

# El PNE y la educación integral

## *Desafíos de la escuela a tiempo completo y con formación integral*

JAQUELINE MOLL\*

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

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

### Situando el debate

*“La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para hacernos responsables de él y, con tal gesto, salvarlo de la ruína que sería inevitable si no fuera por la llegada de los nuevos y de los jóvenes”. (ARENDETT, Hannah)*

La historia de la educación escolar en Brasil se caracteriza por las mismas desigualdades que nos constituyen como sociedad. Los segregados por la pobreza en el campo y en las ciudades, y muchas veces también por su condición étnica/racial, comenzaron a tener acceso al sistema educativo solo tardíamente. La inclusión tardía se suma a la baja calidad de las condiciones materiales y pedagógicas en la permanencia y en el aprendizaje.

---

\* Doctora en Educación. Profesora de la Facultad de Educación y profesora orientadora en el Programa de Posgrado de Educación en Ciencias de la Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Consejera del Conselho Estadual de Educação do RS. Directora de Educación Integral del MEC (2007/2013). Brasília/DF – Brasil. E-mail: <jaquelinemoll@gmail.com>.

El artículo 179 de la primera Constitución Brasileña, otorgada en 1824, ya preveía la “educación primaria a todos los ciudadanos” y el artículo 250 “la instalación de escuelas primarias en cada término, de secundarios en cada comarca y de universidades en los lugares más apropiados”. Sin embargo, nuestra historia como nación demostró, un siglo después, que ese imperativo legal no se estaba cumpliendo, hecho que se vio agravado por los informes ministeriales que señalaban el “lamentable estado de la enseñanza primaria” (1836) y el “aspecto melancólico y triste de la instrucción pública primaria” (1848). Por lo tanto, una indecisión congénita con respecto a la escuela para todos y especialmente para el pueblo se hace evidente en la educación brasileña, que puede ser caracterizada como tardía, selectiva y profundamente desigual. Con esas características, comenzamos el siglo XX con el 75% de la población analfabeta, o sea, 12.939.753 brasileños analfabetos (con una población total de 17.388.434 personas).

La expansión de la red escolar ocurrió paulatinamente a lo largo del siglo XX, acelerándose con el ritmo del proceso y de las demandas de industrialización en el País. Con plazas numéricamente inferiores a la demanda, la progresión en los años escolares de la educación primaria muestra claramente el proceso de exclusión operado internamente por el sistema escolar. Según Ribeiro (1984), de cada 1.000 estudiantes matriculados en el 1º año en 1948, solo 161 llegaron al 4º año en 1951, y diez años después esa relación entre acceso y permanencia no había mejorado mucho: de cada 1.000 estudiantes matriculados en el 1º año en 1958, solo 207 llegaron al 4º año en 1961.

Ferraro (1987) habla de un doble proceso de exclusión: la exclusión de la escuela y la exclusión en la escuela. Entendidos como posibles procesos de exilio del ámbito público, el analfabetismo y los bajos niveles de escolaridad se pueden comprender como expresiones estructurales de exclusión social y de marginación económica, lo que tiene profundas consecuencias en el campo de los derechos.

Esos hombres y mujeres, muchos descendientes de esclavos, se instalaron en la periferia de las grandes ciudades brasileñas, en zonas poco o nada urbanizadas, clasificadas como “aglomerados urbanos”, y en el campo, con poco acceso a bienes y servicios. Son ciudadanos de segunda categoría o no ciudadanos, con derechos siempre limitados. Con poco acceso a instituciones inadecuadas –forjadas desde la perspectiva de sujetos blancos y de clase media– su trayectoria escolar fue, en general, inexistente, descontinua o fracasada.

## **Apuntes sobre la historia de la educación en Brasil**

La organización escolar como política del Estado brasileño y, por lo tanto, como acción permanente para preparación a la vida en sociedad, se consolidó muy lentamente. El siglo XIX dejó como herencia un país con millones de analfabetos y una población con acceso muy limitado a los ciclos escolares. Diferentemente de lo ocurrido en varios países

occidentales, la instauración de la República en Brasil no significó para el pueblo brasileño un cambio significativo en las condiciones de vida y de participación en el ámbito público.

Además de tardía con respecto a otras naciones occidentales, incluso sudamericanas como Chile y Uruguay, la oferta de educación escolar pública se caracterizó por la falta de universalización, pues no se extendía a todos ni cubría todo el territorio nacional, concentrándose primeramente en las zonas más centrales de las ciudades y destinándose a las capas más altas de la sociedad.

La selectividad del sistema escolar marcó prácticamente todo el siglo XX. Hasta 1971, la “regla” que separaba los “aptos” y “no aptos” –entre los que conseguían acceso, plaza, matrícula– era determinada por los resultados en el examen de admisión al pasar de la enseñanza primaria a la secundaria que, como el propio nombre decía, “admitía” a los que tenían mejor rendimiento en los exámenes aplicados al final de la primaria. Además, hasta aquel año, el periodo escolar obligatorio, no necesariamente universal, era la enseñanza primaria.

Se creía, de forma más o menos generalizada, que este proceso meritocrático descubría a los ciudadanos más aptos a la vida escolar. Se suponía que ese mérito estaba dado por “condiciones naturales” o por “esfuerzo personal” y que aquellos que quedaban fuera no tenían perfil para la vida académica. Una especie de *darwinismo educativo* que nunca llegó a ser completamente superado en Brasil.

Ese sistema tardío, desigual y profundamente selectivo fue construyendo respuestas autojustificativas para explicar por qué tantos iban siendo dejados por el camino. El fracaso escolar era atribuido a características biológicas, psicológicas y culturales de los niños y jóvenes, en general procedentes de grupos sociales populares. El no aprendizaje y las salidas extemporáneas de la escuela eran reconocidas como evasión y abandono escolar.

Tristes y nefastas conclusiones, pues fueron las instituciones escolares y el propio sistema educativo que, en general, abandonaron a esos chicos y chicas a lo largo de sus ciclos escolares, por no encuadrarse en las expectativas generadas por el perfil de los estudiantes procedentes de hogares alfabetizados y letrados.

Así pues, en la formación de los profesionales de la educación y en las prácticas y discursos escolares, se produjeron y consolidaron procesos que se denominan *patologización de la pobreza y naturalización del fracaso escolar* de los pobres (MOLL, 2012).

El fin de los exámenes de admisión no significó el fin de las segregaciones escolares. En los años 1970, la enseñanza fundamental (entonces llamada “1° grado” en Brasil, o primaria en Latinoamérica) se abrió, teóricamente, a todos, entre 7 y 14 años. Esa apertura, no obstante, no fue realizada en las mismas condiciones de permanencia, o incluso diferenciando positivamente a aquellos que habían estado más alejados de la vida escolar por su condición de clase. Se mantuvo el escepticismo, la baja expectativa con respecto a la “masa” que comenzó a frecuentar la escuela. De esa manera –y generalmente sin las condiciones necesarias para los procesos de enseñar y aprender– se fue produciendo un

escenario desolador para los hijos y nietos de aquellos que también ya habían sido excluidos de las pautas y agendas educativas, en décadas anteriores.

Otra característica importante de nuestro sistema escolar fue, históricamente, su organización en turnos, lo que impuso una gran limitación a los procesos de aprendizaje, por exigir tiempo de reflexión, diálogos, escuchas y elaboraciones, sobre todo para estudiantes oriundos de familias con poca o ninguna escolaridad. Además de las otras características del sistema educativo brasileño, se puede añadir su “acortamiento”, analizado por Leclerc y Moll (2012).

Como era previsible, esta organización reflejó el proceso más amplio de inclusión/exclusión, radicalmente presente en nuestra estructura como sociedad. El éxito escolar y el propio acceso a la escuela y a otros bienes y derechos fueron definidos, históricamente, por la clase social ocupada por el sujeto.

En ese sentido, el enorme desafío enfrentado en Brasil, sobre todo en la última década, se refiere a la universalización del acceso al sistema educativo, en sus diferentes niveles y etapas, a la permanencia de los estudiantes a lo largo de su trayectoria formativa y al aprendizaje efectivo y significativo para la vida en sociedad.

Se pretende enfrentar este desafío con el Plan Nacional de Educación (PNE), aprobado como Ley nº 13.005, el 25 de junio de 2014, que en la amplitud de sus 20 metas y estrategias abarca todos los niveles y modalidades de la educación básica, además de la educación superior. Constituye parte de ese desafío la *desnaturalización del fracaso escolar*, todavía fuertemente expresado en interminables suspensiones, repeticiones y salidas extemporáneas de la escuela. Estos desafíos se presentan como tareas históricas, que se imponen a los corresponsables de la construcción de una sociedad democrática y republicana, en la que todos puedan vivir con dignidad.

En el debate de la educación integral, condición (no exclusiva) para enfrentar las desigualdades educativas, se retoma en la última década la perspectiva de una escuela de calidad para todos como sueño soñado en los periodos democráticos de nuestra historia. En la experiencia de los Centros Integrados de Educación Pública (CIEP) de Darcy Ribeiro, de las Escuelas Parque y Escuelas Clase de Anísio Teixeira, de los Institutos Vocacionales de Maria Nilde Mascelani y de tantas otras ya olvidadas, se recorrió el camino de una propuesta de escuela de día entero, con la perspectiva de una formación humana integral y con destacada implicación docente, en situaciones acogedoras y afirmativas de las clases populares en la escuela.

### **El PNE y la educación integral**

Propuesto por el Ministerio de Educación a fines del año 2010 y objeto de un largo proceso de debates con la sociedad brasileña, finalmente se aprobó el PNE el 25 de junio de 2014. Tiempo más corto que el de la tramitación de la Ley de Directrices y Bases de la

Educación (LDB) de 1961, que llevó 15 años de exhaustivos debates, pero no menos intensos en el confronto de intereses que expresan visiones de Estado y de políticas educativas muy distintas para Brasil. En el conjunto de consensos posibles, hay 10 directrices y 20 metas (con varias estrategias) que deberán orientar la educación brasileña los próximos 10 años.

El tema de la educación integral vuelve al escenario educativo después de décadas de los Manifiestos de los Pioneros de la Educación Nueva y de los logros de Anísio Teixeira y Darcy Ribeiro. Vuelve como campo de conocimiento a reconstruir y como política pública a implementar en toda su complejidad. Vuelve también como campo de disputa de concepciones educativas y societarias.

Pese a esas luchas, en las directrices del PNE se explicita, entre otras, la (III) superación de las desigualdades educativas; la (IV) mejora de la calidad de la educación; la (VII) promoción humanística, científica, cultural y tecnológica del País; y la (X) promoción de los principios de respeto por los derechos humanos, la diversidad y la sostenibilidad socioambiental. Esas directrices, considerando las profundas desigualdades sociales y educativas brasileñas, difícilmente podrán ser consideradas y tomadas como referencia en una escuela a tiempo parcial y fragmentado, sin contexto social ni cultural, y, sobre todo, con énfasis en aspectos cognitivos, centrados en un *modus operandi* de ejercicios repetitivos, copias y *silenciamientos culturales*.

Considerando las observaciones históricas para contextualizar este debate, es necesario aclarar que el enfoque de la educación integral retomado a partir del Plan de Desarrollo de la Educación, propuesto por el Gobierno Federal en 2007, señaló procesos de formación humana con tiempos, espacios y oportunidades ampliados. A través del Programa Más Educación, estrategia inductora para retomar esa posibilidad, la ampliación del tiempo se consideró siempre como una ampliación y consolidación del derecho educativo, nunca como valor *per se*, en el que tengan que repetirse las viejas prácticas escolares monótonas. Más tiempo educativo en la escuela (o bajo su supervisión) para ampliar los horizontes formativos, las experiencias educativas, los enfoques culturales, estéticos, deportivos, comunicacionales, científicos, corporales, a recuperarse en un proceso de revitalización de las prácticas escolares.

Esas perspectivas no se plantean como estrategias de “modernización pedagógica”, aunque ese aspecto puede ser considerado, sino como referencias para conectar la escuela con los nuevos sujetos, que llegan definitivamente para construir trayectorias educativas significativas y conectadas con proyectos de vida y de sociedad.

El trabajo bajo la coordinación del Ministerio de Educación, con la articulación de todos los estados de la federación y con casi 5.000 municipios, llegó en el periodo de 2007 a 2013 a 50.000 escuelas con autonomía para construir proyectos a través del Programa Dinero Directo en la Escuela, de acuerdo con la ampliación de la jornada escolar diaria. Este proceso permitió que se allanara el camino que sirvió de base para construir la meta específica de “tiempo completo” en el PNE.

Así, al definir en la meta 6 la oferta de educación a tiempo completo como mínimo en el 50% de las escuelas públicas, para atender por lo menos al 25% de los estudiantes de la educación básica y progresivamente implementar la actuación del profesor en una misma escuela, el PNE dialoga con un proceso de construcción en curso en el País que reconecta el pasado –según Anísio y Darcy– con el presente, proyectando un futuro distinto. Además, Paulo Freire decía que *no hay futuro si no se transforma el presente*.

El Censo Escolar (INEP, 2014) evidencia la significativa ampliación de la oferta de matrículas consideradas de a tiempo completo en el periodo 2007-2013, pues actualmente el 34,7% de las escuelas públicas ya ofrece matrículas a tiempo completo y el 13,2% de los estudiantes acceden a esas matrículas.

Pese a las características del Programa Más Educación, propias de los procesos de transición que anteceden a las políticas permanentes, su papel inductor del debate y de reconstrucción de sentido de una educación a tiempo completo y de formación humana integral se puede verificar en varias tesis doctorales y disertaciones de maestría en las universidades brasileñas y en encuestas encargadas por el Ministerio de Educación que buscaron acompañar su proceso de implantación e implementación (BRASIL, 2011, en prensa).

Con respecto a los profesores de las redes y sistemas públicos de los estados y municipios, hay un largo camino a recorrer para construir planes de carrera y sueldos que permitan que los profesores trabajen de manera integral y exclusiva en una misma institución de enseñanza, como ya ocurre con las carreras de los profesores de la red federal en Brasil. Nunca es tarde para comenzar a aplicar esta perspectiva a la educación pública brasileña, pues este factor constituye una condición determinante para la propagada calidad que se espera de la enseñanza pública.

A lo largo de estos 8 años de debates sobre políticas de educación integral para la escuela básica en Brasil, he insistido en la tesis de que el debate de la escuela a tiempo completo y formación integral es simplemente el debate de la escuela republicana, de calidad y para todos, construida en diferentes países del mundo, en el que el profesor de dedicación integral y exclusiva es un elemento clave.

## **Sobre las estrategias**

En las estrategias que acompañan a la meta 6 del PNE, se expresa una visión de las prácticas escolares ampliadas en el tiempo diario, de las actuales 4 horas a un mínimo de 7 horas (6.1), y en sus horizontes formativos (6.1, 6.4, 6.9). Esas estrategias se refieren a *actividades de seguimiento pedagógico e interdisciplinarias, incluso culturales y deportivas; a la combinación de actividades recreativas, deportivas y culturales; y al fomento de la articulación de la escuela con diferentes espacios educativos, culturales y deportivos y con equipos públicos,*

como centros comunitarios, bibliotecas, plazas, parques, museos, teatros, cines y planetarios. Se define una perspectiva de trayectoria curricular que vaya más allá de los límites de la escuela, buscando contextualizar y enriquecer los aprendizajes en una perspectiva de interdisciplinariedad.

El debate de las ciudades educadoras –ciudades que se comprometen con la inclusión y la diversidad social y que organizan pedagógicamente sus espacios intencionalmente para educar y educarse con los ciudadanos– fue una importante fuente inspiradora para esa proposición de articulación de la escuela con su territorio. También, con toda la relevancia de su obra, la concepción de *territorio* de Milton Santos, con respecto al sentimiento de pertenencia al lugar, tuvo mucho sentido en esa construcción.

Por lo tanto, los conocimientos escolares, desde las bases previstas en el artículo 26 de la LDB (BRASIL, 1996), en una perspectiva de educación integral, se reorganizan y buscan lecturas de mundo y estrategias sociales y culturales que les den sentido.

La reducción simbólica de la altura de los muros de la escuela y su encuentro con el entorno comunitario y urbano, a través del uso y de la articulación con otros espacios de la ciudad, no le exentan de ninguna manera al Estado brasileño del compromiso con la mejora de las condiciones físicas de las escuelas. En la estrategia 6.2 se determina la institución, en régimen de colaboración, de un “programa de construcción de escuelas con modelo arquitectónico y de los muebles adecuados para la atención a tiempo completo, priorizando comunidades pobres o con niños en situación de vulnerabilidad social”, al mismo tiempo que en la estrategia 6.3 se determina institucionalizar y mantener, en régimen de colaboración, un “programa nacional de ampliación y reestructuración de las escuelas públicas, mediante la instalación de polideportivos, laboratorios, incluso de informática, espacios para actividades culturales, bibliotecas, auditorios, cocinas, comedores, baños y otros equipos”. Por lo tanto, la Unión se compromete, en régimen de colaboración con los estados y municipios, con la responsabilidad –compartida constitucionalmente respecto a la educación básica– de instituir un programa para la construcción de nuevas escuelas y de institucionalizar y mantener programas de reestructuración de las escuelas en funcionamiento.

Datos del estudio de Soares Neto et al. (2013) demuestran claramente la desigualdad de infraestructura escolar en las escuelas en las que estudian, en su mayoría, los hijos de familias que reciben el Programa Bolsa Família (PBF) comparadas con las escuelas que no reciben esa población. Cabe destacar que alrededor del 30% de los estudiantes de la educación básica brasileña proceden de familias que reciben el PBF, por lo tanto, viven en condiciones de vulnerabilidad social. Históricamente, el poder público descuidó la estructura física de las escuelas en zonas más vulnerables. Lógicamente, hay excepciones con respecto a los edificios escolares debido a la acción de los municipios.

Las estrategias 6.5 y 6.6 definen la construcción de acuerdos educativos que favorezcan la ampliación del tiempo de formación, señalando la articulación de la escuela con otras instituciones educativas. La estrategia 6.5 trata de la posible concomitancia entre escuelas y

espacios educativos, culturales y deportivos del Sesc, Senac, Senai y Sebrae, considerando la dimensión pública definida por las inversiones en esas instituciones. La estrategia 6.6 define la articulación de la escuela con entidades de la asistencia social que respondan a los estándares de calidad conducidos por el MEC, y expresa el reconocimiento de que los procesos emprendidos en las organizaciones sociales, comunitarias y populares también son aptos desde el punto de vista educativo e inducen a la articulación de políticas en un mismo territorio, apuntando, afirmativamente, a los procesos de aprendizaje y al conjunto de necesidades básicas, sobre todo en las zonas más vulnerables.

Esos procesos de articulación permiten en los territorios la organización de espacios y posibilidades pedagógicas que no serían posibles en las actuales condiciones de muchas escuelas: posibilidades deportivas, culturales, tecnológicas, científicas, que amplían el tiempo de formación y complementan el trabajo de la escuela en proyectos que, necesariamente, deben ser articulados por el diálogo interinstitucional.

La estrategia 6.7 señala las peculiaridades locales de las poblaciones que viven en el campo y en las comunidades de los descendientes de esclavos e indígenas, y la consulta previa a esas comunidades para implementar la educación a tiempo completo. Esa estrategia implica la consideración de las trayectorias sociales e históricas de esas comunidades y la pluralidad de contextos culturales. Según Boaventura de Souza Santos, se reafirma la necesidad del derecho a ser iguales cuando las desigualdades nos oprimen, y a ser diferentes cuando la homogeneización nos oprime.

Centrada en la atención a las personas con discapacidades, trastornos globales y grandes habilidades o superdotadas, la estrategia 6.8 define la garantía de educación a tiempo completo, asegurada por la atención especializada complementaria y suplementaria en aulas con recursos multifuncionales de la propia escuela o en instituciones especializadas.

En general, la meta 6 define la educación integral para todos los niveles de la educación básica, considerando la especificidad de las poblaciones atendidas y configurando la ampliación y la “reinención” de las posibilidades pedagógicas y curriculares de la organización escolar.

### **Articulación de la meta 6 con otras metas del PNE**

Es importante destacar que hay otras metas del PNE que, para que sean efectivamente alcanzadas, se deben articular con la meta de la educación integral. Por lo tanto, el proceso de universalización de la educación integral en Brasil debe seguir siendo precedido por políticas de foco, como ha demostrado la implantación e implementación del Programa Más Educación, que prioriza a las escuelas con estudiantes de familias que reciben el PBF. En este sentido, hay acciones que permiten desarrollar las estrategias trazadas en el PNE que afirmen la justicia social y enfrenten al *darwinismo* que caracteriza al sistema educativo brasileño.



Además de la meta 6, cuyo contenido es específico, otras metas se relacionan con la educación integral, y se puede afirmar que la ampliación de la jornada escolar y su reforma curricular son las condiciones básicas para que todos permanezcan en la escuela y, efectivamente, aprendan y se desarrollen.

La meta 2 trata de la universalización de la enseñanza fundamental de nueve años para toda la población de 6 a 14 años y de la garantía de que por lo menos el 95% de los estudiantes completen la enseñanza fundamental en esa franja de edad. Hoy, más de 3 millones de jóvenes y adolescentes de entre 15 y 17 años, edad en la que deberían estar estudiando en la enseñanza media, siguen detenidos en la enseñanza fundamental. Detenidos por reiterados suspensos y repeticiones. Están condenados a rehacer caminos ya recorridos sin éxito y sin que cambios fundamentales puedan ayudarles a superar las dificultades. Dificultades producidas, en general, por la falta de sentido y de atractivos del propio trabajo escolar. Son niños y niñas que van quedando atrás, personalmente culpados del fracaso escolar. Considerando este escenario, las políticas de educación integral, estimuladas por la meta 6 del PNE, deberán considerar esos estudiantes como sujetos prioritarios en las acciones compensatorias y en la afirmación de la educación escolar como derecho y condición, incluso para enfrentar los ciclos intergeneracionales de pobreza. Se incluyen aquí las posibilidades abiertas por la actual LDB de reorganizar de otra manera la trayectoria educativa. La división anual en grados no puede continuar siendo la forma hegemónica de organización escolar, sobre todo para los que quedan “sobrando” en el sistema educativo y que abandonarán la escuela o irán a los grupos de educación de jóvenes y adultos (EJA), donde seguirán desubicados.

En el artículo 23, la LDB dispone que es posible organizar el trabajo escolar en ciclos, en tiempos de alternancia, y de otras maneras, reagrupando a los estudiantes por franja de edad o de otra forma, siempre que el interés de aprendizaje así lo recomiende. Pensar en el tiempo escolar ampliado y reorganizado, definido a partir de la reflexión sobre el proyecto de vida de cada estudiante, es una condición *sine qua non* para mantener con éxito a esos niños y niñas en la escuela.

La meta 3 se refiere a la universalización hasta 2016 de la atención escolar a todos los jóvenes de 15 a 17 años y a la atención hasta 2014 a por lo menos el 85% de esos jóvenes en la enseñanza media. Los números actuales son preocupantes, porque solo el 50% de los jóvenes de esa franja de edad están en la enseñanza media. Entre otros factores, se trata de asegurar plazas para todos en la enseñanza media y de enfrentar la cultura del suspenso. No hay referencia aquí a las mal llamadas acciones de aprobación automática, sino a la garantía, según dispone nuestra LDB, de procesos de recuperación procesal y de reorganización de la escuela, que difícilmente se podrán realizar en las actuales 4 horas diarias.

Se presenta como muy grave la constatación de que los jóvenes que quedan atrás pertenecen, de forma casi absoluta, a las clases populares, sobre los cuales recae lo que, parafraseando a Gabriel García Márquez, podemos llamar “crónica de una muerte

anunciada". Jóvenes con procesos de escolarización precarios e incompletos y, en general, adultos con inserción precaria en el mundo del trabajo. Romper esos ciclos depende también de la efectividad y de la calidad humana y pedagógica de la acción escolar.

La meta 5 dispone sobre la alfabetización de todos los niños como máximo hasta el final del tercer año de la enseñanza fundamental, formando lo que las Directrices Curriculares denominan "ciclo de alfabetización" basadas en la valiosa experiencia de municipios y estados brasileños. También se pueden asegurar la efectividad y la calidad del proceso de alfabetización con más y mejor tiempo de escuela.

La experiencia social con el acto de leer y escribir, para millones de niños brasileños, comienza solo en la escuela, puesto que somos un país que ha permitido que millones de brasileños quedaran atrás en el proceso de escolarización, precisamente los padres, madres y otros adultos que forman el universo de esos estudiantes, ya sea como analfabetos absolutos o funcionales. Por lo tanto, estar más tiempo en una escuela que avanza más allá de sus muros, proponiendo situaciones significativas de lectura y escritura, leyendo y escribiendo su mundo y abriéndose a la lectura y la escritura de otros contextos, constituirá una herramienta importante en ese proceso. La meta 7 habla de fomentar la calidad y mejorar el flujo escolar y el aprendizaje para obtener determinadas medias en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb). Un estudio realizado en el ámbito del MEC (BRASIL, 2012) con el objetivo de analizar el movimiento del Ideb en los años 2007, 2009 y 2011, separando escuelas con y sin experiencias a tiempo completo a partir de la implementación del Programa Más Educación, demostró que las escuelas con una ampliación de la jornada escolar tienden a mejorar sus índices. En las escuelas en las que todos los estudiantes están a tiempo completo la mejora tiende a ser todavía más significativa. Por lo tanto, en un ejercicio reflexivo, se puede suponer que la ampliación de la jornada escolar, no como único factor determinante, puede colaborar a una mayor permanencia en la escuela y mejorar los resultados de aprendizaje.

## **A modo de posibles conclusiones**

La aprobación del PNE para el periodo 2014-2024 en un contexto social de afirmación de derechos y de consolidación de la democracia apunta hacia un escenario de esperanzas, considerando las grandes inversiones exigidas por las metas 1 a 19 y aseguradas por la meta 20, que trata específicamente de la ampliación de recursos del Producto Interno Bruto para la educación brasileña.

Hay una efectiva relación entre las metas del PNE y los compromisos de cambios estructurales en el sistema educativo brasileño. La ampliación de plazas y la mejora de las condiciones materiales de acceso y permanencia en la escuela, y de las condiciones de trabajo y sueldo de los profesionales de la educación deberán venir acompañadas de

cambios subjetivos que permitan considerar a nuestros estudiantes, independientemente de su origen y apellido, como ciudadanos con derechos de aprendizaje y desarrollo que se deben garantizar.

Desde esa perspectiva, no puede importar la región del País en la que se vive o las condiciones de clase bajo las cuales se haya nacido, pues al Estado brasileño le corresponde asegurar a todos una escuela de calidad que, así como en la mayoría de los países que tienen el mismo desafío, tenga más de 6 horas de jornada diaria.

Por eso la insistencia, desde el comienzo de este artículo, en la idea de que es necesario *despatologizar la pobreza y desnaturalizar el fracaso escolar*. Si no cambiamos la perspectiva y la mirada con respecto a las clases populares, sus hijos podrán tener más acceso, pero la calidad y el resultado de ese proceso no allanarán el camino hacia una sociedad efectivamente justa. Serán incluidos de manera funcional, pero no incluidos de manera estructural.

La educación integral, entendida como la escuela a tiempo completo y de formación humana integral, es una condición fundamental, aunque no exclusiva, para enfrentar las desigualdades educativas.

El Programa Más Educación constituye una importante estrategia de inducción, pero también de transición. Asegurar que el Gobierno Federal siga realizando esa inversión y que se cumpla el PNE es fundamental en este camino.

*Recibido el 23 de septiembre y aprobado el 19 de diciembre de 2014*

## Referencias

BRASIL. Constitución (1824). **Constituição Política do Império do Brazil**. Río de Janeiro: Alvarás e Cartas Imperiaes, 1824.

\_\_\_\_\_. Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996. Establece las directrices y bases de la educación nacional. **Diário Oficial da União**, Brasilia, DF, 1996.

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

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

\_\_\_\_\_. Ley nº 13.005, del 25 de junio de 2014. Aprueba el Plan Nacional de Educación (PNE) y estipula otras medidas. **Diário Oficial da União**, Brasilia, DF, 26 jun. 2014.

LDB

\_\_\_\_\_. Ministerio de Educación. **Programa Mais Educação: impactos na educação integral e**

integrada. Brasília, DF: MEC, en prensa.

FERRARO, Alceu. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. **Educação e Realidade**, v. 12, n. 2, p. 81-96, jul./dic. 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, ene./abr. 2013.

RIBEIRO, Maria Luiza 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.