

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i32.5050>**O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS POSSIBILIDADES DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA EM MANAUS¹**THE CONCEPT OF INTEGRAL EDUCATION AND THE POSSIBILITIES OF
INTEGRAL POLYTECHNIC EDUCATION IN MANAUSEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTEGRAL Y LAS POSIBILIDADES DE LA
EDUCACIÓN INTEGRAL POLITÉCNICA EN MANAUS*Antônio Carlos Maciel*

Universidade Federal de Rondônia – Brasil

Cintia Adélia da Silva

Universidade Federal de Rondônia – Brasil

Claudinei Frutuoso

Universidade Federal de Rondônia – Brasil

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar as possibilidades da educação integral politécnica no sistema de educação integral da cidade de Manaus. Para tanto busca, nas experiências pedagógicas brasileiras, os fundamentos epistemológicos da concepção de educação integral com a finalidade de distinguir as modalidades que a constituem: tempo integral, educação integral liberal e educação integral politécnica. Com base nessas modalidades, analisa os resultados de um survey multifatorial e de observação participante realizados em quatro Centros Educacionais de Tempo Integral – CETI da cidade de Manaus, chegando à conclusão de que, levados em consideração os fatores de infraestrutura física, pedagógica e tecnológica, o perfil da gestão escolar e da prática pedagógica dos professores, os CETIs apresentam condições favoráveis à aplicação da educação integral politécnica.

Palavras-chave: Educação integral. Educação integral politécnica. Manaus.

Abstract: This article aims to analyze the possibilities of integral polytechnic education in the integral education system of the city of Manaus. To do so, it seeks in the Brazilian pedagogical experiences the epistemological foundations of the conception of integral education with the purpose of distinguishing the modalities that constitute it: integral time, liberal integral education and integral polytechnic

¹ O presente artigo faz parte dos resultados do Projeto “As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação acadêmica” – PROCAD UNICAMP/UNIR/UFOPA, financiado pela CAPES.

education. Based on these modalities, it analyzes the results of a multifactorial survey and participant observation carried out at four Integral Time Educational Centers – CETI in the city of Manaus, arriving at the conclusion that, considering the factors of physical, pedagogical and technological infrastructure, the profile of school management and the pedagogical practice of teachers, CETIs present favorable conditions for the application of integral polytechnic education.

Keywords: Integral education. Polytechnic integral education. Manaus.

Resumen: Este artículo tiene por objetivo analizar las posibilidades de la educación integral politécnica en el sistema de educación integral de la ciudad de Manaus. Para tanto busca, en las experiencias pedagógicas brasileñas, los fundamentos epistemológicos de la concepción de educación integral con la finalidad de distinguir las modalidades que la constituyen: tiempo integral, educación integral liberal y educación integral politécnica. En base a estas modalidades, analiza los resultados de un survey multifactorial y de observación participante realizados en cuatro Centros Educativos de Tiempo Integral - CETI de la ciudad de Manaus, llegando a la conclusión de que, teniendo en cuenta los factores de infraestructura física, pedagógica y tecnológica, el perfil de la gestión escolar y de la práctica pedagógica de los profesores, los CETIs presentan condiciones favorables a la aplicación de la educación integral politécnica.

Palabras clave: Educación integral. Educación integral politécnica. Manaus.

Introdução

A partir da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, o governo federal instituiu a política de educação integral para a Educação Básica no Brasil. Durante os anos seguintes, essa política se institucionalizou, como programa nacional, por intermédio do Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação, da Portaria n. 1.144, 10 de outubro de 2016 – Novo Mais Educação e, finalmente, da Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular, firmando-se, assim, como política de Estado.

No Brasil, desde 1925, pode-se falar em educação integral. Até o início dos anos 1960, Anísio Teixeira, sendo absoluto em termos de experiências pedagógicas, desenvolve uma concepção de educação integral, que decorre de suas experiências em Salvador (1924-28; 1950-atual), no Rio de Janeiro (1931-1935) e em Brasília (1961-atual).

A partir dos anos 1980, várias experiências significativas, no campo que se pode entender como educação integral, são realizadas: a dos CIEPs, no Rio de Janeiro; a dos CEUs, em São Paulo, e a do Mais Educação, que inclui tantas outras Brasil a fora.

Essas experiências pedagógicas, decorrentes de políticas educacionais, são decisivas para a definição de duas modalidades de educação integral: a educação integral liberal, vinculada a Anísio Teixeira, e o tempo integral, que compreende às demais.

Nos anos de 2005 e 2006, na cidade de Ariquemes (RO), durante vinte meses, é realizada a experiência pedagógica do Projeto Burareiro de Educação Integral que, inspirada no CIEP, diferencia-se deste por ser orientada pela pedagogia histórico-crítica e conceitos basilares como o princípio educativo do trabalho, omnilateralidade, emancipação e, principalmente, politecnia, cuja concepção dá origem ao conceito de politecnia como princípio pedagógico, base para a concepção de uma terceira modalidade de educação integral: a educação integral politécnica.

Assim, tendo em vista o debate conceitual, a partir do qual se procura distinguir tempo integral, educação integral liberal e educação integral politécnica, esse artigo tem por objetivo analisar as possibilidades desta última modalidade no sistema de educação integral da cidade de Manaus, a partir de uma pesquisa empírica, realizada em 2017.

1 Tempo integral, educação integral e educação integral politécnica: precisando conceitos

As incursões do Estado por políticas de educação integral no Brasil remonta ao ano de 1925, quando, sob o comando de Anísio Teixeira, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia editou a primeira lei nesse sentido.

As definições de educação integral, desde então, são concebidas de conformidade com as vinculações epistemológicas e as condições históricas vividas por seus autores. Ainda que hajam incursões esporádicas de agremiações políticas e governos estaduais, até o início dos anos 1960, Anísio Teixeira é absoluto na temática, quer pela clareza de suas concepções, quer por estar vinculado a governos e, por esta razão, por aplicá-las a experiências pedagógicas. O critério, portanto, aqui adotado para a definição do conceito de educação integral, é a natureza epistemológica de políticas educacionais, expressa por suas experiências pedagógicas. Logo, autores ou entidades, que tenham ficado apenas na concepção, não serão considerados.

Na primeira incursão de Anísio Teixeira na área da educação, durante os anos de 1924 a 1928, no Governo Góes Calmon, em Salvador (BA), edita a Lei n. 1.846, de 14 de agosto de 1925, na qual explicita sua concepção de educação: “O Ensino Publico no Estado da Bahia tem objectivo educar physica, moral e intelectualmente o individuo, tornando-o apto para a vida em sociedade” (BAHIA, 1925, p.177). Observe-se que esta concepção está

inteiramente de acordo com a concepção de Condorcet (1792)² e Lepelletier (1793)³, editada pela Revolução Francesa, ainda sem a influência de Dewey (SILVA, 2017, p. 22-23).

Diferentemente do Relatório da gestão, publicado em 1928 (TEIXEIRA, 1928), quando expressões como experimentação por exercícios de “observação e raciocínio”, civismo por meio da “história pátria”, desenvolvimento das “actividades naturais” dos olhos e das mãos dirigidos para o trabalho, conhecimento das regras de higiene, voltados para “efficiencia social”, cuja finalidade deve presidir a “educação para uma democracia”, não deixam dúvida quanto a influência deweyana (SILVA, 2017, p. 23). Esta concepção epistemológica estará na base dos Decretos e de suas experiências pedagógicas como Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, entre 1931 e 1935. No Art. 9º, do Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932 (RIO DE JANEIRO-DF, 1932), essa concepção assim se expressa:

Art. 9º - O ensino na Escola de Professôres distribui pelas seguintes seções:
I – Biologia Educacional e Higiene; II – Educação; III – Matérias de Ensino;
IV – Desenhos, Artes Industriais e Domésticas; V – Música; VI – Educação Física, Recreação e Jogos; VII – Prática de Ensino.

Corroborando com Silva (2017, p. 25), o artigo 9º do Decreto de 1932 parece tirado do Relatório de 1928 e indica, acima de tudo, a definição da concepção que, aqui, se denominará de educação integral liberal⁴, que se consolidará com as experiências das Escolas Carneiro Ribeiro, a partir de 1950, e Escola-Parque 308 Sul, a partir de 1960.

Com efeito, no discurso de inauguração da Escola Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira (1959, p. 79) é definitivo, quanto a sua concepção de educação integral:

E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.

² Os objetivos educacionais do conhecido *Rapport* não deixam dúvidas: “Cultiver enfin, dans chaque génération, **les facultés physiques, intellectuelles et morales** [...]. (CONDORCET, 1792, p. 2).

³ No *Plan*, Lepelletier (1793, p. 15) é direto: “Donner à tous les **habitudes physiques** et les **habitudes morales**, les **instructions** et les **connaissances** qui, étant acquises dans l'enfance, influent sur tout le reste de la vie [...]”.

⁴ No caso do Ensino Público de Salvador (BA), a concepção se encontra na Lei n. 1.846, de 14 de agosto de 1925 (BAHIA, 1925, P. 177), no das Escolas Experimentais, Rio de Janeiro (DF), criadas pelo Decreto n. 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, a jornada é em tempo parcial (OLIVEIRA, 2015, p. 140).

Além de superar a dependência deweyana, Anísio Teixeira expressa, aqui, a definição de educação integral que, antes de ser tempo (que aliás não cita), embora fale, no mesmo discurso, em dia completo, é educação do ser humano em suas múltiplas dimensões (física, social, moral, intelectual) por meio de um programa científico composto pelas mais diferentes áreas do conhecimento, atividades artísticas, culturais e esportivas, sustentadas por um programa de proteção à saúde, no qual se inclui a nutrição. O desenvolvimento das dimensões humanas está intimamente ligado à execução do programa científico.

É nesse sentido que, ao se referir à Escola-Parque 308 Sul, de Brasília, em dezembro de 1960, Anísio Teixeira (1961, p. 195) acentua:

Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviços gerais". É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil. O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior.

A obra de Brasília, como se pode depreender das palavras do próprio Anísio, encerra a definição conceitual, que envolve as dimensões humanas, o programa científico completo e o ambiente adequado para executá-lo. É a concepção mais acabada para a definição do que aqui se denomina de educação integral liberal. E mais do que isso, essa obra já contou com a participação de Darcy Ribeiro, Oscar Niemayer e Burle Marx, constituindo-se, assim, numa verdadeira obra coletiva.

Exatamente Darcy Ribeiro e Oscar Niemayer, no Governo do Rio de Janeiro por Leonel Brizola, são os protagonistas da outra experiência pedagógica, tomada aqui como exemplo, para a definição do conceito de educação integral, enquanto tempo integral: os CIEPs.

Com efeito, os Centros Integrados de Educação Pública⁵, ao contrário das Escolas-Parque, de Anísio Teixeira, não tiveram por prioridade, mesmo na origem, o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, mas combater o histórico processo de reprovação na 1ª e na 5ª série do Primeiro Grau (hoje 2º e 6º ano do Ensino Fundamental) na escola pública,

⁵ - Toda a crítica existente aos CIEPs (assistencialista, paternalista, populista, sem projeto pedagógico, custos elevados, publicitária, universalização inviável, desvio de função, apontadas por Mignot (1989, p. 49-52); Maurício (2006, p. 59; 2009, p. 20-22), Cavaliere e Coelho (2003, p. 164, 172), refutada em parte pelo próprio Ribeiro (1986, p. 43-44), não lhe retira o mérito de ser a mais arrojada experiência implementada por um estado brasileiro.

processo esse determinante da taxa elevada de evasão escolar e exclusão social das classes populares. Além do combate à reprovação, os CIEPs visavam, tendo por base a assistência médico-odontológica, alimentação adequada, material didático e uniformes gratuitos, proporcionar ensino-aprendizagem interdisciplinar centrado no aluno, respeitada a cultura deste, na qual a “animação cultural” seria parte indispensável na escola de “Dia Completo” (RIBEIRO, 1986, p. 47-52).

Essas condições de ensino-aprendizagem pensadas por Darcy Ribeiro visavam retirar a escola pública da calamidade da exclusão intraescolar, por tabela, da exclusão social extraescolar. Para manter crianças e adolescentes na escola, seria necessária uma escola com espaços educativos compatíveis, atraentes e estimulantes, os quais foram proporcionados pela estrutura arquitetônica dos CIEPs. Apesar das limitações e das críticas, o objetivo político dos CIEPs era proporcionar às classes trabalhadoras e populares, uma escola a que nunca teve acesso, porque quando isso foi possível “Substituiu-se uma educação razoável para poucos por uma péssima educação para muitos” (RIBEIRO, 1986, p. 32).

Tanto quanto as Escolas-Parque, os CIEPs não podem ser entendidos sem a estrutura arquitetônica que lhes são inerente e, no caso dos CIEPs, sem as condições históricas ditadas pela Lei 5.692/71, razão última de uma estrutura curricular engessada, na qual se priorizou mais o tempo que a educação integral.

O tempo integral, portanto, é um ensino regular, focado na aquisição de conhecimento científico básico disciplinar que, por ser voltado para o desenvolvimento cognitivo (principalmente no Ensino Fundamental ou, no Ensino Médio, quando a escola não é profissional ou tecnológica), relega a segundo plano conhecimentos e atividades de outras dimensões humanas. Assim os CIEPs inauguram uma modalidade de educação integral, o tempo integral, que servirá de base – levados em consideração o tempo histórico e as particularidades de cada um – tanto para os CEUs, quanto para o Programa Mais Educação.

Os Centros Educacionais Unificados, criados pelo Decreto n. 42.832, de 6 de fevereiro de 2003, vinculados ao Governo Marta Suplicy⁶, acrescentam ao conceito de tempo integral os princípios de participação, descentralização e autonomia, associados aos de inclusão escolar e socioeconômica. Esses princípios, por sua vez, seriam viabilizados pela estratégia da integração com a comunidade, sob um forte apelo à construção de um projeto social coletivo, próprio de um partido, que ainda nutria ideais socialdemocratas com nuances de esquerda.

⁶ Aqui, atem-se às inovações trazidas pelos CEUs da primeira fase. A fase inaugurada pela Portaria n. 4.672, de 5 de dezembro de 2006 (SÃO PAULO, 2006) não interessa a esse artigo.

Na primeira fase, os CEUs tinham por finalidade viabilizar a reversão da exclusão social, cultural, tecnológica e educacional, bem como a escassez da oferta de lazer e entretenimento nos bairros da periferia da cidade de São Paulo, propiciando, a essas populações, acesso a um complexo único, que integrava o projeto político-pedagógico ao projeto arquitetônico⁷ (SÃO PAULO, 2003).

Por essa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico-curricular se encontra na dependência direta dos espaços educativos proporcionados pelo projeto arquitetônico, dos equipamentos pedagógicos (educacionais, esportivos e culturais) disponíveis e dos recursos humanos existentes.

Porém, persistiram problemas estruturais: o planejamento curricular seguia as orientações de ensino de toda e qualquer escola municipal e a programação esportiva e cultural seguia um projeto pré-elaborado pelas secretarias municipais correspondentes. (SANCHES, 2014, p. 125-143).

Era o nascimento do problemático princípio da intersetorialidade, do qual se serviria, também, mais tarde, o Mais Educação.

Ora, como as atividades curriculares esportivas e culturais para os alunos se restringem, no geral, a duas horas semanais, ainda que com previsão de atividade complementar, o alcance dos objetivos propostos pelo Decreto n. 45.559, de 30 de novembro de 2004 (SÃO PAULO, 2004) ficou comprometido, uma vez que os mesmos consistiam em:

I - promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos; II - ser um pólo de desenvolvimento da comunidade; III - ser um polo de experiências educacionais inovadoras; IV - promover o protagonismo infanto-juvenil.

A concepção de promoção de “desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos” coloca certamente essa proposta no âmbito das concepções de educação integral, e mais, a estende a campos, até então, implícitos em outras propostas (casos dos objetivos II e III) e inova no IV objetivo, mas pela estrutura curricular, já apresentada, será insuficiente para “viabilizar a reversão da exclusão social, cultural, tecnológica e educacional”, conforme se dispõe no Decreto n. 42.832, de 6 de fevereiro de 2003.

Observe-se que o problema fundamental da educação integral, na modalidade tempo integral, é exatamente o tempo destinado às atividades e áreas de conhecimento, que deveriam devolver dimensões humanas, para além da cognição. Esse problema, ao invés de ser

⁷ O projeto arquitetônico é constituído por doze unidades, de acordo com o Decreto n. 42.832, de 6 de fevereiro de 2003 (SÃO PAULO, 2003). Onde o terreno das unidades são maiores, o Centro, ainda, possui campo de futebol e quadra poliesportiva descoberta.

resolvido, será agravado pelo Mais Educação, porque como política de apoio, aceita qualquer período de tempo e desconsidera (com raríssimas exceções, caso de Manaus, por exemplo, a partir de 2010) os espaços organicamente integrados. Para o Mais Educação, basta “adesão do ente parceiro” para que a escola se torne integral, daí porque é uma política ao gosto do cliente!

Com efeito, o Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, ainda que seja a primeira vez que uma política oficial fale em “formação integral de crianças, adolescentes e jovens”, portanto, não restrita às etapas iniciais da Educação Básica, fundamenta-se com sutis artimanhas: em primeiro lugar, porque seu objetivo geral (Art. 1º) não é “formar”, mas “contribuir para a formação integral”; em segundo lugar, porque se alcançaria esse objetivo “por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal”, e não “por meio de ações” governamentais; em terceiro lugar, porque sua finalidade precípua (Art. 2º) “apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar [...]”, e não proporcionar as condições para o tempo integral e adaptar ou criar escolas com espaços educativos apropriados à formação integral.

Tais formulações no objetivo e finalidades da Portaria comprovam o agravamento da problemática do tempo e dos espaços educativos apropriados. Como se isso já não fosse suficiente, o Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, sela o retrocesso, quando determina em seu Art. 1º:

O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

Observe-se que o objetivo deixa de ser “contribuir para a formação integral” e passa a ser “contribuir [...] por meio da ampliação do tempo de permanência [...], mediante oferta de educação básica em tempo integral”. O tempo, o estar na escola (ou em atividades escolares em outros espaços educacionais) ganha a centralidade que, mesmo disfarçadamente, a formação integral tinha até então. Associando-se essa mudança de foco às “parcerias com órgãos ou instituições locais” (§ 3º, Art. 1º) e “[...] com órgãos e entidades [...] da sociedade civil” (§ 3º do Art. 4º) do referido Decreto, chega-se à conclusão: o que aparentava ser uma política educacional socialdemocrata, tornara-se, agora, uma política neoliberal.

A modalidade tempo integral, enquanto educação integral, portanto, apresenta, de acordo com o tempo histórico, a fundamentação pedagógica e a orientação política, diferenças

significativas entre os CIEPs, os CEUs e o Mais Educação: o primeiro, mescla pedagogia tradicional e escola nova, sob a bandeira do socialismo democrático⁸; o segundo, mescla freireanismo e cidade educativa, sob a perspectiva socialdemocrata⁹; o terceiro, apoia toda e qualquer pedagogia, no primeiro momento, com o que restava da perspectiva socialdemocrata, mas no segundo momento se assume nitidamente neoliberal.

A terceira modalidade de educação integral, originada de experiência pedagógica, é a educação integral politécnica, que surge por decorrência do Projeto Burareiro de Educação Integral, implantado pela Secretaria Municipal da cidade de Ariquemes, estado de Rondônia, entre janeiro de 2005 e agosto de 2006.

O Projeto Burareiro, como ficou conhecido em Rondônia, é um experimento pedagógico que, embora leve em consideração as experiências das Escolas-Parque, dos CIEPs e dos CEUs, e se aproxime destas por ser dirigida às populações mais pobres do sistema público de ensino, por entender que a condição social e cultural dessas populações é produto de histórico processo político de exclusão social, diferencia-se delas por inúmeros fatores: em primeiro lugar, por estar fundada epistemologicamente na pedagogia histórico-crítica; em segundo lugar, por estar pedagogicamente orientada pelo conceito de politécnica; e, em função disso, em terceiro lugar, por se estruturar interdisciplinarmente no conceito de integração curricular; e, como corolário dos fatores anteriores e fim último, por visar à emancipação política e social dessas populações.

A pedagogia histórico-crítica possibilita entender que um processo educacional alternativo ao existente não pode partir senão dele mesmo, porém, desde uma compreensão histórico-cultural. Com base nesta, na justificativa do Projeto Burareiro (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2016, p. 26) está diagnosticado:

[...] assistiu-se nos últimos anos a deterioração das relações sociais no interior da escola, que vão desde a perda do poder aquisitivo dos professores, determinada pelos baixos salários, passa pela sobrecarga de trabalho, pela institucionalização da burocratização das funções pedagógicas associadas às imposições de toda a sorte, criadoras de uma cultura de opressão, passa ainda pela gestão desqualificada que dificulta o desenvolvimento da organização produtiva do trabalho escolar e impossibilita o fomento de atividades e experiências inovadoras, quer administrativas quer pedagógicas,

⁸ Utiliza-se aqui a denominação da Carta de Mendes (RJ), entendendo por socialismo democrático o que ali é definido com base nos princípios sociedade pluralista, civil e democrática, construída através do voto livre, do Estado de Direito Democrático e da Liberdade (PDT, 1983).

⁹ A derrota do PT, nas eleições presidenciais de 1998, determinará a guinada da esquerda para a socialdemocracia, ainda que os discursos de esquerda persistam, mesmo após o dia 08/10/2018, quando, em entrevista ao Jornal Nacional, Haddad firma: “nós, do lado da socialdemocracia, do estado do bem-estar social [...]” (REDE GLOBO, 2018).

chegando até os problemas vinculados à violência, decorrentes da crescente criminalização de crianças e adolescentes.

Isso é janeiro de 2005, e não faz mais do que reproduzir o diagnóstico de Darcy Ribeiro sobre a condição miserável da escola pública brasileira (RIBEIRO, 1984). Logo em seguida, mostra-se que a condição social da escola se complica ainda mais pelo que, ali, no Projeto Burareiro (p.27), se chama de “valores inibidores da ascensão social pelo trabalho e pela escola”, trata-se do “enriquecimento fácil, seja pela corrupção e pelo crime organizado dos estratos médios para cima, seja pelas diversas formas de delinquência (roubo, tráfico, prostituição, etc.), dos estratos médios para baixo”.

O diagnóstico mostra que o fracasso de muitas experiências pedagógicas “decorre do fato de não considerar a deterioração dos processos organizativos do trabalho escolar, a pauperização social dos educadores, o desemprego e a criminalidade”, e conclui (p.27):

A reversão desse processo é mais que urgente e transcende, como se vê, os limites da escola. Não só exige políticas públicas em múltiplas frentes, mas também, dada a profundidade e a complexidade do processo, paciência para que surtam o efeito desejado. A escola politécnica é apenas uma dessas frentes, e é isso o que se propõe a seguir.

Somente a leitura da realidade social por uma pedagogia, que não trate o povo como coitadinho, que entenda sua condição social pela via do processo histórico-concreto, sem eximi-lo de suas responsabilidades políticas de sua própria condição, como acontece com as pedagogias pequeno-burguesas, que o tratam a partir de realidades sociais exteriores (com todas as mazelas decorrentes dessa visão), pode alcançar algum sucesso educacional, mediante a gravíssima deterioração social da escola pública brasileira, em particular, a de periferia.

Os estudos da pedagogia histórico-crítica, acerca do trabalho como princípio educativo, possibilitaram, também, a formulação do conceito de politecnicidade como princípio pedagógico. Esse conceito é a pedra angular do Projeto Burareiro de Educação Integral, porque orienta a execução da experiência pedagógica por uma concepção omnilateral de educação integral, cujo fim é o desenvolvimento das dimensões humanas, que sintetizam a formação humana integral: a cognoscibilidade, a habilidade, a sensibilidade e a sociabilidade, e que o constituem como princípio pedagógico. A politecnicidade como princípio pedagógico (MACIEL; BRAGA, 2007, p. 61), compreende:

A cognoscibilidade¹⁰ como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas, psíquica (para o qual o conhecimento científico e tecnológico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade como efetivo exercício político da práxis social (onde a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade).

Veja-se que a compreensão do conceito envolve não só as dimensões humanas, mas também os meios por intermédio dos quais se alcançariam os fins do processo educativo. O mecanismo encontrado para operacionalizá-lo, deu-se o nome de integração curricular.

A integração curricular foi parcialmente testada no Projeto Burareiro, em 2006, e experimentada no curso “Currículo e Metodologia na Educação Integral”, do Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores das Escolas de Educação Integral do Estado de Rondônia, aprovado como curso de extensão pela Universidade Federal de Rondônia e financiado pela SECADI-MEC, como curso da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica – RENAFOR, realizado entre 2014 e 2015 (MACIEL et al. 2016), do qual, conforme Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 479) nasceu a definição:

A integração curricular dos processos educativos é concebida, aqui, como integração tanto entre as disciplinas quanto entre as diversas áreas de atuação das atividades socioculturais e profissionalizantes, em estreita relação com os conteúdos das disciplinas do ensino regular. Por conseguinte, a integração curricular é constituída por duas dimensões didáticas: uma baseada no princípio da natureza interdisciplinar do trabalho pedagógico coletivo, e a outra, no princípio da indissociabilidade entre conhecimento científico-tecnológico e atividades sociocultural-profissionalizantes.

Ora, a natureza interdisciplinar da integração curricular envolve, portanto, não somente a integração entre conteúdos programáticos de diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, mas também a compreensão de que esses conteúdos são produtos da apreensão científica da realidade e que, enfim, só serão perfeitamente entendidos se vinculados a ela, em suas múltiplas conexões, razão pela qual são tão importantes, no processo ensino-aprendizagem, os laboratórios, a relação teoria/prática e técnicas de ensino apropriadas às diversas naturezas do conhecimento e da realidade social.

¹⁰ O termo original, escrito entre novembro de 2004 e janeiro de 2005, é “racionalidade”. Porém, discussões em Congressos Educacionais evidenciaram a amplitude e a ambiguidade do termo racionalidade que, por sugestão, foi substituído por cognoscibilidade, já em 2007. O Projeto original completo só foi publicado em 2016 (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2016).

O Curso da RENAFOR serviu não só para sistematizar a compreensão conceitual de integração curricular, mas também para verificar os graus de dificuldades de sua aplicação, tendo por base o conceito basilar de trabalho pedagógico coletivo.

No Curso, pode-se perceber que o trabalho pedagógico coletivo, enquanto construção participativa de um projeto pedagógico coletivo pelos sujeitos envolvidos, encerra inúmeras dificuldades: da natureza laboriosa e conflituosa do processo à falta de formação interdisciplinar dos professores, da estrutura disciplinar do ensino à absoluta inexperiência em integrar os conteúdos das disciplinas científicas aos das atividades esportivas, artísticas, corporais¹¹.

No entanto, do ponto de vista estritamente pedagógico, exatamente nesse trabalho conceptual-operativo reside a grande diferença da educação integral politécnica para as outras modalidades, porque ataca, pelo processo de trabalho, a fragmentação do processo educativo e, por conseguinte, a desintegração das faculdades humanas, a animalização do ser humano. Numa palavra: combate o processo alienante da educação, que impõe ao ser humano um aleijão¹².

Ora, o combate ao processo aleijante da educação é o primeiro passo para o processo de emancipação política e social, quarto fator diferenciador da educação integral politécnica para as demais modalidades. Esse fator, porém, é um fim educativo, é um ideal, cujo processo histórico se constrói mediante enfrentamentos pessoais, conflitos sociais, decisões políticas, cujo desfecho, quase sempre, não depende de vontade individual. Nesse sentido, qualquer previsão teleológica não passará de exercício de adivinhação.

Por fim, a educação integral politécnica, tanto quanto as Escolas-Parques, os CIEPs e os CEUs, pressupõe uma escola com espaços educativos capazes de proporcionar o alcance de seus fins, tal como já foi registrado (MOREIRA; JUNQUEIRA; MACIEL, 2013, p. 113-129).

Diante do que foi exposto, pode-se sintetizar: a educação integral, enquanto tempo integral, é uma modalidade que, consideradas as condições históricas do tempo de sua implantação e suas finalidades pedagógicas específicas, prioriza o tempo de convivência no interior ou fora da escola como princípio pedagógico instigador da aprendizagem e

¹¹ A observação de tais dificuldades possibilitou classificá-las por grau de dificuldade pedagógica: a relação disciplinar teoria/prática com grau 1; a interdisciplinar, 2; a interdisciplinar teoria/prática, 3; a relação disciplinar teoria/prática integrada às atividades esportivo-culturais, 4; a interdisciplinar teoria/prática integrada às atividades esportivo-culturais, 5. No curso, chegou-se a testar algumas experiências de grau 4.

¹² Bem a propósito Marx (1980, p. 416) sentencia: “Subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte; e se não a merece, assassiná-lo... A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo”.

minimizador das interferências sociais negativas para a formação do educando. Nesse sentido, pouco se diferencia do ensino regular, parcial, baseado na aprendizagem cognitiva.

Quadro 1 – Síntese das modalidades de educação integral com suas pedagógicas, finalidades e concepção político-ideológica dominantes

MODALIDADE E CRITÉRIOS	TEMPO INTEGRAL			EDUCAÇÃO INTEGRAL LIBERAL	EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA
	Experiências Pedagógicas	CIEPs	CEUs	Mais Educação	Escola-Parque
Pedagogia Dominante	Escola Nova	Freireana	Autonomia (*) Construtivismo Competências	Escola Nova	Histórico-Crítica
Finalidade Pedagógica	Formação Parcial	Formação Parcial	Formação Parcial	Formação Integral Liberal	Formação Integral Politécnica
Concepção Político- ideológica	Socialismo Democrático	Social- democracia	Neoliberal	Liberalismo Democrático	Socialista

Fonte: Maciel e Silva (2017). Obs: (*) Autonomia que a Portaria de 2007 faculta aos entes parceiros para a adoção de uma pedagogia de sua conveniência.

A educação integral liberal, proposta por Anísio Teixeira ou nela baseada, resiste pontualmente em alguns sistemas públicos de ensino, casos de Salvador e Brasília, nos quais o processo ensino-aprendizagem visa à formação integral, por meio da articulação de um programa curricular diversificado focado em oportunizar o desenvolvimento das múltiplas possibilidades humanas de sua clientela estudantil.

A educação integral politécnica, nascida com o Projeto Burareiro, foi intencionalmente interrompida pela gestão municipal do Partido dos Trabalhadores, em 2007, sendo substituída por um proposta homônima com fundamentação pedagógica e fins educacionais completamente diferentes. Ainda assim, nas duas escolas municipais, que resistem como educação integral vinculada à marca Burareiro, há projetos específicos que tentam implementar a concepção politécnica às suas atividades educativas, pela via da integração curricular.

Pelo que está exposto, as três modalidades de educação integral, sintetizadas no Quadro 1, pode-se concluir que: a modalidade tempo integral, ao priorizar a extensão do tempo, sob múltiplas formas de aproveitamento deste, pode ser efetivada sem maiores requisitos técnicos e infraestruturais; a modalidade educação integral liberal, ao pressupor infraestrutura compatível com a concepção, equipamentos, docência e gestão especializadas, para alcançar o objetivo de oportunizar o desenvolvimento de múltiplas possibilidades

formativas, é uma modalidade que, só pontualmente, tem sido efetivada; a modalidade educação integral politécnica que, além das características da liberal, pressupõe formação pedagógica politécnica, domínio técnico da integração curricular e compromisso com os fins da pedagogia histórico-crítica, é uma modalidade que, mesmo em face das dificuldades impostas pelos sistemas oficiais de ensino, começa a ganhar espaços no universo docente, condição *sine qua non* para sua implementação.

Nesse sentido, as pesquisas realizadas, pelo PROCAD UNICAMP/UNIR/UFOPA (JEFFREY; MACIEL; COLARES, 2013), construíram um quadro das experiências pedagógicas em educação integral na Amazônia, no qual, Manaus, de acordo com Silva (2017) parece ter as condições concretas para viabilizar a educação integral politécnica.

Para comprovar a existência dessas condições, realizou-se, em 2017, uma pesquisa de campo que associou a observação participante¹³ a um *survey multifatorial*, da qual parte dos resultados são analisados a seguir.

2 Análise da coleta de dados mediante fatores determinantes da educação integral

Qualquer proposta de educação integral que pretenda conferir mais qualidade educacional e maiores oportunidades de sucesso ao sistema público de ensino, ou envereda pela educação integral liberal ou pela politécnica. A implementação desta apresenta, além das condições infraestruturais igualmente necessárias, duas dificuldades a mais do que àquela: a integração curricular e a abertura democrática para uma proposta com tal natureza política.

Partiu-se do pressuposto de que, para a introdução da educação integral politécnica, o requisito fundamental seria que o estado ou o município possuísse uma política educacional liberal-democrática, mesmo, também pressupondo, que a maioria absoluta de seus gestores e professores fosse liberal-conservadora. Dos três estados da Amazônia (Rondônia, Amazonas e Pará) pesquisados, somente o Amazonas apresenta uma política educacional suficientemente liberal-democrática e uma rede de ensino de educação integral com as mínimas condições para a introdução da educação integral politécnica.

Com efeito, a Resolução n. 17/2011 – CEE/AM, de 15 de março de 2011 (AMAZONAS, 2011a) aprova a “Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral” (AMAZONAS, 2011b, p. 72), cuja finalidade: “[...] não só é a extensão escolar, mas o acesso, a permanência e o sucesso da criança, do

¹³ Adverte-se, desde logo, que não se trata de pesquisa participante, nas formas divulgadas por Brandão (1985), mas de pesquisa de campo, de natureza antropológica, na forma como entende Durham (1986).

adolescente e do jovem nas escolas públicas estaduais, mas também a melhoria da aprendizagem”, portanto, desde logo, embora a proposta se expresse como “educação em tempo integral”, não se trata só de extensão, mas também de melhoria da aprendizagem. Esta natureza é detalhada nos objetivos específicos (AMAZONAS, 2011a, p. 11):

Proporcionar aos estudantes uma *experiência educativa que não se limite à instrução escolar*, mas que o leve a organizar seu tempo, seu espaço, e possibilite o fortalecimento da estrutura cognitiva, contribuindo para a formação de sua personalidade. Criar na escola de tempo integral espaços de socialização onde os estudantes possam *vivenciar atitudes de cidadania, de valores éticos e morais*. Proporcionar aos estudantes alternativas de *acesso ao campo social, cultural, esportivo e tecnológico*. Desenvolver projetos voltados para a rotina diária (*Hábitos de estudos, alimentação, higiene e recreação*), *favorecendo, assim, a saúde física e mental* dos estudantes. Desenvolver as competências dos estudantes, considerando as divergências múltiplas de seus conhecimentos prévios e aprendizagem. *Proporcionar um relacionamento com a família dos estudantes*, integrando a comunidade escolar, em seus aspectos: sociais, políticos, humanos e pedagógicos. *Estruturar a Escola com recursos materiais e humanos* para a execução das atividades pedagógicas e complementares.

Ora, um ensino para além da instrução escolar, que favoreça o fortalecimento da estrutura cognitiva, a formação da personalidade, a vivência da cidadania e dos valores éticos, com acesso ao campo cultural, esportivo e tecnológico, sob uma rotina diária, que priorize hábitos de estudos, alimentação, higiene e recreação para favorecer a saúde física e mental, não pode ser, de acordo com as modalidades apresentadas, senão educação integral liberal, condição próxima, por salto qualitativo, para a educação integral politécnica.

A pesquisa de campo realizada por Silva e Maciel, em 2017, na Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral, constituída por Escolas Estaduais de Tempo Integral – EETIs e Centros Educacional de Tempo Integral – CETIs¹⁴, tendo por base a observação participante e a aplicação de *survey multifatorial*, este sendo constituído por um conjunto de variáveis, agrupadas pelos seguintes fatores: condições da infraestrutura física; condições da infraestrutura pedagógica; condições dos equipamentos pedagógicos; perfil pessoal, profissional, socioeconômico e cultural dos gestores; importância das funções escolares para os gestores; perfil do trabalho pedagógico dos coordenadores; perfil socioeconômico e cultural dos docentes; formação e experiência profissional dos docentes; importância das funções escolares para os docentes e perfil do trabalho do professor em sala de aula.

¹⁴ As EETIs são escolas que foram adaptadas para atender o Programa de Educação em Tempo Integral; os CETIs foram construídos para atender especificamente a esse fim. A dissertação de Silva (2017) demonstra que as possibilidades dos CETIs são maiores do que a das EETIs, motivo pelo qual este artigo se detém aos CETIs.

Para os fins desse artigo, dado o limite de caracteres, trabalhar-se-á apenas com condições da infraestrutura física, pedagógica e tecnológica, perfil profissional dos gestores e, perfil da prática pedagógica do professor, suficientes para alcançar o objetivo a que o artigo se propõe, tendo por base a coleta de dados nos CETIs.

a) Infraestrutura física, pedagógica e tecnológica dos CETIs

Os CETIs da base empírica da pesquisa foram os primeiros a entrar em funcionamento. Inaugurados em 2010 e 2011, são prédios que possuem uma arquitetura uniforme, mas suas dependências, já apresentam graus diferenciados de conservação da estrutura física e pedagógica, bem como da adequabilidade dos recursos tecnológicos de ensino¹⁵.

Para se chegar a esses graus diferenciados de conservação e adequabilidade, foram estabelecidos critérios como tamanho adequado do espaço à função administrativa ou pedagógica, conservação de pisos e paredes, pintura, iluminação, limpeza, qualidade e quantidade dos equipamentos tecnológicos. Vale dizer que só com o survey, sem a observação participante, essas constatações seriam impossíveis. A observação participante, também, foi utilizada, no processo de tabulação dos dados, para decidir o conceito mais adequado de um item, quando houve empate entre atributos quantitativos, uma vez decidida a *moda*, como técnica estatística.

Com essas providências, em se tratando de infraestrutura física, 8 itens foram classificados com “A” (ótimo): diretoria, diretoria administrativa, coordenação pedagógica, secretaria, sala dos professores, salas de aula, refeitório, reprodução de material didático (copiadora); 7, com “B” (bom): orientação educacional, recepção, sistema de informação, sistema de monitoramento eletrônico, almoxarifado, cozinha, sanitários; e 2, com “D” (inexistente). Esses dois últimos foram a cantina, porque não é permitida e o ambulatório que, para os fins da educação integral, representa uma falta grave, haja vista a probabilidade de acidentes.

Os 15 itens classificados com “A” e “B” indicam as boas condições infraestruturais desses Centros. No entanto, como as plantas arquitetônicas são idênticas, não se pode deixar de destacar o fato de que o CETI-4 obteve 14 itens com classificação “A” em 17 possíveis; CETI-1, 10 itens; o CETI-3, 8; e, finalmente, o CETI-2 com apenas 2 itens “A”. Pelo que se

¹⁵ Por uma questão de espaço, não serão apresentados os quadros da infraestrutura física e pedagógica, somente o dos recursos tecnológicos de ensino por serem, aqui, considerados mais significativos.

pode perceber, o processo de trabalho da gestão escolar, baseado num certo compromisso coletivo, é o fator determinante para essas diferenças.

Em se tratando de infraestrutura pedagógica (laboratórios e espaços educativos), considerados fundamentais tanto ao desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos científicos, quanto ao desenvolvimento das capacidades físicas, artísticas, esportivas e profissionalizantes, 5 itens foram classificados com “A”: auditório, biblioteca, laboratório de ciências, quadra poliesportiva, sala de música; 3 com “B”: campo de futebol soçate, laboratório de informática, piscina; 4 itens com “D”: laboratório de artes, laboratório de história e geografia, laboratório de línguas, laboratório profissionalizante; e um (laboratório de matemática), ao qual não foi aplicada a moda.

Sobre o item “laboratório de matemática”, optou-se por não classificar pela moda, porque a estrutura arquitetônica original dos CETIs não contempla esse laboratório. No entanto, no caso do CETI-1, há uma sala improvisada para esse fim e, no caso do CETI-2, o laboratório de matemática funciona dentro do laboratório de ciências.

Os itens classificados com “A” e “B” possibilitam um leque bastante expressivo de opções educativas para o desenvolvimento de múltiplas capacidades humanas. Todavia, uma estrutura arquitetônica criada especificamente para atender, em tempo integral, ao Ensino Fundamental e Médio, ao não apresentar laboratório de educação para o trabalho e de artes, por si, expressa uma concepção de educação integral restrita, que não vê a importância dessas dimensões para a vida.

Ora, para a educação integral, os laboratórios de ciências básicas, como química e biologia, física e matemática são tão determinantes, quanto os de artes que, integrados aos desportos e ao trabalho, formam um conjunto indissociável. Assim, os espaços pedagógicos dos CETIs, mesmo sendo a melhor estrutura encontrada nos estados pesquisados¹⁶, por não contemplarem laboratórios importantes, pode-se dizer que as condições pedagógicas se encontram num interstício entre o tempo integral e a educação integral liberal.

A existência dos espaços educativos, todavia, é apenas um dos vários fatores que concorrem para o alcance dos fins da educação integral. Os laboratórios em geral, entendendo dentre estes, campo de futebol, quadra poliesportiva, piscina, só para citar três equipamentos pedagógicos, nem sempre entendidos como tais, são parte determinante para o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, desde que estejam equipados com os

¹⁶ São inúmeras as pesquisas publicadas sobre educação integral nos estados de Rondônia, Amazonas e Pará. Para exemplificá-las cita-se apenas as duas últimas coletâneas organizadas por Colares, Jeffrey e Maciel (2018) e Maciel, Ganzeli e Costa (2018).

recursos pedagógicos, que lhe são inerentes. Esses recursos pedagógicos constituem, aqui, as condições tecnológicas de trabalho.

O Quadro 2 foi elaborado com a finalidade de proporcionar uma visão sobre a qualidade dos equipamentos pedagógicos disponíveis nos laboratórios ou espaços educativos existentes nos CETIs.

Como se pode observar, dos 25 itens elencados, cinco não existem, dentre os quais três, de importância assinalada anteriormente: de formação para o trabalho (já que atende ao Ensino Médio), de artes e de línguas.

Quadro 2 – Condição dos equipamentos pedagógicos dos CETIs

Condições dos Equipamentos	CETI-1	CETI-2	CETI-3	CETI- 4	MODA
1. Acesso à internet para uso dos alunos.	C	B	C	B	B
2. Acesso à internet p/ uso dos professores.	B	B	B	A	B
3. Aparelho de DVD.	A	A	D	A	A
4. Aparelho de som.	A	A	A	A	A
5. Aparelho de televisão.	A	A	D	A	A
6. Climatização das salas de aula.	C	A	A	A	A
7. Do Auditório.	A	A	A	A	A
8. Da Biblioteca.	A	A	A	A	A
9. Do Campo de Futebol Soçaite	A	B	B	B	B
10. Computadores para uso administrativo.	A	A	A	A	A
11. Do Laboratório Profissionalizante.	D	D	D	D	D
12. Computadores para uso dos professores.	B	B	A	A	B
13. Impressora.	A	A	A	A	A
14. Do Laboratório de Geografia e História	D	D	D	D	D
15. Do Laboratório de Ciências.	C	A	A	A	A
16. Do Laboratório de Informática.	B	B	B	B	B
17. Do Laboratório de Matemática	C	A	D	D	*
18. Do Laboratório de redação (ou Línguas)	D	D	D	D	D
19. Máquina copiadora.	A	A	A	A	A
20. Da Piscina	B	B	A	A	B
21. Projetor multimídia.	B	B	A	A	A
22. Da Quadra de Esportes.	A	A	A	A	A
23. Da Sala de Leitura.	D	D	D	A	D
24. Da Sala para atividades de artes plásticas.	D	D	D	D	D
25. Da Sala para atividades de música.	A	B	C	A	A

Fonte: Coleta de dados realizada, na escola, em fevereiro de 2017, por Maciel e Silva.

Legenda: A: Ótimo; B: Bom; C: Ruim; D: Inexistente.

Dos vinte itens restantes, treze foram classificados com “A”, seis com “B” e um, que merece uma explicação à parte. A classificação, quase em sua totalidade, em “A” e “B”, no entanto, é suficientemente vigorosa, para indicar que a qualidade dos equipamentos existentes se encontram no âmbito da educação integral liberal.

A explicação à parte fica por conta do “laboratório de matemática”. Do mesmo modo como na explicação referente à estrutura pedagógica, em relação aos equipamentos, optou-se, também, por não classificar pela moda, porque, no caso do CETI-1, os recursos didáticos da sala improvisada se reduzem à livros específicos e a alguns instrumentos; no caso do CETI-2, os recursos são em maior número e mais diversificados, daí a classificação melhor, em comparação com o CETI-1.

Portanto, a conclusão a que se chega é que, em termos de infraestrutura física, pedagógica e tecnológica, os CETIs possuem as condições necessárias à implementação da educação integral liberal, na forma como se entende, condição sine qua non para a introdução da educação integral politécnica.

b) Perfil profissional dos gestores escolares

O perfil dos profissionais dos gestores é um fator importante, por representar a instância decisória, de onde emanam todas as atividades que são executadas.

Ainda que o perfil pessoal e socioeconômico, a formação cultural e a prática político-pedagógica desses gestores sejam, igualmente, importantes, para os fins desse artigo, considerou-se apenas o perfil profissional deles, entendendo por estes, os profissionais, que exercem as funções de direção e coordenação pedagógica¹⁷.

De logo, nota-se, com exceção do CETI 4, que o tempo de trabalho dos diretores é bem maior que o dos coordenadores; já em relação ao tempo de trabalho na escola, em 50% dos CETIs, o mesmo fenômeno se repete e, em 50 %, a relação se inverte. Entende-se que esse fenômeno, por compor juventude e experiência, é um dado positivo para a gestão escolar.

Os dados da escolaridade indicam que 100% dos diretores possuem formação pós-graduada em nível lato sensu, 75% dos quais com graduação em universidades públicas e 25% em faculdade privada. Já os coordenadores pedagógicos, 75% tem formação lato sensu e 25% o superior completo, sendo 50% graduado em universidade federal, 25% em universidade estadual e 25% em faculdade privada. Portanto, a formação dos diretores é mais

¹⁷ Os dados a seguir fazem parte de um Quadro (informações qualitativas), excluído por falta de espaço, razão pela qual se faz uma interpretação quantitativa, como tentativa de facilitar a visualização, na ausência daquele.

elevada e mais vinculada à universidade pública que a dos coordenadores. Interessa assinalar que os mais jovens, correspondentes aos 25% de coordenadores e diretores, são oriundos de faculdades privadas. Essa tendência está, certamente, vinculada à expansão do ensino privado, nas últimas décadas, no Brasil.

Em termos de formação continuada, os dados indicam que, 75% dos diretores (25% não respondeu) e 100% dos coordenadores pedagógicos participam dessa modalidade de formação, enquanto curso de aperfeiçoamento. A aplicação desses conhecimentos adquiridos nesses cursos, porém, entre as opções “nunca”, “quase sempre” e “sempre”, 100% optou por “quase sempre”, o que parece ser uma resposta sensata, uma vez que dificilmente se aplica tudo o que se aprende num curso.

Para verificar a sistematicidade do trabalho coletivo dos gestores, entre eles próprios, e entre eles e os professores, incluiu-se um item sobre horas de planejamento ou reuniões de planejamento das ações pedagógicas.

O resultado é o seguinte: 50% dos diretores dedica de 4 a 6 horas mensais para essa finalidade; 25%, acima de 12 horas e 25% não respondeu. 100% dos coordenadores pedagógicos, por não saberem precisar tais horas, não responderam a essa questão.

No geral, portanto, esse resultado expressa baixa prioridade para planejamento pedagógico coletivo, principalmente, quando se leva em consideração que, se os professores têm 8 horas, das 40 horas semanais, para planejamento, os coordenadores, a princípio, deveriam, no mínimo, acompanhar os professores nessa tarefa. Se, pelos parâmetros técnico-pedagógicos da educação integral liberal esses dados são aceitáveis; pelos da politécnica, representam uma dificuldade grande a ser superada, considerando-se que a gestão seja um fator decisivo no processo de trabalho escolar.

c) Perfil do trabalho do professor em sala de aula

De acordo com a concepção teórica adotada, a pedagogia histórico-crítica, ainda que os alunos também sejam fundamentais, os professores são o fator determinante no processo ensino-aprendizagem. As tabelas e figuras, a seguir, buscam caracterizar a perspectiva predominante desse trabalho pedagógico, na intenção de capturar o grau de admissibilidade para um trabalho pedagógico na perspectiva da educação integral politécnica.

A tabela 1 mostra, percentualmente, o perfil do trabalho pedagógico do professor, considerando-se o perfil necessário à educação integral, em particular, à educação integral politécnica.

De acordo com o resultado, para 55% dos docentes, as reuniões envolvendo professores, diretores e coordenadores, são mais que suficientes para dar conta da orientação do trabalho pedagógico, porém, quando se trata da contribuição somente dos coordenadores, esse percentual cai para 36%, razão pela qual 50% preferem a troca de ideias, entre eles próprios.

Distinguir os graus “muito” de “suficiente” não é difícil; interpretá-los, nas condições de um *survey multifatorial*, é uma tarefa arbitrária. Aqui, para todos os fins, “muito” significa que os fatos ocorrem efetivamente; “suficiente”, que nem sempre ocorrem.

Tabela 1 – Perfil do trabalho pedagógico do professor, segundo o Sistema Escolar CETI

Sistema Escolar	Especificação	Docentes (%)		
		Muito	Suficiente	Pouco
CETI	Troca de ideias entre professores.	50	42	8
	Associação de conteúdos afins entre disciplinas.	42	50	8
	Reuniões envolvendo professores, diretores, coordenadores.	55	41	4
	Contribuição pedagógica dos coordenadores.	36	61	3
	Avaliação da aprendizagem visa ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e ético.	36	55	9

Fonte: Coleta de dados realizada, na escola, em fevereiro de 2017, por Maciel e Silva.

Assim, o item, que mede uma dimensão da interdisciplinaridade (associação de conteúdos afins entre disciplinas), mostra que para 42% dos professores esse fato ocorre efetivamente, mas 50% discordam, ainda que digam que essa prática ocorra suficientemente.

No mesmo diapasão, para 36% dos professores, a avaliação alcança o objetivo, de fato, de desenvolver as dimensões cognitiva, afetiva e ética do educando; contra 55% de quem discorda. Por essa compreensão, pode-se concluir que esse objetivo fica muito a desejar, mesmo na prática docente da educação integral liberal.

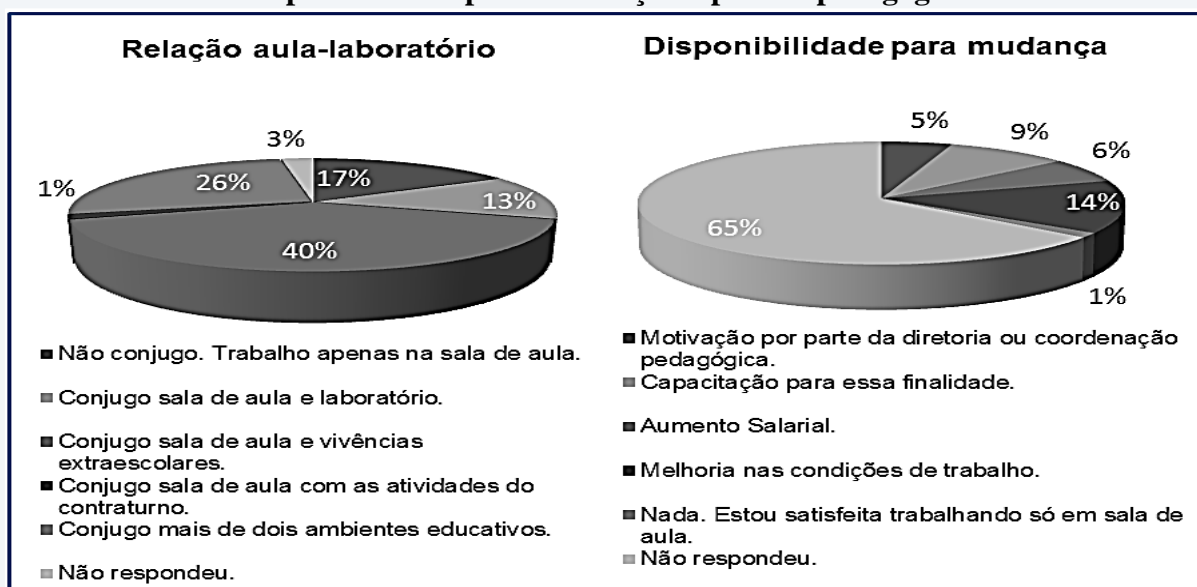
A Figura 1 apresenta gráficos que buscam capturar o que, nas discussões do grupo de pesquisa CIEPES sobre educação integral politécnica, tem-se conceituado por integração curricular.

A integração curricular é um grau mais complexo que a interdisciplinaridade. De acordo com Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 479), a interdisciplinaridade, na forma concebida pela pedagogia histórico-crítica, é não só o trabalho pedagógico envolvendo áreas

comuns entre disciplinas, mas também o trabalho pedagógico coletivo em prol de um projeto político de sociedade, para o qual são condições *sine qua non* a omnilateralidade e a emancipação; a integração curricular envolve não somente essa concepção de interdisciplinaridade, mas também a inter-relação entre diferentes áreas do desenvolvimento humano e, portanto, no caso da educação integral politécnica, a inter-relação entre os conteúdos do turno regular e os conteúdos do turno sociocultural-profissionalizante, portanto, uma inter-relação entre os turnos.

Os dados são elucidativos: há uma tendência muito forte, decorrente do esforço dos professores em superar dificuldades de aprendizagem e da divulgação, há algumas décadas, das possibilidades da interdisciplinaridade, para conjugar a prática pedagógica de sala de aula com outras atividades, seja em laboratórios, seja em vivências extraclasse. De tal modo que essas atividades, em seu conjunto, chegam a 80% contra 17% da prática restrita à sala de aula.

Figura 1 – Grau do trabalho conjugado: sala de aula com outros ambientes e disponibilidade para mudança de prática pedagógica



Fonte: Coleta de dados realizada, na escola, em fevereiro de 2017, por Maciel e Silva.

Para entender o gráfico “disponibilidade para mudança”, é necessário levar em conta que tal mudança diz respeito a trabalhar associando dois ou mais ambientes pedagógicos. Tecnicamente, a pergunta deveria ser dirigida somente aos 17% dos professores, cuja prática se restringe à sala de aula. Todavia, com o questionário em mãos, parte do universo da amostragem acabou respondendo, por isso, deve-se desconsiderar o percentual não respondido. Desse modo, verifica-se que há, nesse grupo, uma grande propensão à mudança,

na medida em que, dados os fatores indicados, apenas 1% não se proporia a mudar sua prática.

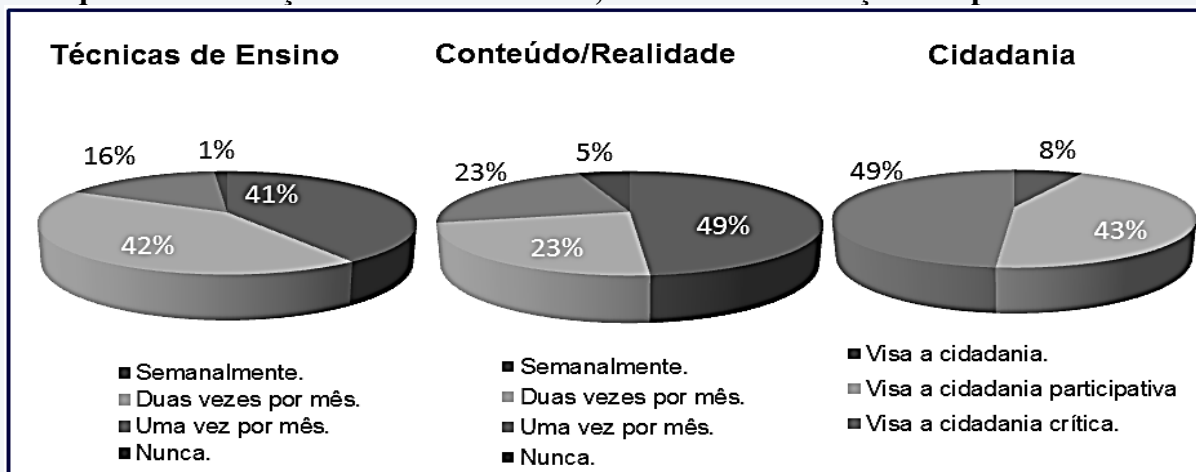
Portanto, a tendência ao trabalho interdisciplinar e a disponibilidade para a mudança indicam que a prática docente pode caminhar para a integração curricular.

Os gráficos da Figura 2 tentam capturar o perfil metodológico dos docentes: enfocam o período de intercalação de técnicas de ensino, a frequência média com que projetam a relação dos conteúdos com a realidade cotidiana e o tipo de cidadania vislumbrada para seus alunos.

A frequência de intercalação de técnicas de ensino, até duas vezes por mês, chega a 83%, da qual 41% exercitam semanalmente, o que é uma marca expressiva. Não obstante, o fato de que 16% se preocupam com a intercalação de suas técnicas apenas uma vez por mês.

A prática em relacionar conteúdos programáticos à realidade cotidiana diversa ou a exemplos da vida social ou natural, alcança a marca de 72%, duas vezes ao mês, porém, semanalmente, alcança 49% contra 23% daqueles que a praticam uma vez por mês.

Figura 2 – Metodologia de ensino: período de intercalação de técnicas de ensino, frequência da relação conteúdo/cotidiano, finalidade em relação ao tipo de cidadania



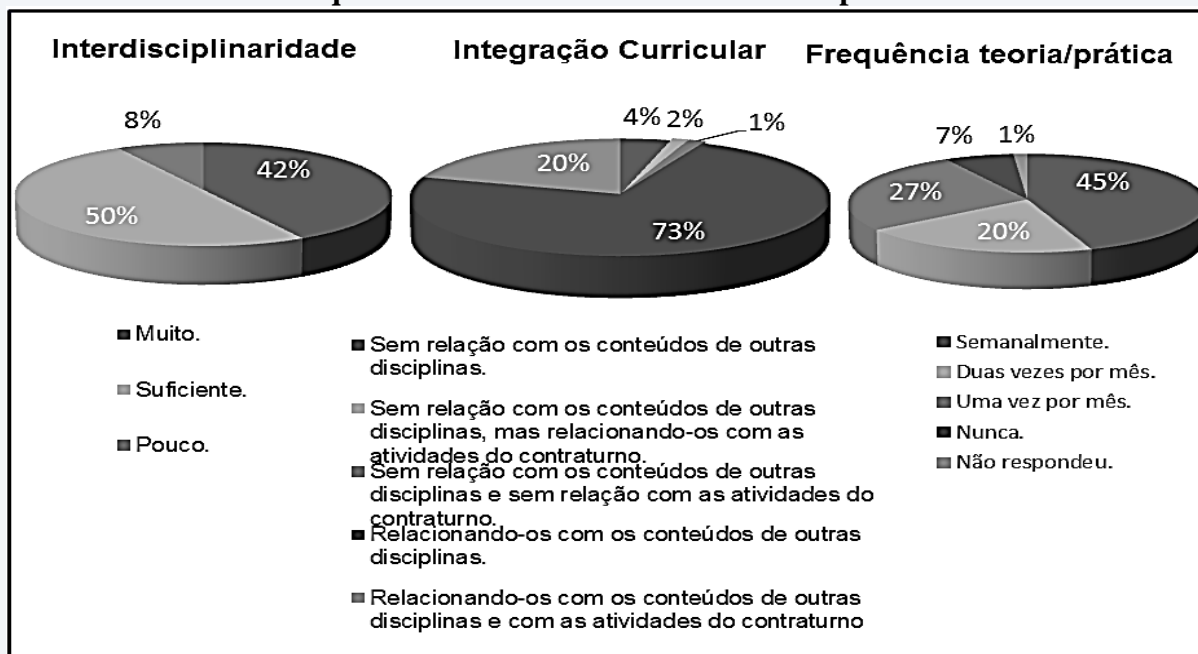
Fonte: Coleta de dados realizada, na escola, em fevereiro de 2017, por Maciel e Silva.

Em todos casos, pode-se concluir que 2/3 dos docentes do sistema de tempo integral têm uma prática que intercalam, tanto técnicas de ensino, quanto conteúdo/realidade e que, portanto, caminham na direção da integração curricular.

Quando perguntados, se sua prática pedagógica tem por objetivo, desenvolver que tipo de cidadão. Como se vê no gráfico, o resultado é surpreendente: 92% optaram pelo grau de cidadania participativa e crítica, implicando dizer que, se os professores querem essa

consciência para seus alunos, é porque eles próprios ou se encontram nesse grau, ou o tem como possibilidade.

Figura 3 – Metodologia de ensino: interdisciplinaridade, integração curricular e frequência de exercícios didáticos teoria/prática



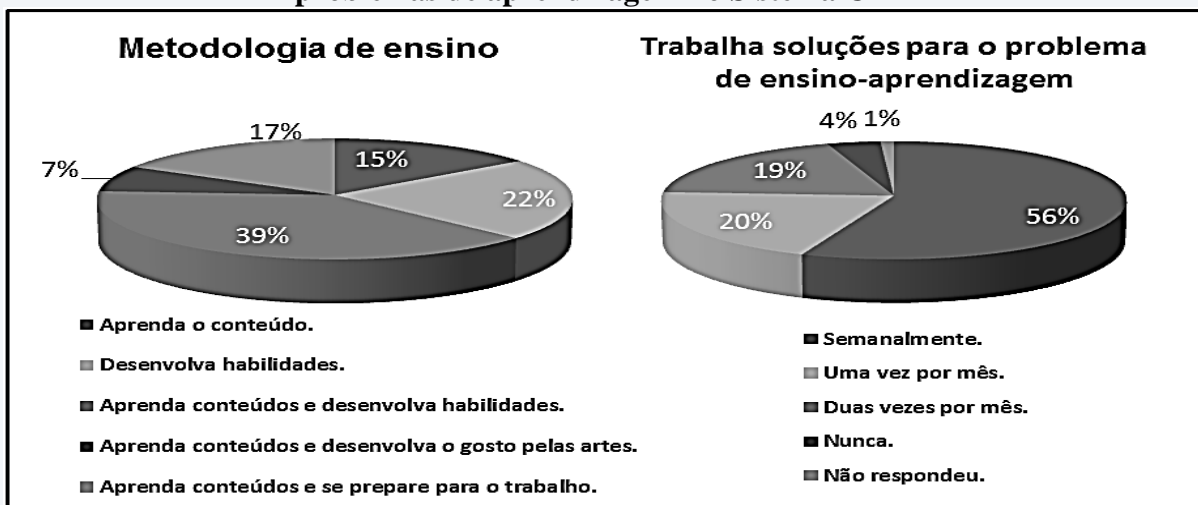
Fonte: Coleta de dados realizada, na escola, em fevereiro de 2017, por Maciel e Silva.

A Figura 3 contém três gráficos: a função do gráfico “interdisciplinaridade” é servir de parâmetro para os gráficos “integração curricular” e “frequência de exercícios teoria/prática”. O resultado desses dois últimos serão cruzados com o do gráfico “conteúdo/realidade”, contido na Figura 2, de forma a ratificar, ou não, a tendência média do perfil da prática pedagógica dos professores em relação às possibilidades da integração curricular.

Ora, considerando que 73% dos docentes dizem relacionar os conteúdos de sua disciplina com os de outras e que, em 45% desses casos, esse processo se dá relacionando teoria à prática semanalmente, na visão mais pessimista, conclui-se que, nos CETIs, de modo geral, os professores caminham para a integração curricular.

Essa conclusão se torna, ainda, mais consistente, quando se observa que 20%, além de relacionar os conteúdos de sua disciplina com os de outras, relaciona-os com os conteúdos e atividades do turno sociocultural, o que representa uma taxa inicial significativa para os propósitos da educação integral politécnica.

Figura 4 – Metodologia de ensino: objetivos e frequência do trabalho visando solução de problemas de aprendizagem no Sistema CETI



Fonte: Coleta de dados realizada, na escola, em fevereiro de 2017, por Maciel e Silva.

A Figura 4, por sua vez, ainda tratando dos processos metodológicos, tenta capturar as finalidades intrínsecas da prática de ensino, tendo por base a frequência média com que os professores trabalham soluções para os problemas de aprendizagem e direcionam sua prática para o desenvolvimento integral dos alunos.

Verifica-se que, no sistema CETI, 75% dos professores apresentam uma prática pedagógica voltada para a solução dos problemas de aprendizagem. No entanto, quando a questão envolve uma prática de ensino voltada para o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas e levando em consideração que, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada são focadas no desenvolvimento de competências e habilidades, não surpreende que o desenvolvimento destas seja o objetivo da maioria dos professores: 76%, distribuídos por 15%, que só visam a aprendizagem dos conteúdos; 22%, o desenvolvimento das habilidades; e, 39%, a ambas, evidenciando o peso da formação fragmentada.

Checando-se a coerência dos dados, cabe notar que este último dado se aproxima dos 45% que praticam a relação teoria/prática, dos 49% que relacionam conteúdo/realidade semanalmente, e dos 42% que afirmam praticar muito a interdisciplinaridade. Além disso, 24% associam suas disciplinas ao mundo das artes e do trabalho. Esses dados permitem concluir que as possibilidades da educação integral politécnica, a depender dos professores, estão criadas.

Conclusão: as possibilidades da educação integral politécnica

Todo processo educacional visa ao preparo do ser humano para viver na sociedade onde se encontra. Nas sociedades de classe até o capitalismo, somente as classes privilegiadas detinham esse direito. A partir do capitalismo, em função das necessidades do sistema produtivo, o acesso a esse direito foi, progressivamente, estendido às classes proletárias e camponesas, mas de uma tal forma que correspondesse à divisão social e técnica do trabalho.

Por decorrência, a educação passou a ser ofertada, pelo Estado capitalista, de acordo com as posses dos indivíduos, ficando a educação pública para aqueles que não as possuíam. Esta, desde os postulados da Revolução Francesa, se caracterizou por ser em tempo parcial, reduzida a conhecimentos elementares ou necessários ao mundo dos ofícios do trabalho.

Essas características desfiguraram a noção de educação como um preparo do ser humano para viver na sociedade, não só porque impedem o acesso a conhecimentos mais elaborados para a compreensão da sociedade, mas também porque, ao reduzirem a educação a habilidades e competências para o mundo do trabalho, deformam a própria formação humana.

Essa constatação levou tanto socialistas, quanto liberais democráticos a reivindicar a abolição dessa escola. Os socialistas por a entenderem alienante; os liberais por a considerarem um entrave ao progresso social e, por conseguinte, ao desenvolvimento da sociedade capitalista. Com esse movimento nasce a educação integral, uma forma de proporcionar, pela escola pública, algo pelo menos parecido com o que se proporciona nas escolas integrais privadas.

Em fins do século XIX, Dewey já propunha e fazia experiência nos Estados Unidos com uma escola progressiva de tempo integral; no Brasil, de 1925 a 1961, Anísio Teixeira construiu a proposta das Escolas-Parque que, além do tempo integral, pudesse proporcionar formação nas mais diferentes áreas do conhecimento, no que foi seguido, grosso modo, pelas experiências pedagógicas dos CIEPs e dos CEUs. Diferentemente dessas experiências, o Projeto Burareiro de Educação Integral, por sua orientação pedagógica histórico-crítica e por suas finalidades curriculares e políticas, inaugura uma proposta, que pretende ir além das anteriores.

Assim, as experiências pedagógicas das Escolas-Parque, dos CIEPs, dos CEUs e do Projeto Burareiro possibilitam classificar a educação integral em três modalidades: a de tempo integral, a educação integral liberal e a educação integral politécnica, distinguindo-as pela orientação e finalidade pedagógicas dominantes, e por sua concepção político-ideológica.

Definidas as três modalidades, com base nas experiências pedagógicas brasileiras, e considerando as dificuldades de implementação da educação integral politécnica, analisou-se,

por meio dos resultados de um *survey multifatorial* associado à observação participante, as condições dos Centros Educacionais de Tempo Integral – CETI, um dos sistemas estaduais de educação integral de Manaus, para viabilizá-la, levando em consideração três grupos de critérios: infraestrutura, gestão e docência.

Mediante tais critérios, a conclusão a que se chega é que, em termos de infraestrutura física, pedagógica e tecnológica, os CETIs possuem as condições necessárias à implementação da educação integral liberal, requisito indispensável para a viabilidade da educação integral politécnica.

O perfil profissional dos gestores, em termos de tempo de trabalho e tempo de trabalho na escola, pode-se dizer que uma gestão que alia juventude e experiência é um dado positivo para a educação integral. O mesmo ocorre, quando se trata da escolaridade, haja vista que $\frac{3}{4}$ possuem formação *lato sensu* e uma predisposição “quase sempre” para aplicar os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada. Essas duas constatações colocam os CETIs numa condição privilegiada para a educação integral liberal, logo, também, para a educação integral politécnica.

Problema parece haver na prática do trabalho coletivo entre gestores e professores, particularmente porque apenas $\frac{1}{4}$ dos diretores dedica em torno de 12 horas a esse trabalho. Essa baixa prioridade para o planejamento pedagógico coletivo representa, pelos parâmetros técnico-pedagógicos da educação integral politécnica, uma dificuldade grande a ser superada.

Em se tratando dos professores, os dados são elucidativos: há uma tendência muito forte para o trabalho interdisciplinar, evidenciada pela inclinação para conjugar a prática pedagógica de sala de aula com outras atividades, seja em laboratórios, seja em vivências extraclasse.

Em todos casos, pode-se concluir que $\frac{2}{3}$ dos docentes do sistema CETI têm uma prática que intercalam, tanto técnicas de ensino, quanto conteúdo/realidade e que, portanto, caminham na direção da integração curricular, base essencial para a implementação da educação integral politécnica.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 17/2011** – CEE/AM. Manaus, 2011a.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta pedagógica das escolas da rede estadual de ensino de educação em tempo integral**. Conselho Estadual de Educação-CEE/AM. 2011b.

BAHIA. LEI n. 1.846, de 14 de agosto de 1925. Dispõe sobre a Reforma da Instrução Pública. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/134871/15%20%20Lei%20N.%201.846%2c%20de%2014%20de%20Agosto%20de%201925.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 15 maio 2016.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>> Acesso em: 15 maio 2016.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf> Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

BRASIL. **Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CAVALIERE, Ana M.; COELHO, Lígia M. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

COLARES, Maria L. I. S.; JEFFREY, Debora C.; MACIEL, Antônio C. (Orgs.). **A educação integral como objeto de estudo: mais que um tempo... além dos espaços**. Santarém, PA: UFOPA; Brasília, DF: CAPES, 2018.

CONDORCET, Jean-Antoine N. C. **Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique**, présentés à l'Assemblée Nationale au nom du Comité de Instruction Publique, par M. Condorcet, Député du Département du Paris: Les 20 & 21 Avril 1792. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k488703>>. Com ortografia atualizada em: <<http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

DURHAM, Eunice R. **A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas**. In: CARDOSO, Ruth. (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1986. p.17-37.

JEFFREY, Debora C.; MACIEL, Antônio C.; COLARES, Maria L. I. S. **As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação acadêmica**. Campinas, SP: UNICAMP, 2013.

LEPELLETIER, Michel. **Plan d'Éducation Nationale**: présenté a la Convention par Maximilien Robespierre, au nom de la Commission d'Instruction Publique, Le 13 Juillet 1793. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48991b/f5.image>>. Com ortografia atualizada em <<https://www.samuelhuet.com/fr/paid/43-melanges/755-plan-deducation-nationale1.html>>: Acesso em: 16 jun. 2017.

MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M. Projeto Burareiro. Politecnia e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: **Alinhavos em ciências humanas**. SANTOS, Nilson. (Org.). Porto Velho: EDUFRO, 2007.

MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M.; RANUCCI, Adriana M. C. **Projeto Burareiro de educação integral**: original. Porto Velho: Temática, 2016.

MACIEL, Antônio C.; SILVA, Cintia A. O conceito de educação integral a partir das experiências pedagógicas no Brasil. Porto Velho: UNIR, 2017.

MACIEL, Antônio C. et al. (Orgs.). **Currículo e metodologia da educação integral politécnica**: aportes ao trabalho pedagógico coletivo. Porto velho: Temática, 2016.

MACIEL, Antônio C.; JACOMELI, Mara R. M.; BRASILEIRO, Tânia S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr./jun. 2017.

MACIEL, Antônio C.; GANZELI, Pedro; COSTA, Sinara A. da. **Sentidos da educação integral**: conceitos, programas e implicações na realidade educacional (Orgs.). Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018.

MARX, Karl. **O capital (crítica da economia política)**. Livro 1: o processo de produção do capital, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MAURÍCIO, Lúcia V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006. p. 57-67.

MAURÍCIO, Lúcia V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**. Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MIGNOT, Ana C. V. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública – alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Em Aberto**. Brasília, DF, ano 8, n. 44, p. 44-63, out./dez. 1989.

MOREIRA, Adson J. de A., JUNQUEIRA, Marília L., MACIEL, Antônio C. Centro de educação integral politécnica – CEIP: uma proposta de arquitetura sustentável, educativa e amazônica. In: MACIEL, Antônio C. et al. (Orgs.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**, 2. Porto Velho: EDUFRO, 2013, v. 1, p. 113-130.

OLIVEIRA, Mariza da G. L. de. **Debates e embates na instrução pública primária e seus efeitos na prática do Instituto Ferreira Vianna** (Rio de Janeiro, 1929-1940). 2015. 378f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PDT. **Carta de Mendes (RJ), 1983**. Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/index.php/o-pdt/historia>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

REDE GLOBO. **Jornal Nacional**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ohFQ_IyYN3M>. Acesso em: 14 nov. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIO DE JANEIRO, DF. **Decreto n. 3.763, de 1º de fevereiro de 1932**. Modifica algumas disposições do decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e da outras providências. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/AT/impresso/decreto-n-3-763-de-1-de-fevereiro-de-1932-modifica-algumas-disposicoes-do-decreto-n-3-281-de-23-de-janeiro-de-1928-e-da-outras-providencias-.com-a->>. Acesso em: 16 maio 2016.

_____. **Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932**. Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Disponível em: <<http://fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/LF/impresso/decreto-n-3-810-de-19-de-marco-de-1932-regula-a-formacao-technica-para-o-districto-federal-com-a-previa-exigencia-do-curso-secundario-e-transforma>>. Acesso em: 16 maio 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 42.832, de 6 de fevereiro de 2003**. Cria os Centros Educacionais Unificados. Disponível em: <www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/.../DECRETO_42832_03.doc>. Acesso em: 12 maio 2016.

SÃO PAULO. **Portaria n. 4.672, de 5 de dezembro de 2006**. Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados - CEUs. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-4672-de-6-de-dezembro-de-2006>>. Acesso em: 12 maio 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 45.559, de 30 de novembro de 2004**. Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados - CEUS. Disponível em:

<http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=01122004D%20455590000>. Acesso em: 16 maio 2016.

SANCHES, Ydelis C. de S. **A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo**. 2014. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Cintia A. **O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica**. 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. **Relatório**: apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em:

<<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/summario.html><http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/summario.html>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p.78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.35, n.81, p.195-199, jan./mar. 1961.

SOBRE OS AUTORES

Antônio Carlos Maciel

Pós-doutor em Educação e Professor titular da Universidade Federal de Rondônia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da mesma Universidade. Líder do Grupo de Pesquisa “Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/CNPq”. E-mail: maciel_ac@hotmail.com

Cintia Adélia da Silva

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/CNPq”. E-mail: cintiaadelia.adelia@gmail.com

Claudinei Frutuoso

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Pesquisador e Diretor Executivo do Grupo de Pesquisa “Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/CNPq”. E-mail: frutuoso12@gmail.com

Recebido em: 12 de outubro de 2018
Aprovado em: 28 de novembro de 2018
Publicado em: 10 de maio de 2019