

EDUCACIÓN INTEGRAL Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CUESTIONES CONCEPTUALES Y JURÍDICAS

EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO DOCENTE: QUESTÕES CONCEITUAIS E LEGAIS

INTEGRAL EDUCATION AND TEACHER TRAINING: CONCEPTUAL AND LEGAL ISSUES

Maria Lília Imbiriba Sousa COLARES¹

Maria José Pires Barros CARDOZO²

Elenise Pinto de ARRUDA³

RESUMEN: En este artículo se analiza la educación integral y la formación docente para trabajar en Educación Primaria, de acuerdo con los programas orientados a la educación integral. A partir de estudios bibliográficos y documentales, abordamos los conceptos de educación integral, los programas de promoción de la educación integral y las cuestiones orientadas a la formación inicial y continua de los docentes para trabajar en la educación primaria de acuerdo con los indicadores previstos para los programas de educación integral dirigidos para primaria y secundaria. A priori se concluye que la formación que considera al alumno en su totalidad debe considerar a la escuela como una comunidad educativa, independientemente del aumento del tiempo escolar.

PALABRAS CLAVE: Educación integral. Formación docente. Escuela.

RESUMO: O presente artigo discorre sobre a educação integral e a formação docente para atuação na Educação Básica, de acordo com os programas voltados para a educação integral. A partir de estudos bibliográficos e documentais abordamos as concepções de educação integral, os programas para o fomento da educação integral e as questões voltadas para a formação inicial e continuada dos docentes para atuarem na educação básica, conforme os indicadores previstos para os programas de educação integral para o ensino fundamental e ensino médio. A priori conclui-se que a formação que conceba o aluno na sua totalidade deve considerar a escola como uma comunidade educativa, independentemente do aumento do tempo escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Formação docente. Escola.

¹ Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA), Santarém – PA – Brasil. Profesora del Instituto de Ciencias de la Educación. Doctorado en Educación (UNICAMP). Becaria del CNPq - Brasil (nº do proceso 304018/2018-0). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. E-mail: lilia.colares@hotmail.com

² Universidad Federal de Maranhão (UFMA), São Luís – MA – Brasil. Profesora del Departamento de Educación II. Doctorado en Educación (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0059-7006>. E-mail: maria.cardozo@ufma.br

³ Universidad Federal del Oeste de Pará (UFOPA), Santarém – PA – Brasil. Doctoranda del Programa de Posgrado en Educación de Amazônia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8415-9160>. E-mail: elenisearruda@hotmail.com

ABSTRACT: *This article discusses integral education and teacher training to work in Basic Education, according to programs focused on integral education. Based on bibliographic and documentary studies, we approach the concepts of integral education, the programs for the promotion of integral education and the questions aimed at the initial and continuing training of teachers to work in basic education according to the indicators provided for the comprehensive education programs aimed at for elementary and high school. A priori concludes that the training that conceives the student in its entirety should consider the school as an educational community, regardless of the increase in school time.*

KEYWORDS: *Integral education. Teacher training. School.*

Introducción

El debate sobre la formación humana integral no es reciente en el contexto educacional. Hace siglo está presente la reflexión sobre una formación con carácter más integral, para más allá de los aspectos cognitivos, y que comprenda el individuo en sus múltiples dimensiones. En esta trayectoria, cada momento histórico proporciona un significado y una concepción de lo que sería la educación integral, teniendo en cuenta la educación y consecuentemente la educación integral, componer una realidad compleja con condicionantes históricos, económicos, sociales y culturales que expresan proyectos político-ideológicos de cada realidad.

De esta manera, este artículo pretende acercarse a la educación integral y a la formación del profesorado, partiendo de la idea de que la educación en general, y la perspectiva de la educación integral en particular, merece atención, considerando que la formación integral de los individuos requiere de subjetividades relacionadas con la realidad objetiva. También supone la formación de personas comprometidas con la transformación social.

Frente a lo que se ha expuesto, con base en una investigación bibliográfica y documental sobre los supuestos de la educación integral; la educación integral en la realidad brasileña y la formación docente en la perspectiva de la educación integral.

Educación Integral: concepciones y fundamentos legales

Según Coelho (2009), durante la Antigüedad, en la *Paidea* griega, la concepción de la formación humana propugnaba una formación completa, que abarcaba las reflexiones y acciones en los ámbitos intelectual, físico, metafísico, estético y ético. Así, "hay un sentido de plenitud que conforma, de manera integral, el Ser de lo humano y que no se desprende de una

cosmovisión" (COELHO, 2009, p. 85). Estaría contenido en esta concepción, según Coelho (2009), el germen de lo que en el futuro se llamaría educación integral.

Debido a la no materialización de una educación sistematizada para todos, el debate sobre la educación integral quedó paralizado durante muchos siglos. Sólo en el siglo XVIII, con la Revolución Francesa y según la concepción iluminista de la educación, la educación integral volvió al debate. Con la institución de la escuela primaria pública, los jacobinos propusieron una formación completa del hombre, que comprendiera el ser físico, el ser moral y el ser intelectual, asignando a la escuela el lugar privilegiado de esta obra educativa (COELHO, 2009).

En el siglo XIX, bajo los ideales libertarios: igualdad, libertad y autonomía, la educación integral volvió a la escena en el movimiento anarquista. Con la perspectiva de la emancipación de la clase trabajadora, la concepción de la educación integral en el movimiento anarquista defendía que "el conocimiento debe ser distribuido de forma completa y equitativa entre todos los individuos" (SILVA, 2012 p. 57), garantizando el acceso de la clase trabajadora a una educación lo más completa posible. En esta perspectiva, la educación integral debe salir al encuentro de la clase trabajadora, para promover una formación que conduzca a la superación de la explotación del hombre, y esto se daría desde una educación concomitantemente "sensible, intelectual, artística, deportiva, filosófica, profesional y política". (COELHO, 2009, p. 88).

Otra concepción ligada a las bases del pensamiento socialista/marxista de finales del siglo XIX defendía la educación integral en una "perspectiva emancipadora y de superación del estado de alienación impuesto por la sociedad burguesa al trabajador [...]" (LIMA, 2013, p.37). Así, la educación integral en la perspectiva marxista, entendida como articuladora de la crítica a la sociedad burguesa, tiene un carácter revolucionario y sustenta una concepción de la educación escolar integral, politécnica y emancipadora, apoyada en la integración del trabajo manual e intelectual, superando el carácter utilitario que ofrece la educación burguesa (LIMA, 2013).

En otra perspectiva, entrando en el siglo XX, surgió la concepción pragmatista de la educación integral, representada principalmente por el estadounidense John Dewey y en Brasil por el educador Anísio Teixeira. Cavaliere (2002) destaca que el elemento central de la educación con base pragmatista está en el concepto de experiencia, que para Dewey es la vida misma, inseparable de la naturaleza, y es el aprendizaje mismo, siendo la vida humana un entramado de experiencias y, por tanto, de variados aprendizajes. En esta perspectiva, la educación -la escuela- no debe disociar la experiencia escolar de la propia experiencia

humana, y tiene que proporcionar experiencias que sirvan de modelos vivos para la sociedad a la que se dirige (CAVALIERE, 2002). Así, con esta comprensión, la educación integral promueve el aprendizaje basado en experiencias en una asociación permanente entre la vida escolar y la vida social, que, según Cavaliere (2002), es el aprendizaje a través del entorno, comprendiendo al individuo multidimensionalmente (FANTIN, 2017).

En Brasil, las variaciones de las concepciones de la educación integral comenzaron a aparecer en la primera mitad del siglo XX, en la que, según Coelho (2009), coexistieron varios movimientos, tendencias y corrientes políticas con diferentes matices que discutían la educación y abogaban por la educación integral. Entre ellos están los integralistas, los anarquistas y los liberales.

Coelho (2009, p.88) destaca que para los integralistas "las bases de la educación integral eran la espiritualidad, el nacionalismo cívico y la disciplina, es decir, fundamentos que podemos caracterizar como político-conservadores". En cambio, para los anarquistas, "el énfasis estaba en la igualdad, la autonomía y la libertad humana, en una clara opción por los aspectos político-emancipatorios" (COELHO, 2009, p.88). Sobre el pensamiento liberal, Coelho (2009) señala a Anísio Teixeira como un gran defensor de la educación integral, que debe promover al niño en las escuelas primarias una formación completa a través de actividades intelectuales, artísticas, profesionales, físicas, de salud y ético-filosóficas.

Sin embargo, la citada autora aclara que la educación integral propugnada por el educador tenía un sesgo de pensamiento liberal, ya que su finalidad era la formación para el progreso, para el desarrollo de la civilización técnica e industrial y los aspectos político-desarrollistas. Es decir, a través de la educación integral, el individuo se formaría como un adulto capaz de promover el progreso del país.

Las numerosas concepciones de la educación integral han dado base a varias formas de su implementación (FIALHO; SOUSA; FREIRE, 2020). En Brasil, especialmente a través de las acciones de extensión del tiempo escolar, las experiencias realizadas en el ámbito de la educación integral han promovido una comprensión inequívoca de la educación integral como sinónimo de extensión del tiempo escolar. Sin embargo, ya está muy bien aclarado en la literatura⁴ que la educación integral no se confunde con la ampliación del horario escolar, aunque no se descarta la contribución que esta ampliación puede aportar a la consolidación de un proyecto educativo integral. Sin embargo, esta equivalencia promueve una visión demasiado reduccionista de lo que es la educación integral.

⁴ Antunes e Padilha (2010); Arroyo (2012); Gadotti (2009); Guará (2006); Lima, Almada (2013); Moll (2012); Assis, Machado e Ganzelli (2018).

Sobre este tema, a partir de las concepciones y experiencias históricas desarrolladas en Brasil, Lima y Almada (2013, p. 102-103, énfasis añadido) relacionan cuatro sentidos de la educación integral:

a) Educación integral: nos referimos a la idea de que cada alumno tenga una educación lo más completa posible, una educación que va más allá de los conocimientos que tradicionalmente transmite la escuela y que puede abarcar las dimensiones intelectual, artística, físico-corporal y tecnológica, lo que requiere más tiempo y posiblemente la articulación con otros espacios educativos.

b) Educación a tiempo completo: nos referimos a la idea de ampliar la jornada escolar, más allá del espacio escolar, pero no necesariamente a la implantación de una educación a tiempo completo.

c) Escuela a tiempo completo: también nos referimos a la idea de ampliar la jornada escolar, restringida al espacio escolar, pero no implica necesariamente la implantación de una educación a tiempo completo.

d) Educación a tiempo completo: nos referimos a que la idea de educación a tiempo completo, ya explicada, sólo puede desarrollarse en tiempo completo.

Existe una pluralidad de conceptualizaciones, con sus propios supuestos teóricos y metodológicos. Gadotti (2009, p. 97-98) destaca que el principio general de la educación integral es la integralidad:

El concepto de integralidad se refiere a la base de la educación, que debe ser integral, omnilateral y no parcial y fragmentada. Una educación integral es una educación con calidad sociocultural. La integración de la cultura, la sanidad, el transporte, la asistencia social, etc. con la educación permite la integralidad de la misma. No se trata sólo de estar en la escuela a tiempo completo, sino de tener la posibilidad de desarrollar todas las potencialidades humanas, que implican el cuerpo, la mente, la sociabilidad, el arte, la cultura, la danza, la música, el deporte, el ocio, etc.

Con las reflexiones presentadas, se puede considerar que la educación integral es aquella que considera al individuo como un sujeto multidimensional, yendo más allá del aprendizaje centrado sólo en los aspectos cognitivos y de acumulación de conocimientos. Debe abarcar, por tanto, todos los aspectos constitutivos del ser humano, promoviendo una formación global (LIMA, AZEVEDO, 2019). Para ello, es necesario superar la fragmentación del aprendizaje y del conocimiento, en la que se eligen las dimensiones más importantes en detrimento de otras.

La educación orientada a la formación integral del individuo está presente en las normas legales educativas brasileñas, a pesar de no ser conceptualizada como educación integral, como se puede ver en el artículo 215 de la Constitución Federal de 1988, que presenta la educación como un derecho y, entre sus fines, el pleno desarrollo de la persona.

Del mismo modo, el pleno desarrollo del educando se reitera en el Estatuto del Niño y del Adolescente en su artículo 53, y en el artículo 2 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación - LDB nº 9.394/96.

Además, la LDB nº 9.394/96 indica la progresión de la jornada escolar parcial a la jornada completa, buscando la materialización de la educación a tiempo completo en las escuelas de las redes educativas:

Art. 31 La educación infantil se organizará según las siguientes normas comunes:

[...]

III - cuidado de niños de al menos 4 (cuatro) horas diarias para el turno de media jornada y 7 (siete) horas para el turno de jornada completa.

[...]

La jornada escolar en la enseñanza elemental incluirá, como mínimo, cuatro horas de trabajo efectivo en el aula, y el período de permanencia en la escuela se ampliará progresivamente.

[...]

§ 2 La enseñanza elemental se impartirá progresivamente a tiempo completo, a discreción de los sistemas educativos (BRASIL, 1996).

En el Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024, establecido por la Ley Nº 13.005/2014, la educación de tiempo completo está incluida en la meta 6: "Ofrecer educación de tiempo completo en al menos el 50% (cincuenta por ciento) de las escuelas públicas para atender al menos el 25% (veinticinco por ciento) de los alumnos (as) de la educación básica" (BRASIL, 2014).

Cabe señalar de nuevo que la ampliación de la jornada escolar difiere de lo que se entiende por educación a tiempo completo. Por lo tanto, las disposiciones legales y las experiencias desarrolladas han hecho efectivo lo que los autores citados anteriormente llaman educación a tiempo completo. Según Cavaliere (2009), los modelos de organización de la educación a tiempo completo se configuran de dos maneras: en la primera, denominada escuela a tiempo completo, el énfasis estaría en el fortalecimiento de la unidad escolar, provocando cambios en su interior, con actividades diversificadas para los alumnos en el turno alternativo a la escuela.

Las primeras experiencias a tiempo completo se remontan a los años 1940/1960, con las Escolas-Parque/Aulas Escolares diseñadas por Anísio Teixeira y, en 1980/1990, los Centros Integrados de Educación Pública (CIEP) diseñados por Darcy Ribeiro (MOLL, 2012). Desde este periodo hasta la actualidad, se han puesto en marcha otras acciones en varios municipios, principalmente en escuelas de jornada completa y programas de actividades educativas complementarias fuera del horario escolar.

Para inducir la implantación de la educación a tiempo completo en las redes educativas, el Gobierno Federal ha establecido programas para fomentar:

a) *Programa Mais Educação* (PME) – establecido por la Ordenanza Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Su objetivo es contribuir a la formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes, a través de la articulación de acciones, proyectos y programas del Gobierno Federal, implementados mediante el apoyo a la realización, en las escuelas y otros espacios socioculturales, de acciones socioeducativas en horario extraescolar, incluyendo los ámbitos de la educación, las artes, la cultura, el deporte, el ocio (BRASIL, 2007).

Entre sus propósitos estaban: Apoyar la ampliación del tiempo y del espacio educativo y la extensión del ambiente escolar en las redes públicas de educación básica, a través de la implementación de actividades en el período extraescolar, articulando las acciones desarrolladas por los Ministerios que integran el Programa; contribuir a la reducción de la deserción, el fracaso, la distorsión edad/serie, a través de la implementación de acciones pedagógicas para mejorar las condiciones de desempeño y rendimiento escolar; entre otros que trataron sobre alumnos con discapacidades, trabajo infantil y violencia, formación de la sensibilidad de la percepción y expresión de los niños, adolescentes y jóvenes en los lenguajes artísticos, literarios y estéticos, interacción con las prácticas deportivas, aproximación entre escuela, familias y comunidades (BRASIL, 2007).

Según Moll (2012), el PME fue propuesto en el contexto del Plan de Desarrollo Educativo (PDE), iniciado en 2008 en 1.380 escuelas públicas de 25 estados del país y el Distrito Federal; en 2010, ya había 10.026 escuelas en todos los estados brasileños y, "[...] se establece como una estrategia intersectorial del gobierno federal para inducir una política de educación integral, promoviendo la ampliación de dimensiones, tiempos, espacios y oportunidades educativas" (MOLL, 2012, p. 132).

b) *Programa Novo Mais Educação* (PNME) – creado por la Ordenanza Normativa Interministerial nº 1.144 de 10 de octubre de 2016. Su objetivo es mejorar el aprendizaje de la lengua portuguesa y de las matemáticas en las escuelas primarias, ampliando la jornada escolar de los niños y adolescentes, complementando la carga de trabajo de cinco o quince horas semanales durante el turno escolar y las horas extraescolares (BRASIL, 2016).

Sus objetivos son: contribuir a la alfabetización, ampliar la alfabetización y mejorar el rendimiento de los niños y adolescentes en portugués y matemáticas a través de un seguimiento pedagógico específico; reducir la deserción, el fracaso y la distorsión de la edad y

el grado a través de la implementación de acciones pedagógicas para mejorar el rendimiento escolar; mejorar los resultados del aprendizaje de la educación básica en los primeros y últimos años; y aumentar el tiempo de permanencia de los estudiantes en la escuela. (BRASIL, 2016).

Es explícito en la descripción del PNME el énfasis en la complementación de la enseñanza en las asignaturas de Lengua Portuguesa y Matemáticas, en la que el eje de las actividades debe darse para la mejora del rendimiento en estas asignaturas y, de esta manera, el programa "deja de ser una política inductiva de educación integral en el país y se convierte en una estrategia para mejorar el aprendizaje de la Lengua Portuguesa y las Matemáticas". (MENDONÇA, 2017, p. 2017).

c) *Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)* – establecido inicialmente por la Ordenanza nº 1.145, de 10 de octubre de 2016, y actualmente regulado por la Ordenanza nº 2.116, de 6 de diciembre de 2019. Su objetivo general es apoyar la expansión de la educación secundaria de tiempo completo en las redes públicas de los estados y el Distrito Federal, a través de la transferencia de recursos a las Secretarías de Educación Estatales y Distritales - SEE (BRASIL, 2019).

La creación de la EMTI se sitúa en el contexto de la Reforma del Bachillerato establecida por la Ley nº 13.415/2017, que tiene entre sus objetos la institución de la Política de Implantación del Bachillerato de Tiempo Completo, previendo la transferencia de recursos del Ministerio de Educación a los estados y al Distrito Federal por un período de diez años por escuela, a partir de la fecha de inicio de la implantación del Bachillerato de Tiempo Completo en la respectiva escuela.

Teniendo en cuenta los conceptos, las experiencias y las políticas que inducen a la educación de tiempo completo y a la educación de tiempo completo presentadas anteriormente, es importante abordar y reflexionar sobre un tema central que está intrínsecamente relacionado con un proyecto educativo que contempla la formación del ser humano en sus múltiples dimensiones - la formación del profesorado, considerando que la formación del profesorado, tanto inicial como continua, es esencial para que los educadores puedan, a través de la praxis, transformar y reinventar sus acciones.

Formación docente y educación integral: retos para la escuela

La cuestión de la formación docente en Brasil debe entenderse en el contexto de la reforma del Estado y de la Educación iniciada en los años 90 del siglo pasado, bajo la égida

de las agendas internacionales definidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), etc. Estas agendas abogan por la mejora de la calidad de la educación, destacando, entre otros aspectos, la formación de los profesionales de la educación como elemento que contribuye a resolver los problemas de ineficiencia de los sistemas educativos y de los centros escolares.

El Banco Mundial, en el documento "Prioridades y estrategias para la educación", publicado en 1995, considera la educación como un mecanismo de reducción de la pobreza, destacando que las escuelas deben mejorar su calidad para formar el capital humano necesario para el mercado laboral. Para ello, dio prioridad a la formación del profesorado, especialmente a la formación continua, ya que la formación inicial sería costosa. También destacó el papel central de los profesores en la mejora del rendimiento de los alumnos.

CEPAL, en el documento "Invertir mejor, para invertir más: financiamiento e gestión de la educación en América Latina y Caribe", señaló que que:

Los procesos vividos por la mayoría de los países americanos, así como los resultados de estudios diversos, muestran que el factor docente es uno de los más importantes para que las Reformas Educativas tengan Buenos resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la manera cómo se gestiona la educación en los sistemas, las escuelas y las aulas. Si por un lado sin buenos docentes no hay cambio posible por otro lado la situación profesional y social de los docentes es uno de los mudos críticos de la educación. Los docentes son una de las causas más importantes de problema pero también pueden ser el inicio de las estrategias más efectivas para transforma la educación (CEPAL, 2005, p. 90).

Las intenciones y acciones de las Organizaciones Internacionales (OI) se dirigen a la educación básica para satisfacer lo que llaman la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, definidas por el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que permiten a las personas vivir en la sociedad del conocimiento.

En Brasil, la formación de los profesionales de la educación siguió las influencias de las OI. Tal influencia se observa en la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), nº 9.394 de 1996, que establece en el art. 62 que la formación de los profesores se realizará en el nivel superior, en cursos de grado, de grado completo, ofrecidos por las universidades e institutos de educación superior, que pueden formar profesionales a través del curso normal superior. Esta perspectiva apunta a procesos de formación centrados sólo en la enseñanza, sin articulación con las actividades de investigación y extensión.

La formación continua de los profesionales de la educación se asignó a los institutos de enseñanza superior y a los sistemas educativos, como se expresa en los artículos 63 y 67, respectivamente:

Art. 63. Los Institutos de Educación Superior deberán mantener:
III - programas de formación continua para profesionales de la educación en los distintos niveles [...].

Art. 67. Los sistemas educativos promoverán la valoración de los profesionales de la educación, asegurándolos, incluso en los términos de los estatutos y planes de carrera del personal docente público: [...]

II - desarrollo profesional continuado, incluida la licencia, un período reservado para estudios, planificación y evaluación, incluido en su carga de trabajo (BRASIL, 1996).

En los años 90, el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización de la Enseñanza (FUNDEF) fue creado por la Enmienda Constitucional nº 14 en septiembre de 1996 y regulado por la Ley nº 9.424 de 24 de diciembre de 1996. Este fondo definía que al menos el 60% de los recursos debían destinarse a la retribución de los profesionales de la enseñanza en activo y también a financiar cursos de formación para los profesores que aún no estaban titulados hasta el año 2001. En enero de 2007, el FUNDEF se transformó en el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de los Profesionales de la Educación (FUNDEB), y los recursos que antes se destinaban sólo a la educación primaria se ampliaron a toda la educación básica. La FUNDEB destina el 60% de los recursos a la remuneración de los profesionales de la educación básica y el 40% a los gastos considerados como Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza (MDE) realizados en la educación básica y previstos en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley nº 9.394/96, cuya aplicación se destina a:

- a) remuneración y mejora del personal docente y de los profesionales de la educación, incluyendo: - la remuneración y la capacitación, en forma de formación continua, de los trabajadores de la educación básica, con o sin cargos de gestión y dirección, incluidos los profesionales de la enseñanza y otros servidores que trabajan en el desempeño de servicios de apoyo técnico-administrativo y operativo [...] (BRASIL, 2007a).

Otro instrumento normativo que reguló la formación de los profesores fue el PDE creado por el gobierno de Lula en 2007, que preveía la formación inicial y continuada a cargo del programa de la Universidad Abierta de Brasil (UAB), a través de la educación superior a distancia, con el objetivo de formar a los educadores de la educación básica pública que aún no se han graduado, formar a los nuevos profesores y ofrecer formación continuada (BRASIL, 2007b).

En enero de 2009, el Decreto N° 6755 estableció la Política Nacional de Formación de Profesionales de la Enseñanza Básica, que ahora es coordinada por la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de la Educación Superior (CAPES). La CAPES desarrolló el Plan Nacional de Formación de Profesores de Educación Básica (PARFOR) a través de la Ordenanza Normativa N° 9 del 30 de junio de 2009. El PARFOR pretende cualificar a los profesores que aún no tienen la formación adecuada o que trabajan fuera de su área de formación. Las acciones se llevan a cabo en colaboración con el Ministerio de Educación (MEC), las secretarías de educación estatales y municipales y las instituciones públicas de enseñanza superior.

También se observa que en relación a la valoración de los profesionales de la educación, el Plan Nacional de Educación (PNE) 2014/2024, Ley N° 13.005, estableció 4 metas (15 a 18) con 31 estrategias. En lo que respecta a la formación de los profesores, se destaca la meta 15, que prevé la garantía sobre una base de colaboración entre la Unión, los estados, el Distrito Federal y los municipios, en el plazo de 1 (un) año de vigencia, una política nacional para la formación de los profesionales de la educación, asegurando que todos los profesores de la educación básica tengan una formación específica de la educación superior, obtenida en un curso de grado en el área de conocimiento en el que trabajan.

Desde el punto de vista de la regulación del proceso de formación inicial del profesorado a través de los "lineamientos curriculares nacionales", el Consejo Nacional de Educación (CNE) ha elaborado y aprobado las siguientes resoluciones: CNE/CP n° 01/2002, n° 2/2015 y n° 2/2019. La Resolución CNE/CP n.1/2002, instituyó las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de profesores de educación básica en el grado, de graduación completa. Centrándose en el modelo de competencias, presentó una "visión predominantemente tecnicista y prescriptiva de la formación del profesorado, que se centra mucho más en el desarrollo de competencias, superponiendo el saber hacer al saber". (BRZEZINSKI, 2008, p, 184).

La utilización de la noción de competencias como principio orientador de los currículos de los cursos de formación de profesores para la educación básica previstos en esta directriz no contemplaba una concepción centrada en la dimensión de la ciencia, en una perspectiva integral, porque la escuela se dirigía también a la pedagogía de las competencias, comprometiendo su función de formar individuos capaces de comprender, interpretar y transformar la realidad, a través de la transmisión de contenidos científicos y culturales, para asegurar el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores necesarios para la socialización, como destaca Saviani: la escuela es responsable de "la

socialización/democratización del conocimiento elaborado/científico a la mayoría de la población". (SAVIANI, 2003, p. 68).

Con la aprobación del PNE 2014/2024, se instó al CNE a realizar una actualización de las directrices aprobadas en 2002 y a realizar estudios y debates sobre las normas generales y las prácticas curriculares vigentes en las graduaciones, así como sobre la situación de los profesionales de la educación frente a las cuestiones de profesionalización, con énfasis en la formación inicial y continua, definiendo como horizonte propositivo de su acción la discusión y la proposición de Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial y Continua de los Profesionales de la Enseñanza Básica (BRASIL, 2015). Así, en 2015 se aprobó la Resolución CNE/CP n. 2/2015, que define las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en el nivel superior (cursos de grado, cursos de formación pedagógica para graduados y cursos de segundo grado) y para la formación continua.

La Resolución CNE/CP n. 2/2015 presentó varios aspectos sobre la formación del profesorado, entre los que destacan: la ampliación de la carga lectiva de los cursos de formación inicial a 3. 200 horas; elaboración de un proyecto institucional de formación docente por parte de las instituciones formadoras; base común nacional, basada en la concepción de la educación como proceso emancipador y permanente; trabajo pedagógico que articule teoría y práctica; consideración de la realidad de los entornos de las instituciones educativas de educación básica; definición de los cursos de formación inicial de los profesionales de la enseñanza para la educación básica, en el nivel superior, que comprende: cursos de licenciatura; cursos de formación pedagógica para licenciados; y cursos de segundo grado (BRASIL, 2015).

La perspectiva de la Resolución CNE/CP n. 2/2015 y del PNE 2014/2024 se basa en la concepción de que la formación de los docentes en la educación de tiempo completo significa contar con docentes en la escuela de tiempo extendido que articulen diferentes conocimientos, habilidades e instrumentos, con procesos de formación que les permitan articular teoría y práctica. Como se expresa en el Texto de Referencia para el debate sobre la educación a tiempo completo publicado en 2009 por el MEC:

La Educación Integral requiere una mayor interacción con la pedagogía y los estudiantes de la titulación en su vida diaria. La escuela orientada por la Educación Integral representa un laboratorio permanente para estos futuros profesionales que, desde el inicio de sus cursos, mantendrán un intenso contacto con los niños y los jóvenes, en un intercambio de experiencias útiles para la formación y el trabajo de ambos, así como para el perfeccionamiento de las instituciones -básicas y universitarias- que podrán

ajustar sus contenidos programáticos teóricos y prácticos, a lo largo de este proceso interrelacional (BRASIL, 2009, p. 38-39).

Esta relación teoría-práctica surge cuando el Programa Mais Educação (PME) previó el trabajo de los alumnos-monitores de los cursos de pedagogía y licenciatura para desarrollar las actividades del programa. Sin embargo, la relación entre las universidades y las escuelas con proyectos de formación articulados a la perspectiva de la educación integral no se construyó de acuerdo a lo que el programa postulaba. Además, la educación plena requiere que los profesores de la escuela también tengan su tiempo de trabajo ampliado para que puedan estudiar, rediseñar el currículo, planificar la propuesta político-pedagógica, es decir, tener una formación continua en la escuela, junto con los monitores (BRANDENBURG; PEREIRA; FIALHO, 2019).

Este proceso que estaba en construcción se detuvo tras la aprobación de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) en 2017, cuando el Ministerio de Educación (MEC) y la CNE emprendieron esfuerzos hacia la aprobación de nuevos lineamientos curriculares. Así, sin ningún debate con entidades científicas - Asociación Nacional de Formación de Profesionales de la Educación (ANFOPE), Asociación Nacional de Política y Administración de la Educación (ANPAE), Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (ANPED), Centro de Estudios Educación y Sociedad (CEDES), Foro de Directores de Facultades de Educación de Universidades Públicas Brasileñas (FORUMDIR), Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y el Colegio de Prorectores de Educación de Pregrado de las Instituciones Federales de Educación Superior (COGRAD) - el MEC remitió a finales de 2018 a la CNE una propuesta de Base Nacional Común de Formación Docente de Educación Básica (BNCFPED), que fue aprobada por la Resolución CNE/CP n. 2/2019 y homologado por el MEC el 20 de diciembre de 2019.

La resolución CNE/CP n. 2/2019 hace una vuelta al modelo de competencias previsto en la resolución de 2002, desvirtúa las titulaciones y empobrece la calidad de la formación del profesorado. Trae consigo impactos perjudiciales en la educación básica, constituyendo un retroceso en las políticas educativas (ANFOPE, 2020). Esta resolución da prioridad a la formación inicial, ya que sólo tres apartados tratan de la formación continua. De esta manera, desestima el hecho de que la formación continua puede ser un mecanismo importante para las propuestas de educación integral.

Asimismo, la Resolución N° 1 del 27 de octubre de 2020, que establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Continua del Docente de Educación

Básica e instituye la Base Nacional Común para la Formación Continua del Docente de Educación Básica (BNC-Formación Continua), también resalta la noción de competencias con énfasis en las emocionales y sociales, destacando en su artículo 3 que:

Las competencias profesionales docentes presuponen, por parte de los profesores, el desarrollo de las Competencias Generales establecidas en la Resolución CNE/CP n° 2/2019 - BNC - Formación Inicial, esenciales para la promoción de situaciones favorables para el aprendizaje significativo de los estudiantes y el desarrollo de habilidades complejas, para la resignificación de valores fundamentales en la formación de profesionales autónomos, éticos y competentes (BRASIL, 2020, p. 2).

La perspectiva indicada en las Resoluciones CNE/CP n. 2/2019 y CNE/CP n. 1/2020 no indica caminos formativos que sobresalgan en la pedagogía de la autonomía y la humanización, para superar lo que Freire (1993, p. 58) llamó educación bancaria, que genera el archivo de la existencia humana cuando:

Educador y alumnos se archivan hasta el punto de que, en esta visión distorsionada de la educación, no hay creatividad, ni transformación, ni conocimiento. Sólo hay conocimiento en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente y permanente que los hombres hacen del mundo.

Por lo anterior, consideramos que la formación del profesorado para la educación integral implica necesariamente la formación integral del profesor (ALVES; FIALHO; LIMA, 2018). Esta formación se sitúa en el campo de las disputas y contradicciones derivadas de la forma en que se sitúa la organización del trabajo en la sociedad capitalista, así como de las funciones y finalidades que se fijan para la escuela, especialmente la pública en el actual contexto de "desfiguración de las funciones emancipadoras del conocimiento escolar". (LIBÂNEO, 2016).

Consideraciones finales

La educación integral de las personas que pretenden contribuir a la formación orientada a la transformación social va más allá de los tiempos y espacios escolares. Así, las propuestas y proyectos dirigidos a la ampliación de la jornada escolar desde la perspectiva de los derechos de aprendizaje deben considerar las múltiples determinaciones de los sujetos hacia su plena realización.

En relación con la formación del profesorado en la perspectiva de la educación integral, consideramos que toda la formación debe estar orientada a este objetivo, para que la

educación cumpla su función de socialización del conocimiento históricamente producido por la humanidad, es decir, que permita ofrecer los mejores conocimientos a los alumnos a través de los contenidos, proyectos, programas, metodologías y formas de evaluación.

Así, las actividades educativas que se centran en la educación a tiempo completo y en la jornada completa necesitan superar algunas prácticas y propuestas actuales de programas para promover la educación a tiempo completo, ya que la mayoría de ellas no valoran las diferencias y complejidades de las relaciones entre la educación y la sociedad, y no consideran la cultura y el trabajo como principios educativos.

REFERENCIAS

ALVES, F. C.; FIALHO, L. M. F.; LIMA, M. S. L. Formação em pesquisa para professores da educação básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão (SE), v. 11, p. 285-300, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/8582>. Acesso em: 19 dez. 2020.

ANFOPE. **Manifesto da ANFOPE em defesa da democracia**. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/1.-Manifesto-ANFOPE-emdefesa-da-educacao-e-da-democracia-01032020.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

ASSIS, A. E. S.; MACHADO, C.; GANZELLI, P. Estado e educação integral: concepções e desafios. In: MACIEL, A. C.; GANZELI, P.; COSTA, S. A. **Sentidos da educação integral: conceitos, programas**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018.

BRANDENBURG, C.; PEREIRA, A.; FIALHO, L. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza (CE), v. 1, n. 2, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. Constituição. **Constituição Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação-FUNDEB, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 21 jun. 2007a. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L11.494.htm. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF: MEC, 26 abr. 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Brasília, DF: MEC, 11 out. 2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 2.116, de 6 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: MEC, 09 dez. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1 de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 29 out. 2020. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 04 mar. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 03 jul. 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

(BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRZEZINSKI, I. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais de educação. *In*: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo, SP: Cortez, 2008. p. 167-194.

CAVALIERE, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas (SP), v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

CEPAL. **Invertir mejor, para invertir mas**: financiamiento y gestion de la educación em América Latina y Caribe. Santiago: UNESCO, 2005.

COELHO, L. M. C. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília (DF), v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159>. Acesso em: 12 nov. 2020.

FANTIN, M. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. **Educação & Formação**, Fortaleza (CE), v. 2, n. 6, p. 87-100, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/161>. Acesso em: 01 set. 2020.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A.; FREIRE, V. C. C. Formação continuada de professores: O que se publica no Norte e Nordeste? **Revista Exitus**, Santarém (PA), v. X, p. 1-24, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1286>. Acesso em: 20 dez. 2020.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 2009. v. 4.

LIBÂNIO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (SP), v. 46, n. 159, p. 38-62 jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LIMA, A.; AZEVEDO, M. L. Processo de institucionalização da política nacional e estadual de formação docente: Proposições e resistências no Paraná. **Educação & Formação**, Fortaleza (CE), v. 4, n. 12, set./dez. p. 124-147, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1126/1311>. Acesso em: 01 set. 2020.

LIMA, F. C. S.; ALMADA, J. U. P. S. Educação Integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. *In*: LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação Integral**: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís, MA: Edufma, 2013.

LIMA, L. M. Educação Integral: confrontos filosóficos e reconhecimento político. *In*: LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação Integral**: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís, MA: Edufma, 2013.

MENDONÇA, P. M. **O direito à educação em questão**: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. 2017. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2017.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 129-146.

PONTES, A. P. F. S. A educação integral e seus fundamentos. *In*: LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação Integral**: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís, MA: Edufma, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, J. A. **Educação integral no Brasil de hoje**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

Cómo referenciar este artículo

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B; ARRUDA, E. P. Educación integral y formación del profesorado: cuestiones conceptuales y jurídicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1529-1546, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15296>

Enviado el: 05/02/2021

Revisiones necesarias: 30/03/2021

Aprobado el: 12/05/2021

Publicado el: 01/06/2021