

# O PNE e a educação integral

## *Desafios da escola de tempo completo e formação integral*

JAQUELINE MOLL\*

**RESUMO:** O texto tem como objetivo refletir acerca da meta 6 - educação integral, suas estratégias e a relação com as outras metas - do Plano Nacional de Educação, aportando elementos para compreender os desafios materiais e simbólicos da consolidação da escola pública de qualidade para todos com formação humana integral e de tempo completo.

*Palavras-chave:* Educação integral. Escola de tempo integral. Formação humana integral. Educação básica. Plano Nacional de Educação.

### Situando o debate

*“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a vinda dos novos e dos jovens.” (ARENDDT, Hannah)*

A história da educação escolar no Brasil é marcada pelas mesma desigualdade que nos constitui como sociedade. Os degredados pela pobreza no campo e nas cidades e, também, muitas vezes, por sua condição étnico-racial, apenas tardiamente começaram a ter acesso ao sistema educativo. A inclusão tardia se soma à baixa qualidade das condições materiais e pedagógicas na permanência e na aprendizagem.

---

\* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e professora orientadora no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Conselheira do Conselho Estadual de Educação do RS. Diretora de Educação Integral do MEC (2007/2013). Brasília/DF – Brasil. Email: <jaquelinemoll@gmail.com>.

O artigo 179 da primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824, já previa a “educação primária a todos os cidadãos” e o artigo 250 “a instalação de escolas primárias em cada termo, de ginásio em cada comarca e de universidades nos locais mais apropriados.” Contudo, nossa história como nação atestou, um século depois, que tal imperativo legal não estava sendo cumprido, fato agravado pelos relatórios ministeriais que apontavam o “lamentável estado do ensino primário” (1836) e o “aspecto melancólico e triste da instrução pública primária” (1848). Portanto, uma indecisão congênita em relação à escola para todos, e especialmente para o povo, marca a educação brasileira, que pode ser caracterizada como tardia, seletiva e profundamente desigual. Com tais características, começamos o século XX com 75% da população analfabeta, ou seja, 12.939.753 de brasileiros analfabetos (em relação a uma população total de 17.388.434 de pessoas).

A expansão da rede escolar aconteceu, paulatinamente, ao longo do século XX, acelerando-se com o ritmo do processo e das demandas de industrialização no País. Com vagas numericamente inferiores à demanda, a progressão nos anos escolares da educação primária mostra claramente o processo de exclusão operado internamente pelo sistema escolar. Segundo Ribeiro (1984), de cada 1.000 estudantes matriculados no 1º ano em 1948, apenas 161 chegaram ao 4º ano em 1951 e, dez anos depois, essa relação entre acesso e permanência não tinha melhorado muito: de cada 1.000 estudantes matriculados no 1º ano em 1958, apenas 207 chegaram ao 4º ano em 1961.

Ferraro (1987) fala de um duplo processo de exclusão: a exclusão da escola e a exclusão na escola. Entendidos como possíveis processos de exílio da esfera pública, o analfabetismo e os baixos níveis de escolaridade podem ser compreendidos como expressões estruturais de exclusão social e de marginalização econômica, trazendo profundas consequências no campo dos direitos.

Esses homens e mulheres, muitos descendentes de escravos, foram para a periferia das grandes cidades brasileiras, em regiões pouco ou nada urbanizadas, classificadas como “aglomerados urbanos”, e no campo, com pouco acesso a bens e serviços. Cidadãos de segunda categoria ou não cidadãos, de direitos sempre restritos. Com pouco acesso a instituições despreparadas – moldadas à luz de uma visão de sujeitos brancos e de classe média – suas trajetória escolar foi, em geral, inexistente, descontínua ou fracassada.

## **Apontamentos sobre a história da educação no Brasil**

A organização escolar como política do Estado brasileiro e, portanto, como ação permanente para qualificação da vida em sociedade, se consolidou muito lentamente. O século XIX deixou como herança um país com milhões de analfabetos e uma população com acesso muito limitado aos percursos escolares. Diferentemente do ocorrido em diversos países ocidentais, o advento da República no Brasil não significou para o

povo brasileiro mudança significativa nas condições de vida e de participação na esfera pública.

Além de tardia em relação a outras nações ocidentais, inclusive sul-americanas como Chile e Uruguai, a oferta de educação escolar pública caracterizou-se pela não universalização, pois não se estendia a todos e nem cobria todo o território nacional, concentrando-se primeiramente nas regiões mais centrais das cidades e destinando-se às camadas mais altas da sociedade.

A seletividade do sistema escolar marcou, praticamente, o século XX. Até 1971, a “régua” que separava os “aptos” e “não aptos” – entre os que conseguiam acesso, vaga, matrícula – era determinada pelos resultados no exame de admissão na passagem do ensino primário para o ginásio, que, como o próprio nome dizia, “admitia” os de melhor desempenho nas provas aplicadas ao fim do curso primário. Acrescente-se que, até aquele ano, o período escolar obrigatório, não necessariamente universal, era o ensino primário.

Acreditava-se, de forma mais ou menos generalizada, que esse processo meritocrático revelava os cidadãos mais aptos para a vida escolar. Pressupunha-se que esse mérito estava dado por “condições naturais” ou por “esforço pessoal” e que aqueles que ficavam fora não tinham perfil para a vida acadêmica. Uma espécie de *darwinismo educacional* que nunca chegou a ser completamente superado no Brasil.

Esse sistema tardio, desigual e profundamente seletivo foi construindo respostas autojustificadoras para explicar por que tantos iam sendo deixados pelo caminho. O fracasso escolar era atribuído a características biológicas, psicológicas e culturais das crianças e jovens, em geral provenientes de grupos sociais populares. A não aprendizagem e as saídas extemporâneas da escola eram reconhecidas como evasão e abandono escolar.

Tristes e nefastas conclusões, pois foram as instituições escolares e o próprio sistema educativo que, de modo geral, abandonaram esses meninos e meninas ao longo de seus percursos escolares, por não se enquadrarem nas expectativas geradas pelo perfil dos estudantes provenientes de lares alfabetizados e letrados.

Produziram-se e consolidaram-se, então, na formação dos profissionais da educação e nas práticas e discursos escolares processos que se denominam como *patologização da pobreza e naturalização do fracasso escolar* dos pobres (MOLL, 2012).

O fim dos exames de admissão não significou o fim das segregações escolares. Nos anos 1970, o ensino fundamental (então chamado de 1º grau) abriu-se, teoricamente, para todos, entre sete e 14 anos. Essa abertura, entretanto, não foi feita nas mesmas condições de permanência ou, mesmo, diferenciando positivamente aqueles que tinham estado mais afastados da vida escolar por sua condição de classe. Foi mantido o ceticismo, a baixa expectativa em relação à “massa” que passou a frequentar a escola. Desse modo – e geralmente sem as condições necessárias para os processos de ensinar e aprender – foi sendo produzido um cenário desolador para os filhos e netos daqueles que também já tinham sido excluídos das pautas e agendas educacionais, em décadas anteriores.

Outra característica marcante de nosso sistema escolar foi, historicamente, sua organização em turnos, o que impôs uma grande limitação aos processos de aprendizado, por requererem tempo de reflexão, diálogos, escutas e elaborações, sobretudo para estudantes oriundos de famílias com baixa ou nenhuma escolaridade. Além das outras características do sistema educacional brasileiro, pode-se acrescentar o seu “encurtamento”, analisado em Leclerc e Moll (2012).

Como não poderia deixar de ser, essa organização refletiu o processo mais amplo de inclusão/exclusão, radicalmente presente em nossa estrutura como sociedade. O sucesso escolar e o próprio acesso à escola e a outros bens e direitos foram definidos, historicamente, pela classe social ocupada pelo sujeito.

Nesse sentido, o imenso desafio enfrentado no Brasil, sobretudo na última década, diz respeito à universalização do acesso ao sistema educacional, em seus diferentes níveis e etapas, à permanência dos estudantes ao longo de sua trajetória formativa e ao aprendizado efetivo e significativo para a vida em sociedade.

Esse desafio busca ser enfrentado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado como Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, que, na amplitude de suas 20 metas e estratégias, contempla todos os níveis e modalidades da educação básica, além da educação superior. Constitui parte desse desafio a *desnaturalização do fracasso escolar*, ainda fortemente expresso em intermináveis reprovações, repetências e saídas extemporâneas da escola. Esses desafios apresentam-se como tarefas históricas, que se impõem aos corresponsáveis pela construção de uma sociedade democrática e republicana, na qual todos possam viver com dignidade.

No debate da educação integral, condição (não exclusiva) para enfrentamento de desigualdades educacionais, retoma-se, na última década, a perspectiva de uma escola de qualidade para todos como sonho sonhado nos períodos democráticos de nossa história. Na experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) de Darcy Ribeiro, das Escolas Parque e Escolas Classe de Anísio Teixeira, dos Ginásios Vocacionais de Maria Nilde Mascelani e de tantas outras já esquecidas, caminhou-se na trilha de uma proposta de escola de dia inteiro, na perspectiva de formação humana integral e com diferenciada implicação docente, em situações acolhedoras e afirmativas das classes populares na escola.

## **O PNE e a educação integral**

Proposto pelo Ministério da Educação no final do ano de 2010 e objeto de um longo processo de debates com a sociedade brasileira, o PNE foi finalmente aprovado em 25 de junho de 2014. Tempo menor que o de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que levou 15 anos de exaustivos debates, mas não menos

intensos no confronto de interesses que expressam visões de Estado e de políticas educacionais muito distintas para o Brasil. No conjunto de consensos possíveis, estão dez diretrizes e 20 metas (com inúmeras estratégias) que deverão balizar a educação brasileira nos próximos dez anos.

O tema da educação integral volta ao cenário educacional após décadas dos Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova e dos feitos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Volta como campo de conhecimento a ser reconstruído e como política pública a ser implementada em toda sua complexidade. Volta também como campo de disputa de concepções educativas e societárias.

Em que pesem esses embates, nas diretrizes do PNE, explicita-se, entre outras, a (III) superação das desigualdades educacionais; a (IV) melhoria da qualidade da educação; a (VII) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; e a (X) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Tais diretrizes, consideradas as profundas desigualdades sociais e educacionais brasileiras, dificilmente poderão ser consideradas e tomadas como referência em uma escola de tempo parcial e fragmentado, descontextualizada social e culturalmente, e, sobretudo, com ênfase em aspectos cognitivos, focados em um *modus operandi* de exercícios repetitivos, cópias e *silenciamentos culturais*.

Consideradas as observações históricas para a contextualização desse debate, faz-se necessário esclarecer que a abordagem de educação integral recolocada a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação, proposto pelo Governo Federal em 2007, apontou para processos de formação humana com tempos, espaços e oportunidades ampliados. Através do Programa Mais Educação, estratégia indutora para a retomada dessa possibilidade, a ampliação do tempo foi compreendida sempre como ampliação e consolidação do direito educativo, nunca como valor *per se*, no qual as velhas e enfadonhas práticas escolares tivessem que ser repetidas. Mais tempo educativo na escola (ou sob sua supervisão) para a ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas, de abordagens culturais, estéticas, esportivas, comunicacionais, científicas, corporais, a serem recuperados em um processo de ressignificação das práticas escolares.

Tais perspectivas não se colocam como estratégias de “modernização pedagógica”, embora isso possa ser considerado, mas como referências para a conexão da escola com os novos sujeitos, que finalmente chegam para ficar e construir trajetórias educativas significativas e conectadas com projetos de vida e de sociedade.

O trabalho, sob a coordenação do Ministério da Educação, com a articulação de todos os estados da federação e com quase 5.000 municípios, chegou, no período de 2007 a 2013, a 50.000 escolas com autonomia para a construção de projetos através do Programa Dinheiro Direto na Escola, de acordo com a ampliação da jornada escolar diária. Esse processo permitiu que se pavimentasse o caminho que embasou a construção da meta específica de “tempo integral” no PNE.

Assim, ao explicitar na meta 6 o oferecimento de educação em tempo integral, no mínimo, em 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica e progressivamente implementar a atuação do professor em uma mesma escola, o PNE dialoga com um processo de construção em curso no País que reconecta o passado – nos termos de Anísio e Darcy – ao presente, projetando um futuro distinto. Aliás, Paulo Freire dizia que *não há futuro se o presente não for transformado*.

O Censo Escolar (INEP, 2014) atesta a significativa ampliação da oferta de matrículas consideradas de tempo integral no período 2007-2013, pois, atualmente, 34,7% das escolas públicas já oferecem matrículas em tempo integral e 13,2% dos estudantes acesam essas matrículas.

Em que pesem características do Programa Mais Educação, próprias de processos de transição que antecedem políticas permanentes, seu papel indutor do debate e de reconstrução de sentido de uma educação de tempo completo e de formação humana integral pode ser verificado em inúmeras teses de doutorado e dissertações de mestrado nas universidades brasileiras e em pesquisas encomendadas pelo Ministério da Educação que objetivaram acompanhar seu processo de implantação e implementação (BRASIL, 2011, no prelo).

Em relação aos professores das redes e sistemas públicos estaduais e municipais, há um longo caminho a se percorrer para construir planos de carreira e salários que permitam aos professores atuação integral e exclusiva em uma mesma instituição de ensino, como já acontece com as carreiras de professores da rede federal no Brasil. Nunca é tarde para começar a empreender essa perspectiva na educação pública brasileira, pois esse fator constitui condição determinante para a propalada qualidade que se espera do ensino público.

Ao longo destes oito anos de debates acerca de políticas de educação integral para a escola básica no Brasil, tenho insistido na tese de que o debate da escola de tempo e formação integral não é outro senão o debate da escola republicana, de qualidade e para todos, construída em diferentes países do mundo, em que o professor de dedicação integral e exclusiva é elemento-chave.

## Sobre as estratégias

Nas estratégias que acompanham a meta 6 do PNE, expressa-se uma visão das práticas escolares alargadas no seu tempo diário, das atuais 4h para, no mínimo, 7h (6.1), e nos seus horizontes formativos (6.1, 6.4, 6.9). Essas estratégias referem-se a *atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, inclusive culturais e esportivas; a combinação de atividades recreativas, esportivas e culturais; e, ao fomento da articulação da escola com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos*

como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. Explicita-se uma perspectiva de trajetória curricular que transcenda os muros da escola, buscando a contextualização e o enriquecimento das aprendizagens em uma perspectiva de interdisciplinaridade.

O debate das cidades educadoras - cidades que se comprometem com a inclusão e a diversidade social e que organizam pedagogicamente seus espaços, de modo intencional, para educar e educar-se com os cidadãos - foi importante fonte inspiradora para essa proposição de articulação da escola com seu território. Também, com toda relevância de sua obra, a concepção de *território* de Milton Santos, em relação ao pertencimento ao lugar, fez muito sentido nessa construção.

Portanto, os saberes escolares, desde as matrizes previstas no artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996), em uma perspectiva de educação integral, reorganizam-se e buscam leituras de mundo e estratégias sociais e culturais que lhes deem sentido.

O rebaixamento simbólico dos muros da escola e seu encontro com o entorno comunitário e urbano, através do uso e da articulação com outros espaços da cidade, não descomprometem, de modo algum, o Estado brasileiro com a melhoria das condições físicas das escolas. Na estratégia 6.2, determina-se a instituição, em regime de colaboração, de “programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, priorizando comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social”, ao passo que na estratégia 6.3 determina-se institucionalizar e manter, em regime de colaboração, “programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, e outros equipamentos.” Portanto, a União se compromete, em regime de colaboração com estados e municípios, com a responsabilidade - compartilhada constitucionalmente em relação à educação básica - de instituir programa para a construção de novas escolas e de institucionalizar e manter programas de reestruturação de escolas em funcionamento.

Dados do estudo de Soares Neto et al. (2013) demonstram claramente a desigualdade de infraestrutura escolar nas escolas em que estudam majoritariamente filhos de famílias que recebem o Programa Bolsa Família (PBF) comparadas às escolas que não recebem essa população. Cabe ressaltar que cerca de 30% dos estudantes da educação básica brasileira procedem de famílias que recebem o PBF, portanto, vivem em condições de vulnerabilidade social. Historicamente, o poder público negligenciou a estrutura física das escolas em regiões mais vulneráveis. Logicamente, há exceções em relação aos prédios escolares devido à ação dos municípios.

As estratégias 6.5 e 6.6 explicitam a construção de arranjos educativos que favoreçam a ampliação do tempo formativo, apontando a articulação da escola com outras instituições educativas. A estratégia 6.5 trata da possível concomitância entre escolas e

espaços educacionais, culturais e esportivos do Sesc, Senac, Senai e Sebrae, considerando a dimensão pública definida pelos investimentos nessas instituições. A estratégia 6.6 trata da articulação da escola com entidades da assistência social que atendam a padrões de qualidade conduzidos pelo MEC, e expressa o reconhecimento de que os processos empreendidos nas organizações sociais, comunitárias e populares também são qualificados do ponto de vista educativo e induzem à articulação de políticas em um mesmo território, visando, de modo afirmativo, aos processos de aprendizagem e ao conjunto de necessidades básicas, sobretudo nas regiões mais vulneráveis.

Esses processos de articulação permitem a organização, nos territórios, de espaços e possibilidades pedagógicas que não seriam possíveis nas atuais condições de muitas escolas - possibilidades esportivas, culturais, tecnológicas, científicas, que ampliam o tempo formativo e complementam o trabalho da escola em projetos que, necessariamente, devem ser articulados pelo diálogo interinstitucional.

A estratégia 6.7 aponta para as peculiaridades locais das populações que vivem no campo e nas comunidades indígenas e quilombolas e a consulta prévia a essas comunidades para a implementação da educação em tempo integral. Tal estratégia implica a consideração das trajetórias sociais e históricas dessas comunidades e a pluralidade de contextos culturais. Remetendo a Boaventura de Souza Santos, reafirma-se o imperativo do direito de sermos iguais, quando as desigualdades nos oprimem, e de sermos diferentes, quando as homogeneizações nos oprimem.

Com foco no atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades ou superdotação, a estratégia 6.8 prevê a garantia de educação em tempo integral, assegurada pelo atendimento especializado complementar e suplementar em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

No seu conjunto, a meta 6 prospecta a educação integral para todos os níveis da educação básica, considerando a especificidade das populações atendidas e configurando-se na ampliação e na “reinvenção” das possibilidades pedagógicas e curriculares da organização escolar.

## **Articulação da meta 6 com outras metas do PNE**

Importante sublinhar que outras metas do PNE precisam se articular com a meta da educação integral para, efetivamente, serem atingidas. Portanto, o processo de universalização da educação integral no Brasil deve continuar precedido de políticas de foco, como tem demonstrado a implantação e implementação do Programa Mais Educação, que prioriza as escolas com estudantes de famílias que recebem o PBF. Nesse sentido, há o desenvolvimento de ações que permitam desenvolver as estratégias traçadas no

PNE que afirmem a justiça social e enfrentem o *darwinismo* que caracteriza o sistema educacional brasileiro.

Além da meta 6, cujo conteúdo é específico, outras metas relacionam-se com a educação integral, podendo-se afirmar que a ampliação da jornada escolar e seu redesenho curricular são a condição para que todos permaneçam na escola e, efetivamente, aprendam e se desenvolvam.

A meta 2 trata da universalização do ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a 14 anos e da garantia de que pelo menos 95% dos estudantes concluam o ensino fundamental nessa faixa etária. Hoje, mais de três milhões de jovens e adolescentes entre 15 e 17 anos, idade em que deveriam estar cursando o ensino médio, estão retidos no ensino fundamental. Retidos por reprovações e repetências sem fim. Condenados a refazer caminhos já percorridos sem êxito e sem que mudanças substanciais possam ajudá-los a superar dificuldades. Dificuldades produzidas, em geral, pela falta de sentido e de atrativos do próprio trabalho escolar. São meninos e meninas que vão ficando para trás, pessoalmente culpabilizados pelo fracasso escolar. Considerando esse cenário, as políticas de educação integral, estimuladas pela meta 6 do PNE, deverão ter esses estudantes como sujeitos prioritários na contramão de ações compensatórias e na afirmação da educação escolar como direito e condição, inclusive para o enfrentamento dos ciclos intergeracionais de pobreza. Incluem-se, aqui, as possibilidades abertas pela atual LDB de reorganizar de outro modo a trajetória educativa. A seriação anual não pode continuar sendo o modo hegemônico de organização escolar, sobretudo para estes que foram “sobrando” no sistema educativo e que abandonarão a escola ou irão para as turmas de educação de jovens e adultos (EJA), onde continuarão deslocados.

No artigo 23, a LDB dispõe que é possível organizar o trabalho escolar em ciclos, em tempos de alternância, e, de outras formas, reagrupando os estudantes por faixa etária ou de outro modo, sempre que o interesse de aprendizagem assim o recomendar. Pensar o tempo escolar ampliado e reorganizado, definido a partir da reflexão sobre o projeto de vida de cada estudante, é condição *sine qua non* para manter na escola, com sucesso, esses meninos e meninas.

A meta 3 refere-se à universalização, até 2016, do atendimento escolar para todos os jovens de 15 a 17 anos e ao atendimento, até 2014, de pelo menos 85% desses jovens no ensino médio. Os números atuais são preocupantes, porque apenas 50% dos jovens dessa faixa etária estão no ensino médio. Trata-se, entre outros fatores, da garantia de vagas para todos no ensino médio e do enfrentamento da cultura de reprovação. Não há referência aqui às ações, mal denominadas, de aprovação automática, mas da garantia, conforme dispõe nossa LDB, de processos de recuperação processual e de reorganização da escola, que dificilmente poderão ser feitos nas atuais 4h diárias.

Apresenta-se como muito grave a constatação de que os jovens que ficam para trás, de modo quase absoluto, são jovens das classes populares, sobre os quais recai o que,

parafrazeando Gabriel Garcia Marques, podemos chamar da “crônica da morte anunciada”. Jovens com precários e incompletos processos de escolarização e, pela vida afora, adultos com precária inserção no mundo do trabalho. Romper esses ciclos depende, também, da efetividade e da qualidade humana e pedagógica da ação escolar.

A meta 5 dispõe acerca da alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, compondo o que as Diretrizes Curriculares denominam “ciclo de alfabetização” baseadas na preciosa experiência de municípios e estados brasileiros. A efetividade e a qualidade do processo de alfabetização também podem ser garantidas por mais e melhor tempo de escola.

A experiência social com a leitura e a escrita para milhões de crianças brasileiras começa apenas na escola, posto que somos um país que deixou para trás, no processo de escolarização, milhões de brasileiros, propriamente os pais, mães e outros adultos que compõem o universo desses estudantes, seja como analfabetos absolutos ou funcionais. Portanto, estar mais tempo em uma escola que avança para além dos seus muros, propondo situações significativas de leitura e escrita, lendo e escrevendo seu mundo e abrindo-se para a leitura e a escrita de outros contextos constituirá ferramenta importante nesse processo. A meta 7 trata do fomento da qualidade, da melhoria do fluxo escolar e de aprendizagem com vistas a determinadas médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Estudo realizado no âmbito do MEC (BRASIL, 2012) com o objetivo de analisar o movimento do Ideb nos anos 2007, 2009 e 2011, separando escolas com e sem experiências de tempo integral a partir da implementação do Programa Mais Educação, demonstrou que escolas com ampliação de jornada escolar tendem a melhorar seus indicadores. Nas escolas em que a totalidade dos estudantes está em tempo integral a melhora tende a ser ainda mais significativa. Portanto, em um exercício reflexivo, pode-se supor que a ampliação da jornada escolar, não como único fator determinante, pode colaborar para maior permanência na escola e melhoria dos resultados de aprendizagem.

### **À guisa de possíveis conclusões**

A aprovação do PNE para o período 2014-2024 em um contexto societário de afirmação de direitos e de consolidação da democracia aponta para um cenário de esperanças, considerando os grandes investimentos demandados pelas metas 1 a 19 e garantidos pela meta 20, que trata especificamente da ampliação de recursos do Produto Interno Bruto para a educação brasileira.

Há efetiva relação entre as metas do PNE e os compromissos de mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro. A ampliação de vagas e a melhoria das condições materiais de acesso e permanência na escola, de condições de trabalho e salário dos

profissionais da educação deverão vir acompanhadas das mudanças subjetivas que permitem considerar nossos estudantes, independentemente de seu berço e sobrenome, cidadãos com direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos.

Nessa perspectiva, não pode importar a região do País em que se viva ou as condições de classe sob as quais se tenha nascido, pois ao Estado brasileiro cabe garantir a todos uma escola de qualidade que, assim como na maioria dos países sob o mesmo desafio, tenha mais de 6h de jornada diária.

Por isso a insistência, desde o início deste artigo, na tese de que é preciso *despatologizar a pobreza e desnaturalizar o fracasso escolar*. Se não mudarmos a perspectiva e o olhar em relação às classes populares, seus filhos poderão ter mais acesso, mas a qualidade e o resultado desse processo não pavimentarão o caminho para uma sociedade efetivamente justa. Serão funcionalmente incluídos, mas não estruturalmente incluídos.

A educação integral, entendida como escola de tempo completo e de formação humana integral, é condição fundamental, apesar de não exclusiva, para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

O Programa Mais Educação constitui importante estratégia de indução, mas também de transição. Garantir que o Governo Federal siga fazendo esse investimento e que se cumpra o PNE é fundamental nesse caminho.

*Recebido em 23 de setembro e aprovado em 19 de dezembro de 2014*

## Referências

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro: Alvarás e Cartas Imperiais, 1824.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Considerações sobre a Prova Brasil e as taxas de rendimento escolar nas escolas do Programa Mais Educação**. Brasília, DF: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

LDB

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: impactos na educação integral e integrada. Brasília, DF: MEC. no prelo.

FERRARO, Alceu. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. **Educação e Realidade**, v. 12, n. 2, p. 81-96, jul./dez. 1987.

INEP. **Censo Escolar 2013**. Brasília, 2014.

LECLERC, Gesuína; MOLL, Jaqueline (Orgs.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em aberto**, v. 25, n. 88, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. 8.ed. Porto Alegre : Mediação, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56.

SOARES NETO, Joaquim José et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

RIBEIRO, Maria Luíza S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

## **The PNE and integral education** *Challenges to full-time school and comprehensive training*

**ABSTRACT:** The text aims to reflect on the sixth goal - comprehensive education, its strategy and its relationship with the other goals -in the National Education Plan, providing elements to understand the material and symbolic challenges to consolidate a full time, quality public schooling with integral human formation for all.

*Keywords:* Integral education. Full-time schooling. Integral human formation. Basic education. National Education Plan.

## **Le PNE et l'Éducation intégrale** *Défis de l'école à temps plein et formation intégrale*

**RÉSUMÉ:** Le texte propose ici de réfléchir sur l'objectif 6 – l'éducation intégrale, ses stratégies et la relation aux autres objectifs- du Plan National d'Éducation, en apportant des éléments pour comprendre les défis matériels et symboliques de la consolidation de l'école publique de qualité pour tous avec une formation humaine intégrale et à temps plein.

*Mots-clés:* Éducation intégrale. École à temps plein. Formation humaine intégrale. Éducation basique. Plan National d'Éducation.

## **El PNE y la educación integral** *Retos de la escuela de tiempo completo y formación integral*

**RESUMEN:** El texto tiene como objetivo reflexionar acerca de la meta 6 - educación integral, sus estrategias y su relación con las otras metas - del Plan Nacional de Educación, aportando elementos para comprender los retos materiales y simbólicos de la consolidación de la escuela pública de calidad para todos, con formación humana integral y de tiempo completo.

*Palabras clave:* Educación integral. Escuela de tiempo completo. Formación humana integral. Educación básica. Plan Nacional de Educación.