesquisadora.

As pesquisas denotam, frente a este marco legal, a necessidade de conceber a Educação Integral, em suas múltiplas dimensões possíveis para promover o

desenvolvimento do ser humano; neste processo a extensão do tempo na escola, precisa ser considerada como uma política social, que possibilita o desenvolvimento de estratégias educacionais, que possam, em meios as contradições imposta pela realidade, contribuir na diminuição da desigualdade de oportunidade de aprender.

Considerando a análise realizada, no total das treze produções, doze trabalhos abordam a questão do tempo integral na escola, sendo também mencionada como “ampliação do tempo”, “jornada ampliada”, sendo compreendida para oportunizar uma demanda educacional, que visa a qualificar nos processos pedagógicos, estabelecida com base no marco legal da política educacional. E um trabalho analisado, traz um contexto de uma educação integral na perspectiva do desenvolvimento pleno do ser humano sem mencionar diretamente a ampliação do tempo como indicador de possibilidades ampliadas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96 que define, regulariza e organiza todo o regime educacional do país é fundamentada na Constituição Brasileira do ano de 1988 e tem como elevada contribuição sócio histórica em apontar a necessidade de ampliação do acesso à educação, organização e aperfeiçoamento do financiamento educacional brasileiro. Na hipótese da sociedade e/ou instituições de qualquer natureza mencionar o não reconhecimento ou descumprir as determinações da Lei 9394/96 (LDB) poderá expor ao risco a prestação dos serviços educacionais no país, incluindo todos os segmentos e modalidades.

Entre dados coletados e sistematizados no quadro acima, em todas as (13) pesquisas analisadas, observamos a ancoragem da defesa dos seus objetos na LDB (9394/96), por considerar que esta lei é organizadora do sistema educacional e os desdobramentos em outras legislações que compõe o marco legal da educação brasileira, e aqui especificamente, da Educação Integral em tempo integral.

As produções (1), (2), (3), (5), (6), (8), (9) e (13) mencionam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei Nº 8.069 1990), a partir dos princípios em que foi criado, na defesa dos direitos de crianças e adolescentes a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa no preparo para o exercício da cidadania. Que as escolas de tempo integral podem ser consideradas com grande importância social, pois podem possibilitar o envolvimento das crianças e adolescentes a trilharem caminhos menos vulneráveis, socialmente falando. Como mencionado no art. 53. 'Parágrafo único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo

pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. (ECA Lei Nº 8.069/90)

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), foi instituído para impulsionar a ampliação da jornada educativa proporcionando a distribuição de recursos para a educação de tempo parcial e de tempo integral para todas as etapas da educação básica. Esta lei (11.494/2007) foi mencionada nas produções (1), (3), (5), (6), (7), (8), (9), (11), (12) e (13), dentro da proposta de ampliação das escolas em tempo integral nas redes escolares.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi citado nas produções (1), (2), (3), (5), (6), (7), (8), (9), (10), (11), (12) e (13), como uma lei que também valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa e destaca na sua meta seis a ampliação da jornada escolar de possível avanço significativo das desigualdades nas oportunidades de aprendizagem.

O Programa Mais Educação (PME) é uma ação prevista pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Foi instituído pela portaria interministerial de número 17/07 e tem como direcionamento o desenvolvimento de atividades curriculares no turno oposto, as atividades complementares ao ensino regular, tendo em vista “a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento” (BRASIL, 2007, p. 02), conforme disposto na Portaria nº 17/07 art. 01. Este Programa foi mencionado nas produções (1), (2), (3), (6), (7), (8), (9), (10), (12) e (13) como uma das políticas sociais indutora de uma Educação Integral nas redes de ensino brasileira.

Ao analisar o marco legal tivemos importantes registro de conteúdo das produções, que esclarece aspectos importantes deste marco regulatórios para fortalecer a concepção de Educação Integral em tempo integral. Embora fique evidente a consistência legal para o desenvolvimento e expansão da proposta, porém, outros fatores também podem influenciar e/ou fragilizar tanto do ponto de vista do cumprimento das políticas, como no quesito do pedagógico e estrutural dentro da escola, como por exemplo, o nosso objeto de estudo que é a formação de professores e professoras que compreendam e atuam a partir desta concepção nas escolas de tempo integral.

Se faz necessário, sem dúvidas, que as instituições educacionais, organizações deliberativas que continuem cobrando ações de controle dos órgãos governamentais, provocando reflexões coletivas para a promoção de acesso a uma educação de qualidade, que represente os anseios da diversidade dos interesses da sociedade.

Para ampliar as possibilidades explicativa que contribuem para esclarecer a pergunta de investigação desta pesquisa, destacamos na seção, a seguir, trechos retirados das produções analisadas, que estão relacionados a formação de professores e professoras da Educação integral em tempo integral. Vale ressaltar que, alguns pesquisadores e pesquisadoras, tratam também, como “formação docente”, “formação continuada”. Levamos em consideração porque no marco legal evidenciase esta proposição do caráter de não fechar uma denominação de nomenclatura específica para atender a categoria de formação de professores no Brasil.

Nesta próxima seção expomos um balanço mais geral sobre a formação de professores e professoras, considerando o que vem sendo discutido por pesquisadores e pesquisadoras que estão defendendo seus estudos e pesquisas em PPG em Educação do Estado brasileiro. Para atender ao processo de análise de conteúdo foi levado em consideração trechos das (13) produções *stricto sensu*, que foram identificadas e levantadas para atender a esta pesquisa, considerando produções defendidas no período de 2000 a 2019 nas cinco regiões do Brasil.

4.3 BALANÇO DAS PRODUÇÕES *STRICTO SENSU* EM UNIVERSIDADE PÚBLICAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO INTEGRAL – 2000 a 2019: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Nessa subseção expomos uma em quadros dados e informações que observamos e levantamos no debate sobre o objeto desta pesquisa, considerando o que identificamos neste balanço da produção do conhecimento. Para discorrer sobre a realidade deste balanço, realizamos uma análise de conteúdo das (13) produções *stricto sensu*, de maneira a formar um potencial campo empírico para atender a esta pesquisa.

A partir da leitura e investigação, cuja análise perpassou por todas as produções, ficou evidente nos diversos estudos, que ao se tratar da Educação Integral, esta proposta indica estar relacionada ao tempo integral, ou jornada

ampliada, considerando esta ser necessária ser destacada no processo de fortalecer a formação de professores e professoras. Os estudos trazem esta ampliação do tempo como requisito da necessidade de extensão das horas de estudos em todos os sentidos, ou seja, não só para alunos e alunas, também para toda equipe escolar.

Os pesquisadores e pesquisadoras quando enfatizaram o debate do desenvolvimento integral de crianças e de adolescentes, a partir da integralidade de sujeitos, visa trabalhar aspectos físicos, socioafetivos e cognitivos, porquanto que o tempo de permanência na escola é um fator importante a ser evidenciado. E de forma concomitante, advogam os pesquisadores e pesquisadoras sobre a necessidade do processo de continuidade de seus estudos em formação continuada, para que novos conhecimentos possam ser integralizados nas propostas das escolas e materializados nos currículos de Educação Integral em tempo integral.

Reiterando o que já discutimos no decorrer da base teórica desta pesquisa, em capítulos anteriores, a formação de professores da Educação Integral em tempo integral, embora derive de políticas educacionais que são propostas fundamentadas na legislação do Estado, reconhecemos que historicamente denota vulnerabilidade, pois, ainda não se efetiva em condição de sustentação para que se torne uma proposta de educação pública, ampla para atender as redes do nosso país.

No levantamento das produções do conhecimento, expostos nos quadros de análise abaixo, foi possível verificar questões fundamentais apontadas pelos treze pesquisadores(as) sobre o que pensam e propõem para a formação de professores(as); identificamos, também, diante de indicadores de limites e contradições apresentadas nas produções, de que existe demanda de mais pesquisas a serem produzidas nesta temática e que possam contribuir para uma política de formação de professores(as) no Brasil de maneira que potencialize o trabalho pedagógico nas escolas Integrais de tempo integral.

Quadro 05 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 01 que trata da formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral

Produções Analisadas	O que propõe para a formação de professores em Educação Integral em tempo Integral
01	“O diagnóstico apresentado no Plano Nacional de Educação (2001-2011) destaca que “a melhoria da qualidade de ensino, que é um dos objetivos centrais somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério” (BRASIL, 2001, p. 140). O PNE (2001-2011), ao tratar da Formação de professores e Valorização do Magistério, visava garantir através de objetivos e metas a formação em nível superior dos professores da Educação Infantil ao Ensino Médio,

	<p>por meio da formação inicial, formação em serviço e em parcerias com os entes federados e universidades públicas.” (p. 33)</p> <p>“No contexto atual, as políticas educacionais para ampliação da jornada escolar, delineadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Programa Mais Educação, estabelecem como prioridade o atendimento de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Os organismos multilaterais percebem a educação como fator estratégico para a redução da pobreza, para a equidade social e qualidade educacional.” (p. 15)</p> <p>“[...] Neste contexto educacional, Moll (2010) pontua como necessária a formação de professores: “este é o primeiro desafio para atuar com Educação Integral em uma jornada ampliada, mais tempo na escola culmina em formar e qualificar educadores nesta nova realidade educacional”.” (p. 40)</p> <p>“Para estes professores, que trazem uma experiência educativa da escola de turno parcial, faz-se necessário tratar de questões como política e legislação educacional para a escola e educação em tempo integral, concepção de educação em tempo integral, tempos/espacos diferenciados, currículo interdisciplinar e integrado, metodologias diferenciadas. Sem o planejamento e efetiva realização de atividades coletivas, as possibilidades de aprendizagens reflexivas ficam reduzidas” (p. 44)</p> <p>“A Política Nacional de Educação em Tempo Integral instiga os professores a um duplo desafio de atender em tempo integral a alunos que fogem ao padrão ideal (baixa renda, em risco social, grupos étnico-raciais) e de se adaptar à complexidade de tempo, espaço e organização do trabalho pedagógico diferenciado.” (p. 54)</p> <p>“Neste contexto, a formação docente, tendo o objetivo de melhorar a prática pedagógica, superar os desafios do cotidiano escolar e inovar o saber docente com novas perspectivas teóricas e metodológicas, constitui uma estratégia para trabalhar a diversidade, pois os professores lidam no cotidiano com as dificuldades cognitivas, afetivas e sociais do aluno [...] A educação integral proposta aos alunos não dá conta de possibilitar o acesso aos conhecimentos necessários para romperem com seu estado de vulnerabilidade, pois desconsidera as distintas dimensões necessárias à formação dos alunos.” (p. 113)</p>
--	--

Fonte: Dados extraídos da produção 01.

Na análise desta produção (01) identificamos uma proposição de pesquisa de abordagem qualitativa documental e de campo, desenvolvida através da coleta de dados com entrevistas semiestruturadas, para verificar as interfaces e os desafios presentes em uma escola de tempo integral no município de Parintins/AM, considerando a formação que os docentes recebem para atuar com a diversidade. A concepção proposta visa educação integral que promova condições para a transformação social e o desenvolvimento do aluno nas diferentes dimensões da formação humana.

Nesta pesquisa em escolas de tempo integral no estado do Amazonas, considera que o maior tempo de permanência do aluno e aluna na escola, aumenta o desafio para professores e professoras administrar as diferenças. Menciona que a escola de tempo integral possui uma demanda específica, uma organização curricular

e pedagógica diferenciada, exigindo assim da equipe escolar novas estratégias e, especificamente do professor, que está posicionado à frente dos desafios que permeia o ambiente escolar.

Para sustentar a defesa da formação de professores e professoras nas escolas de tempo integral no âmbito da pesquisa das escolas do Estado do Amazonas, a pesquisadora faz um paralelo entre as escolas investigadas e a produção de escritas sobre a formação de professores e professoras oferecida nos CIEPS, no Rio de Janeiro, por associar que as literaturas demonstram que nos CIEPS havia um planejamento de forma específica para a formação de professores e professoras, a partir de uma proposta escolar de acordo com a realidade sociocultural dos alunos, embora, segundo Guimarães (1992)

indicam que os professores dos Cieps (Rio de Janeiro) não conseguiram incorporar à sua prática procedimentos mais coerentes com uma visão transformadora devido ao preconceito de classe e ao desconhecimento das causas sociais do fracasso escolar dos alunos. Estes fatores também permeiam a proposta de educação em tempo integral no Amazonas, primeiro pela ausência de um processo de formação que integre os professores aos objetivos das ETIs e, segundo, pela necessidade de construir um olhar crítico destes agentes sociais a respeito da educação integral para as camadas populares. (P1, p. 96)

A pesquisa retrata a necessidade formativa a refletir as concepções e práticas presentes na escola de tempo integral, de forma crítica, para contribuir na atuação pedagógica dos professores e professoras na escola, ampliando a visão de mundo entre os pares e toda a comunidade escolar para enfrentar os desafios, que são muitos, dentro das diversidades.

Quadro 06 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 02 que trata da formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral

Produções analisadas	O que propõe para a formação de professores em Educação Integral em tempo Integral
02	<p>“ligada à ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, onde a adequação de professores, espaços e atividades são desenvolvidos para dar subsídio à proposta da educação integral que visa à formação humana, a fim de educar os sujeitos a partir das suas integralidades físicas, sociais, históricas, entre outros aspectos que surgem com a relação social.” (p. 13)</p> <p>“aos professores são destinadas tarefas que vão além de dispor aos alunos conteúdos pré-determinados pelo sistema educacional. O docente passa a ser desafiado a buscar uma atuação profissional que instigue o discente pela escolha da formação integral. Essa conjuntura desafia o professor a ter um olhar diferenciado na sua prática docente, mas para isso é necessário que este profissional tenha a</p>

	<p>oportunidade de construir, através de processos formativos permanentes, uma nova postura profissional.” (p. 14)</p> <p>“pela falta de investimentos se reproduzem as desigualdades na formação dos educadores. A necessidade de expansão da escolarização, o investimento de formação na educação superior pública presencial e uma formação de qualidade a todos os professores deve ser realizada.” (p. 50)</p> <p>“a concepção de formação continuada, a que nos direcionamos, parte do princípio de que aprender é um processo contínuo e que ocorre ao longo da vida profissional. É um tempo dado ao professor para a resolução de problemas, ampliação e aquisição de novos conhecimentos que possam auxiliar a conduzir o trabalho docente.” (p. 58)</p> <p>“um dos desafios da educação integral é a formação continuada de professores, pois com a ampliação da jornada escolar, ou seja, com mais tempo do aluno na escola, faz-se necessário capacitar, qualificar os educadores para trabalharem e realizarem ações educativas, instigantes e criativas com esses alunos, além disso: [...] a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo. (MOLL, 2012, p. 36).” (p. 60)</p> <p>“busca-se através da formação continuada dos professores atender o contexto das escolas para que as atividades abordadas na formação possam fazer uma relação entre a teoria e a realidade dos professores, para assim contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas vivenciadas no espaço das escolas de tempo integral. (p. 64)</p> <p>“Na perspectiva da escola de tempo integral, o professor se constitui como o profissional articulador da promoção da formação integral dos sujeitos, para tanto, Bezerra (2002, p. 07) afirma que: “a escola de tempo integral não é uma escola de dupla jornada com a repetição de tarefas e metodologias. A ampliação do tempo escolar deve ser entendida como possibilidade de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem”. (p. 66)</p> <p>“Nesse panorama, a formação continuada dos docentes torna-se necessária para o processo de reflexão da ação profissional, uma vez que as mudanças sociais requerem do professor atividades dinâmicas que contribuam com a qualidade da educação. Quando discutido o contexto das escolas de tempo integral, o desenvolvimento profissional dos professores se torna ainda mais comprometido, uma vez que necessita da reflexão sobre a teoria e a prática para desenvolver e promover nos sujeitos a formação integral do aluno.” (p. 40)</p>
--	--

Fonte: Dados extraídos da produção 02.

A Produção (2) trouxe com uma abordagem qualitativa amparada na pesquisa documental e de campo, questionando como se dá o processo de formação continuada e estacou a contribuição do trabalho dos professores e professoras que atuam em escolas de tempo integral no Município de Santarém. Esta produção acadêmica anuncia uma concepção de educação voltada às múltiplas oportunidades de aprendizagem, que o aluno poderá obter nas escolas de tempo integral, a partir de

uma educação integral, que perpassa pelo desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, mas destacando como o grande desafio.

A pesquisa aborda uma escola de tempo integral de currículo diferenciado, para tanto a escola de tempo integral precisa de adaptar a esta realidade. Nessa conjuntura, um dos importantes elementos para o desenvolvimento da proposta da escola de tempo integral, é a formação continuada de professores e professoras, com espaço para reflexão da prática, pois perpassa pela necessidade de adquirir conhecimentos que estejam de acordo com esta proposta e poder articular práxis, considerando que a ampliação do tempo de permanência do aluno requer um novo olhar do professor e/ou professora na sua ação profissional para assim, oferecer ao aluno(a) uma formação considerada integral.

A pesquisadora relata o conteúdo das entrevistas onde aparece falas de que escola deve acompanhar as mudanças da sociedade; também, em outro momento relata que os docentes deixam claro que há um resultado bom no desenvolvimento da educação integral.

Porém fica entendido que os professores e professoras, são aqueles(as) que geralmente, buscam desenvolver um trabalho pautado em conhecimentos empíricos acerca do que eles pensam que podem contribuir com a formação integral dos seus alunos(as). Pois, “não existe um conteúdo específico a ser trabalho nos cursos de formação continuada para professores e professoras que atuam nas escolas de tempo integral, mas sim a articulação dos diferentes saberes que envolvem o contexto escolar.” (p. 119)

Fica a compreensão da importância da formação continuada, específica para os profissionais que trabalham na Educação Integral em tempo integral, pois os desafios são grandes, estes necessitam de alicerce, apoio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Quadro 07 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 03 que trata da formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral

Produções analisadas	O que propõe para a formação de professores em Educação Integral em tempo Integral
03	<p>“[...] construir uma proposta de Educação Integral ordena um novo paradigma para a formação de professores.” (p. 54)</p> <p>“Na busca pela melhoria na qualidade do ensino, as escolas que trabalham na perspectiva de Educação Integral em jornada ampliada, precisam repensar o processo formativo docente. Considerando que o professor possui como sua</p>

	<p>principal tarefa de socializar o conhecimento, o mesmo precisa primeiramente instrução, para então promover a socialização do conhecimento em sala de aula.” (p. 55)</p> <p>“Encontramos a seguinte fala de Demo (2008b) com relação ao processo de formação docente na Educação Integral em Tempo Integral (ETI):</p> <p style="padding-left: 40px;">Professor precisa estudar. Deve ter tempo suficiente para isso durante seu trabalho, equilibrando atividades com alunos com sua proposta de estudo. O docente da ETI será de tempo integral [...] aos docentes a ETI oferecerá, continuada e sistematicamente, oportunidades de formação permanente [...]. A distinção entre ensinar e aprender cada, porque a referência substancial é aprender. [...] só ensina quem aprende. Em consequência, ambiente de aprendizagem não é só referência discente. É, antes, docente. (DEMO, 2008b, p. 04). (p.55)</p> <p>“[...] o grande desafio e tarefa da educação é o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. Nesse contexto, a formação do professor recebe um novo olhar. Não adianta vislumbrar a formação integral dos alunos sem antes direcionar o olhar ao educador, pois é ele quem mediará o caminho ao pleno desenvolvimento.” (p. 56)</p> <p>“Conforme podemos observar os pensamentos de Giolo (2012) e Gadotti (2013) convergem no sentido de que a escola de tempo integral necessita de professores de tempo integral. Um profissional capaz de dedicar-se exclusivamente a escola, sempre aberto a novos aprendizados.” (p. 58)</p> <p>“Nesse sentido é fundamental que o docente tenha formação e condições necessárias para articular o conhecimento específico com a prática social de seus educandos.” (p. 95)</p> <p>“Os resultados obtidos nessa categoria ressaltam a ausência de políticas de formação continuada de professores para atuar na Educação Integral. [...]nota-se um distanciamento entre o previsto na legislação quanto à formação docente e a realidade apresentada pelos sujeitos da pesquisa.” (p. 96)</p>
--	---

Fonte: Dados extraídos da produção 03.

A Produção (3) transcorreu na forma de uma pesquisa descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa; foi aplicado questionários e entrevistas em três escolas da rede municipal de Ariquemes-RO. A investigação se propôs partir da análise de formação dos professores e professoras, expor que podem trabalhar com a proposta curricular de Educação Integral nas escolas desse município. Esta produção revela uma concepção de educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, como um ser completo, onde a educação deve desenvolver estas capacidades de formação integral e humanizante.

A pesquisadora ao tratar do desenvolvimento dos alunos de forma multidimensional, recomenda que os professores trabalhem o pleno desenvolvimento do sujeito. Para tanto, sugere uma Educação Integral em tempo integral que desafia as instituições de ensino e aos educadores uma nova visão de escola.

Para consolidar esta concepção educativa destaca que é preciso novas práticas educativas, novos conteúdos, novos olhares. Exige também, a formação dos

professores e professoras de forma contínua, como algo imprescindível, como um dos aspectos centrais da proposta pedagógica. “São professores que assim como os alunos necessitam desenvolverem-se integralmente, reconhecerem-se enquanto sujeitos únicos, que precisam evoluir suas capacidades e desenvolverem-se plenamente.” (P3, 2018, p. 95)

Contudo, no resultado da pesquisa foi relatado a ausência de políticas de formação continuada de professores e professoras para atuar na Educação Integral, também relata sobre “um distanciamento entre o previsto na legislação quanto à formação docente e a realidade apresentada pelos sujeitos da pesquisa”. (P3, 2018, p. 96) Há uma urgência na valorização dos profissionais da educação que atuam nestas unidades escolares, na preservação dos seus direitos de acesso as aprendizagens necessárias para a prática pedagógica como objetivo do desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito.

Quadro 08 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 04 que trata da formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral

Produções analisadas	O que propõe para a formação de professores em Educação Integral em tempo Integral
04	<p>“[...] como componente curricular para que a escola garanta a promoção do desenvolvimento pleno do ser humano. É imprescindível que o Estado construa e implemente políticas e regras a capazes e garantir formação adequada aos profissionais, para que esses ajustes possam atuar a contento, neste mister. (p. 14)</p> <p>“[...] no intuito de restabelecer o propósito originário e mais autêntico do processo educacional escolar, de modo que este contribua efetivamente para a formação de seres humanos plenos, cumpre aos profissionais que atuam nas escolas compreenderem a urgente necessidade de assumir “a concepção de educação integral”, como afirma Lia Faria (In: MOLL, 2012, p. 24), tendo clareza que tal concepção, não deve limitar-se, continua a autora, <i>ao simples aumento do tempo educativo</i>. Para tanto, urge que estes profissionais entendam não apenas o caráter, mas principalmente os objetivos subjacentes das políticas públicas no campo da educação, [...]” (p. 37)</p> <p>“faz-se necessário refletir sobre a temática Educação Integral, buscando demonstrar que, mais do que um ideário a ser preservado, trata-se de uma Utopia a ser perseguida, no intuito de se construir um projeto educativo que efetivamente contribua para o desenvolvimento pleno do ser humano, tal como preconiza a legislação educacional brasileira [...]” (p. 86)</p> <p>“o ideário inicial de, através da educação, promover o desenvolvimento pleno do ser humano foi sendo desvirtuado de tal forma que, de instrumento de emancipação, a educação, na sua forma escolar, foi sendo transformada em processo alienador e, conseqüentemente, desumanizante.”</p> <p>“Mesmo que o ideário da Educação Integral venha sendo preservado ao longo da História, como atestam os testemunhos apresentados, é imprescindível que se considere sua inviabilidade nas sociedades de classes, posto que, para sua efetiva implementação faz-se necessário a superação da dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual, característica fundamental de tais sociedades.” (p. 102)</p> <p>“a preservação do ideário de uma Educação Integral e sua defesa nas sociedades de classes exige muita cautela da parte dos educadores e educadoras, haja vista a habilidade que os grupos dominantes têm demonstrado, ao longo da história,” (p. 103)</p>

	<p>“Destarte, mais do que preservar o ideário de uma Educação Integral, é necessário lutar pela superação das contradições e fragmentações da sociedade de classes para que, compreendendo a natureza humana em suas diversas dimensões, se possa vislumbrar a possibilidade de implementação de uma educação que efetivamente possa contribuir para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas.” (p. 104)</p> <p>“Aceitar que o imperativo categórico da educação do homem seja formá-lo na perspectiva omnilateral, implica admitir-se a necessidade de, nesse processo de formação, não negligenciar nenhuma de suas dimensões constitutivas” (p. 114)</p>
--	--

Fonte: Dados extraídos da produção 04.

A Produção (4) se objetivou em um relatório de pesquisa bibliográfica documental sobre a Formação Docente, na perspectiva da Educação Integral, com o questionamento sobre a superação do conflito entre Fé e Razão, diante do componente curricular Ensino Religioso; a escola como espaço educativo na sociedade possibilite uma formação capaz de contribuir para o desenvolvimento pleno do educando. O pesquisador apresenta uma concepção de educação integral na perspectiva do desenvolvimento pleno do ser humano.

A pesquisa retrata um ideário de educação capaz de promover o desenvolvimento pleno do ser humano, que ao longo da história, que foi sendo desvirtuado, assim, a educação emancipatória, oferecida nas escolas, foi sendo transformada em processo alienatório, desumanizante. E, mesmo o ideário da Educação Integral consiga a preservação, fica incompatível nas sociedades de classes, é preciso a superação deste tipo societário.

Ressalta a importância da formação de professores e professoras para a qualificação da práxis pedagógica e a compreensão do seu papel como educador, habilitados para oferecer uma educação de forma integral.

Quadro 09 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 05 que trata da formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral

Produções analisadas	O que propõe para a formação de professores em Educação Integral em tempo Integral
05	<p>“As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de Educação Integral, mas aponta a necessidade de se articular com outras políticas e com os demais segmentos da sociedade. Para isso se consolidar, exigir-se-á da instituição escola um projeto pedagógico com infraestrutura e meios para sua implantação, bem como a devida formação dos seus agentes. Esse esforço conjunto passa pela reavaliação do papel social, ou seja, relaciona-se à busca dos limites e possibilidades de atuação dessa instituição.” (p. 32)</p> <p>“uma questão urgente entre os educadores é entender essa tendência de extensão da jornada escolar que vem sendo implementada em um número cada vez maior de municípios, e buscar subsídios teóricos para construção de uma proposta pedagógica consistente. Faz-se mister que o adjetivo “integral” não se direcione apenas ao tempo escolar, mas abarque, primeiramente, o desenvolvimento de uma educação que consiga integrar os conteúdos apresentados ao aluno, para que ele passe a entender os fundamentos e as implicações históricas daquele conhecimento.” (p. 36)</p>

	<p>“torna-se urgente ao professor, creditar esforços para que o projeto de educação integral possa se iniciar a partir dele próprio. Mas, há de se ter coragem para a desconstrução da concepção de escola, de formação, vislumbrando um novo olhar acerca da formação e profissionalização docente.” (p.40)</p> <p>“Um projeto como a escola de tempo integral que pretende redimensionar e enriquecer a estrutura organizacional com novos espaços e oferecer maior tempo de permanência aos alunos pressupõe matrizes curriculares ampliadas e disposição da equipe escolar. A estabilidade do quadro administrativo e a valorização dos profissionais passaram a ser garantias da preservação dos genuínos interesses educacionais coletivos.” (p. 45)</p> <p>“Hoje, a (re) significação da atuação profissional em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, no avanço tecnológico, nas novas descobertas científicas e na evolução dos meios de comunicação. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão. Sabemos que a formação não pode ser considerada como o único fator determinante de uma atuação “boa” ou “ruim” do profissional da educação. O momento histórico, como são entendidos os conceitos de escola e de ensinar e aprender dita a concepção do professor e deve ser considerado para entendermos a Formação Continuada. Esta deve constituir-se num espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador.” (p. 83)</p> <p>“Com base nessas abordagens, podemos considerar que profissionalidade e profissionalização mantêm uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessárias ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.” (p. 89)</p>
--	---

Fonte: Dados extraídos da produção 05.

A Produção (5) desenvolveu um relatório de pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de questionários, para investigar as necessidades formativas de professores, a partir de algumas escolas de tempo integral da rede estadual, na cidade de Natal-RN.

O pesquisador aborda que, mesmo diante das políticas educacionais de participação e valorização do professor e professora, dos últimos tempos, ainda é fragilizado o sistema de educação de maneira que atenda às expectativas da sociedade, e o papel do professor e/ou e professora frente aos muitos desafios frente a prática pedagógica, também fica fragilizado. Assim, há necessidade de momentos formativos para os professores e professoras para o fortalecimento do trabalho, especialmente com a educação integral em tempo integral.

Ele cita como uma questão urgente para os educadores e educadoras a necessidade de entender a extensão da jornada, pois considera uma mudança de paradigma. Portanto, a profissionalização docente com a formação continuada, específica para atender esta demanda, implica em compreender a escola de tempo integral como os novos espaços a oferecer maior tempo de permanência aos alunos e alunas, com matrizes curriculares ampliadas e disposição da equipe escolar para a formação educacional.

Diante disso, o pesquisador resgata o conceito de profissionalidade e profissionalização, onde foi considerado como uma “relação dialética, ou seja, o

desenvolvimento da profissionalidade dos professores e professoras, que envolve os conhecimentos e habilidades necessárias ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.” (P5, 2014, p. 89)

O pesquisador relata sobre aspectos próprios de necessidades formativas como elementos que emergem do desenvolvimento profissional de professores(as) e como alternativa possível para a atuação em escolas que oferecem educação integral, cujo projeto educativo visa a educação para a transformação da personalidade do aluno objetivando a produção da vida.

Quadro 10 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 06 que trata da formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral

Produções analisadas	O que propõe para a formação de professores em Educação Integral em tempo Integral
06	<p>“A formação continuada é então compreendida como um processo de construção e reconstrução do saber docente e de discussão sobre as mudanças por que passa a profissão. [...] Assumimos, portanto, o entendimento de que a formação continuada de professores da escola de tempo integral é primordial para a qualidade social da educação, para ajudar os alunos a se desenvolver e a alcançar a um patamar mais elevado de aprendizagem e cidadania”. (p. 19)</p> <p>“A investigação da proposta de formação continuada de professores e sua articulação com a escola de tempo integral merece análises de diferentes naturezas, seja administrativa, econômica, seja pedagógica. Por isso, as respostas obtidas nesta investigação além de contribuírem para a intensificação da produção teórica sobre o tema, nos permitiram a leitura crítica da realidade específica do município de São José de Ribamar - MA, bem como nos possibilitaram o entendimento de como estão sendo desenvolvidas as propostas de formação continuada no âmbito da escola de tempo integral e a construção de novas concepções sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação do século XX” (p. 18)</p> <p>“Vale dizer que tais situações não se configuram de forma linear, pois essas concepções vêm sendo constantemente questionadas pelos movimentos sociais organizados por educadores, a exemplo, pela Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, que vem historicamente pleiteando, questionando e marcando posicionamento a favor da qualidade social na formação de professores.” (p. 47)</p> <p>“compreendemos que formação continuada é imprescindível, para que o professor dê conta de apreender o currículo da escola de tempo integral; é um direcionamento na tarefa de ensinar e de estudar, bem como de entender e superar os desafios do cotidiano nas práticas pedagógicas.” (p. 52)</p> <p>“É evidente que, ao discutirmos sobre a escola de tempo integral e de qual tipo de profissional ela necessita e como formá-lo, a questão tem relação direta com uma formação consistente, que permita ao professor ser protagonista e não mero técnico na aplicação do currículo, na perspectiva de profissionalização docente.” (p. 53)</p>

	<p>“No contexto da escola de tempo integral, a questão sobre a formação do professor ganha um novo olhar. Para atuação nas escolas de tempo integral, é necessário um novo professor, uma nova formação, além de uma nova organização do seu trabalho, do seu tempo, do planejamento.” (p. 73)</p> <p>“No que concerne à escola pública, o tempo integral estaria ligado ao sentido de reinventar formas de ser e de existir que produzam rompimentos com a imobilidade dos sujeitos e com experiências individualistas, com o pensar a escola e o conhecimento a partir do bem comum. Nesse sentido, “a escola em tempo integral transforma o tempo pedagógico em pluralidade de tempos: tempo de informação; tempo de inovação, tempo de interações [...]” (OLIVEIRA; GENUNCIO, 2013, p. 113)” (p. 76)</p> <p>“Em face disso, a consolidação da política de Educação Integral e Tempo Integral pressupõe uma consistente valorização profissional a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação, além de estrutura adequada dos espaços físicos e das condições materiais, lúdicas, científicas e tecnológicas a essa nova realidade. E não menos importante é a participação dos trabalhadores em educação no debate para formular e melhorar uma proposta de Educação Integral e em tempo integral (BRASIL, 2009).” (p. 77)</p>
--	--

Fonte: Dados extraídos da produção 06.

A produção (6) apresenta um relatório de pesquisa qualitativa, bibliográfica, com análise documental e entrevistas semiestruturadas, e analisa a formação continuada oferecida aos(as) professores(as) que atuam na escola de tempo integral do município de São José de Ribamar – MA. Onde a concepção de educação integral está na proposta de contribuição de pensar e repensar criticamente a prática pedagógica do professor e professora da escola de tempo integral ou em qualquer escola de atuação.

A pesquisadora sinaliza a permanência e o entrave sobre a formação continuada de professores e professoras, encarada como treinamento ou capacitação para desenvolverem metodologias, sem correlacionar com os desafios e necessidades enfrentados pelos professores e professoras na escola de tempo integral, que precisa de subsídios e fundamentação para atuação.

Ao advogar por um ensino de qualidade social, deixa inegável a importância da formação de professores e professoras, inicial e continuada, para a construção e reconstrução de saberes e práticas pedagógicas. E quando se fala da formação de professores e professoras e a sua articulação com a escola de tempo integral, evidencia a importância de analisar vários fatores de diferentes naturezas, seja administrativa, econômica, seja pedagógica com a equipe escolar.

Enfatiza que a formação (inicial e continuada) de professores e professoras é uma luta histórica dos educadores e das entidades representativas (associações, sindicatos). E estas concepções vêm sendo constantemente questionadas pelos

movimentos sociais organizados por educadores(as), a exemplo, pela Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, instituição de luta por uma educação de qualidade socialmente reconhecida e pela formação de professores na perspectiva da profissionalização docente.

Assim, colocado a qualificação educacional e valorização profissional articulada a consolidação da política de Educação Integral e Tempo Integral, materializada no currículo pressupondo consistentes aprendizados para alcançar as múltiplas funções da escola. Fica destacado o “tempo” como importante fator para reflexão e ação coletiva para o desenvolvimento desse projeto educacional e para as condições do trabalho docente. Visto que o trabalho educativo é uma forma de intervenção na sociedade.

Quadro 11 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 07 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral

Produções analisadas	O que propõe para a formação de professores em Educação Integral em tempo Integral
07	<p>“Em nossa investigação bibliográfica descobrimos que a ampliação do tempo de escola tem sido compreendida como elemento fundamental para uma educação de qualidade, percurso ineludível rumo à educação integral e também como necessidade social das famílias pobres de nosso país.” (p. 17)</p> <p>“Nossas análises das teses e dissertações nos levaram a compreender que a ampliação do tempo escolar, tanto horizontalmente (mais anos de escolarização) quanto verticalmente (mais horas diárias na escola), nas políticas e pesquisas quase sempre é pensada em relação aos estudantes, mas pouco se investiga sobre a relação entre a ampliação do tempo escolar e o trabalho dos professores. Coelho (1997 e 2004) há muitos anos já afirmava que a ampliação do tempo escolar afeta diretamente o trabalho do professor, desconstrói a identidade profissional do professor brasileiro constituída sobre o trabalho em turnos parcelados (muitas vezes na mesma escola) e põe em relevo os problemas da formação e das condições de trabalho ao colocar o professor diante dos desafios que o tempo ampliado traz para o trabalho escolar: o que e como fazer com um tempo maior à disposição. [...] pouco se investiga sobre a relação entre a ampliação do tempo escolar e o trabalho dos professores.” (p. 17)</p> <p>“O trabalho docente se constitui de múltiplas determinações e neste momento a ampliação do tempo escolar é uma nova e decisiva determinação que precisa ser problematizada e compreendida, uma vez que o trabalho docente na escola pública já se encontra em situação de precarização e intensificação (p. 18)</p> <p>“Um outro aspecto que chama a atenção na concepção de tempo das pesquisas analisadas, é que este é compreendido como um fenômeno em si, desvinculado da vida social e da organização do trabalho, tanto das famílias quanto dos professores, o que no nosso entendimento ressalta a relevância da nossa pesquisa. O tempo aparece várias vezes como “condutor” e/ou “organizador” da vida e das atividades das pessoas, mas não foi tratado, em nenhuma das pesquisas, como sendo organizado e/ou conduzido pelas pessoas. Nas pesquisas o tempo de escola é analisado quase sempre independente do contexto social mais amplo – escasso ou demasiado, aproveitado ou desperdiçado, diminuído ou ampliado, rigoroso ou flexível – o tempo é quase que um “ente”, independente dos seres humanos. (p. 68)</p> <p>“É bastante evidente que a extensão do tempo de escola implica na reestruturação tanto das atividades dos professores quanto dos alunos, (p. 78)</p> <p>“A ampliação de tempo escolar se constitui como um fenômeno social organicamente ligado às relações de produção e não no interior da escola – não se trata de uma exigência do conhecimento, mas de uma exigência de ordem econômica da sociedade capitalista.” (p. 78)</p> <p>“A ampliação da jornada escolar e a escola de tempo integral são, atualmente, o ponto alto das atuais reformas políticas educacionais. Contraditoriamente, tais políticas se dão num momento em que se constata, por meio de pesquisas e de movimentos dos trabalhadores da educação: os jovens egressos do Ensino Médio não querem ser professores, a má formação inicial e continuada, a intensificação do</p>

	<p>trabalho docente, a precarização do trabalho nas escolas, o adoecimento e a desistência (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011; LELIS, 2012; SANTOS e LIMONTA, 2014)” (p. 91)</p> <p>“O ponto de partida da análise empreendida nesta dissertação é a compreensão do processo de proletarização, precarização e intensificação do trabalho docente, portanto, é neste processo que se insere o trabalho docente na escola de tempo integral.” (p. 93)</p> <p>“Nossa análise das dissertações e teses apontam que há muitos problemas no que diz respeito ao trabalho docente na escola de tempo integral, mas também podemos apontar algumas possibilidades, pois há pesquisas que para além da crítica, revelam o bom trabalho e as muitas possibilidades formativas da escola de tempo integral. No que diz respeito à questão da formação de professores, ao contrário do que as pesquisas apontam, acreditamos que não há necessidade de uma especialidade em formação docente para a educação integral e/ou escola de tempo integral.” (p. 97)</p>
--	---

Fonte: Dados extraídos da produção 07.

Esta produção (7) trouxe com uma abordagem qualitativa amparada na pesquisa bibliográfica e documental, investigando os conceitos de tempo e trabalho docente como têm sido problematizados e analisados nas pesquisas acadêmicas sobre educação integral e escola de tempo integral. Aborda uma concepção de educação integral fundamentada no entendimento do homem como ser histórico que trabalha e cria cultura e demarca o entendimento da educação integral como possibilidade de formação do ser humano em suas múltiplas dimensões: intelectual, cultural, física, psicológica, afetiva e política; orientado pelo materialismo histórico-dialético.

A pesquisadora considera a ampliação do tempo de escola como elemento fundamental para uma educação de qualidade, porém, nas políticas e pesquisas quase sempre é pensada em relação aos estudantes e pouco se investiga sobre a relação entre a ampliação do tempo escolar e o trabalho dos professores e professoras, sabendo que esta ampliação afeta diretamente o trabalho do professor, pois necessita desenvolver variadas estratégias e ampliação na visão de educação. Portanto, compreender e problematizar as múltiplas determinações que este novo contexto exige para o trabalho docente, é imprescindível.

Ela sinaliza um outro aspecto, que é a compreensão de um fenômeno em si, desvinculado da vida social e da organização do trabalho, tanto das famílias quanto para os professores e professoras. “O tempo aparece várias vezes como “condutor” e/ou “organizador” da vida e das atividades das pessoas, mas não foi tratado, em nenhuma das pesquisas, como sendo organizado e/ou conduzido pelas pessoas. Nas pesquisas o tempo de escola é analisado quase sempre independente do contexto social mais amplo – escasso ou demasiado, aproveitado ou desperdiçado, diminuído ou ampliado, rigoroso ou flexível – o tempo é quase que um “ente”, independente dos seres humanos. (P7, 2015, p. 68)

A pesquisa buscou compreender a lógica de formação dos professores e professoras e a atuação da sua prática docente, a precarização e a proletarização do trabalho, correlacionando com as especificidades do trabalho docente na escola pública de tempo integral, dentro do sistema neoliberal. Pois, para a compreensão do desenvolvimento histórico do trabalho docente, no que concerne à docência e suas atribuições no decorrer da história em identificar as práticas dos professores em que foram modificadas em termos de desempenho e das condições de trabalho.

Fica compreendido que a escola de tempo integral visa à formação humana integral com vistas à emancipação individual e coletiva, fruto de um trabalho educativo emancipado. Para tanto, a pesquisa aponta para a formação de professores e professoras específica para a atuação em escolas de tempo integral, ao contrário do que as pesquisas que ela analisou apontam, acredita “que não há necessidade de uma especialidade em formação docente para a educação integral e/ou escola de tempo integral.” (P7, 2015, p. 97) Pois, a necessidade é de elevação da qualidade da formação de professores e professoras em sua totalidade é para toda a Educação Básica.

Quadro 12 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 08 sobre formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral

Produções analisadas	O que propõe para a formação de professores em Educação Integral em tempo Integral
08	<p>“De fato, menos tempo na escola, inviabilizaria uma educação escolar de qualidade para a classe trabalhadora, pois essa educação requer tempo para que seja possível colocar à disposição das crianças e jovens o máximo do saber sistematizado, promovendo, por meio dos conteúdos escolares, a formação de um tipo de pensamento: o teórico. Esse tipo de pensamento envolve “[...] a formação de conceitos, ou a aquisição de uma atividade intensa e complexa (operação com a palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original” (VIGOTSKI, 2009, p. 168). A condição referente ao tempo diário de permanência na escola poderá permitir melhores oportunidades para uma formação teórica.” (p. 72)</p> <p>“Nesses documentos encontramos as alterações principais da reestruturação das EMTI: presença do professor em tempo integral em uma única instituição; planejamentos coletivos diários como maneira de viabilizar momentos de reflexão/avaliação/reformulação do projeto educativo da instituição; viabilizar formação continuada em horário de trabalho e planejamentos individuais.” (p. 85)</p> <p>“Na particularidade das EMTI, o que se requer do professor é um trabalho pautado pela formação integral proposta na organização dos CFDH, que propicie uma ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos, possibilitado pela existência de mais tempo. O desafio do professor está em viabilizar as “relações mediadas por ferramentas culturais, possibilitando novos conteúdos, vivências e atividades”.” (p. 104)</p>

	<p>“a Proposta afirma-se ainda que para essa perspectiva de formação se concretizar, é indispensável a presença do professor em tempo integral na instituição, com condições para desenvolver o trabalho docente coletivamente” (p. 105)</p> <p>“A exposição dos avanços e dos limites postos na recente organização das EMTI, referente ao trabalho docente, expõem uma categoria que optamos em chamar de incoerência na totalidade. Essa categoria revela a contraposição entre os diversos elementos que constituem a totalidade dessa realidade concreta. Revela a incongruência entre a concepção político-pedagógica que se pretende e as condições para efetivação da mesma, impondo profunda precariedade. Expõe a dicotomia que marca as ações de Estado quanto às políticas educacionais, assim como o movimento de boicote da escola como instituição pública, que se evidencia nos discursos de que a educação é cara e demanda grande investimento de recursos.” (p. 128)</p> <p>“A efetivação das possibilidades expressas nos sentidos do professor que trabalha em tempo integral, nessas condições específicas, não de ser motivo para futuras pesquisas, mais profundas e abrangentes. Contudo, é possível vislumbrar um caminho contra-hegemônico, contrário a máxima banalização do trabalho docente pelas mínimas condições de ser e se tornar cada vez mais humano, no e pelo trabalho” (p. 129)</p>
--	---

Fonte: Dados extraídos da produção 08.

A Produção (8) trouxe com uma abordagem qualitativa amparada na pesquisa bibliográfica e de campo amparada pelos instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas, em que investiga o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia

Na proposta de compreender as múltiplas determinações do trabalho docente na escola de tempo integral, a pesquisadora retrata a dinâmica que formou a escola de tempo integral e o momento histórico que emerge os princípios essenciais da atual forma da escola pública brasileira. Retoma alguns elementos políticos, sociais e econômicos engendram as possibilidades e as condições de funcionamento do Programa Mais Educação (PME), como política indutora para a Educação Integral em tempo integral.

Sinaliza a compreensão de que a escola de tempo integral sendo uma instituição social, isolada, se torna incapaz de realizar a transformação da realidade, de modo a superar os problemas sociais produzidos pelo atual modo de produção. Destaca que a instituição escolar, com tempo ampliado, em turno único, configura-se um importante instrumento para desenvolvimento de processos de emancipação.

Assim, demarca o tempo na escola como possibilidade de oferecer uma educação escolar de qualidade para a classe trabalhadora, uma oferta educativa com tempo para trabalhar com as crianças e jovens, o máximo do saber sistematizado, promovendo, por meio dos conteúdos escolares, a formação do pensamento teórico;

incorporando, assim, melhores oportunidades a partir de uma consciência crítica e concreta de acordo com as possibilidades superadoras e transformadoras pela escola de tempo integral.

Destaca o grande desafio do professor e professora em viabilizar as relações mediadas por ferramentas culturais, possibilitando novos conteúdos, novas vivências e atividades para contemplar este contexto, assim como o desafio institucional de viabilizar formação continuada para os professores em condições favoráveis para viabilizar a proposta. Para tanto, foi afirmado que para essa perspectiva de formação se concretizar, é indispensável a presença do professor em tempo integral na instituição, com condições para desenvolver o trabalho docente coletivamente.

A finalidade do trabalho docente envolve identificar, selecionar e socializar o conhecimento sistematizado para a produção da existência individual e social. A pesquisa cita Oliveira (2004) ao retratar a proletarização da docência que se engendra à precarização contribuindo para o novo tipo de professor, tornando-se um mero executor do currículo. E retoma em Cavaliere (2014) a confirmação desse contexto ao citar os dados que encontrou na dinâmica de ampliação da jornada no Brasil nos últimos tempos. Relata “vínculos de trabalho precários e provisórios; a maneira de estender o tempo escolar por meio de atividades desenvolvidas por voluntários, sem formação específica; consultorias por parte de grandes organizações sociais, empresariais, com ou sem fins lucrativos, para formulação da política para ampliação da jornada.” (P8, 2018, p. 93)

Ficou constado no relatório da produção, que a desqualificação do trabalho docente se configura por vários aspectos, entre eles a formação docente que vai desde a inicial e a formação continuada, por padrões neoprodutivistas, especialmente em sua forma neotecnicista, onde se estrutura a precarização e a proletarização que se imprime na classe trabalhadora.

Apesar disso, o relato esclarece que as escolas que trabalham com tempo ampliado (EMTI), expressam autonomia e fortalecimento do trabalho docente, enquanto lugar de decisões coletivas, de ações orientadas a processos contínuos de ensino na unidade escolar.

Quadro 13 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 09 que trata da formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral

Produções analisadas	O que propõe para a formação de professores em Educação Integral em tempo Integral
	“Os professores do PROETI deviam ser formados por professores designados, professores em condição de excedência total ou parcial na própria escola ou na localidade, professor efetivo regente de aulas em

09	<p>extensão de carga horária ou professor regente de aulas já designado na escola com carga horária inferior a dezoito horas semanais. Dentre suas tarefas estavam: o desenvolvimento de atividades de diagnóstico do desempenho do aluno, participação em cursos de capacitação, elaboração de um plano de intervenção a cada bimestre na tentativa de eliminar dificuldades dos alunos, apresentação de um relatório qualitativo dos resultados da aprendizagem ao fim de cada bimestre e a articulação com os professores do turno regular da escola. Já as atividades a serem desenvolvidas deveriam ser inovadoras e diferenciadas daquelas do turno regular.” (p. 90)</p> <p>“Dentre as reflexões das propostas de educação em tempo integral, um dos principais pontos a ser considerado, ou talvez o maior deles, está relacionado aos sujeitos docentes que realizam as atividades junto aos alunos. A importância dada a esses sujeitos deve-se pela grande responsabilidade que têm em proporcionar a educação integral de fato aos educandos. Para isso, é indispensável que tenham boas condições de trabalho e formação adequada.” [...]</p> <p>“A falta de exigência de uma formação específica dos docentes, bem como a realização de contratos precários e de baixa remuneração, tem demonstrado uma preocupação maior em realizar a expansão da educação em tempo integral a custos econômicos mais baixos, esquecendo ou desconsiderando os custos de uma má educação. [...] A escola em tempo integral e de alunos em tempo integral exige professores em tempo integral.” (p. 97)</p> <p>“Diante da importância dos educadores no contexto de uma educação que pretende ser emancipadora e cidadã de sujeitos marcados pela carência social, econômica e cultural, tentaremos conhecer um pouco mais sobre esses novos sujeitos docentes e as condições as quais realizam seus trabalhos.” (p. 99)</p> <p>“[...]é oferecida aos novos educadores pouca capacitação e/ou formação para atenderem às novas exigências da docência. Seriam os docentes da educação em tempo integral capazes de assumir as novas práticas diferenciadas e inovadoras pretendidas com a pouca ou nenhuma formação recebida, orientação e tempo de planejamento?” (p. 141)</p> <p>“A compreensão atual do trabalho docente ainda perpassa pela diversidade das atribuições e tarefas que os professores têm assumido na escola [...]A partir de então, o trabalho docente deixa de ser definido apenas como atividade em sala de aula, incorporando atividades de gestão da escola tais como planejamento, elaboração do projeto político pedagógico, discussão do currículo e avaliação.[...] um processo de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.” (p. 144)</p> <p>“a centralidade da escola e dos professores no processo de ensino dos alunos por si só não é garantia da oferta efetiva da educação integral. A educação integral precisa ser debatida entre seus profissionais e sua proposta política pedagógica adaptada aos novos princípios para não correr o risco de a escola terminar por oferecer “mais do mesmo”. Além disso, os professores imbuídos da educação integral deveriam realizar formações constantes com o intuito de proporcionar mudanças nas práticas educativas que se quer diferenciadas e mais atrativas aos alunos e possuírem momentos de planejamento e elaboração de materiais.” (p. 153)</p>
----	---

Fonte: Dados extraídos da produção 09.

A produção (9) trouxe com uma abordagem qualitativa amparada na pesquisa bibliográfica e de campo, a partir de instrumentos de coleta de dados que envolveu procedimentos de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de analisar o trabalho docente na educação em tempo integral, a partir de um estudo entre o PROETI e o PEI, investigar o perfil dos profissionais envolvidos em cada programa. Sob a proposição de uma educação com sentido ampliado, pensando na formação plena dos indivíduos a partir do desenvolvimento de suas múltiplas dimensões como intelectual, física e afetiva.

O Programa Escola Integrada (PEI) foi criado com o objetivo de oferecer formação integral aos alunos do ensino fundamental, com ampliação da jornada educativa, ofertando atividades diversificadas às crianças e adolescentes no contraturno escolar. Este programa visava o enfrentamento da violência na e para a

escola em parceria com a comunidade, nas escolas em áreas consideradas de risco e vulnerabilidade social. As atividades eram ministradas por estudantes de graduação (bolsistas) de universidades parceiras, com a justificativa de contribuir para a formação pessoal e acadêmica, na produção de conhecimento aliando teoria à prática.

O Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) foi pautado na recomendação do artigo 34 da LDB/96, que contempla a ampliação progressiva da jornada educativa dos alunos do ensino fundamental e idealizado a partir dos princípios de educação integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Este programa priorizava a redução da reprovação e melhoria do desempenho dos alunos em avaliações sistemáticas, buscando nos professores a idealização desses objetivos. As atividades desenvolvidas por professores regentes de turma (professor alfabetizador) e professores de educação física.

A pesquisadora pontua que a educação em tempo integral se traduz como importante instrumento das políticas sociais no combate à pobreza e diminuição das desigualdades sociais intensificadas nas últimas décadas com a assunção das políticas neoliberais no país. Daí a importância de entregar uma educação qualificada.

Para tanto, existe uma grande responsabilidade por parte dos professores e professoras em fazer acontecer uma educação integral de fato aos educandos e educandas. Assim, é indispensável que tenham boas condições de trabalho e formação adequada (inicial e continuada), que sejam valorizados; lembrando que a escola em tempo integral e de alunos(as) em tempo integral exige professores e professoras em tempo integral, para qualificar os processos educativos.

Foi destacado que há falta de exigência de uma formação específica dos docentes, há realização de contratos precários e de baixa remuneração, o que impacta na proposta de educação em tempo integral. Vale ressaltar que, estes profissionais estão atuando em atividades, que antes não estavam previstas no trabalho escolar; aparece uma exigência para os docentes em decorrência de mudanças na organização e gestão da escola, com novas atribuições impostas promovendo uma reestruturação do trabalho pedagógico, o que repercute sobre as condições de trabalho, o perfil e a identidade docente, pois precisa de novos olhares, de novas atribuições educacionais e sociais.

A produção destaca a necessidade de oferta de uma educação que pretende ser emancipadora e cidadã, os professores e professoras imbuídos neste processo, deveriam realizar formações constantes, com planejamento e elaboração de materiais

para uma educação em tempo integral, com o intuito de proporcionar mudanças nas práticas educativas, diferenciadas e mais atrativas para os alunos.

Quadro 14 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 10 que trata da formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral

Produções analisadas	O que propõe para a formação de professores em Educação Integral em tempo Integral
10	<p>“O trabalho na Educação Integral não se esgota somente na figura do aluno, mas na formação do professor, a qual requer ampliação de sua visão de mundo, ser humano e instituição escolar, dialogando com a formação humana, saberes, currículo e aprendizagem.” (p. 94)</p> <p>“A Educação Integral tem se apresentado como um ideal da formação dos educadores, e está presente na legislação educacional brasileira, Uberaba também a coloca como meta do Plano Decenal Municipal de Educação 2015-2024 (PORTAVOZ, 2015), destacando a necessidade de “implantação e ampliação de suas perspectivas nas escolas públicas da cidade, articulando a escola com diferentes equipamentos públicos, espaços educativos, culturais e esportivos, revitalizando os projetos pedagógicos das escolas nessa direção.” (p. 97)</p> <p>“Fala-se muito em gerar possibilidades de o Estado favorecer cursos de capacitação para professores. No entanto, quando se têm esta oportunidade, muitos professores não a abraçam, deixando de realizá-los. O aproveitamento deve ser maior, pois há no Brasil “dificuldade de serem oferecidos cursos eficazes e que atinjam a maioria dos profissionais da área” (VEIGA; LEITE; DUARTE, 2005, p.144).” (p. 99)</p> <p>“Todavia os próprios profissionais reconhecerem a necessidade de constante formação, devido à dificuldades de elaborarem estratégias para envolver os alunos nos aprendizados, assim Ferreira (2012) manifesta a necessidade de configuração de uma Política Nacional de Desenvolvimento Profissional Docente, para que ao repensarem suas práticas os profissionais possam contribuir com melhores condições para o desenvolvimento do programa.” (p. 107)</p> <p>“Sendo assim, as duas principais Unidades de Significado das respostas de nossas análises, ampliação do conhecimento e recursos para a prática, justificam-se por estarem imbricadas. Seguindo essa linha de pensamento Gatti (2013) assevera que as práticas educacionais precisam ser significadas, uma vez que elas produzem teorizações, que produzem práticas, reciprocamente. Segundo a autora os docentes as compõem em suas formações e no exercício da docência, pautadas em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica; • sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender; • capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens; • condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores (GATTI, 2013, p. 54-55). (p. 159) <p>“Ao logo do desenvolvimento do estudo foi possível chegar a diversos entendimentos sobre a prática pedagógica, voltada a Formação Continuada, na perspectiva da Escola de Tempo Integral, Educação Integral, enfim, ao consenso da preparação do</p>

	<p>professor para vivenciar esta realidade que tem sido parte de um crescimento do sistema de ensino atual” (p. 168)</p> <p>“Nesse sentido, Gatti (2013, p. 53) afirma que a preocupação com a educação escolar, alude à formação adequada dos profissionais que nela atuam, para tanto segundo ela para que estes consigam cumprir as demandas que lhes são atribuídas, é preciso proporcionar-lhes conhecimentos e recursos para isso, pois para ela “o conhecimento é um dos determinantes das desigualdades sociais”, e portanto, o princípio para a promoção de justiça social, por meio de uma escola justa.” (p. 169)</p>
--	--

Fonte: Dados extraídos da produção 10.

A Produção (10) contemplou uma abordagem qualitativa amparada na pesquisa documental de análise de produções *stricto sensu*, com o objetivo de investigar uma ação de Formação Continuada para a Educação Integral, apoiada no desejo de refletir criticamente a profissionalização docente, buscando meios de incentivar a continuação dos estudos dos professores e professoras, voltado para uma educação qualificada que integra múltiplas as dimensões do estudante.

A pesquisadora pontua que o trabalho na Educação Integral se alicerça na relação professor/aluno, deixando evidente a importância da formação do professor(a). Pois, precisa da ampliação do olhar docente sobre o ser humano e a instituição escolar, este diálogo perpassa pela formação humana, os saberes, o currículo e as aprendizagens.

Ela sinaliza que a Educação Integral tem se apresentado como um ideal da formação dos educadores(as) e a presença na legislação educacional brasileira e mineira. Pontua o reconhecimento da necessidade de constante formação, por parte dos profissionais de educação, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a importância de repensar as práticas com criatividade e contribuir com melhores condições para o desenvolvimento educacional dominando o conhecimento pedagógico e da área de atuação.

A pesquisadora relata que ao logo do desenvolvimento do estudo foi possível chegar a diversos entendimentos sobre a prática pedagógica, voltada a Formação Continuada, na perspectiva da Escola Integral de tempo integral. E destaca, que para cumprir as demandas que são atribuídas aos docentes, é preciso proporcionar-lhes conhecimentos e recursos para isso, considerando que a formação docente precária somente pode conceber uma educação, também precarizada para os alunos e alunas.

Reconhece a necessidade de políticas educacionais de valorização desses profissionais, possibilitando melhores condições de trabalho. Traça uma crítica as instituições formativas quanto a não preparação discente no contexto político, de

militância; a profissionalização docente depende da ação coletiva, é necessário que os professores e professoras tenham consciência política de seu papel na sociedade.

Ela concluiu que para a implementação de projetos de Educação Integral, especialmente, em escolas de tempo integral, é fundamental a preparação dos profissionais para atuarem nas escolas, se faz necessário a compreensão sobre essa perspectiva de educação e sobre as realidades daquele contexto para que os aprendizados sejam efetivos e aplicáveis em sua prática em sala de aula.

Quadro 15 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 11 que trata da formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral

Produções analisadas	O que propõe para a formação de professores em Educação Integral em tempo Integral
11	<p>“[...] Ao imergir no universo da formação continuada para esta demanda de “aumento do tempo” dos professores na escola investigada, justifica-se, assim, a relevância da pesquisa em analisar a formação continuada nessa escola com um projeto diferenciado.” (p. 13)</p> <p>“Com relação à Formação Docente, contidas nas propostas de educação em tempo integral no cenário brasileiro, gostaríamos de destacar que o projeto dos CIEP’s destacava especial atenção com relação ao processo de formação continuada dos docentes. Os professores participavam, recebendo formações e sendo ouvidos sobre suas práticas. Houve um investimento na formação dos educadores que ali trabalhavam.” (p. 52)</p> <p>“Para pensar no tempo do professor, torna-se substancial trabalhar o entendimento de que o tempo da escola é um; o tempo do aluno na escola é outro e que existe um terceiro tempo, em geral negligenciado, que é o tempo do professor.” (p. 58)</p> <p>“A discussão que trazemos neste ponto é: o fato do professor estar em um único espaço, trabalhando de forma integral, muitas vezes, não lhe garante/oportuniza seu desenvolvimento profissional de maneira integral. Ele está tão imerso no cotidiano escolar, nas necessidades e demandas do aluno que suas necessidades e demandas formativas acabam sendo negadas ou pouco usufruídas.” (p. 61)</p> <p>“É sem dúvida um grande desafio a oferta de formação continuada que atenda as demandas atuais. Tornando-se mais complexa ao direcionar a questão pelo viés da oferta de educação integral e/ou tempo integral, visto que, conforme ressaltado anteriormente, na atualidade, esta questão da terceirização do trabalho docente, precisa ser discutida de forma séria e organizada. Há uma política de avaliação e ranking do trabalho do professor, que urge uma discussão mais detalhada” (p. 100)</p> <p>“Vimos nas respostas dos professores uma variedade de percepções rica sobre o entendimento de tempo integral e educação integral, as falas nos remetem a uma outra visão: a do professor que não possui oportunidade para em conjunto travar estes diálogos formativos com seus pares. A impossibilidade de oportunidades de troca com os que estão no mesmo espaço, deveria ser olhada com mais atenção pelos gestores, coordenadores, para que as formações continuadas ganhem força, forma e sentido para quem delas participa.” (p. 107)</p>

Fonte: Dados extraídos da produção 11.

A produção (11) se apresentou como pesquisa bibliográfica e documental, ilustrada com dados quantitativo-qualitativos, para investigar a importância da formação continuada no processo de transformação da prática docente em uma escola de educação e(m) tempo integral,

A pesquisadora aponta no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 as quatro metas que entrelaçam a intenção de ampliar a oferta de educação em tempo integral, concomitantemente, com a formação (inicial e continuada) e valorização docente. As metas específicas para a formação docente e valorização do magistério foram resultados da luta dos educadores e entidades representativas, merecem ser repensadas sempre pelos profissionais da educação.

Também, assinala que a Formação Docente já era um destaque no projeto dos CIEP's, em que os professores participavam, recebendo formações e sendo ouvidos sobre suas práticas. Ao pensar na formação para a escola em tempo integral, é preciso levar em conta o espaço escolar, todas as suas singularidades, numa perspectiva onde mais tempo do aluno e do professor na escola proporcione melhor qualidade do ensino.

Assim, a proposta de refletir sobre a formação dos professores e professoras que atuam na escola de tempo integral, uma formação mais completa que pode ser por meio dos cursos, palestras ou encontros formativos, formações continuadas em serviço com o objetivo de modificar a prática pedagógica, refletir sobre o fazer cotidiano com trocas de experiências e experimentações, sair da solidão que atravessa a docência. Visto que, a formação é um pilar importante, necessita estar conectada às questões de carreira, valorização, profissionalização, afirmação e identidade docente.

A pesquisa aponta para as mudanças na organização social da escola, novos papéis e novas funções se tornaram presentes na rotina escolar. O profissional docente passou a abarcar uma quantidade de demandas dentro e fora das salas de aula, que também exigiram uma nova forma de administrar o tempo. Pois, é importante compreender o tempo da escola, o tempo do aluno na escola e o tempo do professor para além das salas de aulas.

Traz o debate do professor e professora quando trabalha de forma integral no mesmo espaço, por si só, o que não garante espaço para o desenvolvimento profissional, pois, a imersão nas demandas do cotidiano escolar, a burocratização dos processos, as necessidades e demandas formativas acabam sendo negadas ou

pouco priorizadas. Ressalta que os professores e professoras necessitam passar processo de reflexão sobre a prática para desenvolver as condições para novas possibilidades, fortalecendo, assim, sua identidade profissional.

A pesquisa afirma a necessidade do(a) professor(a) participar constantemente de processos formativos, todavia, questiona se os cursos atingem os objetivos dos profissionais, considerando que não há monitoramento dos processos formativos. A atividade para ser considerada formativa precisa favorecer a melhoria na formação do profissional e proporcionar o avanço dos contextos que cerca este profissional. Assim, destaca a necessidade de uma política pública que respeite e valorize os profissionais da educação no Brasil.

Quadro 16 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 12 que trata da formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral

Produções analisadas	O que propõe para a formação de professores em Educação Integral em tempo Integral
12	<p>“Esse fato, aliado à crescente importância da educação em tempo integral nas políticas públicas atuais, vem ampliando as discussões sobre os rumos da educação nacional, seus objetivos, concepções e possibilidades de contribuição para a qualidade do trabalho escolar.</p> <p>“Procurei delimitar as propriedades da escola de tempo integral em dimensões. A primeira dimensão se refere à formação dos professores. Optei por realizar reflexões em torno da formação continuada, devido à centralidade que esta ocupa atualmente no processo de profissionalização docente e à relevância da escola como referência para a formação.</p> <p>A segunda dimensão que pretendo compreender no âmbito do tempo integral é o trabalho docente. Como afirmado anteriormente, as dimensões <i>trabalho</i> e <i>formação</i>, embora estejam em campos diferentes na proposta, possuem, em sua constituição, faces que se entrecruzam.” (p. 29)</p> <p>“São recorrentes as análises que destacam falta de formação para o trabalho com o tempo integral; fragmentação entre os turnos; falta de adequação da carga horária de trabalho dos profissionais da educação para o tempo integral;” (p. 71)</p> <p>“A partir do levantamento bibliográfico realizado, foi possível observar que a produção a respeito da educação integral é significativa e que os temas relativos à “educação em tempo integral” têm aumentado nos últimos anos. Acredito que dois elementos contribuíram para esse crescimento: a reafirmação da necessidade de ampliação do tempo escolar pelas legislações educacionais, em especial o atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14) e a ampliação progressiva do Programa Mais Educação nos diversos municípios do país. [...] No levantamento bibliográfico realizado, observei que vários estudos que se dedicaram a pesquisar a implementação dos programas de tempo integral apontavam problemas relacionados ao processo de formação de professores. Em algumas experiências, a formação não era realizada; em outras, eram precárias ou descontinuadas devido à mudança de governos. (p. 73)</p> <p>“Silva Y. (2009) destaca a importância das experiências de formação continuada no desenvolvimento profissional dos professores. [...] Outro aspecto que importa ser destacado foi a constatação de que a formação continuada desenvolvida com o apoio do órgão público ao qual os professores estão vinculados fortaleceu a autoestima profissional dos participantes e despertou um sentimento de valorização por estarem sendo foco de investimentos do setor público. Além disso, essa experiência de formação continuada formou um <i>habitus</i> que estruturou percepções políticas sobre escola pública e práticas profissionais utilizadas pelas professoras (SILVA Y., 2009) (p. 100)</p> <p>Os saberes dos profissionais que trabalhavam na escola de tempo regular também não seriam suficientes para abarcar os desafios da escola de tempo integral. Dessa maneira, a Secretaria de Educação, junto com professores e pesquisadores da universidade, organizou encontros com a escola, buscando aprofundar os conhecimentos sobre o tempo integral. (p. 76)</p> <p>“A formação “Encontros com as Escolas de Educação em Tempo Integral” parece visar às escolas do Programa Escolas de Educação em Tempo Integral” (p. 125)</p> <p>“A questão da formação relacionada à prática da sala de aula é reforçada pela frequência da prática pedagógica na questão referente a aspectos que deveriam ser trabalhados em uma formação sobre o tempo integral.” (p. 176)</p>

	<p>"Finalizando estas considerações, gostaria de ressaltar o significado "concepção de tempo integral" relacionada à formação Tempos na Escola. Isso porque, através dessa constatação, pude entender a potencialidade de um trabalho de formação entre os professores. Entendi que a formação é uma das estruturas que constroem e alicerçam concepções que vão definir posturas e ações de indivíduos ou grupos através do tempo. "(p. 178)</p>
--	---

Fonte: Dados extraídos da produção 12.

A produção (12) elaborou um relatório de pesquisa bibliográfica e documental, com aplicação de instrumentos de coleta de dados, que consistem em analisar a relação entre a formação e o trabalho dos professores e professoras que atuam nas escolas de educação em tempo integral. Esta foi delimitada nas propriedades da escola de tempo integral em dimensões; as dimensões *trabalho* e *formação*, embora estejam em campos diferentes na proposta, possuem, em sua constituição, faces que se entrecruzam; a opção foi por realizar reflexões em torno da formação continuada, devido à centralidade que esta ocupa atualmente no processo de profissionalização docente e à relevância da escola como referência para a formação.

A pesquisa relata a relevância da formação e o trabalho dos professores nas escolas de ensino fundamental que trabalham em uma perspectiva de educação em tempo integral. As políticas públicas atuais vêm ampliando as discussões sobre os rumos da educação nacional, nos seus objetivos, concepções e possibilidades de contribuição para a qualidade do trabalho escolar;

Foi classificado dois elementos contribuíram para esse crescimento, como a reafirmação da necessidade de ampliação do tempo escolar pelas legislações educacionais, em especial o atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14) e a ampliação progressiva do Programa Mais Educação nos diversos municípios do país.

Foi observado, também, que vários estudos dedicados a pesquisar a implementação dos programas de tempo integral apontavam problemas relacionados ao processo de formação de professores e professoras. Em algumas experiências, a formação não era realizada; em outras, eram precárias ou descontinuadas devido à mudança de governos.

Na análise, é recorrente os destaques da falta de formação para o trabalho com o tempo integral; fragmentação entre os turnos; falta de adequação da carga horária de trabalho dos profissionais da educação para o tempo integral.

Fica evidenciado também, que os saberes dos profissionais que trabalham na escola de tempo regular não seriam suficientes para abarcar os desafios da escola de tempo integral. A formação, os encontros dentro das escolas de Educação em tempo

integral são fundamentais para superar a fragmentação do trabalho escolar e o desenvolvimento profissional.

Ficou a constatação da potencialidade de do trabalho de formação entre os professores e professoras como uma estrutura que constrói e alicerça concepções que vão definir o tipo de educação que se entrega a sociedade.

Quadro 17 – Elementos de análise da produção *stricto sensu* 13 que trata da formação de professores(as) em Educação Integral em tempo integral

Produções analisadas	O que propõe para a formação de professores em Educação Integral em tempo Integral
13	<p>“Ressalva que para pensarmos e planejarmos um futuro imediato precisamos olhar para o passado, destacando quatro pontos fundamentais: recuperar a valorização do professor e o controle de seu próprio trabalho educativo; rever a legitimidade do conhecimento e discurso pedagógico que está posto nas instituições educativas, considerando as tradições e valores das minorias étnicas e culturais;” (p. 37)</p> <p>“Desta maneira, refletir questões pedagógicas da contemporaneidade tendo em vista as articulações entre tempo, espaço e jornada ampliada é importante para compreendermos, não só como se constitui o trabalho educativo nas escolas de tempo integral, mas todas as relações que ocorrem nesse ambiente” (p. 62)</p> <p>“Problematicar a ação da articuladora pedagógica no cotidiano da escola de tempo integral, de certa forma, nos possibilitou ampliar o olhar sobre o contexto do trabalho pedagógico em que se fixam essas emergentes demandas de atendimento, de organização e de formação.” (p. 78)</p> <p>“Nessa perspectiva, Canário (2002) afirma que a prática profissional é processo permanente e integrador da formação inicial e formação contínua dos professores, tendo a escola como lócus desse aprendizado e desenvolvimento profissional.” (p. 86)</p> <p>“convém ressaltarmos que no nosso país a formação dos profissionais da educação, sua profissionalização e seu exercício acumulam “uma história de lutas, conflitos e de muito empenho e dedicação, apesar de sua desvalorização e da ausência de condições devidas e necessárias à qualidade de sua formação e de seu trabalho profissional por parte do poder público” (FERREIRA, 2007, p. 158).” (p. 87)</p> <p>“[...]a relevância da formação ofertada na escola na vida dos que por ela passam; a escola é lugar aonde se reproduz e se produz políticas, orientações e regras; a escola está inserida em um mundo marcado pela globalização, exigindo um novo olhar para a organização e gestão da educação e por consequência ressignificando o valor da formação e do trabalho de seus profissionais (FERREIRA, 2007).” (p. 87)</p> <p>“a atuação e a formação profissional das participantes da pesquisa, tendo em vista a importância em se (re)encontrar “espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1997, p. 25).” (p. 136)</p> <p>“O estudo contínuo e a reflexão sobre a própria atuação profissional, são elementos de extrema relevância na busca pela escola pública de qualidade, na qual a educação integral (em) tempo integral possa se concretizar, igualmente para estudantes e profissionais da educação.” (p. 147)</p> <p>“Nesse panorama, foi unânime o relato de que, nenhuma das entrevistadas teve em sua formação inicial ou nos cursos de especialização, qualquer disciplina ou conteúdo específico que pudessem servir de aporte teórico para seu desempenho profissional na escola de tempo integral.</p> <p><i>Pesquisadora: Nessa tua formação inicial professora; você me falou que é formada em Letras, e tem a pós-graduação em Psicopedagogia. Na tua formação acadêmica, você teve algum conteúdo, alguma disciplina que falasse sobre essa questão da ampliação do tempo na escola? D11: Não, não. Eu lembro que no período de magistério... quando eu fiz magistério, alguma coisa, em algumas disciplinas eram mencionados. Que existia, que vinha essa possibilidade e que alguns lugares havia já essa identificação, esse trabalho. Mas não, na acadêmica mesmo não. Descobri quando entrei aqui, na unidade.</i></p>

Fonte: Dados extraídos da produção 13.

A produção (13) gerou um relatório de pesquisa qualitativa, com análise de documentos e entrevistas semiestruturadas, para compreender as especificidades da ação da articuladora pedagógica no contexto de jornada escolar ampliada na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. Foi retratado em um conceito de Educação Integral com um debate associado à formação integral que coloca o sujeito no centro das indagações e preocupações da educação como ação transformadora.

A pesquisa coloca em pauta a importância da qualificação profissional para o alcance de uma educação de qualidade. A valorização e o domínio do trabalho docente, são pontos cruciais no desenvolvimento do trabalho educativo; E a categoria tempo aparece na investigação alinhada ao processo qualitativo e organizativos da educação pública; traduzir a ampliação do tempo em oportunidades de aprendizagens.

Assim sendo, refletir questões pedagógicas articulada ao tempo pedagógico, espaço e jornada ampliada é importante para compreendermos a importância da construção do trabalho educativo em todas as relações e ambientes das escolas de tempo integral. Assim, ao problematizar a ação da articuladora pedagógica no cotidiano da escola de tempo integral, possibilitou enxergar melhor o contexto do trabalho pedagógico a partir dos desafios no atendimento, organização e de formação inicial e formação contínua dos professores e professoras.

A pesquisa ressalta o empenho e dedicação por parte dos profissionais da educação e os movimentos de lutas pela valorização e profissionalização no país, devido as ações desvalorizativas por parte do poder público, apesar das legislações que fundamenta.

Compreende a escola como lugar aonde se produz e reproduz as políticas, orientações e regras, por esta encontra-se inserida em um contexto marcado por complexas relações de poder, possui constantes exigências que refletem na organização e gestão de processos educacionais. Ratifica, assim, a importância das políticas educacionais que fortaleça o debate acerca da formação dos profissionais da educação para compreender o momento vivenciado. Pois, o estudo contínuo e a reflexão sobre a prática, são elementos fundantes para uma escola pública de qualidade, e a identificação desta realidade pode contribuir para a concretização de uma educação integral em tempo integral para estudantes e profissionais da educação.

No relato das entrevistadas apareceu, que nem na formação inicial ou mesmo nos cursos de especialização, cursados pelos professores, não é tratado nas disciplinas ou mesmo conteúdo específicos, fundamentos de aporte teórico para o desempenho profissional na escola de tempo integral. Contudo, ficou demarcada a importância em refletir a prática profissional em compartilhar saberes e fortalecer o próprio espaço de trabalho, como espaço formativo em constante processo de transformação.

O **balanço destas (13) produções produzidas em formação de pesquisadores pelo stricto sensu** nos permitiu observar que a formação de professores e professoras inicial e continuada, vem sendo considerada necessária para o processo de reflexão da ação profissional, uma vez que as mudanças sociais requerem do professor e da professora atividades dinâmicas que contribuam para identificar o espaço da luta de classes para intervir.

Ao debater o contexto das escolas de tempo integral, os(as) pesquisadores(as) percebem uma maior exigência, dentro da necessidade da reflexão sobre a teoria e a prática para desenvolver um trabalho que promova uma formação mais integral, na perspectiva da contribuição para a transformação social.

Porém, mesmo destacando o quão é importante a formação de professores e professoras na Educação Integral em tempo integral, em todas as produções analisadas, constatamos a pouca experiência no campo formativo dentro desta concepção para professores e professoras no Brasil. Foi questionada o tipo de qualificação profissional oferecida e a indicada necessária para o alcance de uma educação de qualidade, que deve perpassar pela valorização e o domínio do trabalho docente, como pontos fundantes no desenvolvimento do trabalho educativo nas escolas Integrais de tempo integral.

As pesquisas analisadas trazem a formação inicial e continuada como uma necessidade, desde a Educação Básica de forma generalizada e, as formações específicas acontecem, em maioria, dentro das escolas, de modo que possam promover o tempo integral (*in loco*), quando oferecido. Evidenciamos, que a formação da identidade profissional deve ser pensada a partir de diferentes estratégias organizativas, seja em relação ao espaço ou às atividades concretas a serem desenvolvidas.

Desde o início da pesquisa, identificamos que há número reduzido de produções acadêmicas, que tratam diretamente da “formação de professores da

educação integral em tempo integral”, considerando um levantamento de vinte anos em um país continental como o Brasil. Esta constatação, também, identificamos na produção (2): “Constatou-se um número restrito de pesquisas que tenham o enfoque voltado à formação continuada de professores, articulando a discussão da educação integral, escola de tempo integral ou a política de educação integral no país”. (P2, 2017, p. 18); na produção (5) aparece, “Fazer um estudo sobre as necessidades formativas de professores é aprofundar num universo ainda pouco visitado, haja vista as pesquisas nesta área ainda serem escassas e pouco difundidas no cenário local.” (P5, 2014, p. 137); e na pesquisa (10) foi citado que, “Acreditamos que por ser uma área, ainda, pouco explorada nas pesquisas educacionais é que os trabalhos se propõem a analisar projetos e implementações de Escolas de Tempo Integral e Educação Integral, porém trabalhos que analisem as ações específicas dos projetos são poucos explorados, e assim justificamos a relevância de nossa dissertação por investigar uma ação de Formação Continuada para que a Educação Integral se efetive nos processos educacionais da escola” (P10, 2015, p. 24)

Estes relatos registram o reconhecimento da necessidade de mais pesquisas, que avancem em proposições que fortaleçam a concepção de formação de professores e professoras, problematizando, criticando e construindo novos conhecimentos para qualificar as aprendizagens pedagógicas do trabalho das escolas.

Mediante esta análise em que destacamos posições assumidas por pesquisadores em formação em PPG de IES públicas, nos cabe, ainda, colocar o quanto é significativo ver o papel das universidades públicas em nosso país, exercerem a resistência contra os discursos e práticas que buscam abreviar e reduzir sua função na formação de pesquisadores(as). Os estudos analisados, trazem em suas condições essenciais, perguntas que buscam esclarecer as finalidades da Educação Integral que se promove em nossos dias; destacam para além da necessidade da formação de professores(as), para que queremos formar professores(as), crianças, jovens e adultos nesta sociedade já identificada estar possuída pelo terror do capitalismo.

Vivemos em condições sociais que alimentam políticas neoliberais de desmantelamento das instituições públicas e de destruição de direitos das classes trabalhadoras, cuja guerra obscurantista contra o conhecimento, exige de nós

pesquisadores(as) uma proposta de compromisso contra todo um processo de privatização da educação em nosso país.

Esta cruel realidade, encontra-se em marcha e estudos que destacam de forma sistematizada, posições assumidas de avanços possíveis de serem concretizados, alimenta indicadores de possibilidades de avanços.

No debate histórico que se trava hoje na educação, há um movimento de professores e professoras que adota uma pedagogia, que considera como consensual a definição da educação como formação humana e que cabe aos adultos verificar se isso é possível e legítimo em meios a muitas contradições que vem sendo imposto no projeto de educação para nosso país.

Objetivando expor elementos possíveis para refletir este desafio, avançamos nesta investigação em recuperar em estudos já produzidos, indicadores para a formação de professores e professoras de Educação Integral em tempo integral a partir de fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

5. INDICADORES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL A PARTIR DE FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E AVANÇOS

Neste capítulo, abordamos os desafios e possíveis avanços na formação de professores e professoras da Educação Integral em tempo integral, a partir de indicadores de fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica⁴².

Mas, para trazer essa posição nesta investigação, tivemos que identificar no Estado, o perfil burguês de suas políticas alinhadas ao modo de produção capitalista, assim como a luta organizada de professores e professoras na ANFOPE, que se colocam frente aos desafios das políticas de formação de professores e professoras nacionalmente.

Entender esses contextos, significa entender a luta da classe trabalhadora em defesa da escola pública, laica e oferecendo um ensino qualificado. E neste contexto a apropriação de possíveis objetivações para a educação, apontamos a possibilidade de posicionar os(as) professores(as) em luta por uma formação comprometida, o que requer tomar uma posição em adotar uma teoria pedagógica histórico-crítica, que possa objetivar práticas pedagógicas para atuar na escola de forma comprometida em interpelar novas relações nas escolas.

Ao compreender pela pesquisa o movimento que se coloca professores e professoras na formação da Educação Integral em tempo integral no Brasil, exige que busquemos propor indicadores de enfrentamento ao idealismo da educação que identificamos que permeiam as premissas da formação de professores(as), considerando uma outra proposta no campo educacional, embasada numa concepção histórico dialética de educação para estruturar indicadores que possam subsidiar a formação dos professores e professoras, para que possam atuar nas escolas de Educação Integral em tempo integral. Nestes desafios, reconhecemos que há limites e desafios substancialmente alimentados por determinações históricas, a vencer.

⁴² No final da década de 1970, no período da ditadura militar no Brasil, foi sistematizada a teoria pedagógica denominada de “Pedagogia Histórico-Crítica”, pelo Professor Dermeval Saviani. Esta tem uma concepção educativa a partir de uma visão crítica da sociedade capitalista, a partir do desenvolvimento de uma teoria da educação que possibilite aos educadores a análise crítica da educação. mesmo dentro da sociedade do capital., pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensinosa eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. (SAVIANI, 2018, p. 55)

No enftretamento, enquanto pesquisadora, nos obrigamos a compreender que no estado brasileiro predomina as bases científicas do desenvolvimento que legitimada na lógica formal, alimenta uma proposta idealista para Educação Integral; assim, os nexos e relações desta realidade impregnada de determinações contraditórias da práxis educativa, coaduna com os interesses do modo de produção capitalista, que desemboca na subsunção da ciência aos interesses do capital. Como nos evidencia Orso (2017, p. 80)

a economia política burguesa construiu outro entendimento da educação: um negócio para o capital e um serviço pago por seus usuários (clientes). Uma rápida incursão na economia política torna possível entender como autores clássicos trataram a educação, deixando clara essa diferenciação.

O rompimento das ideias burguesas, ou seja, a ruptura desta realidade, seria romper com a própria condição material de existência que alimentam estas ideias na Educação Integral, que desencadeiam uma realidade de ausência de condições vitais para a classe trabalhadora.

Apesar de se colocar como promotor de políticas públicas e sociais, o Estado brasileiro, contraditoriamente, está muito longe de se configurar efetivamente como representação universal dos interesses da classe trabalhadora; sabemos que a instituição escola é determinada socialmente e representa os interesses da classe dominante. Nessa direção fica posta a inviabilidade de existir uma proposta que possa considerar a viabilidade concreta para este momento histórico, enquanto ser esta uma possível proposta de escolarização representativa dos interesses da classe trabalhadora. Como assegura Saviani (2018, p. 25),

[...] a sociedade em que vivemos é fundada do modo de produção capitalista, bem dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação do seu domínio, portanto, apenas ocasionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. (SAVIANI, 2018, p. 25)

Quem retrata o capital na realidade, também, apresenta em seu repertório categorial os conceitos de cidadania, democracia e liberdade baseados nos mecanismos de adaptação.

Para enfrentar esta realidade, nos identificamos com estudos de abordagens educacionais já desenvolvidas no Brasil, que destacam a necessidade de uma teoria pedagógica revolucionária na educação, pois uma “postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica, é uma postura que se coloca no e na direção do desenvolvimento da história.” (SAVIANI, 2018, p. 32)

Portanto, concebemos que a educação reflete, preponderantemente, à sociedade em que está envolvida em cada período histórico e em cada fase de desenvolvimento das forças produtivas materiais, embora está se desenvolva por contradições, como destaca Orso (2017, p. 157):

Temos que pensar que a educação corresponde à sociedade de cada época e, portanto, que a educação de hoje corresponde à forma de organização e reprodução da sociedade e do modo de produção do atual momento. Ou seja, a educação continua sendo para a vida, porém, para a vida na sociedade capitalista.

Reconhecemos que educação não é sinônimo de escola, a educação tem um significado mais amplo, de formação para a vida, “a educação é a forma como a sociedade se utiliza para educar os indivíduos para viverem nela mesma” (ORSO, 2017, p. 157). E nesta direção identificamos a Educação Integral a partir de uma proposta que desenvolve uma estreita articulação curricular que contempla o conhecimento de maneira abrangente, global e, portanto, integral. (GUARÁ, 2009, p. 77)

Assim, para atender a formação de professores e professoras nas escolas de tempo integral consideramos, de extrema relevância estruturante o que afirma Moll (2012, p. 142):

A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para consolidação da agenda da educação integral. No âmbito específico das Faculdades de Educação e dos cursos de licenciatura, dos cursos de pós-graduação *Lato* e *Stricto sensu*, dos cursos normais de nível médio, há que se introduzir, via de regra, o debate dos temas relativos à educação integral.

A possibilidade de compreensão do humano, da história, nos processos sociais de transformação faz parte da estrutura formativa docente. Dessa forma, nos identificamos em advogar por uma proposta formativa que propõe a superação da fragmentação do conhecimento, considerando o fator tempo alinhado a proposta, acerca de uma teoria coerente aos desafios impostos na sociedade e com

possibilidades de transformações sócio-históricas, em meios a muitas contradições que a Educação Integral promove. Concebemos aqui uma proposta materialista, histórico dialético a partir de uma concepção que:

Em termos pedagógicos, trata-se da superação das pedagogias negativas, ou seja, é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade. (DUARTE, 2010, p. 48)

Nestes termos, esta concepção formativa pode assegurar o acesso a uma educação de qualidade, para filhos e filhas da classe trabalhadora, por trabalhar com a compreensão das contradições que permeiam a lógica das políticas de Estado. Estes fundamentos permitem aos profissionais da educação a compreensão da relação de seu trabalho com as condições sócio-históricas, a partir da complexa trama social da qual faz parte. Comungamos, assim com a possibilidade de apontar para a formação de professores que optam por trabalhar com a Educação Integral em tempo integral, a Pedagogia Histórico-crítica por agregar

A possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. SAVIANI, 2018, p. 80).

Para tanto, exige na formação de professores, estudos que possibilitem dominar processos de planejamento agregados a intencionalidade no trabalho educativo, assim, como Martins (2010, p. 14) concebe a formação de professor(as):

“[...] concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social.” (MARTINS, 2010, p. 14)

Concebemos, portanto, uma formação de professores(as), que corrobore com os pressupostos dos interesses de uma sociedade democrática, considerando que a instituição escola ao ter em seus princípios a transmissão e apropriação dos conhecimentos mais avançados construídos historicamente pela humanidade,

assume o seu “papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. (SAVIANI, 2018, p. 66)

A pedagogia histórico-crítica leva em conta os interesses dos alunos e alunas, a partir dos ritmos de aprendizagens, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos. A expressão histórico-crítica, segundo Saviani (2013, p. 119), contrapõe-se de certa forma, a crítico-reprodutivista; é crítica, mas, diferentemente desta abordagem, não é reprodutivista, porque é enraizada na história⁴³.

Ensinar e aprender nesta perspectiva, significa para Saviani (2013, p. 120), passar do senso comum à consciência filosófica como condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária; assim, passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. E o professor ou professora precisam estar conscientes de que “a prática para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada”. (SAVIANI, 2013, p. 120)

Ao identificar a prática pedagógica adotada pelo(a) professor(a), caso não promova instrumentos de transformação social e, o aluno ou aluna se mantenha com o pensamento voltado apenas para o senso comum, fica impossibilitada a escola realizar atividades educativas emancipadoras, considerando poder ser a escola o lugar de socialização dos conhecimentos, principalmente para filhos e filhas da classe trabalhadora, onde os acessos aos espaços culturais são limitados. O professor Saviani (2018, p. 64) afirma que o professor(a) tem sempre uma contribuição específica a dar na escola em prol da democratização da sociedade brasileira em sua transformação estrutural, em vistas ao processo de democratização da sociedade brasileira, do entendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade e esclarece:

Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que ocorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. (SAVIANI, 2018, p. 64)

⁴³ Saviani (2013, p. 119), esclarece, que atendendo a demanda de estudantes de pedagogia, ministrou, em 1984, a disciplina pedagogia histórico-crítica e que a partir desse ano, adotou essa nomenclatura para a corrente pedagógica que vem procurando desenvolver, desde então.

O princípio regente da pedagogia histórico-crítica é a valorização e socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, pois consideramos que “os conteúdos são fundamentais para que o aluno aprenda e sem conteúdo relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma em um arremedo, ela transforma-se numa farsa.” (SAVIANI, 2018, p.45) Assim se dá a apropriação cultural, e este domínio da cultura se constitui em instrumento indispensável para a participação política da classe trabalhadora de forma ativa na sociedade.

O produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, só pode ocorrer através da própria humanidade dos professores e professoras. Para tanto, o professor Saviani (2018, p. 55) defende que esta pedagogia é “articulada com os interesses populares” proposta para uma escola “interessada em métodos de ensino eficazes”, pois:

Serão métodos que estimularam a atividade iniciativa dos alunos sem abrir mão porém da iniciativa do professor favoreceram diálogo dos alunos entre si com professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente e levaram em conta os interesses dos alunos os ritmos de aprendizagem, o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2018, p. 56)

Este pesquisador sinaliza, portanto, que o método mantém a vinculação entre a educação e a sociedade e isso é dialético, não é estanque. Assim, a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica vem se configurou, desde o início, como um processo de luta ideológica e foi organizada em cinco momentos, que ele no livro *Escola e Democracia* denominou de passos por uma questão didática, de entendimento, caracterizando assim o primeiro passo: Prática Social: ponto de partida da prática educativa; neste passo é comum ao professor e alunos, posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. “[...] A compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. (SAVIANI, 2018, p. 56)

O segundo passo é a Problematização: ele indica nesse momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. “Trata-se de detectar

que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e em consequência, que conhecimento é necessário dominar.” (SAVIANI, 2018, p. 57)

O terceiro passo é a Instrumentalização: este é o momento da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. (SAVIANI, 2018, p. 57)

O quarto passo ele denominou de Catarse: é o momento que concebe a identificação do que foi adquirido pelos alunos, enquanto instrumentos básicos; estes expressam uma nova forma de entendimento da prática social que alcançou. “Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.” (SAVIANI, 2018, p. 57)

E o último passo, o quinto é a Prática Social: compreendida como ponto de chegada. Nesse ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível de aproximação/apropriação do conhecimento do professor é essencial para compreender-se a especificidade da relação pedagógica. Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo o processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese”. (SAVIANI, 2018, p. 58).

Assim, a pedagogia histórico-crítica, resumidamente ela parte do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. É uma pedagogia “empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”. (SAVIANI, 2018, p. 61)

A professora e pesquisadora Martins (2010, p. 21) fala de um princípio que tem norteado a formação de professores(as) e que se expressa em processos de desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, causando um verdadeiro esvaziamento teórico, que se expressa na concepção do pós-modernismo. Nestas proposições o ensino escolar se dá a partir da desqualificação do saber historicamente construído, compreendo como uma negação do ato de ensinar, que é assim, explicado:

Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re)significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações. Delega-se, sobretudo, à “sabedoria de vida” o papel de orientar o sujeito no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações. (MARTINS, 2010, p. 21)

É da responsabilidade da educação escolar oferecer aos sujeitos que vivem neste universo das transformações pela via dos conhecimentos, que lhes sejam dado o direito de lidar com os obstáculos e as contradições, com a capacidade para resolver os problemas. “Caberá à escolarização oportunizar os meios pelos quais o aluno se coloque como sujeito de sua aprendizagem, entendendo-se que, assim, conseqüentemente, ocupará seu lugar na sociedade de modo ‘crítico’ e ‘cidadão.’” (MARTINS, 2010, p. 21)

Diante dos fundamentos expostos, fica notória a necessidade de rever a formação de professores e professoras para o atendimento da Educação Integral em tempo integral, concebida esta proposta com a ampliação do tempo na escola para fortalecer o desenvolvimento de múltiplas funções, que requerem as unidades educativas.

A formação de professores e professoras precisa dar ênfase na construção identitária pessoal e profissional, objetivando a reflexão crítica acerca da própria prática.

Consideramos, ainda, que uma efetiva valorização docente, aliada à construção da *identidade dos professores*, não se constrói em detrimento dos significados e sentidos conferidos à natureza da atividade que realizam, da qual resulta, até mesmo, o reconhecimento material pelo trabalho desenvolvido. A referida valorização, portanto, demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores. (MARTINS, 2010, p. 28)

Defendemos assim, a atividade formativa humanizadora, baseada na dialética entre teoria e prática, onde o exercício profissional é valorizado como momento de construção e ampliação do conhecimento nas escolas em que o tempo por ser ampliado, pode favorecer análises, problematização do conhecimento e busca de alternativas necessárias para atender a qualidade ofertada de educação na escola em tempo integral.

Nesse sentido, ao propor a formação de professores(as) para a Educação Integral em tempo integral, estruturada nas bases da pedagogia histórico-crítica, revelamos o caráter de uma pedagogia, que busca a compreensão histórica a partir condições materiais da existência humana, do desenvolvimento material, e que tem condições de contribuir para que profissionais possam desenvolver a compreensão do papel da escola como instituição que “consiste na socialização do saber sistematizado.” (SAVIANI, 2013, p. 14)

O professor ou professora que atua nas escolas de tempo integral, assim como todos os demais educadores(as), para saber pensar, querer, agir ou avaliar é preciso aprender a lidar com as implicações deste trabalho educativo. Desse modo, o professor(a) precisa traduzir o saber objetivo em saber escolar, dentro da compreensão de que

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2013, p. 6)

Para tanto, esta compreensão precisa de um processo de aprendizagem individual e coletiva de que nós não nascemos humanos, nós nos humanizamos, nos tornamos humanos(as) através do trabalho. Este reconhecimento, demanda do professor e a professora das escolas de tempo integral, processos formativos (inicial e contínuo) para pensar e repensar para a prática pedagógica, os conhecimentos teóricos/técnicos, as formas de ensino a partir do contexto vivenciado, considerando que

o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. Conforme destacamos em outro trabalho (Martins, 2007), o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. (MARTINS, 2010, p.15)

Dessa forma, para que o trabalho educativo seja transformador é preciso dominar procedimentos técnicos metodológicos.

Lopes (2020) nos aponta que precisamos de formações de professores e professoras com bases e fundamentos consistentes, instrumentalizadas teórico e metodologicamente como instrumentos de resistência para entregar a classe trabalhadora de uma educação escolar qualificada. A pesquisadora assinala:

Como instrumento de resistência e luta, faz-se necessário o desenvolvimento tanto de processos de formação inicial quanto continuada de professores, tendo como fundamento a PHC, que se mantendo firme ao materialismo histórico-dialético (que não precisa de outros métodos ou muletas), não tem se deixado seduzir pelas pedagogias ligadas ao neoliberalismo e ao pós-modernismo. Uma teoria pedagógica, não pode ser fragmentada e servir somente à formação de alguns alunos, uma vez que os seus princípios devem ser gerais e possíveis de serem colocados em prática em quaisquer níveis e modalidades de ensino. Isso significa que a PHC pode ser utilizada como orientadora do trabalho educativo em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino da educação escolar brasileira. (LOPES, 2020, p. 116-117)

Identificamos nesta proposta pedagógica, a possibilidade de trabalhar na Educação Integral em tempo integral com a capacidade de extrapolar os modelos que são apontados para a elaboração de ações adequadas aos contextos e às próprias possibilidades nele existentes, ou seja, de preparar sujeitos adaptados(as) às circunstâncias, de forma limitada, sem compreender os determinantes sociais.

Consideramos fundamental o desenvolvimento das capacidades profissional do professor para elaboração do processo de ensino, de forma emancipatória e isso significa a luta por uma educação integral em escolas públicas de tempo integral dentro das condições de compreender criticamente as relações e contradições entre tempo escolar e trabalho docente. Como aponta Marsiglia e Martins (2013, p.99) a teoria pedagógica histórico-crítica “se apresenta como modelo teórico que tem no materialismo histórico dialético seu fundamento filosófico e compreende o papel da escola dirigido ao máximo desenvolvimento humano e para todos os indivíduos”.

A formação de professores e professoras das escolas que se propõem oferecer uma Educação Integral em tempo integral, só terá sentido se possuir um objetivo explícito para a garantia do direito aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos; direito a uma formação humanizada, que segundo Marsiglia e Martins (2013, p.102) o educador(a) por ser figura indispensável, precisa ser bem formado(a), remunerado(a) e participar continuamente de formação de qualidade. “Portanto, os conteúdos de sua formação não podem ser aligeirados e nem se concentrar nos

“saberes e fazeres docentes” esvaziados dos referenciais teóricos que os sustentam. Por essa razão, para a pedagogia histórico-crítica não serve qualquer conteúdo.” (MARSIGLIA e MARTINS, 2013, p.102)

Dessa forma, se constitui o grande desafio para nós educadores e educadoras de nos apropriar dos conhecimentos fundamentais, que promova o desenvolvimento em todas suas dimensões físicas, afetivas, cognitivas e sociais, para efetivar uma educação qualificada e lutar para que ela chegue a todos e todas. Para esta proposta a pedagogia histórico-crítica com os seus fundamentos, nos direciona para caminhos que traçam uma instrumentalização que agrega a articulação teórico e prática da realidade objetiva do papel social da escola. Para consolidar esse processo, Orso (2017, p. 144), afirma que:

A transformação da realidade, todavia, pressupõe um conhecimento de tipo diferente, superior, científico. Assim, pode-se afirmar com segurança que só transforma quem conhece e só conhece quem transforma. Como o conhecimento pressupõe a necessária e impreterível transformação da realidade, só a alienação, o desconhecimento, a naturalização garantem o conformismo.

Qualificar os processos pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, assim como a participação social, cultural, a disseminação dos saberes, são objetivações que devem ser tratadas na formação de professores.

Para avançar, os profissionais de educação precisam se conscientizar da função precípua da escola para intervir, para construir condições de conscientização de classe de seus alunos e alunas e, conseqüentemente, favorecer o rompimento da alienação da condição humana em face de uma sociedade marcada pela produtividade capitalista.

Finalizando com uma síntese que articula os elementos centrais tratados nos capítulos desta dissertação, expomos, a seguir, nossas considerações finais sobre a investigação realizada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa destacou a centralidade da existência de elementos da realidade da formação de professores e professoras para a Educação Integral em tempo integral, que vem sendo tratada pela produção do conhecimento desenvolvida em cursos *stricto sensu* em universidades federais no Brasil (2000 a 2019) e buscou apontar indicadores de possibilidades de avanços para a formação de professores(as), partir do conhecimento da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica.

O pressuposto levantado na introdução para responder a questão central levantada, após todo o desenvolvimento investigativo, afirma, que embora tenhamos no Brasil, indicadores da ANFOPE, que colocam à frente de suas lutas, desafios promovidos por políticas de formação de professores e professoras e que embora disponhamos de um marco legal, que assegura a concepção de Educação Integral em tempo integral no estado brasileiro, há limites e desafios substancialmente alimentados por determinações históricas, cujos indicadores podem ser identificados na análise do que vem sendo tratado por pesquisadores(as) na produção do conhecimento *stricto sensu* no Brasil, considerando uma investigação no período que abrangeu 2000 a 2019.

Ficou evidenciado, mediante limites da realidade contraditória, apontada por treze produções *stricto sensu* analisadas, de que há importantes desafios a serem considerados, quando se trata da questão da necessidade de uma política de formação de professores e professoras, cujo enfoque considere as especificidades que implicam o trabalho pedagógico em escolas de Educação Integral em tempo integral, cujo trato com o conhecimento, requerer professores e professoras preparados para atender a formação humana.

Ao iniciar a pesquisa empírica, identificamos um número reduzido de produções acadêmicas, que tratam diretamente da “formação de professores da Educação Integral em tempo integral”. Embora haja muitos estudos com enfoques que discutem a prática pedagógica.

O processo investigativo, em que foi analisado o marco legal, que institui no Brasil a Educação Integral, cujos principais dispositivos são demarcados a partir da Constituição Federal de 1988 e avança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional n. 9.394/1996, no Plano Nacional de Educação, na Lei n. 10.172/2001, na Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no Decreto n. 6.094/2007, que dispõe sobre Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), identificamos que não há indicadores que tratem de uma política de formação de professores para atender a concepção de Educação Integral nas escolas. Nas treze pesquisas analisadas, somente é ressaltado o que cada dispositivo aborda ou regulamenta. Portanto, esta é uma questão que precisa ser tratada criticamente pelas políticas de educação do nosso país.

A imersão de análise nas treze produções *stricto sensu* identificadas, nos proporcionou o reconhecimento veemente da necessidade da formação de professores e professoras de forma inicial e continuada, como importante fator que impulsiona o desenvolvimento da prática educativa nas escolas que promovem a Educação Integral em tempo integral.

Ficou elucidado nas produções *stricto sensu*, que os processos formativos contribuem para o desenvolvimento profissional, ao considerar as mudanças sociais que requerem do professor e da professora a prática de atividades pedagógicas dinâmicas, de forma a contribuir para o trabalho profissional nas escolas. Neste contexto há pesquisadores que colocam ser esta uma exigência possível de ser potencializada a partir de uma política de formação de professores e professoras.

As pesquisas evidenciam, que a formação inicial e continuada vem sendo proposta em âmbito mais geral para atender a Educação Básica; ressaltam que na maioria das vezes, a formação continuada de professores e professoras ocorre dentro das escolas, que oferecem o tempo integral (*in loco*). Cada escola e/ou rede de ensino vem buscando as suas estratégias próprias, mediante as possibilidades de recursos e condições de tempo para que os professores e professoras possam se disponibilizar com ou sem interrupção do trabalho nas escolas.

Há proposta de formação, que se colocam comprometidas, por apontar correntes teóricas que direcionam a Educação Integral em tempo integral para desenvolver a capacidade de extrapolar o modelo que vem sendo apontada pela legislação, mas, na realidade, permanecem na elaboração de ações pedagógicas, que apenas, esteja adequadas aos contextos e às próprias possibilidades existentes; ou seja, acabam formando professores e professoras em processo continuados com o intuito de somente preparar sujeitos adaptados(as) às circunstâncias, de forma

limitada, sem desenvolver a compreensão de determinantes histórico-sociais que imprimem a realidade educacional.

Para além do exposto e apontando possibilidade de superação, considerarmos necessário na formação de professores e professoras de Educação Integral em tempo integral, desenvolver a capacidade profissional de maneira a dominar processos de ensino emancipatórios, que partam da compreensão crítica das relações e contradições entre tempo escolar e o compromisso do trabalho docente.

Consideramos, assim, que a formação de professores e professoras para as escolas que oferecem o tempo integral, passa pelo reconhecimento da ampliação do tempo, enquanto uma premissa necessária para o desenvolvimento de estratégias de ensino qualificado; mas, é preciso compreender o exercício da docência nesta concepção, abarcando uma proposta curricular sem fragmentações, voltada para a formação humana, dentro das escolas públicas, laica e para todos e todas, fundamentada por princípios que avancem para além das concepções crítica reprodutivistas.

Concebemos, portanto, que para a superação dos limites e contradições que identificamos nas pesquisas, que tratam da formação de professores e professoras, que há possibilidades de apontar indicadores desenvolvidos pela Pedagogia Histórico-Crítica, que precisam ser incorporados em propostas de formação continuada por ter a capacidade de ampliar e defender a função mediadora que a escola exerce entre o conhecimento espontâneo e as formas culturais elaboradas pela humanidade.

Esta abordagem pedagógica nos fornece aporte teórico-prático para atender as necessidades de professores e professoras desenvolverem a capacidade de apropriação dos diversos conhecimentos científicos e culturais produzidos e acumulados ao longo da história pelo gênero humano, para que possam ser tratados pela escola numa tendência de ampliar a esfera da ação educativa em favor das transformações sociais possíveis em meio a muitas contradições que imprime o trabalho pedagógico nas escolas.

Mediante o exposto, a investigação evidencia, ainda, a necessidade de mais pesquisas que aprofundem esta abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica no enfoque da formação de professores e professoras de Educação Integral em tempo integral, problematizando a prática pedagógica, que vem sendo promovida, a partir da realidade do que ocorre nas escolas.

REFERÊNCIAS

ANFOPE: **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação Documento Final do XX Encontro Nacional - POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada** Coordenadora: Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/> Acesso em: 24 abr. 2021. 55 f.

_____. **Documento Final do XIX Encontro Nacional - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: (Contra) Reformas e Resistências.** Coordenadora: Lucília Augusta Lino e Suzane da Rocha Vieira Gonçalves. UFF - RJ. 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/> Acesso em: 24 abr. 2021. 72 f.

_____. **Documento Final do XVIII Encontro Nacional - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: Conjuntura Nacional Avanços e Retrocessos.** Coordenadora: Iria Brzezinski. PUC Goiás, EFPH, 2016. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf> Acesso em: 24 mar. 2021. 65 f.

_____. **Documento Final do XVII Encontro Nacional - POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Base Nacional Comum para a educação básica e a formação de professores.** Coordenadora: Iria Brzezinski. Brasília, UNB - 2014. Disponível: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf> . Acesso em: 24 mar. 2021. 49 f.

_____. **BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO):** Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Celi Nelza Zulke Taffarel Professora Dra. Titular FAGED/UFBA. Produtividade Pesquisa CNPq. Coordenadora Anfope Regional Nordeste. 2019 Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf> . Acesso em: 24 abr. 2021. 7f.

ANTUNES KASPER, S.; RINALDI, R. P. **Condições de Trabalho Docente na Escola Pública de Tempo Integral.** *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 17, p. 26–48, 2020. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3341>. Acesso em: 12 maio. 2021.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.991

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 5 de outubro de 1988.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 10 fev. 2021.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei n.º 8.069/1990).**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm . Acesso em: 03 mar.2021

_____. Lei n. 10.172 de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . . Acesso em: 03 mar.2021

_____. **Decreto n. 6094 de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm . Acesso em: 03 mar.2021

_____. **Portaria Normativa Interministerial n. 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2007b Brasília, DF, 2007b. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf . Acesso em: 10 mar. 2021

_____. Lei n. 13005 de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: 03 mar.2021

_____. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf Acesso em: 24 set. 2021

_____. **Portaria MEC nº 1.144/2016** . Institui o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2016 Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> . Acesso em: 10 mar. 2021.

_____. **Resolução CNE/CP n. 02/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em: ortal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 24 set. 2021

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2013.

BELLINI, M. I B.et al. **Políticas Públicas e Intersetorialidade em Debate**. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8133>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BEHRING Elaine Rossetti, SANTOS dos Morais Silvana Mara; **Questão social e direitos** Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais, 2006.

BRZEZINSKI, I. (org). **Políticas da Formação do Magistério**: ANFOPE em movimento. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

CARVALHO, P. F. **A escola, o bairro e a cidade**: processos de formação de territórios educativos na perspectiva da educação integral. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

CAVALIERE, A. M. **Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?** Educação & Sociedade, Campinas, v.35, n.129, p.1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967> Acesso em: 13 nov. 2020.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em *Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-83, abr. 2009. Disponível em: <http://maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto - Ana Maria Cavaliere.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2021

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-35, out. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100 . Acesso em: 10 nov. 2021

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1987.

COELHO, Lígia Martha. **Educação Integral**: concepções e práticas na educação fundamental. GT: Educação Fundamental /n.13, 2004, 27ª Reunião anual da Anped. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t137.pdf> Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. **História(s) da educação integral**. Em *Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, Newton. Educação Escolar e Formação Humana Omnilateral na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, J.C. (org.) **Crise capitalista e educação brasileira**. – Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

_____. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Relações entre conhecimento escolar e liberdade.** Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.78-102 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sBKhcjTtQV6cJXPtqyT77cG/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 07 de jan. 2022

DUARTE, Newton (et. al.). A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo – equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (Orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FILEMON, Orley Olavo. **Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás: o ensino médio de tempo integral em Goiânia.** Tese Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 201. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4391>. Acesso em: 03 mar. 202.

FRUTUOSO, Claudinei; MACIEL, Antônio Carlos; TEIXEIRA, Eliane de Araújo. **Princípios e Concepções de Educação Integral no Brasil. X Seminário do HISTEDBR.** Unicamp, 18 a 21 de jul. 2016. Disponível em: 1023-2792-1-pb.pdf (unicamp.br). Acesso em: 5 jan. 2022.

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** S. Paulo, SP.: Atlas, 2002.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], n. 24, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/109>. Acesso em: 17 mar. 2021.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 129-135, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 12 set. 2021.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO L. V. (Org) **Educação integral e tempo integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico.** 2ª ed. rev. São Paulo: Global, 1983.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **A lei 5692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p. 76-90, set.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312873479_A_lei_5692_de_1971_e_a_presenca_dos_preceitos_liberais_e_escolanovistas_os_estudos_sociais_e_a_formacao_da_cidadania . Acesso em: 02 nov. 2021

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 6ª ed. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LIMA, E. E. A Centralidade do Currículo nos Projetos de Educação Integral. In:

LOMBARDI, J.C. (org.) Crise capitalista e educação brasileira. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. Disponível em:

http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017_crise_capitalista_e_educacao_brasileira.pdf . Acesso em: 15 de out. 2021

LOPES, Silmara A. **Introdução à Pedagogia Histórico-crítica (PHC)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em:

https://www.academia.edu/43746932/Introdu%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_pedagogia_hist%C3%B3rico_cr%C3%ADtica_PHC . Acesso em: 02 de nov.2021

MALACHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: Contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas - São Paulo: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Histórico-crítica**: contribuições para a educação brasileira. Seminário Nacional do HISTEDBR. Campinas, 2016. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/887-2711-1-pb> . Acesso em: 03 de outubro de 2021.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para a Formação de Professores**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125067/ISSN2175-5604-2013-05-02-97-105.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 14 de nov. de 2021

MARTINS, L.M. DUARTE. Newton (orgs.)

Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em:

https://www.academia.edu/27863233/FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES?email_work_card=reading-history . Acesso em: 02 de nov.2021

MARTINS, F.S. **Trabalho Docente em Escolas de Tempo Integral**: 'Olhares' a partir da política do turno único. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2018. Disponível em:

<http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduFlviaSilvaMartins.pdf> Acesso em: 08 maio 2021

MENDONÇA, Patrícia Moulin. **O direito à Educação em questão**: As tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. Belo Horizonte, 2017. 179 f. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_0d7aad27cf215822777069ed3d88aa26 Acesso em: 01 mar. 2021.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**: tradução Isa Tavares. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Formação Humana Integral: desafios para o sistema educativo e para a sociedade. In: Spigolon *et al.* **Educação Integral: movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia / MG. Editora Navegando Publicações. 1ª Edição Eletrônica, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-integral> . Acesso em 14 de nov. 2021.

MOREIRA. L. S; GÓIS. E; SOARES. A.J. **Educação do corpo no programa dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs: um projeto educacional escrito pela modernidade**, Revista Pro-Posições - Campinas, SP. V. 30 - 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0006>. Acesso em: 31 mar. 2021.

OLIVEIRA. Edina de Jesus Guimarães de. **Educação Integral: entre o assistencialismo e a humanização dos sujeitos**. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (ufpr.br). Acesso em: 30 set. 2021.

Orso, P. J. Os Desafios da Formação do Educador na Perspectiva do Marxismo. In: LOMBARDI, J.C. (org.) **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/29062017_crise_capitalista_e_educacao_brasileira.pdf . Acesso em: 15 out. 2021

PEGORER, Valter. **Um sonho possível de realização necessária**. São Paulo: Textonovo, 2014.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social**: temas & questões. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. 4ª ed., Lisboa: Gradiva, 2005.

QUEIRÓS, Vanessa. **A LEI Nº 5692/71 E O ENSINO DE 1º GRAU: CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - Curitiba-PR. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/trabalhos_1.html Acesso em 22 de out. 2021

SÁNCHEZ GAMBOA. Silvio. **Produção do conhecimento em educação física no nordeste do Brasil**: análise cienciométrica e epistemológica dos impactos do sistema de pós-graduação na formação de docentes, mestres e doutores e na implementação da pesquisa nas instituições do ensino superior da região nordeste (EPISTEFNORDESTE). Projeto de Pesquisa. Disponível em: epistefnordestegrupos@groups.com.br . Acesso em: 19 julho 2021. 38 f.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

_____. **Educação Do Senso Comum a Consciência Filosófica**; 19ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** - 11. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação** - Contribuições para a I Conferência Nacional de Educação Básica, realizado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, Rio de Janeiro, em 5 de março de 2008. Revista Trab. educ. saúde. Out 2008 • <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/LVvkvRZdYczChk9qcxCdNFG/> Acesso em: 20 jun. 2021

_____. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos Educação**. Revista do Centro de Educação, vol. 30, núm. 2, julho-diciembre, 2005, pp. 11-26 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 27 abr. 2021

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, pp. 143-155. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.sintesc.org.br/files/1081/Texto%20%20%20For%20docente%20aspectos%20hist%20Saviani.pdf> . Acesso em: 27 abr. 2021

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. 184p. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo

SILVESTRE, Magali Aparecida; PINTO, Umberto de Andrade. (Org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUSA, J.F.A. **Referencial Teórico e Formação de Professores: uma análise necessária**. In: MATOS, S.D. SOUSA, J.F.A. SILVA, J.C. Pedagogia Histórico-Crítica: Revolução e formação de professores. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

SOUZA.V.A. LAGE. M. A. G. **Política e Gestão Educacional no Final do Século XX e Início do Século XXI**: em foco as políticas brasileiras de formação de professores. ANPAE: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0541.pdf> . Acesso em: 02 nov. 2021

TAFAREL, C. **Pedagogia Histórico-Crítica**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-285, jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13573>
Acesso em: 18 abr.2021

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: nexos e determinações. Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i1.3962>. Acesso em: 18 abr. 2021.

THIENSEN, J.S. (org) **Educação Integral: conceitos, sujeitos e projetos**. Curitiba: CRV, 2020.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p.: il. – MEC: Coleção Educadores.

APÊNDICE A

Quadro 02 – Elementos de caracterização bibliométrica das (13) produções *stricto sensu* identificadas e levantadas para análise.

CÓDIGO	PESQUISADOR(A)	ANO DEFESA	ÁREA FORMAÇÃO/GRADUAÇÃO	TIPO PROD.	IES DA TITULAÇÃO	ÁREA DO PPG	REGIÃO BRASIL	ESTADO	LOCALIZAÇÃO ELETRÔNICA:	AGÊNCIA DE FOMENTO
1	SOUZA, ROSANA RAMOS DE.	2015	Pedagogia	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ,	EDUCAÇÃO	NORTE	PARÁ	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES rosana_ramos_de_souza.pdf (ufopa.edu.br)	FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DO AMAZONAS - FAPEAM – (Bolsa)
2	VASCONCELOS, MILKA OLIVEIRA DE	2017	Pedagogia	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	EDUCAÇÃO	NORTE	PARÁ	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES milka_oliveira_de_vasconcelos.pdf (ufopa.edu.br)	FUND. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUP - PROGRAMA DE DEMANDA SOCIAL
3	DOMINGUES, FRANCINETE FERREIRA DE SOUZA	2018	Pedagogia	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	EDUCAÇÃO	NORTE	RONDÔNIA	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES Plataforma Sucupira (capes.gov.br)	NC
4	SILVA, MARIO ADONIS	2018	Pedagogia	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	EDUCAÇÃO	NORTE	PARÁ	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES Plataforma Sucupira (capes.gov.br)	NC
5	SILVA, FRANCISCO JOSE DIAS DA	2014	Pedagogia	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	EDUCAÇÃO	NORDESTE	RIO GRANDE DO NORTE	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES Plataforma Sucupira (capes.gov.br)	FUND COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUP - Programa de Fomento à Pós-Graduação
6	PEREIRA, ERIKA CHRISTIANNE SOUSA	2016	Pedagogia	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	EDUCAÇÃO	NORDESTE	MARANHÃO	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/1717	NC

7	DIAS, JESSICA FRANCA.	2015	Pedagogia	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	EDUCAÇÃO	CENTRO-OESTE	GOIÁS	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES Plataforma Sucupira (capes.gov.br)	NC
8	VICENTE, MILENE DO AMARAL FERREIRA.	2017	Educação Física	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	EDUCAÇÃO	CENTRO-OESTE	GOIÁS	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES Plataforma Sucupira (capes.gov.br)	NC
9	SILVA, ANA MARIA CLEMENTINO JESUS E.	2013	Pedagogia	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	EDUCAÇÃO	SUDESTE	MINAS GERAIS	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES Plataforma Sucupira (capes.gov.br)	NC
10	MUSSATO, MAIRA DOS SANTOS	2015	Letras - Português e Inglês	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	EDUCAÇÃO	SUDESTE	MINAS GERAIS	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES Plataforma Sucupira (capes.gov.br)	FUND COORDENAÇÃO DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP - Programa de Demanda Social
11	VASCONCELLOS, KATIA REGINA TEIXEIRA.	2016	Pedagogia	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	EDUCAÇÃO	SUDESTE	RIO DE JANEIRO	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES Plataforma Sucupira (capes.gov.br)	NC
12	MARQUES, GLAUCIA FABRI CARNEIRO	2017	Pedagogia	T	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	EDUCAÇÃO	SUDESTE	JUIZ DE FORA	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES glauciafabricarneiromarques.pdf (ufff.br)	NC
13	REIS, ANA CRISTINA FIGUEIREDO DOS.	2018	Pedagogia	D	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	EDUCAÇÃO	SUL	PARANÁ	Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES Plataforma Sucupira (capes.gov.br)	NC

Fonte: Localização das produções *stricto sensu* na Plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Ano 2021.
NC – Nada Consta (Não há informação do dado)