

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: UMA LEITURA DECOLONIAL

Bruno de Souza Santos

A expansão da educação integral no Ensino Médio, com frequência traduzida em jornada escolar ampliada, tem ocupado posição central nas agendas de reforma educacional em diversos países da América Latina (Saforcada; Baichman, 2022), geralmente sob um discurso de inovação pedagógica e ampliação de oportunidades. Um aspecto que essa agenda tende a deixar em segundo plano é o modo como a formação docente voltada a essa etapa se apoia em marcos regulatórios estruturados por uma lógica de credenciamento técnico, pouco permeável a saberes situados e a pedagogias construídas fora dos circuitos acadêmicos convencionais.

Cabe observar que a educação integral, tal como situada neste debate, não se reduz à ampliação da carga horária escolar: trata-se de um projeto político-pedagógico voltado a uma formação multidimensional e emancipatória (Cavaliere, 2009; Vianna; Silveira, 2023), cuja efetivação depende diretamente de quem forma os professores responsáveis por essa mediação. As disputas em torno de projetos educacionais distintos, de orientação neoliberal, neoconservadora e progressista (Saforcada; Ximenes, 2024), incidem sobre currículo e financiamento, e alcançam também os próprios critérios que definem o que conta como formação docente legítima para sustentar esse projeto.

No Brasil, caso empírico deste trabalho, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica organizam-se por dimensões e competências gerais, aplicáveis a qualquer etapa da Educação Básica, sem tratamento específico voltado às demandas dessa educação integral. O problema que este resumo expandido explora é, portanto, em que medida essa ausência de especificidade reproduz uma hierarquia de saberes que desqualifica o conhecimento pedagógico produzido na prática cotidiana da escola.

Essa ampliação da carga horária, embora não esgote o sentido da educação integral, é uma de suas expressões concretas mais visíveis e intensifica as exigências cotidianas sobre o trabalho docente. Este trabalho adota abordagem teórico-bibliográfica, de natureza qualitativa, consistindo na leitura interpretativa desses dois documentos — a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada (Resolução CNE/CP nº 1/2020) — à luz do referencial decolonial latino-americano. Argumenta-se que as escolhas regulatórias analisadas operam sob uma lógica de colonialidade do poder, na acepção de Quijano (2005) e sistematizada por Lander (2005) em sua dimensão epistêmica: ao tratar "boa formação docente" como credencial certificada e mensurável, a política nacional tende a invisibilizar saberes docentes construídos na prática cotidiana da escola, tensão que se torna particularmente visível nesse contexto de intensificação, quando as exigências sobre o professor crescem sem que os critérios de formação legítima sejam revisados.

Walsh (2010) permite compreender por que essa ausência importa além do plano simbólico: reconhecer a existência de saberes docentes situados sem alterar os critérios que definem competência profissional reproduz a hierarquia colonial sob nova roupagem, tolerando esses saberes sem que eles contem para efeitos de progressão de carreira ou certificação oficial — o que parece ser o

caso nas duas Bases analisadas, cujas dimensões e competências não preveem critério que valorize, para fins de certificação, saberes pedagógicos não sistematizados por instituições formadoras reconhecidas. Mignolo (2008) radicaliza essa leitura ao propor a desobediência epistêmica como resposta: pensar a formação docente a partir de categorias que não derivam exclusivamente do cânone técnico-pedagógico dominante, reconhecendo, por exemplo, portfólios de prática docente sistematizados pelos próprios professores como evidência válida em processos de certificação, ao lado da produção acadêmica convencional.

A crítica de Freire (1987) à educação bancária ilumina um paralelo pertinente: assim como essa crítica denuncia o tratamento do estudante como depósito de conteúdos definidos externamente, os marcos de formação continuada tendem a tratar o professor como receptor de competências técnicas predefinidas, e não como sujeito capaz de produzir conhecimento a partir da própria prática, inversão particularmente custosa no Ensino Médio integral, cuja mediação cotidiana de projetos de vida e itinerários formativos carece de protocolo técnico pronto. A dimensão territorial discutida por Santos (1987) acrescenta outra camada: a expansão do tempo integral não ocorre de modo uniforme no território nacional, e um marco de formação organizado por competências gerais tende a tratar como equivalentes contextos que exigem saberes pedagógicos distintos. Um exemplo ilustra o problema: se escolas de tempo integral em municípios do interior enfrentarem maior rotatividade docente e menor apoio institucional do que escolas de grandes centros urbanos, essa diferença permanece invisível a um marco de formação uniforme, negando legitimidade aos saberes produzidos em territórios historicamente menos favorecidos.

Como conclusão, sustenta-se que a política de formação continuada para a educação integral no Ensino Médio precisaria rever não apenas seus conteúdos,

mas os critérios que definem o que conta como aprendizagem docente válida, reconhecendo o professor como sujeito de um saber próprio e considerando as desigualdades territoriais que atravessam essa reforma. Trata-se de um desafio que ultrapassa o caso brasileiro: a hipótese que se abre para pesquisas futuras é a de que a expansão da educação integral no Ensino Médio em outros contextos latino-americanos enfrente tensão semelhante entre a intensificação do trabalho docente e a permanência de marcos de formação pouco revisados, na medida em que a colonialidade do poder (Quijano, 2005) descreve um padrão que atravessa, com variações concretas, distintos contextos que compartilham heranças coloniais semelhantes. Rever esses critérios não é, portanto, uma questão apenas técnica ou epistêmica: é também parte da disputa política mais ampla sobre que projeto de educação integral, e para quem, a escola pública latino-americana está disposta a sustentar (Saforcada; Ximenes, 2024).

Palavras-chave: Formação docente; Colonialidade do poder; Educação integral; Reforma educacional; Pluralidade epistêmica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC, 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Notas sobre o conceito de Educação Integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). Educação integral em tempo

integral: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2009. p. 41-52.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF, n. 34, p. 287-324, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SAFORCADA, Fernanda; BAICHMAN, Alan. Derecho a la educación, políticas públicas y escuela secundaria en América Latina: deudas y desafíos. In: SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; MARTINIC, Sergio; MOLL, Jaqueline (Org.). Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina. Curitiba: CRV, 2022, p. 29-54.

SAFORCADA, Fernanda; XIMENES, Salomão. El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. Disputas políticas y reconfiguraciones regionales. Tramas y Redes, n. 6, p. 17-28, 2024. DOI: https://doi.org/10.54871/cl4c600a.

SANTOS, Milton. O Espaço do Cidadão. São Paulo: Nobel, 1987.

VIANNA, R. de B.; SILVEIRA, Éder da S. Apontamentos sobre as dimensões constitutivas da Educação Integral em perspectiva crítica. Revista Cocar, v. 18, n. 36, 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Educação Intercultural na América Latina. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

A revisão linguística e formal deste texto contou com apoio de ferramenta de Inteligência Artificial Generativa. (Claude)