

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A FILIAÇÃO TEÓRICA COMO PARTE OCULTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

FULL-TIME EDUCATION, TEACHER TRAINING AND EDUCATIONAL POLICIES: THEORETICAL MEMBERSHIP AS A HIDDEN PART OF BASIC EDUCATION

Celestina Maria Pereira Souza **1**
Paulo Vinícius Santos Sulli Ludovice **2**
Roberto Francisco de Carvalho **3**

Resumo: O artigo, com perspectiva crítica e assentando-se em fontes teóricas, traz como tema a educação em tempo integral e a formação de professores(as). Tem por objetivo analisar as filiações teóricas das concepções hegemônicas da educação em tempo integral e da formação de professores(as), buscando suas relações com as políticas educacionais da conjuntura brasileira do início do século XXI. Demonstra as conexões teóricas com base na matriz escolanovista das concepções hegemônicas da educação em tempo integral e da formação de professores(as) do final do século XX e início do século XXI. Apresenta exemplos de condicionamentos dessas concepções em políticas educacionais de governos brasileiros. Reitera a luta pela qualidade da/na formação do(a) professor(a) e da escola para a classe popular.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Teorias Pedagógicas. Reforma Curricular. Reformas Educacionais. GepeEM/ObSPE.

Abstract: The article, with a critical perspective and based on theoretical sources, has as its theme full-time education and teacher training. It aims to analyze the theoretical affiliations of the hegemonic conceptions of full-time education and teacher training, looking for their relationship with the educational policies of the Brazilian situation of the beginning of the 21st century. It demonstrates the theoretical connections based on the scholovist matrix of hegemonic conceptions of full-time education and teacher training in the late 20th and early 21st centuries. It presents examples of conditioning of these conceptions in educational policies of Brazilian governments. It reiterates the struggle for the quality of / in the education of the teacher and the school for the popular class.

Keywords: Full-time Education. Pedagogical Theories. Curricular Reform. Educational Reforms. GepeEM/ObSPE.

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da **1**
Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT). Professora da Rede Estadual
de Educação do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2870066925506572>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3674-5560>.
E-mail: celestepsouza@gmail.com

Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em **2**
Educação (PPGE-UFT). Professor da Rede Municipal de Educação de Palmas
– TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8319682605228655>. OCID: <https://orcid.org/0000-0002-5847-7990>. E-mail pavisasulu@gmail.com

PhD em Políticas Públicas e Formação Humana (Universidade **3**
do Estado do Rio de Janeiro/UERJ); Doutor e Mestre em Educação pela
Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor Adjunto da Universidade
Federal do Tocantins (UFT)/Campus Universitário de Palmas - Cursos de
Filosofia e Teatro. Membro do corpo docente do Mestrado Profissional
em Educação da UFT (PPPGE); Pesquisador na área de Currículo, Política
e Gestão Educacional, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa Práxis
Socioeducativa e Cultural (Líder) e Rede Universitas/Br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5571746546717368>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7278-181X>.
E-mail: rcarvalho@uft.edu.br

E porque importa o que se diz e o que se faz, não podemos deixar-nos capturar pelo recuo da teoria, pelo voluntarismo, pelo desencanto niilista ou por uma visão impotente e conformada ao sistema hegemônico (MORAIS, 2001, p. 21).

Introdução

O debate sobre educação em tempo integral, constantemente, figura no cenário brasileiro, não como modismo educacional, mas enquanto pauta de discussão sobre política para a educação básica, assim como em propostas para a formação de professores. Por isso, nosso objetivo central neste artigo é analisar as filiações teóricas das concepções hegemônicas da educação em tempo integral e da formação de professores(as), sem deixar de inferir de que forma elas acabam condicionando as políticas educacionais da conjuntura brasileira do início do século XXI.

Com perspectiva crítica e delineado com base em fontes bibliográficas, o texto é um dos resultados de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), na Linha de Pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas, agregando o conjunto das produções do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação Municipal (GepeEM) e o Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsPE) da UFT.

Educação em Tempo Integral: filiações teóricas e identidade na educação do Brasil

Previamente, como dizem Freitas e Galter (2007), ao utilizamos os termos *educação integral*, *educação em período integral* e *educação integrada*¹ é necessário conceitua-los, esclarecendo que às vezes diferem da forma como são reproduzidos, e que existem outras definições.

A primeira formulação que fazemos da descrição do termo *Educação Integral* não é brasileira, e está mais relacionada a uma concepção do que propriamente à materialização de um modelo escolar, pois na Europa² os sistemas nacionais de ensino eram recém-criados. Esse conceito de *Educação Integral* estava mais vinculado à formação integral dos seres humanos dando pouca ênfase à quantidade de tempo na escola (FREITAS; GALTER, 2007, p. 125).

Para além da discussão do tempo da jornada diária, é preciso, também, apontar alguns elementos referentes à concepção de educação. Ao lado daquelas instituições elitistas, o século XIX, traz também discursos de uma educação integral. Um dos defensores dessa tese era Bakunin [...] [...] por volta de 1830, Bakunin apresenta na Rússia a concepção de educação integral.³

Todavia, as formulações de Bakunin acabaram influenciando as formulações de educação em tempo integral no Brasil, principalmente, com os anarco-sindicalistas no início do

1 Isso não significa dizer que são as únicas e as mais elaboradas. Utilizamos o termo educação em tempo integral apenas para facilitar a compreensão, pois é desta forma que encontramos no PNE 2014-2024. Para maiores esclarecimentos, sugerimos a leitura do artigo "Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática", de Marciel, Jacomeli e Brasileiro (2017).

2 Mas este caso específico se trata da Rússia, que só terá seu sistema nacional de ensino pós-Revolução de 1917.

3 Durante esse mesmo texto, os autores comparam as formulações de Karl Marx sobre educação com as de Bakunin, por compreender que o constructo teórico de Marx não foi dedicado ao problema educacional e que, por vezes, quando tratou do tema educação foi sempre de forma secundária; "nunca escreveu [...] um texto [...] dedicado expressamente ao tema do ensino e educação. Suas referências sobre estas questões aparecem separadas ao longo de sua obra [...] A partir de sua produção não é possível "levantar" um sistema pedagógico ou educativo completo e elaborado (MARX; ENGELS, 2011, p. 6). Sendo assim, qualquer comparação entre os dois torna-se, no mínimo, equivocada.

século XX, que foi um movimento sindical e político brasileiro que não conseguiu materializar suas propostas educacionais, Coelho (2009).

Ainda tratando da transição do século XIX para o século XX, Freitas e Galter (2007), afirmam que tivemos outra concepção teórica que definiu a educação em período integral. Conforme nos apresenta Giolo (2012, p. 94).

No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios liceus onde estudavam a elite imperial eram também em tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da república, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários locais. Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos (coisa que aconteceu pelo impacto do processo de industrialização e urbanização, sobretudo depois dos anos de 1950), a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas as elites. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos.

Destacamos que a proposta de educação em período integral foi materializada, quase que exclusivamente observando as classes dominantes, visto que, quantitativamente era demasiadamente limitada, vigorando até o final da década de 1920.

A partir de 1930, o modelo econômico, pautado na industrialização e urbanização, exige uma ampliação do acesso à educação escolar, mas sem foco na qualidade, pois a proposta implementada reduzia as jornadas, aumentava os períodos (três durante o dia e um a noite), e falsamente tendia a contemplar parte mais significativa da população. Conforme afirma Saviani (2014), o ritmo de aumento de índice da escolarização foi muito aquém do necessário, dado os baixos investimentos.

E a escola primária, reduzida na sua duração e no seu programa, e isolada das demais escolas do segundo nível, entrou em um processo de simplificação e de expansão de qualquer modo. Como já não era a escola da classe média, mas verdadeiramente do povo, que passou a buscá-la em uma verdadeira explosão de matrícula, logo se fez de dois turnos, com matrículas independentes pela manhã e pela tarde e, nas cidades maiores, chegou aos três turnos e até, em alguns casos, a quatro (TEIXEIRA apud FREITAS; GALTER, 2007, p. 125).

Assim, em meados da década de 20, iniciou o disseminar das formulações da teoria pedagógica da Escola Nova no Brasil, baseada no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Segundo Paro (1988), o Brasil ainda não tinha condições nem disposição para universalizar a educação⁴, dessa forma, apenas as crianças das classes dominantes tiveram acesso às diretrizes educacionais preconizadas pelo “Manifesto”.

A universalização do ensino só vai atingir índices significantes a partir da década de 50, sentindo profundamente as influências

4 Universalizar significa possibilitar acesso e conclusão.

do escolanovismo, principalmente no deslocamento da função científica/instrutiva da escola. É justamente nesse momento que a educação em tempo integral ressurge como proposta para a rede pública (FREITAS; GALTER, 2007, p. 128).

Como afirma Coelho (2009), as propostas de educação integral no Brasil não se deram de forma constante/linear, pois a proposta defendida por Anísio Teixeira e definida por Freitas e Galter (2007) como *educação integrada*, só veio a ser materializada pela primeira vez em 1950, na Bahia, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Mesmo existindo há décadas, essa proposta continuou sendo efetivada para uma restrita parcela da população, devido aos altos custos, mostrando assim, que o financiamento continuava sendo questão *sine qua non* na materialização de uma educação de boa qualidade.

[...] percebemos que as ideias de Anísio Teixeira implantadas no CECR não são de uma educação integral, mas de uma *educação integrada*, ou seja, é uma escola preocupada explicitamente em integrar outras funções sociais (saúde, segurança etc.). Esse ensaio merece uma atenção especial, pois muitos dos *elementos criados na experiência baiana são percebidos nas experiências de jornada escolar prolongada realizadas atualmente* (FREITAS; GALTER, 2007, p. 128-129, grifos nossos).

Segundo Coelho (2009), Freitas e Galter (2007), Paro (1988), demorou mais de trinta anos para que a experiência executada por Anísio Teixeira⁵ no CECR fosse retomada como proposta de educação em tempo integral, dessa vez no Rio de Janeiro. O outro intelectual que seguiu as formulações de Teixeira foi o antropólogo Darcy Ribeiro, segundo Freitas e Galter (2007, p. 129):

[...] a questão da educação em tempo integral volta a tomar fôlego somente na década de 80, com os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs – no Rio de Janeiro. Essa é sem dúvida, a maior experiência, numericamente falando, de escola com jornada prolongada. Chegou a ter em torno de 500 escolas desse tipo funcionando em todo o Estado. Essa experiência foi amplamente estudada, despertando o interesse quanto à possibilidade (ou não) de estendê-la à toda rede pública de ensino.

Em seguida, foram criados o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CAIC), ainda no governo Collor (1990), o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo - SP, e o Centro de Educação Integral (CEI), em Curitiba-PR. Tanto a política educacional quanto à legislação, referenciaram esse processo, ampliando o tempo diário na escola e delineando a proposta de educação integral. Conforme Maurício (2009), o tema se fortaleceu quando foi contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto nº 6.094/07).

Embora as referidas legislações contemplassem a educação em tempo integral, a sua

5 Neste intervalo de tempo sofremos o golpe empresarial/militar que além de deixar sequelas para educação escolar no Brasil como comprova Luduvise e Lopes (2016) no artigo “Educação escolar e a ditadura empresarial militar brasileira: dilemas que 51 anos depois permanecem”. ANAIS do 1º Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano. Acesso em <https://www2.unesp.br/#!/phcbauru2015>. Tivemos o assassinato de Anísio Spínola Teixeira ver: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-assassinato-de-anisio-teixeira-2603.html>

implementação efetiva foi normatizada vislumbrando um futuro distante.

Senão vejamos o que diz a lei de Diretrizes e Bases de 1996, no art. 34, parágrafo 2º: 'O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino'. E no art. 87, parágrafo 5º: 'Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral'. No primeiro dispositivo, o advérbio 'progressivamente' confere ao conteúdo do artigo uma imprecisão tal que dele não se pode esperar nada em termos concretos. Além disso, a frase completa-se com uma evasiva: 'a critérios dos sistemas de ensino'. Isso quer dizer que os sistemas de ensino poderão ou não considerar esse 'progressivamente'. Quanto ao segundo dispositivo, é difícil saber o que significa a expressão 'serão conjugados todos os esforços'. Quais os esforços? De quem? A partir de quando? Não é sem razão que a grande política de educação básica que se seguiu a LDB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), nada previa em favor da educação de tempo integral (GIOLO, 2012, p. 95).

Segundo Giolo (2012), a ampliação e implementação efetiva da educação em tempo integral no Brasil iniciam em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que estabeleceu a diferenciação de recursos financeiros para as escolas de educação integral. Além disso, foi criado também o programa Mais Educação, o qual permitiu a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias, nos sistemas estaduais e municipais de todo Brasil.

Em mais uma tentativa de reduzir o *déficit* histórico em termos de educação, a educação em tempo integral norteou a política educacional para a educação básica, ratificada pelo PNE 2014-2024. No entanto, a Emenda Constitucional (EC) 95/96, que congelou os investimentos financeiros para educação pública, golpeou a educação em tempo integral, que mesmo dispondo de meios legais, ficou sem condições de ser ampliada para todo o território brasileiro.

Mesmo com o processo de ampliação da educação em tempo integral paralisado, continuam sendo fundamentais as influências das ideias de Anísio Teixeira (2010) e Darcy Ribeiro (2010), bem como das duas formuladoras dessa proposta nas políticas educacionais no processo de implementação das escolas, contempladas no período de expansão, Ana Maria V. Cavaliere (2002) e Jaqueline Moll (2012).

Anísio Teixeira é considerado o principal formulador da ideia de educação em tempo integral no Brasil, tendo mudado seu pensamento após viagem aos Estados Unidos, entre os anos de 1927 e 1928, quando se apropriou das formulações sobre educação de John Dewey. A partir dessa filiação teórica, contribuiu para a formulação escolanovista e, particularmente, para sua proposta de educação em tempo integral com princípios republicanos, com jornada ampliada *centrada nas necessidades individuais dos alunos* (NUNES, 2010).

Em seu constructo teórico, demonstra uma concepção negativa do ato de ensinar, negando a transmissão do conhecimento, da teoria, da razão do saber sistematizado. Trata de forma pejorativa a capacidade racional e intelectual, supervalorizando a experiência, o aprender a aprender.

[...] Eu me educo por intermédio de minha experiência vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida, certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim, as primeiras fases como as últimas do processo educativo têm todas igual importância, e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque (TEIXEIRA, 2010, p. 38, grifos nossos).

Na concepção de Teixeira (2010), a escola é a instituição que possibilita diversas experiências tácitas, e, de acordo com Dewey, a educação é definida como um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos os sentidos e nos habilitamos melhor para dirigir o curso de nossas experiências futuras.

A ideia central do método de projetos é a de que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos pré-estabelecidos nos quais o conhecimento é organizado numa sequência lógica e temporal. O pragmatismo de John Dewey é sem dúvida a base filosófica do método de projetos. Igualmente central no método de projetos é o desenvolvimento da atitude investigativa e do pensamento científico autônomo, considerados por Dewey e por Kilpatrick indispensáveis à cidadania na democracia liberal. Essa mesma perspectiva é adotada pela pedagogia do professor reflexivo, a qual *nada mais é do que a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito*. Desenvolvida inicialmente por Donald Schön como uma proposta para a formação profissional em geral, a teoria do profissional reflexivo ganhou larga divulgação no campo da formação de professores, especialmente associada à ideia de educação permanente ou formação continuada ou educação do longo da vida. Se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento que pensa sobre o pensamento que acompanha a ação (DUARTE, 2010, p. 41, grifos nossos).

Observamos, então, uma relação entre o escolanovismo e as pedagogias do aprender a aprender, as quais, também, amparam as concepções teóricas hegemônicas para a formação de professores.

Ao tratarmos das filiações teóricas que sustentam a educação em tempo integral no Brasil, ressaltamos, também, as contribuições de Darcy Ribeiro, que tem uma produção baseada no legado escolanovista de Anísio Teixeira, pois “O movimento escolanovista influenciou diretamente Darcy Ribeiro e o transformou em um dos seus herdeiros mais ilustres, empunhando essa bandeira renovadora até o final da sua vida.” (CHAGAS; SILVA; SOUZA; 2012, p. 78).

Foi durante a década de 1980 que Darcy Ribeiro implementou no Estado do Rio de Janeiro os CIEPs, tendo como fundamentação as formulações escolanovistas, com o tripé “a educação, cultura, saúde” (RIBEIRO, 1997, p. 476), com o seguinte projeto:

[...] escolões de tempo integral, cada um deles com mil alunos. Cristalizavam pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só a escola de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade, prévia, progridam nos estudos e completem o ensino fundamental.

Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos.

Mesmo com vários estudos críticos sobre a implementação e execução dos CIEPs, foram considerados relevantes para a educação brasileira, visto que todas as escolas de tempo integral (ETI's) implementadas no país, segundo Gomes (2010), utilizaram as formulações de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. "Qual é então a concepção de educação integral que é discutida hoje? A resposta está em um movimento que ficou conhecido como Escola Nova, do início do século XX, influenciando massivamente o pensamento sobre educação." (FREITAS; GALTER, 2007, p. 127).

Uma influência que não ficou apenas restrita ao século XX, pois o debate sobre a educação em tempo integral, nas últimas décadas desse século, ainda continua com as filiações teóricas do século passado, como vemos:

Se as políticas de educação básica no Brasil não tiveram no século XX a continuidade necessária ao seu amadurecimento, para universalização qualificada para todos os seus níveis e modalidades, as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas foram florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes fóruns que, de norte a sul, reviveram projetos de educação democrática e unitárias inspirada em Anísio, Darcy, Freire e outros (MOLL, 2012, p. 130).

E esse modelo escolanovista só pode ser criticado no âmbito de suas possibilidades e limitações, ao passo que compreendemos os problemas conjunturais da educação brasileira, que conserva e reproduz problemas de caráter estrutural. Precisamos admitir e dar sequência a nossa análise com relação ao passado escravocrata, periférico e dependente brasileiro que acabou instituindo um capitalismo tardio, incompleto e bastante subordinado ao imperialismo, visivelmente percebido nas estruturas de *dominação política e cultural*.

Essa típica formação cria um conjunto da herança colonial que se manifesta nas estruturas da sociedade brasileira, particularmente, no modelo econômico dependente, nas formas políticas de dominação de classe, particularmente no que diz respeito ao "*sistema educacional brasileiro*". Essas implicações acabam atualizando o capitalismo dependente como uma marca de nossa formação política, socioeconômica e *educacional* (FERNANDES, 2006).

[...] 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.* Em segundo lugar, e como consequência disso, que contribua para desenvolver no educando, a sua consciência enquanto ser determinado socialmente, que entende o seu papel de sujeito histórico e, sobretudo, social (coletivo), (des)integrado numa lógica econômica que pode ser superada (FREITAS; GALTER, 2007, p.135, grifos nossos).

Assim, enfrentando o debate estrutural da educação brasileira, que perpassa inevitavelmente sobre o debate das filiações teóricas que sustentaram e sustentam as propostas de educação em tempo integral, também enfrentaremos de forma concreta os condicionantes da atual situação da educação brasileira, pois como diz Saviani (2012, p. 60) “[...] no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum”.

[...] no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: *a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: 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, 2012, p. 55, grifos nossos).*

Saviani e Duarte (2012) asseveram que escolas em tempo integral, pela ampliação da sua jornada, pela diversidade de disciplinas escolares e até mesmo pela sua estrutura⁶, têm cumprido várias funções, mas renegado a transmissão e apropriação sistemática dos conhecimentos socialmente produzidos, culturalmente desenvolvidos e historicamente acumulados pela humanidade, os quais podemos denominar de clássicos. O que torna imprescindível a análise das filiações teóricas que sustentam a educação em tempo integral, pois é necessário relacionar as limitações e equívocos na proposta escolanovista da educação em tempo integral, nos séculos XX e XXI, com o esvaziamento da educação escolar, quando as experiências e necessidades individuais são ressaltadas em detrimento da teoria.

Reformas educacionais: esvaziamento da educação, recuo da teoria no currículo e o aviltamento na profissão do professor(a)

A escola existe pela necessidade imprescindível de apropriação dos elementos culturais mais avançados por parte das novas gerações, e o trabalho educativo continua cumprindo um papel de extrema relevância na formação dos seres humanos.

[...] 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. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. [...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório (SAVIANI, 2008, p. 13).

⁶ Destaco a estruturas das escolas que foram projetadas desde sua planta arquitetônica para ser escola de tempo integral, não as escolas adaptadas que efetivamente acabam não tendo diferença das escolas que ainda funcionam em tempo parcial. Isso tendo como referência as escolas da Rede Municipal de Palmas - TO (ANDRADE, 2011).

Assim, na conjuntura política educacional complexa como a do início do século XXI, em que várias medidas vêm sendo tomadas por parte do Poder Executivo, Legislativo e Judiciário relacionadas à educação, existe uma centralidade no esvaziamento da especificidade da educação escolar da pré-escola a pós-graduação *stricto sensu*. Um esvaziamento que se apresenta das mais diversas formas. E, nesse movimento, nos interessa analisar as filiações teóricas que sustentam essa reforma educacional e as diretrizes para a formação de professores(as), que, por consequência, acabou imprimindo uma nova conceituação que vem intervindo de forma ampla no discurso, no debate e na ação via políticas educacionais nacionais a partir dos anos de 1990 até os dias atuais.

A partir da década de 90, houve uma reestruturação produtiva que fomentou mudanças expressivas na formação geral dos trabalhadores, em especial, dos(as) professores(as). Segundo Mazzeu (2011), a justificativa era a necessidade de reformular os fundamentos das atividades de trabalho como exigência de maior qualidade por parte do “novo” modelo econômico, o neoliberalismo, mas Frigotto e Motta (2017, p. 359) demonstram que é insustentável essa justificativa:

A tese de ‘alcançar o pleno desenvolvimento’ investindo em ‘capacidade tecnológica’ e na formação da força de trabalho com maior qualificação contradiz a longa história de baixo investimento na educação brasileira. Como também a predominância de políticas econômicas que reforçam o desenvolvimento dependente, subordinado aos mercados internacionais, que caracteriza a constituição do nosso tipo de capitalismo. Justificar que os setores econômicos não se expandem por se ‘ressentirem da falta’ de profissionais qualificados não corresponde com a realidade, pois nos curtos momentos de expansão do capital brasileiro a força de trabalho demandada foi para o trabalho simples.

Mesmo assim, as reformas educacionais a partir dos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram implementadas com o escopo pautado na competitividade, flexibilidade, polivalência e autonomia. Em suma,

[...] a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo. A finalidade última de tal estratégia consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital (MAZZEU, 2011, p. 148-149).

Como as reformas tanto econômicas quanto educacionais se relacionam com elementos ideológicos, a formação de professores (as) se torna ferramenta estratégica no processo de efetivação das políticas. E o marco temporal e documental, segundo Mazzeu (2011), foi a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, cuja síntese está na “Declaração Mundial de Educação para Todos”.

Os organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco Interamericano de Desenvolvimento entre outros), por meio de recomendações e suporte técnico definiram as diretrizes para as reformas tanto educacionais como econômicas, recomendando:

[...] a formação inicial do professor deva ser realizada em menor tempo, projetada para o nível superior e centrada em aspectos pedagógicos. Tal recomendação diminuiria os dispêndios com uma formação profissional mais longa. Já a capacitação em serviço deveria ater-se à melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, bem como as práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a atualização desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula. Ainda com relação ao quesito baixo custo, o Banco Mundial recomenda as modalidades de educação à distância, tanto para a formação inicial, quanto para a capacitação em serviço. Outro documento central na reforma educacional brasileira, também se apoia na mesma perspectiva de educação e de formação docente. Trata-se do relatório para a UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob coordenação do economista francês Jacques Delors (MAZZEU, 2011, p. 152).

E, ao analisarmos particularmente a reforma educacional no Brasil, o Relatório Jacques Delors é o documento que endossa todo o processo de mudanças conceituais denominado pelos reformadores de profissionalização de professores, bancando a formação de professores(as) a partir dos conceitos de competências, habilidades e reflexão sobre a prática, articulando teoria e prática, com uma supervalorização da prática negligenciando a teoria.

Segundo Mazzeu (2011), Arce (2001), D'agostini e Tilton (2013), Santos (2013), Duarte (2008), oficialmente, é por meio dos Referenciais para Formação de Professores de 1998, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE, Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 que as pedagogias do “aprender a aprender” tornam-se fundamento da política educacional brasileira. Visto que, a “formação de professores(as) foi pautada por competências e pela prática reflexiva, reduzindo o trabalho educativo a um saber-fazer, em detrimento da formação teórica e acadêmica” (MAZZEU, 2011, p. 148-149).

De acordo com Duarte (2008), Duarte (2010), Arce (2001), Mazzeu (2011), se formos às origens da filiação das teorias do “professor reflexivo” de Novoa (1992), Schon (1992), da “pedagogia das competências” de Perrenoud (2000), do “construtivismo” de Piaget (1998), “epistemologia da prática” de Tardif (2000), entre vários outros, chegaremos a matriz “métodos ativos” com origem no escolanovismo de John Dewey.

Não pretendemos fazer uma exegese de todos os conceitos utilizados nas reformas demonstrando que sua origem está nos textos dos autores que as fundamentam, pois acreditamos que o exposto até o momento, evidencia que a análise sobre a relação entre reforma educacional e formação de professores com ideário escolanovista não é precipitada. Basta ver a desvalorização do conhecimento científico, da teoria, da razão, da história, hipervalorização do conhecimento tácito e das experiências do cotidiano, negação da perspectiva da totalidade, relativismo epistemológico e cultural (DUARTE, 2010).

Quando se descarta a história porque seria teórica, transfere-se para a teoria a crítica à academia, às instituições e às pesquisas que se isolam das demandas sociais, produzindo ideias vazias que não levam a nada. Assim, essa crítica também estimula a demanda por soluções fáceis, por receituários robotizadores para práticas irrefletidas. No lugar de alertar para os cuidados a se ter quando se está no campo teórico, para que o processo de abstração seja consequente, nota-se muitas vezes uma concepção que infantiliza as professoras e professores; que lhes quer ensinar, por exemplo, apenas os exercícios de desenho que farão com as crianças, no lugar das técnicas artísticas e do cultivo do gosto estético. Enquanto se defende que as crianças tenham favorecida sua autonomia e

se motivem para a fruição dos bens culturais, que aprendem a gostar de ler e de conhecer, ignora-se que os educadores também precisam desfrutar dessas condições, além é claro, das condições dignas de trabalho e de salário (KUHLMANN apud ARCE, 2001, p. 266).

Pela análise realizada, inferimos que, quanto mais o trabalho educativo na escola for balizado pelo senso comum, mais o limitamos a uma caricatura do fazer cotidiano, desconsiderando os condicionantes sociais, políticos e econômicos.

Nessa epistemologia da prática parece não haver espaço para um conhecimento efetivo e verdadeiro sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma formação humana emancipatória (MAZZEU, 2011, p.164).

Destacamos que temos a teoria como sendo a reprodução ideal – *no pensamento* - do movimento real do objeto – *formação de professores* - pelo sujeito, – *neste caso o pesquisador*. Isso significa que, para que possamos apreender de forma mais fidedigna nosso objeto, é fundamental considerar os múltiplos condicionantes e seu movimento (MARX, 2008).

Por conseguinte, trazemos à baila dois⁷ acontecimentos bastante atuais no debate educacional que demonstram o quanto as formulações dos autores analisados neste artigo continuam subsidiando a política educacional no Brasil, são eles: a Lei nº 13.415/2017⁸ que “reforma” o *Ensino Médio* (REM) e a implementação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) enquanto documento de caráter normativo.

De forma mais geral, para Frigotto e Motta (2017) a REM carece de uma análise que perpassa pela conjuntura política, pois foi imposta de forma aligeirada através de uma MP que flexibiliza e reestrutura quase que completamente o ensino médio, com intuito de implementar paulatinamente no formato *tempo integral*.

[...] O golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico (FRIGOTO; MOTTA, 2017, p. 365).

Além disso, nos interessa demonstrar que a REM surge como uma retomada de forma incisiva do conceito de competências e habilidade que conhecemos forçosamente através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tanto quanto antes filiado teoricamente de tal conceito, continua sendo Perrenoud em sua pedagogia da competência.

7 Poderiam ser três se analisássemos as “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo por base o Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015, Dourado (2015), mas como tanto a REM e a BNCC condicionam de forma a desqualificar a política de formação de professores(as) podendo dizer que tornam as “novas Diretrizes” letra morta, decidimos não analisar. Em tempo, lembramos que existe em andamento, no âmbito do MEC, uma proposta de Base Nacional Curricular para Formação de Professores (BNCFP) (BRASIL, 2018) que retoma, em grande medida, princípios e medidas contidas na Resolução CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.

8 Implementada por meio da Medida provisória 746/2016. Isso significa que nem mesmo seguir o rito da democracia burguesa o Governo golpista de Michel Temer foi capaz, pois com a MP não existiu o debate sobre a viabilidade da mesma, apenas impuseram de forma arbitrária as mudanças nefastas para o ensino médio brasileiro.

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2008, p. 12).

Também merecem destaque os riscos trazidos pela REM a nós, professores (as), pois ela flexibiliza o currículo, desobriga a oferta de várias disciplinas curriculares como Educação Física, Filosofia e Artes. Esses(as) professores(as) ficarão sem trabalhar ou serão contratados via contrato intermitente, quem sabe por meio da “pejotização”⁹? Se até 2016 era obrigatório apenas ter o magistério, imagina hoje que qualquer “notório saber” é suficiente. Qual a garantia de que serão professores(as) que estarão daqui para frente responsáveis pelas salas de aula nas escolas brasileiras? Como afirmam Frigotto e Motta (2017, p. 369):

[...] (Lei nº 13.415/2017) liquida com o Ensino Médio como etapa final da educação básica, confronta a Constituição e anula a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE). Embora ambos tenham sido retalhados pelas forças do capital, no embate e na luta preservavam conquistas ampliadas para os filhos da classe trabalhadora que, em sua grande maioria, frequentam o ensino público. Por permitir a contratação de supostos especialistas, porém não licenciados, como professores, essa “reforma” desobriga ou força os estados a não realizarem concursos públicos.

Para completar essa reforma, a publicação da BNCC apresenta as mesmas finalidades, mas utiliza de outras variações para conseguir alcançar objetivo estratégico do esvaziamento da formação de professores(as) e da educação escolar.

Todavia, a BNCC não foi diretamente um artifício inventado pelo atual governo para intervir na política educacional, e sim para atender as exigências dos organismos internacionais. O próprio governo admite essa exigência. Vejamos,

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de *competências* tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas *avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento*

9 A pejotização é conhecida como uma prática do empregador em contratar um funcionário como pessoa jurídica (PJ) ou de dispensar um empregado com registro em carteira e recontratá-lo na forma de PJ. Em qualquer dos casos, é necessário que o funcionário constitua formalmente uma PJ.

Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da *Organização das Nações Unidas para a Educação*, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o *Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina* (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13, grifos nossos).

Segundo Marsiglia (2017), a escola tem finalidades antagônicas para a classe trabalhadora e para as classes dominantes. A primeira, luta pela democratização de acesso aos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, enquanto a segunda, tenta evitar o acesso por parte da classe trabalhadora, e quando não consegue, promove formas de esvaziar a escola.

Portanto, reiteramos a necessidade de a escola transmitir, por meio do currículo escolar, conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, mesmo sem perder de vista sua validade histórica, sendo este o conhecimento que possibilita a objetivação do ser humano de uma forma cada vez mais livre e universal (MARSIGLIA, 2017, p. 111).

A nossa análise propriamente dita da BNCC se restringiu à apresentação e à introdução, perfazendo 21 páginas em que fica mais “explicitada” a filiação teórica que sustenta a referida norma.

Destacamos em princípio que, entre a apresentação e a introdução é utilizado o termo “competência” 21 vezes, entre “competências gerais”, “competências e diretrizes”, “competências e habilidades”.

Muito provavelmente, em termos de análise, o parágrafo que mais nos chamou atenção reivindica de forma acentuada conceitos fundantes das pedagogias do aprender a aprender, vejamos:

Na BNCC, *competência* é definida como a *mobilização de conhecimentos* (conceitos e *procedimentos*), *habilidades* (práticas, cognitivas e socioemocionais), *atitudes* e *valores* para resolver demandas complexas da *vida cotidiana*, do pleno exercício da *cidadania* e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8, grifos nossos)

Salientamos entre as cinco ilusões da chamada sociedade do conhecimento, formuladas por Duarte (2008), a segunda ilusão, como forma de ressaltar a filiação teórica da BNCC com o ideário das pedagogias do aprender a aprender que ao fim e ao cabo são de matriz escolanovista:

A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano (DUARTE, 2008, p. 14).

A hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender” continua condicionando, não apenas as concepções hegemônicas para formação de professores(as) nas formulações sobre ETI, mas também nos documentos oficiais para toda a educação básica.

No trecho da BNCC analisado não existe referência ao papel do professor e ao ato de ensinar ou transmitir conhecimentos através de conteúdos escolares, as referências, feitas ao (à) professor (a), estão relacionadas à formação inicial, continuada e permanente, ao alinhamento da formação com base na BNCC, e as referências, feitas ao termo conteúdo, estão relacionados na maioria das vezes a conteúdos mínimos.

Ao enfatizar as ‘habilidades’, as ‘competências’, os ‘procedimentos’ e a ‘formação de atitudes’, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao ‘empreendedorismo’. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação ‘flexível’ (MARSIGLIA et al, 2017, p.119).

Apesar da complexa tarefa que temos no enfrentamento ao esvaziamento da educação escolar via BNCC, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2018), em uma análise apurada sobre a BNCC do ensino fundamental – não poderia ser do ensino médio, pois até novembro de 2018 não havia sido concluída – nos subsidia na resistência, ao afirmar que a BNCC não pode retirar direitos e poderes dos sistemas de ensino estaduais, do Distrito Federal e dos municípios, das escolas e dos(as) professores(as) e alunos(as), sendo que, caso isso aconteça, tornará a norma ilegítima e ilegal.

Para dar contornos finais à análise que nos propusemos a fazer sobre a BNCC, destacamos o quanto REM e BNCC são produzidas *pari passu* rumo a efetivação da estratégia de esvaziamento da formação de professores(as) e da educação escolar, pois, o conceito de competência voltou com ênfase nos dois documentos analisados para que, por meio das “competências” esboçadas na REM e ratificadas na BNCC se legitime a desprofissionalização do magistério. O respaldo legal está presente no seguinte trecho da REM Art. 61 inciso IV ao explicitar a ideia:

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...] (BRASIL, 2017, s/p).

Desse modo, o exercício de professores(as) ficou à mercê dos interesses políticos e econômicos de governantes ou patrões, dado que as exigências de “competência” encaixam de forma mais fácil na orientação e avaliação de professores(as) sem direitos trabalhistas garantidos.

Destacamos que tal rebaixamento na formação das camadas populares tem sido construída como estrutura de dominação e reprodução e, portanto, precisa ser situada no contexto histórico. Em relação à formação de professores no contexto histórico, o Brasil, articulado às suas principais reformas educacionais, caminhou pelas abordagens humanista, tecnicista, crítica e reflexiva. Por esse caminho, segundo as reflexões de Mortatti (2008), a formação de professores esteve vinculada às concepções de educação em disputa que se efetivaram no contexto histórico brasileiro: educação humanista tradicional; educação nova; educação constru-

tivista e o seu desdobramento na educação flexível ou do aprender a aprender. Referenciado em recente publicação de Carvalho; Lagares; Aguiar de Carvalho (2020, p. 6), a perspectiva de formação em pauta revela a dualidade da educação brasileira diferenciada conforme “[...] a classe social a que se destina, em geral, ligada à ilustração brasileira em um primeiro momento e, posteriormente, vinculada ao mundo do trabalho, a partir do processo de industrialização e modernização do Estado brasileiro”. Revela, então, uma disputa de projetos que muitos insistem em não ver.

Considerações: contra o esvaziamento, contra o recuo da teoria, contra o ecletismo teórico

Retomamos a epígrafe utilizada no início desse artigo pelo fato das nossas constatações estarem relacionadas com o recuo e a negação da teoria, “E porque importa o que se diz e o que se faz, não podemos deixar-nos capturar pelo recuo da teoria, pelo voluntarismo, pelo desencanto niilista ou por uma visão impotente e conformada ao sistema hegemônico.” (MORAIS, 2001, p. 21).

Então, justamente contra o esvaziamento, contra o recuo da teoria, contra o ecletismo teórico, realizamos nossa análise com base em fontes bibliográfica e demonstramos as filiações teóricas – conexões, adesões – das concepções hegemônicas da educação em tempo integral e da formação de professores(as). Também, mostramos exemplos de seus condicionamentos em políticas educacionais de governos brasileiros.

A partir de meados da segunda década do século XXI, a educação pública brasileira vem enfrentando ataques sistêmicos em relação ao seu sentido, valor, normatização, organização, gestão, e, por isso, reforçamos o óbvio, reafirmamos a crítica superadora que está contida nas formulações coletivas da teoria pedagógica da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani.

O combate ao esvaziamento da política de formação de professores(as) e da especificidade da educação escolar não deve acontecer mediante a negação espontânea dos autores que as fundamentam, além disso, evidenciar quais interesses de classe estão subjacentes a essas teorias é muito importante. Como na teoria da curvatura da vara não é suficiente pender a vara até o meio, por isso precisamos afirmar que as nossas divergências são abissais, e mais ainda, é imprescindível mostrar que existe alternativa com potencial para superar o que estamos criticando.

Ao analisarmos as políticas educacionais brasileiras evidenciamos o caráter ideológico burguês do recuo e da negação da teoria, isso demonstra efetivamente os prejudicados e os vitoriosos quando não nos apropriamos do conhecimento, que é o mais avançado patrimônio cultural da humanidade. Sabendo disso, devemos denunciar que as consequências são objetivas e danosas para a elevação do nível de consciência da maioria absoluta da população, pois 73,5% das matrículas ocorrem nas escolas públicas.

Entendemos que um caminho possível – não significa dizer fácil ou simples – para construir a resistência ativa na luta pela superação do esvaziamento da política de formação de professores(as), como também, para a luta contra o esvaziamento da especificidade da educação escolar esteja, como apontado por Dermeval Saviani na competência política e no compromisso técnico.

Deste modo, as constatações, as incoerências ou ações pontuais não mudarão as condições atuais da política de formação de professores (as), muito menos o esvaziamento da especificidade da educação em tempo integral. No entanto, sabemos que é importante demonstrar, por meio da discussão aludida, que a filiação teórica aguça os limites das duas problemáticas, e que esses limites são conhecidos e intencionais por parte de quem formula e implementa, pois não existe conhecimento-teoria-abnegativo.

Assim, fica evidenciado que a filiação à matriz escolanovista aguçam os limites das duas problemáticas: formação de professores(as) e educação em tempo integral. É até mesmo razoável dizer que a história educacional brasileira contemporânea – século XX e início de século XXI – é sustentada hegemonicamente por essa teoria, logo se temos *déficit* histórico em maté-

ria de educação, podemos sugerir que essa relação é uma relação causal entre teoria pedagógica e precariedade da educação escolar no Brasil.

As mesmas teorias pedagógicas que sustentaram as reformas educacionais de cunho neoliberal na década de 1990 no Brasil, voltaram a sustentar a REM e a BNCC, e mais, é a mesma que sustentou a implantação da educação em tempo integral no século XX e sustenta, agora, no início do século XXI.

Na conjuntura da segunda década do século XXI, enfrentamos muitas falácias sobre os fundamentos da educação brasileira, e os que professam quimeras dizem que o referido fundamento é de orientação marxista. Todavia, como discutido nesse artigo, a própria materialização da política para a formação de professores(as) e da educação em tempo integral é hegemônico pelas pedagogias do aprender a aprender de filiação escolanovista.

Portanto, entendemos e defendemos que a finalidade da educação escolar está na socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que, no percurso histórico da humanidade, tenha se tornado patrimônio universal do gênero humano, possibilitando assim um sucessivo processo de apropriação-objetivação a cada dia maior, de forma livre e universal. Essa superação será visível e verdadeira quando em cada casa popular for possível encontrar, em termos de literatura universal, não só Novo Testamento, mas também A mãe, de Máximo Gorki.

Referências

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 71 e227145, 2017.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovani. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Brasília, 16 fev. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 26 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular para Formação de Professores (BN-CFP)**. Brasília: MEC, 2018.

CARNEIRO, Waldeck. **Reforma do ensino médio: o nome é retrocesso**. Editora Página 13, Revista da Esquerda Petista, 2017.

CARVALHO, Roberto. Francisco de; LAGARES, Rosilene; AGUIAR DE CARVALHO, Doracy. Dias. Trabalho docente instrumentalizado na política de formação de professores no Brasil: Uma abordagem histórica e teórico-filosófica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Universidade do Estado de Arizona (EUA), v. Arizona State University 28, nº 15, 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CHAGAS, SILVA, SOUZA. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In. MOLL, Jaqueline [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n.80, abr. 2009.

D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro. Formação de professores e prática pedagógica: desafios e perspectivas para educação transformadora. In: SANTOS, Cláudio Felix. **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. – Salvador: EDUNEB, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DUARTE, Newton. “A Anatomia do Homem é a Chave da Anatomia do Macaco”: a dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed., 1. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In. MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schon não entendeu Luria). In. DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FREITAS, Cezar Ricardo de; GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Educare et educare**, UNIOESTE CAMPUS D E CASCAVEL, Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun, 2017.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GILOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In. MOLL, Jaqueline [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MACIEL, Antônio Carlos; JACOMELI, Mara R. M; BRASILEIRO, Tânia S. A. Fundamentos da edu-

cação integral politécnica: da teoria à prática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.473-488, abr.-jun., 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.80, abr. 2009.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação enquanto política pública. In. MOLL, Jaqueline [et al]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORTATTI, M. R. L. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, nº 223, 2008. p. 467-476.

NOVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In. **Os professores e sua Formação**. Publicações Dom Quixote, 1. ed., 1992.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 16 Jan/Fev/Mar/Abr 2001.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PARO, Vitor Henrique et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cad. Pesq.** São Paulo (65): 11-20, maio 1988.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a escola e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O testemunho**. São Paulo: Siciliano, 1997.

SANTOS, Cláudio Felix. Descendo dos ombros dos gigantes: sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil In. SANTOS, Cláudio Felix. **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. ver. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP. Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In. LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**, – Volume I – Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Prefácio. In. SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar do Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Autores Associados, Campinas-SP, 2014.

SCHON, A. Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua Formação**. Publicações Dom Quixote, 1. ed, 1992.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Fapesp, 2002.

SOARES, Paulo Sérgio Gomes. Projeto político pedagógico e currículo das escolas de tempo integral. In. ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Pesquisa e acompanhamento da universalização da educação integral: diagnóstico da educação integral no município de Palmas – TO**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In. WESTBROOK, Robert B; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora, Massangana, 2010.

Recebido em: 14 de agosto de 2020.

Aceito em: 28 de outubro de 2020.