

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CINTIA ADÉLIA DA SILVA

**O SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM MANAUS E  
AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA**

PORTO VELHO  
2017

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

CINTIA ADÉLIA DA SILVA

**O SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM MANAUS E  
AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA**

Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito final para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

PORTO VELHO  
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Fundação Universidade Federal de Rondônia  
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

---

S586s Silva, Cintia Adélia.

O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica / Cintia Adélia Silva. -- Porto Velho, RO, 2017.

205 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Política educacional. 2. Educação pública. 3. Educação integral. 4. Educação integral politécnica. 5. Pedagogia histórico-crítica. I. Maciel, Antônio Carlos. II. Título.

CDU 37.014(811.3)

---

Bibliotecário(a) Rejane Sales de Lima Paula

CRB 11/903

CINTIA ADÉLIA DA SILVA

**O SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM MANAUS E AS  
POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA**

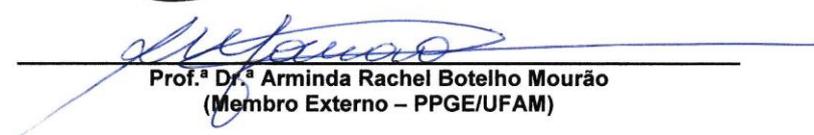
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Política e Gestão Educacional como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora**

Data da aprovação: 04/11/2017



Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel  
(Orientador - PPGE/UNIR)



Prof.ª Dr.ª Arminda Rachel Botelho Mourão  
(Membro Externo – PPGE/UFAM)



Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França  
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Marilsa Miranda de Souza  
(Suplente – PPGE/UNIR)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel, orientador e companheiro de luta, pela importante contribuição que tem dado a minha formação acadêmica, sem as suas orientações e incentivo esse trabalho da forma que está não seria possível.

## **AGRADECIMENTOS**

Penso que, um dos gestos mais belo do ser humano é o agradecimento. Este trabalho não seria possível sem o apoio de pessoas, que contribuíram de uma forma ou de outra para a conclusão dessa dissertação.

Agradeço aos meus pais pelo amor incondicional e por estarem presentes (mesmo distantes) em todos os momentos.

Edilene e Belchior, tios queridos, agradeço o apoio e o carinho a mim dedicado.

A Professora Dra. Mara Regina Martins Jacomeli, querida professora, pela contribuição dada aos meus estudos, pela confiança em meu trabalho durante o período em que estive em missão de estudos na UNICAMP.

A Professora Dra. Debora Cristina Jeffrey, Coordenadora do PROCAD UNICAMP/UNIR/UFOPA, pelo apoio e financiamento da pesquisa de campo.

Ao Alfredo Rocha, amigo, camarada e companheiro de luta desde 2013. Sem o seu apoio, seria impossível em tão pouco tempo concluir a pesquisa.

A Nathalie Canto, amiga, não esqueci de você. Agradeço a companhia em momentos difíceis e as palavras de incentivo nos momentos em que tanto precisei.

A Claudia Lobo, uma amizade para a vida! Agradeço pelo apoio durante o período mestrado.

A Universidade Federal de Rondônia, ao seu corpo docente e administrativo do Mestrado Acadêmico em Educação, pela ética e competência.

Ao Programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica – PROCAD, pelo financiamento desta pesquisa.

Ao Grupo de pesquisa CIEPES, pelos encontros e debates que foram muito importantes para o meu desenvolvimento desta pesquisa.

As escolas pesquisadas, em especial, aos diretores, coordenadores pedagógicos, docentes e administrativos, pela importante contribuição com a pesquisa.

Aos colegas do mestrado da linha de Política e Gestão Educacional.

As professoras Rosângela França e Arminda Mourão, e ao professor Evaldo Piolli, pela contribuição dada para o aperfeiçoamento deste trabalho e por aceitarem o convite para participar das bancas de qualificação e defesa.

## RESUMO

Essa dissertação tem por objetivo verificar as possibilidades da educação integral politécnica no sistema público de educação de tempo integral em Manaus, pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Teoricamente, a pesquisa reconstrói a trajetória das experiências pedagógicas brasileiras em educação integral e recupera as concepções de educação integral das políticas educacionais para, extrair de ambas, as concepções de educação integral, que se transformaram em modalidades desse tipo de educação escolar. Assim, chega-se às modalidades de educação integral possíveis: o tempo integral, a educação integral e a educação integral politécnica. Com base num survey multifatorial (MARX, 1880; BARBIERI, 1999; MACIEL, 2017) e na observação participante (Durham, 1986) faz-se a coleta de dados na rede estadual de educação de tempo integral de Manaus, cujos resultados foram agrupados e expostos por fatores de acordo com a natureza específica no interior de cada sistema organizacional (EETI e CETI), a saber: infraestrutura física e pedagógica da escola, condições tecnológicas do trabalho pedagógico, perfil da gestão escolar e perfil da docência. Por isso, na análise desses resultados, basicamente, trabalha-se com o conceito de contradição (SAVIANI, 2008; NETTO, 2011), chegando-se às seguintes conclusões: 1) Os CETIs são superiores às EETIs, pelos ambientes existentes e pelos equipamentos instalados; 2) Os parâmetros de gestão indicam predisposição à formação cultural mais ampliada; 3) A condição docente manifesta a prática do planejamento de ensino envolvendo professores, diretores e coordenadores; 4) O trabalho docente conjuga dois ou mais ambientes educativos; 5) A tendência manifesta à diversificação de técnicas de ensino e a associação dos conteúdos de ensino com a realidade cotidiana, além da prática pedagógica, que busca uma formação cidadã focada na participação ativa na sociedade; 6) Tendência, ainda que incipiente, de relacionar conteúdos das disciplinas com as atividades do segundo turno, prática essa ratificada pela intensidade periódica com que são realizados exercícios pedagógicos, verificadores dessa dimensão interdisciplinar; 7) Taxa em torno dos 40% de professores que priorizam a aprendizagem de conteúdos associados ao desenvolvimento de habilidades, sensibilidade e competência para o trabalho. No entanto, pela perspectiva da análise da realidade em suas contradições, há obstáculos evidentes: 1) A ideia da relação entre atividades pedagógicas e desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas ainda é muito incipiente; 2) Os CETIs são superiores às EETIs em termos infraestruturais, mas ainda mal equipados; 3) Do ponto de vista da gestão, o problema mais grave de todo o sistema é a escassez de recursos humanos necessários à coordenação pedagógica; 4) Os salários dos professores e a sobrecarga de trabalho impedem uma melhor formação cultural, bem como uma prática cultural necessária àqueles que trabalham nessa modalidade de ensino; 5) A resistência à prática pedagógica para associar dois ou mais ambientes educativos ou para diversificar de técnicas de ensino; 6) A legislação federal se, de um lado, aponta para a construção de escolas mais adequadas à educação integral, de outro, recua na concepção de educação integral para tempo integral.

**Palavras-chave:** Política Educacional, Educação Pública, Educação Integral, Educação integral Politécnica, Pedagogia Histórico-Crítica.

## ABSTRACT

This dissertation aims to verify the possibilities of integral polytechnic education in the public system of full-time education in Manaus, from the perspective of historical-critical pedagogy. Theoretically, the research reconstructs the trajectory of Brazilian pedagogical experiences in integral education and recovers the conceptions of integral education of the educational policies to extract from both the conceptions of integral education that have become modalities of this type of school education. Thus, one can arrive at the forms of integral education possible: full-time, integral education and integral polytechnic education. Based on a multifactorial survey (MARX, 1880; BARBIERI, 1999; MACIEL, 2017) and participant observation (Durham, 1986), data are collected in the statewide network of full-time education in Manaus, whose results were grouped and exposed by factors according to the specific nature within each organizational system (EETI and CETI), namely: physical and pedagogical infrastructure of the school, technological conditions of the pedagogical work, profile of the school management and profile of teaching. Therefore, in the analysis of these results, basically, we work with the concept of contradiction (SAVIANI, 2008; NETTO, 2011), arriving at the following conclusions: 1) CETIs are larger to EETIs, existing environments and equipment installed; 2) The management parameters indicate predisposition to the broader cultural formation; 3) The teaching condition manifests the practice of teaching planning involving teachers, principals and coordinators; 4) The teaching work combines two or more educational environments; 5) A clear trend towards the diversification of teaching techniques and the association of teaching contents with daily reality, as well as pedagogical practice, which seeks a citizen's education focused on active participation in society; 6) Tendency, although incipient, to relate contents of the disciplines with the activities of the second shift, a practice that is ratified by the periodic intensity with which pedagogical exercises are carried out, verifiers of this interdisciplinary dimension; 7) Rate around 40% of teachers who prioritize the learning of content associated with the development of skills, sensitivity and competence for work. However, from the perspective of reality analysis in its contradictions, there are obvious obstacles: 1) The idea of the relationship between pedagogic activities and the development of multiple human capacities is still very incipient; (2) CETIs are superior to infrastructure, but still poorly equipped; 3) From the management point of view, the most serious problem of the entire system is the scarcity of human resources needed for pedagogical coordination; 4) Teacher salaries and work overload prevent better cultural training and cultural practice for those working in this mode of education; 5) Resistance to pedagogical practice to associate two or more educational environments or to diversify teaching techniques; 6) Federal law, on the one hand, points to the construction of schools that are more suitable for integral education, on the other, it goes back to the conception of integral full-time education.

**Keywords:** Educational Policy, Public Education, Integral Education, Polytechnic Integral Education, Historical-Critical Pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição espacial das escolas experimentais	25
Figura 2 – PROFIC: fases de execução e demanda atendida	35
Figura 3 – Localização dos bairros em Manaus, por zona geográfica	81
Figura 4 – Localização dos Centros (CETIs) e escolas (EETIs)	83
Figura 5 – Perfil pessoal dos professores das EETIs	111
Figura 6 – Perfil pessoal dos professores dos CETIs	111
Figura 7 – Percentual do dispêndio da Força de trabalho docente nas EETIs	114
Figura 8 – Percentual do dispêndio da força de trabalho docente nos CETIs	115
Figura 9 – Qualidades positivas e negativas da Direção, segundo os docentes do Sistema Escolar EETI	117
Figura 10 – Qualidades positivas e negativas da Direção, segundo os docentes do Sistema Escolar CETI	118
Figura 11 – Apoio dado às atividades docentes pela Direção, Sistemas EETI e CETI, segundo os professores	118
Figura 12 – Grau do trabalho conjugado: sala de aula e outros ambientes educativos no Sistema EETI	122
Figura 13 – Grau do trabalho conjugado: sala de aula e outros ambientes educativos no Sistema CETI	123
Figura 14 – Metodologia de ensino: período de intercalação de técnica de ensino, frequência da relação conteúdo/ cotidiano, finalidade da prática docente em relação ao tipo de cidadania no Sistema EETI	123
Figura 15 – Metodologia de ensino: período de intercalação de técnicas de ensino, frequência da relação conteúdo/ cotidiano, finalidade da prática docente em relação ao tipo de cidadania no Sistema CETI	124
Figura 16 – Metodologia de ensino: interdisciplinaridade, integração curricular e frequência de exercícios didáticos vinculados com cotidiano, no Sistema EETI	125
Figura 17 – Metodologia de ensino: interdisciplinaridade, integração curricular e frequência de exercícios didáticos vinculados com cotidiano, no Sistema CETI	126
Figura 18 – Metodologia de ensino: objetivos e frequência do trabalho visando solução do problema de aprendizagem nos sistemas EETI e CETI	127

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas de construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro	28
Quadro 2 – Localização dos Centros Educacionais e Escolas Estaduais de Tempo Integral	69
Quadro 3 – Condições da infraestrutura física do Subsistema EETI	89
Quadro 4 – Condições da infraestrutura pedagógica das EETIs	90
Quadro 5 – Condições dos equipamentos pedagógicos das EETIs	92
Quadro 6 – Perfil pessoal dos gestores das EETIs	93
Quadro 7 – Perfil profissional dos gestores das EETIs	94
Quadro 8 – Perfil socioeconômico dos gestores das EETIs	96
Quadro 9 – Perfil cultural dos gestores das EETIs	97
Quadro 10 – Importância das funções escolares para os gestores das EETIs	99
Quadro 11 – Condições de infraestrutura física dos CETIs	101
Quadro 12 – Condições da infraestrutura pedagógica dos CETIs	101
Quadro 13 – Condições dos equipamentos pedagógicos dos CETIs	103
Quadro 14 – Perfil pessoal dos gestores dos CETIs	104
Quadro 15 – Perfil profissional dos gestores dos CETIs	105
Quadro 16 – Perfil socioeconômico dos gestores dos CETIs	107
Quadro 17 – Perfil cultural dos gestores dos CETIs	108
Quadro 18 – Importância das funções escolares para os gestores dos CETIs	110
Quadro 19 – Síntese das modalidades de educação integral, decorrente das experiências pedagógicas, com suas referências pedagógicas e concepção político-ideológica dominantes	131

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Crescimento demográfico do Estado do Amazonas e do Município de Manaus – 1960/2010 .....	65
Tabela 2 – Demonstrativo do quadro de pessoal da EETI – 1 .....	70
Tabela 3 – Demonstrativo do quadro de pessoal da EETI – 2 .....	71
Tabela 4 – Demonstrativo do quadro de pessoal da EETI – 3 .....	71
Tabela 5 – Demonstrativo do quadro de pessoal da EETI – 4 .....	72
Tabela 6 – Demonstrativo do quadro de pessoal do CETI – 1 .....	73
Tabela 7 – Demonstrativo do quadro de pessoal do CETI – 2 .....	74
Tabela 8 – Demonstrativo do quadro de pessoal do CETI – 3 .....	75
Tabela 9 – Demonstrativo do quadro de pessoal do CETI – 4 .....	75
Tabela 10 – Detalhamento da base amostral por tipo de escola, segmento social e zona geográfica da cidade de Manaus .....	86
Tabela 11 – Total de Itens tabulados por segmento social, segundo a escola e a zona geográfica .....	87
Tabela 12 – Demonstrativo percentual da formação do corpo docente .....	112
Tabela 13 – Demonstrativo percentual da experiência profissional do corpo docente .....	113
Tabela 14 – Demonstrativo percentual de outras atividades exercidas pelo corpo docente, dentro e fora da área da educação e salário bruto aproximado	113
Tabela 15 – Percentual do perfil cultural dos professores, segundo o Sistema Escolar .....	116
Tabela 16 – Grau de importância percentual das funções escolares para os professores, segundo o Sistema Escolar .....	117
Tabela 17 – Percepção dos professores sobre o comportamento profissional da Direção, segundo o Sistema Escolar .....	119
Tabela 18 – Causas dos problemas de aprendizagem, segundo os professores por Sistema Escolar .....	120
Tabela 19 – Perfil do trabalho pedagógico do professor em sala de aula, segundo o Sistema Escolar .....	121

## LISTA DE ABREVIATURAS

CAIC – Centro de Atenção a Criança e ao Adolescente  
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CETI – Centro Educacional de Tempo Integral  
CEU – Centro Educacional Unificado  
CIAC – Centro Integrado de Atendimento à Criança  
CIEPES – Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade  
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública  
EETI – Escola Estadual de Tempo Integral  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MEC – Ministério da Educação  
ONGs – Organização não governamental  
PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica  
PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança  
PT – Partido dos Trabalhadores  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade.  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEDUC – Secretaria Estadual de Educação  
SME – Secretário Municipal de Educação  
UNB – Universidade de Brasília  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNIR – Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA: DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS À FORMULAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>O conceito de educação integral no Brasil: políticas educacionais e experiências pedagógicas – 1925-1961.....</b>	<b>22</b>
2.1.1	De 1925 a 1935: Anísio da Bahia ao Rio de Janeiro.....	22
2.1.2	De 1950 a 1960: Anísio de Salvador à Brasília.....	26
<b>2.2</b>	<b>O conceito de educação integral no Brasil: políticas educacionais e experiências pedagógicas – 1961-1996</b>	<b>31</b>
2.2.1	A concepção de educação das políticas educacionais entre 1961 e 1996 e a concepção de educação integral.....	31
2.2.2	A concepção de educação integral das experiências pedagógicas entre 1961 e 1996.....	34
2.2.2.1	Critérios utilizados para a exclusão de algumas experiências Pedagógicas.....	34
2.2.2.2	A Escola-Parque de Brasília: O Conceito Coletivo.....	37
2.2.2.3	Em Memória de Anísio: Darcy Ribeiro e o Centro Integrado de Educação Pública – CIEP.....	39
<b>2.3</b>	<b>A concepção de educação integral no Brasil: políticas educacionais e experiências pedagógicas 1996-2014.....</b>	<b>41</b>
2.3.1	A concepção de educação das políticas educacionais entre 1996 e 2014 .....	41
2.3.1.1	A concepção de educação integral na Lei nº 9.394/96 .....	41
2.3.1.2	A concepção de educação integral na Portaria Interministerial nº 17/2007 e no Decreto nº 7.083/2010.....	45
2.3.1.3	A concepção de educação integral na Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação.....	49
2.3.2	A Concepção de educação integral das experiências pedagógicas entre 1996 e 2014.....	51
2.3.2.1	O Centro Educacional Unificado: O Laboratório Desperdiçado.....	52
2.3.2.2	O Projeto Burareiro de Educação Integral: Uma experiência à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica.....	55
2.3.2.3	Programa Mais Educação: Quando Tempo Integral é Qualquer Experiência Pedagógica com Tempo Esticado.....	57
<b>2.4</b>	<b>A problemática da pesquisa: retrospectiva teórica; definições analíticas.....</b>	<b>58</b>
<b>3</b>	<b>A PESQUISA DE CAMPO: O CENÁRIO, A POLÍTICA E O MÉTODO.....</b>	<b>64</b>
<b>3.1</b>	<b>Manaus no cenário da Zona Franca Industrial.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2</b>	<b>A política educacional de tempo integral em Manaus.....</b>	<b>66</b>
<b>3.3</b>	<b>O método de pesquisa: da técnica analítica às técnicas de coleta e exposição de dados.....</b>	<b>76</b>
3.3.1	A investigação teórica: o método da formação acadêmica Histórico-crítica.....	77
3.3.2	A investigação empírica: o Survey Multifatorial e a observação participante.....	80
<b>4</b>	<b>OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA NA REDE</b>	

	<b>ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DA CIDADE EM MANAUS.....</b>	<b>88</b>
4.1	<b>Perfil educacional das Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral – EETI.....</b>	<b>88</b>
4.2	<b>Perfil dos Centros Educacionais de Tempo Integral – CETI.....</b>	<b>99</b>
4.3	<b>Perfil e perspectiva da docência nos sistemas EETI e CETI.....</b>	<b>110</b>
5	<b>ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM MANAUS.....</b>	<b>129</b>
5.1	<b>O conceito de educação integral a partir das concepções de educação integral.....</b>	<b>130</b>
5.2	<b>Análise das possibilidades da educação integral politécnica no sistema público de educação de tempo integral de Manaus: EETIs versus CETIs.....</b>	<b>141</b>
5.2.1	<b>A condição da infraestrutura física e pedagógica dos sistemas escolares.....</b>	<b>142</b>
5.2.2	<b>Condições tecnológicas do trabalho pedagógico nos sistemas escolares.....</b>	<b>143</b>
5.2.3	<b>Condição e perspectiva da gestão nos sistemas escolares.....</b>	<b>143</b>
5.2.4	<b>Condição e perspectiva docente nos sistemas escolares.....</b>	<b>147</b>
6	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>157</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário Professor .....</b>	<b>171</b>
	<b>APÊNDICE B – Questionário Administrativo</b>	<b>178</b>
	<b>APÊNDICE C – Questionário Gestor</b>	<b>183</b>
	<b>APÊNDICE D – Questionário Coordenador Pedagógico</b>	<b>188</b>
	<b>APÊNDICE E – Formulário Escola</b>	<b>194</b>
	<b>ANEXO A – Quadro de Gestão da Escola Marcantônio Vilaça I</b>	<b>201</b>
	<b>ANEXO B – Lei n. 1.846, de 14 de agosto de 1925</b>	<b>202</b>
	<b>ANEXO C – Tabela Salarial da SEDUC/AM</b>	<b>203</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema “O sistema público de educação de tempo integral em Manaus e as possibilidades da educação integral politécnica” surgiu durante o ano de 2013, ao participar do Projeto de Extensão e Pesquisa “Curso de Planejamento, Gestão e Avaliação para Gestores da Educação Integral do Estado de Rondônia e Amazonas”, pelo Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores das Escolas de Educação Integral, vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica– RENAFOR e à Diretoria de Currículos e Educação Integral do Ministério da Educação– DICEI/MEC, realizado pelo Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR.

Cabia ao grupo de pesquisadores do Estado do Amazonas desenvolver um levantamento dos fatores de qualidade naquela unidade da federação, neste caso especificamente em Manaus. Foi quando se teve a oportunidade de participar da aplicação de um *Survey* multifatorial nos Centros Educacionais de Tempo Integral – CETI da Zona Norte de Manaus, da tabulação e análise dos dados e, ainda, da elaboração de artigo expondo os resultados.

Em 2014, surgiu uma nova oportunidade, dessa vez para integrar o curso “Currículo e metodologia na educação integral”, também vinculado ao RENAFOR e à DICEI/MEC. Apesar do curso ter a natureza de “extensão”, envolvia pesquisa e ensino. Nesse ano, a participação foi na aplicação de um *Survey* multifatorial em duas Escolas Estaduais de Tempo Integral – EETIs, na zona sul de Manaus, na tabulação e na análise dos dados, além da elaboração de artigo expondo os resultados.

Por outro lado, ao fazer parte do Grupo de Pesquisa CIEPES possibilitou participar nas discussões sobre educação integral e, particularmente, sobre educação integral politécnica, que é a proposta do Grupo de Pesquisa para as políticas educacionais. Foi a atuação nessas experiências, que deram origem à pesquisa para essa dissertação.

Esta dissertação tem por objetivo, mediante as condições concretas do sistema público de educação de tempo integral de Manaus, tanto via escolas criadas para esse fim, os Centros Educacionais de Tempo Integral – CETIs, quanto por

intermédio das Escolas Adaptadas, as Escolas Estaduais de Tempo Integral – EETIs, verificar as possibilidades da educação integral politécnica.

Para se alcançar esse objetivo, faz-se um resgate da concepção anisiana de 1925, ano do primeiro documento publicado sob sua chancela, a 1961, ano em que é inaugurada a Escola-Parque de Brasília, e ano, ainda, de promulgação da primeira LDB brasileira.

A partir de então, analisa-se a concepção de educação integral, buscando-a, de um lado, na legislação e, de outro, nas experiências pedagógicas.

Para tanto, de 1961 a 2014, ano da edição da última lei geral da educação, o PNE/2014, divide-se esse intervalo de tempo em dois períodos: de 1961 a 1996 (ano de promulgação da LDB 9.394/96) e deste ano até 2014.

Em todos os casos, a finalidade é distinguir as concepções concretas de educação integral e classificá-las de tal modo a identificar políticas e ações, diferenciando suas práticas.

Assim, com o resgate histórico das concepções de educação integral, por intermédio das experiências pedagógicas e das políticas educacionais, chega-se à conclusão de que as políticas educacionais, desde o advento da revolução francesa, ainda que sistematicamente tentem impedir que o Estado burguês proporcione educação pública e gratuita com a qualidade requerida ao desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, experiências pedagógicas localizadas, que visam a esse objetivo, tem rompido esse bloqueio, como são os casos da educação de tempo integral, da educação integral e da educação integral politécnica.

Chegando a essas três modalidades de educação integral e na medida em que a educação de tempo integral vige de forma absoluta nos sistemas oficiais, busca-se num destes, o de Manaus, verificar as possibilidades da educação integral politécnica.

Para tanto, a pesquisa para esse trabalho, por meio de um *survey multifatorial*, associado à observação participante, selecionou 8 (oito) escolas, do sistema de tempo integral, tendo por base o critério da localização geográfica, quatro EETIs e quatro CETIs, uma escola em cada zona geográfica da cidade.

As EETIs são escolas regulares já existentes, que foram adaptadas para atender às necessidades do tempo integral. Dado que não pode passar despercebido é que essas escolas, já eram, a época, consideradas como as de melhor desempenho pelos gestores educacionais.

Os CETIs são construções padronizadas, grandiosas para os padrões existentes e fazem parte do pacote social, incluído nos programas de infraestrutura e urbanização da cidade.

O questionário de questões fechadas foi aplicado com 62 itens para professores; 43 para técnico-administrativos; 36 para diretores; e, 51 para coordenadores pedagógicos, totalizando 192 questões.

Ora, multiplicando-se o número de itens de cada segmentos social pela quantidade de declarantes, chega-se ao total de 1.834 itens na zona Norte; 2.626, na zona Sul; 1.934, na zona Leste; e, 2.597, na zona Oeste, perfazendo 8.991 itens.

O formulário de observação consta de 92 itens, que foram preenchidos, por escola (8 no total), totalizando 736 itens preenchidos. Somando-se o total de itens do questionário com o total de itens do formulário, chega-se ao total de 9.727 itens.

A tabulação dos 9.729 quesitos foi realizada pelo software excel, de acordo com os seguintes procedimentos técnicos: 1- Estruturação da Planilha de dados; 2- Lincagem de eventos (sincronização de dados); 3- Estabelecimento de fórmulas estatísticas; 4- Introdução dos dados; 5- Geração de gráficos, tabelas e Quadros.

Os resultados da coleta de dados, na Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral, foram agrupados por fatores de acordo com a natureza específica no interior de cada sistema organizacional (EETI e CETI), a saber: a infraestrutura física e pedagógica da escola, as condições tecnológicas do trabalho pedagógico, o perfil da gestão escolar (no qual se incluem direção e coordenação pedagógica) e o perfil da docência.

Tais resultados poderiam ser apresentados, por zona geográfica, no entanto, por uma opção metodológica, serão expostos por subsistema escolar, de um lado, as EETIs e, de outro, os CETIs, com o objetivo de explicitar não somente as diferenças entre as escolas adaptadas e as escolas construídas especificamente para trabalhar com o tempo integral, mas também as diferenças entre as formas e finalidades dos processos educativos particulares de cada subsistema.

Por uma questão técnica (quantidade de informações), os dados do fator docência foram expostos numa subseção à parte, destacando-se os dados relevantes para a análise, em particular, aqueles que comprovem, ou não, as possibilidades da educação integral politécnica.

Por isso, a análise desses resultados, basicamente, trabalhando com o conceito de contradição pela concepção da teoria fundante da pedagogia histórico-crítica, o marxismo, chega-se às seguintes conclusões:

Tal como propuseram Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, o governo municipal dos CEUs, a proposta do Burareiro, a educação integral tem mais possibilidade de se efetivar num ambiente criado para esse fim. Isto se confirma, quando, nas condições do sistema de Manaus, o survey comprova que os CETIs são muito superiores às EETIs, pelos ambientes existentes e pelos equipamentos instalados.

Pelos parâmetros (competência, bom relacionamento, atuante e flexível) de gestão e pela predisposição a uma formação cultural (imprescindível à educação integral politécnica) mais ampliada, mesmo limitada pelas condições de existência, os dados relativos à gestão (direção e coordenação) apontam positivamente para a educação integral politécnica.

De acordo com a concepção teórica de onde se analisa, uma vez que os fatores institucionais são todos contrários e os não-institucionais são quase todos, as possibilidades efetivas da educação integral politécnica residem na condição docente, por não estar diretamente vinculada ao sistema de gestão.

A condição docente se manifesta positivamente, em primeiro lugar, na prática de planejamento de ensino envolvendo professores, diretores e coordenadores, que representa um grande passo no sentido da construção do projeto de trabalho pedagógico coletivo, ponto de partida para o trabalho interdisciplinar.

Em segundo lugar, na taxa elevada de trabalho, que conjuga dois ou mais ambientes educativos, pressuposto fundamental de uma prática pedagógica pela educação integral politécnica.

Em terceiro lugar, na tendência à diversificação de técnicas de ensino, na associação dos conteúdos de ensino com a realidade cotidiana, histórica ou natural, e na prática pedagógica que busca uma formação cidadã focada numa participação mais ativa na sociedade.

Em quarto lugar, na taxa elevada de docentes, que praticam de alguma forma o trabalho interdisciplinar, pela associação dos conteúdos de sua disciplina com os de outras e, o que é mais importante, não somente relacionam conteúdos entre disciplinas, mas também, com as atividades do segundo turno (contraturno, na linguagem oficial), prática essa ratificada pela intensidade periódica com que são realizados exercícios pedagógicos, verificadores dessa dimensão interdisciplinar.

Em quinto lugar, para finalizar, na taxa em torno dos 40% de professores que priorizam, em suas práticas pedagógicas, a aprendizagem de conteúdos associados ao desenvolvimento de habilidades, sensibilidade e competência para o trabalho, em vez de uma só dessas dimensões, o que, novamente, é um bom ponto de partida para a educação integral politécnica.

No entanto, pela perspectiva de ver a realidade em suas contradições, a ideia da relação entre atividades pedagógicas e desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas ainda é muito incipiente, o que dificulta a compreensão de um conceito mais elaborado de educação integral.

Os CETIs são superiores às EETIs em termos infraestruturais, mas ainda são muito mal equipados para atender uma educação integral compatível com o conceito que esteja além do tempo integral.

Do ponto de vista da gestão, o problema mais grave de todo o sistema é a escassez de recursos humanos necessários à coordenação pedagógica. Mesmo se esse sistema fosse o sistema de ensino regular, com um só turno, a quantidade observada e confirmada pelos documentos oficiais, é insuficiente para executar um processo de formação escolar.

Do ponto de vista da docência, a maior fragilidade fica por conta da tendência à formação hegemonicamente vinculada a faculdades privadas. Mas não é só isso: os salários dos professores (que não é nenhuma novidade) e a sobrecarga de trabalho impedem uma melhor formação cultural, bem como uma prática cultural necessária àqueles que trabalham nessa modalidade de ensino.

Ainda do ponto de vista da docência, a resistência à prática pedagógica de associação de dois ou mais ambientes educativos ou diversificação de técnicas de ensino, são obstáculos que precisam ser superados para que uma escola pública possa almejar ao que se entende por educação integral.

Finalmente, há que se considerar uma suposta contradição: a legislação federal se, de um lado, aponta para a construção de escolas mais adequadas à educação integral, de outro, recua na concepção de educação integral para tempo integral, para enfatizar muito mais a necessidade assistencialista às populações em “situação de vulnerabilidade” do que uma formação mais completa da pessoa.

Para se chegar a essa compreensão, fez a exposição do contexto da discussão sobre o conceito de educação integral, na segunda seção, de tal modo que desembocasse na formulação do problema da pesquisa. Na terceira seção se

expõe inicialmente um breve cenário sobre a base empírica, a cidade de Manaus; em seguida, contextualiza-se o processo de implantação e as políticas de educação de tempo integral da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas e, finalmente nesta seção, o método de pesquisa, envolvendo a técnica de leitura, a técnica de coleta de dados empíricos (survey multifatorial e observação participante) e o método de análise. Na quarta seção se expõe os resultados do survey multifatorial e da observação participante; na quinta seção se faz à análise os resultados e, finalmente, na sexta seção, sintetizam-se as conclusões da análise dos resultados.

## **2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA: DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS À FORMULAÇÃO DA PROBLEMÁTICA**

Esta seção tem por objetivo extrair as concepções de educação integral, tendo por base as políticas oficiais de educação e as experiências pedagógicas realizadas no Brasil, por aqueles que, de uma maneira ou de outra, aventuraram-se nesse campo, em busca de definições do conceito de educação integral, a partir das quais se possa analisar a problemática desse trabalho.

O critério de se ater às políticas educacionais e às experiências pedagógicas, deve-se ao fato de que são inúmeras as concepções de educação integral, muitas das quais sem qualquer viabilidade prática ou não experimentada, o que as tornam muito mais uma concepção filosófica, uma filosofia educacional do que uma proposta ou projeto pedagógico.

O longo período de tempo, que vai da edição da primeira política (1925) à última analisada nesse trabalho (2014) criou um primeiro problema: expor ao longo do período completo políticas educacionais separadas das experiências pedagógicas ou expor uma e outra, num determinado período específico? Optou-se por esta última, pela seguinte razão:

Um dos princípios epistemológicos do referencial teórico analítico afirma que os processos ocorridos na superestrutura da sociedade (incluído aí os educacionais) são determinados pelos processos históricos concretos. A relação entre infraestrutura e superestrutura, porém, não se faz de forma imediata e mecânica, a repercussão de uma na outra pode demorar anos.

A revolução burguesa no Brasil, por exemplo, tem como marco o ano de 1930, mas os acontecimentos que levam a esse marco já vinham amadurecendo durante os anos 1920; do mesmo modo, pode-se dizer do Golpe civil-militar de 1964, do fim desse regime em 1985, do período democrático, efetivamente, iniciado em 1989, e assim sucessivamente.

No caso das políticas educacionais ou experiências pedagógicas, onde se busca elementos para determinar os tipos de educação integral, são marcos importantes: o relatório sobre a gestão de Anísio Teixeira à frente da Secretaria de Educação da Bahia, porque representa o início da concepção, que é objeto desse trabalho; a promulgação da Lei 4.024/61, como primeira Lei Nacional; a promulgação da Lei 9.394/96, que substituiu a Lei de 1961 e, finalmente, a promulgação, em 2014, do Plano Nacional de Educação em vigor.

Desse modo, o período foi cortado em três partes: de 1925 a 1961, de 1961 a 1996 e de 1996 a 2014.

Extraídas as concepções de educação integral, desses períodos, sintetizam-se as definições, a partir das quais o problema do trabalho está formulado.

## **2.1 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS – 1925/1961**

A história da educação integral no Brasil começa com Anísio Teixeira. Teixeira não utiliza o termo integral, no entanto, sua concepção de educação, na origem, decorrente ou não de Dewey, expressa, desde o primeiro momento, a mesma natureza não somente dos documentos da Revolução Francesa, mas, principalmente, da aprimorada concepção democrático-liberal de John Dewey.

Com efeito, foi na condição de Inspetor Geral de Ensino da Bahia, no governo de Góes Calmon (1924-1928), que Teixeira, em visita técnica aos Estados Unidos para observar o Sistema Educacional daquele país, tomou conhecimento das ideias de John Dewey, de quem se tornaria discípulo e o grande difusor de sua concepção educacional no Brasil.

Nesta seção, expor-se-á a concepção educacional de Anísio Teixeira, tendo por base documentos originais de 1925 e 1928, vinculados à experiência como Inspetor Geral do Ensino na Bahia, bem como em fragmentos dos Decretos de 1932, 1933 e 1934, referentes à experiência no Rio de Janeiro, então Capital Federal.

### **2.1.1 De 1925 a 1935: Anísio da Bahia ao Rio de Janeiro**

O primeiro documento oficial, no qual se pode encontrar a concepção educacional de Anísio Teixeira, ainda que esse documento seja produto de uma Comissão de Trabalho, é a Lei N. 1.846, de 14 de agosto de 1925.

Essa Lei, que ficou conhecida como “Reforma Góes Calmon”, logo no Art. 1º, é definitiva quanto à concepção educacional, ali, expressa: “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).

Ora, o enunciado desse artigo não deixa dúvidas quanto às três dimensões educacionais básicas decorrentes da concepção do pensamento liberal-

revolucionário da revolução francesa<sup>1</sup>, todavia, não se pode afirmar que essa concepção seja propriamente de Teixeira, nem que decorra da influência de Dewey, por dois motivos: no primeiro caso, porque no documento oficial seu nome não está subscrito (ver Anexo B) e porque, ele próprio afirma que para a elaboração da Reforma foram criadas Comissões de Trabalho<sup>2</sup> (TEIXEIRA, 1928, p. 3) e, no segundo caso, porque, pela literatura consultada (NUNES, 2000, p. 10-11; AZEVEDO, [1960], p. 1, 2, 10), ele só veio a tomar conhecimento das ideias de Dewey, em 1927 (e a conhecê-lo, em 1929), e a Lei, como se vê, é de 1925.

O mesmo não se pode dizer do Relatório de 1928, referente aos quatro anos de gestão (1924-1928). Neste, a influência Deweyana fica evidente até pela interpretação que faz da própria Lei, assim expressa por ele (1928, p. 8):

Essa escola primaria deve ser, na forma da lei fundamental do ensino, sobretudo educativa, buscando exercitar nos meninos os habitos de observação e raciocinio, despertando-lhes o interesse pelos ideaes e conquistas da humanidade, ministrando-lhes noções rudimentares de literatura e historia patria, fazendo-os manejar a lingua portugueza como instrumento de pensamento e da expressão; guiando-lhes as actividades naturaes dos olhos e das mãos mediante formas adequadas de trabalhos praticos e manuaes; cuidando, finalmente, do seu desenvolvimento physico com exercicios e jogos organizados e conhecimento das regras elementares de hygiene, procurando sempre não esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir, utilizando-se o professor de todos os recursos para adaptar o ensino ás particularidades da região e do ambiente bahiano.

Comparar esse trecho com as citações de Dewey utilizadas na seção anterior parece, obviamente, desnecessário, uma vez que salta aos olhos a similaridade: a ênfase na experimentação pelos exercícios de “observação e raciocínio”, no civismo por meio da “história pátria”, no desenvolvimento das “actividades naturaes” dos olhos e das mãos dirigidos para o trabalho, no desenvolvimento físico e conhecimento das regras de higiene<sup>3</sup>, mas acrescenta que tudo isso não pode ser realizado sem “esquecer a terra e o meio a que a escola deseja servir”, preocupação

<sup>1</sup> Objetivos esses, cuja formulação pode ser encontrada tanto no “Rapport”, de Condorcet (1792, p.2), quanto no “Plan”, de Lepelletier (1793, p. 15).

<sup>2</sup> Em suas palavras: “Logo se organizaram commissões de estudo e ainda em 1924, foi enviado ao Congresso um projeto de lei de reforma do serviço de ensino publico. Em meados de 1925, foi essa lei votada e sancionada” (TEIXEIRA, 1928, p. 3).

<sup>3</sup> Em outra passagem é mais direto e explícito: “A par do ensino primario, a lei traçou a figura dos institutos educativos que viriam completar a educação elementar do bahiano, todos condicionados a uma nitida finalidade de **“eficiencia social”**, finalidade que deve presidir a **educação para uma democracia**” (TEIXEIRA, 1928, p. 4), sem negrito no original.

essa com a questão sociocultural brasileira, que será permanente em seu pensamento<sup>4</sup>.

A atuação de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, começa em 1929, ao se apresentar à Fernando de Azevedo, na época Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, cargo ao qual assumiria em outubro de 1931, com uma carta de apresentação assinada por Monteiro Lobato<sup>5</sup>.

Para quem está acostumado a interpretar a história em contexto, não é difícil perceber que para entender a participação de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro desse período, não pode descolá-lo dos acontecimentos estruturais: a Revolução de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932, a atuação dele junto ao Partido Autonomista do Distrito Federal, na Associação Brasileira de Educação e a atuação com os Escolanovistas do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, o Levante Comunista de 1935, o confronto entre a Aliança Nacional Libertadora e a Ação Integralista Brasileira. Entretanto, esses elementos, aqui, são relevantes apenas para entender a intenção das reformas do ensino, levadas a cabo por Decretos, cujos objetivos esboçam a concepção educacional de Anísio Teixeira.

A reforma, editada pelos Decretos: 3.763, de 1º de fevereiro de 1932; 3.810, de 19 de março de 1932; 3.864, de 30 de abril de 1932; Decreto nº 4.387, de 8 de setembro de 1933; e, finalmente, o de n. 4.779, de 16 de maio de 1934.

Como esses Decretos tratam, no geral, da reforma da estrutura do sistema de ensino no Distrito Federal para estreitar a relação entre o Ensino Primário e as duas etapas do Ensino Secundário e, no âmbito deste o secundário técnico e o propedêutico, além de “profissionalizar” a formação de professores com a criação do Instituto de Educação, cabe extrair daqui a concepção educacional, expressa pela estrutura curricular do Art. 9º, do Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932:

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.

---

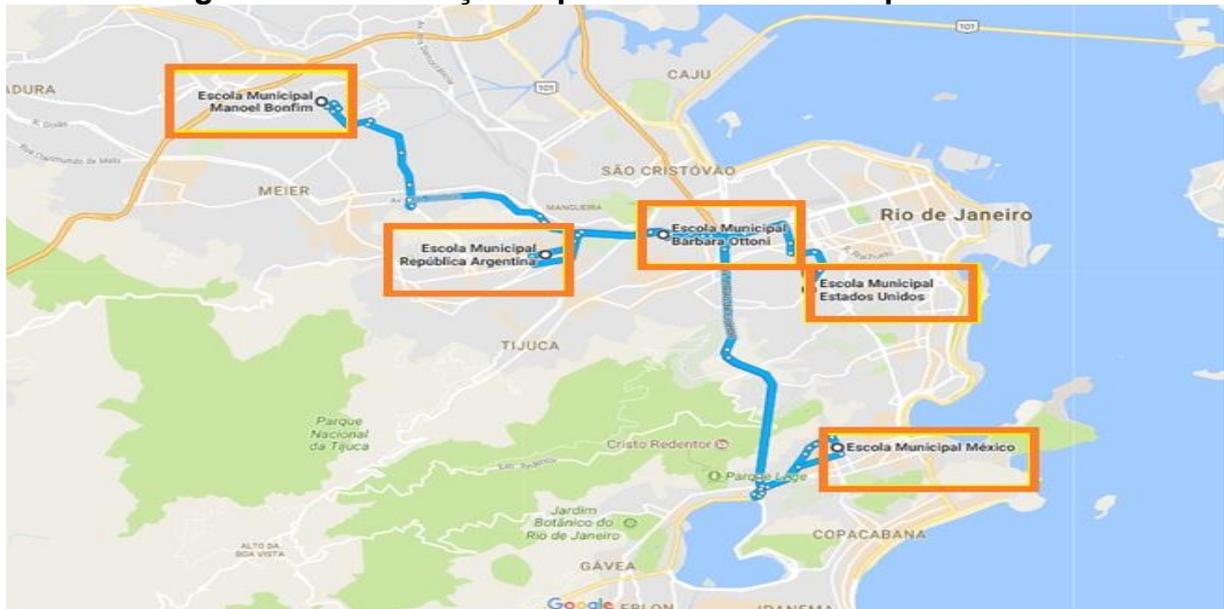
<sup>4</sup> O que não é uma postura isolada da geração de 1922 (ano em que se gradua Bacharel em Direito), nesse ano como se sabe, a Semana de Arte Moderna inaugura um movimento que se estenderá por todos os ramos da elite letrada brasileira, cujo centro é a cultura brasileira e suas singularidades regionais.

<sup>5</sup> Segundo Lobato “[...] a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida” (AZEVEDO, 1960). A data desse texto, ausente no texto original, pode ser encontrada em Coutinho (2017, p. 5).

Esse artigo 9º, do Decreto 3.810/1932, pela concepção de educação que encerra, envolvendo as diversas dimensões das habilidades e capacidades humanas, pela similaridade, parece retirado do Relatório apresentado ao Governador da Bahia, em 1928. Portanto, a concepção educacional de Teixeira ia-se conformando em políticas educacionais concretas.

Além disso, postulava tais reformas, sobretudo, as referentes ao ensino secundário, a diminuição das desigualdades pela diminuição das diferenças entre a dimensão técnica e propedêutica, ou como afirma Cunha (1999, p. 12): “Em todos os casos, o que se buscava era a ligação entre a educação geral e as atividades de oficina, de modo que se evitasse a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual”.

**Figura 1 – Distribuição espacial das escolas experimentais**



Fonte: Arte adaptada pela autora do google maps.

Porém, o que mais expressa, nesse período, a concepção de Anísio Teixeira e sua vinculação a Dewey são as Escolas Experimentais (Laboratory School), objeto do Decreto n. 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, que, não sem razão teórica, inaugura a bateria de Decretos da Reforma. Tais escolas, como se pode conferir pela Figura 1, (onde se apresenta a localização de cinco das dez escolas construídas no período em que Anísio Teixeira esteve na Direção da Instrução Pública do Distrito Federal), foram espacialmente distribuídas para atender as mais diferentes demandas sociais, um princípio do pensamento educacional de Teixeira,

e organizadas administrativa e pedagogicamente com traços significativos do que viria a ser a proposta de escola que ficaria conhecida como Escola-Parque.

As supracitadas escolas, legitimadas pelo Decreto 3.763/1932, são as escolas experimentais: Escola Municipal Manoel Bomfim, situada na Rua Braque, 31 – Del Castilho; Escola Municipal República Argentina, situada na rua Boulevard 28 de Setembro, 125 – Vila Isabel; Escola Municipal Barbara Ottoni, situada na Rua Senador Furtado, 94 – Maracanã; Escola Municipal Estados Unidos, situada na rua Itapiru, 453 – Rio Comprido; e Escola Municipal México, localizada na rua da Matriz, 67 – Botafogo. Essas escolas, de acordo com Oliveira (2015, p. 139-140):

O sistema “*Platoon*” era constituído de salas de aula comuns e salas especiais para auditório, música, recreação e jogos, leitura e literatura, ciências, desenho e artes industriais, onde os alunos de deslocavam através de pelotões pelas diversas salas, conforme horários pré-estabelecidos. Poderia ser de três tipos: de 12 classes (6 salas comuns e 6 salas especiais), de 16 classes (12 salas comuns e 4 salas especiais) e a de 25 classes (12 salas comuns, 12 salas especiais e o ginásio).

Note-se que as áreas atendidas: “salas especiais para auditório, música, recreação e jogos, leitura e literatura, ciências, desenho e artes industriais” atendem ao disposto no artigo 9º do Decreto 3.810/1932.

### **2.1.2 De 1950 a 1960: Anísio de Salvador à Brasília**

A trajetória da formação acadêmica, vinculada a Dewey e aos Pioneiros da Educação Nova, somada a sua atuação profissional, como gestor educacional no Estado da Bahia e no Rio de Janeiro – DF, bem como na Associação Brasileira de Educação, criaram as condições suficientemente necessárias para que Anísio Teixeira assumisse o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia, agora na gestão de Octávio Mangabeira, em 1947, para concretizar aquela que viria a ser sua maior obra: a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em outubro de 1950.

Trata-se de sua maior obra, não porque não tenha realizado outras de grande vulto antes ou porque não realizaria outras depois, mas por se tratar da primeira na qual suas ideias são inteiramente postas em prática, provando por meio dela a viabilidade do que viria a ser chamada, no âmbito do ensino público, de educação integral, ainda que ele próprio nunca tivesse utilizado esse termo<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A justificativa para a não utilização do termo apontada por Cavaliere (2010, p. 250) é convincente, em particular, a que se refere ao uso do mesmo termo pelos integralistas.

A concepção de educação integral de Teixeira (1959, p. 79) está clara no discurso inaugural do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, quando assim se expressa:

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.

Portanto, a educação integral para ele envolve as matérias regulares; artes industriais, que se pode chamar hoje de iniciação para o trabalho (embora seja uma terminologia da lei 5.692/71), educação física e artística; educação moral e psicológica; tudo amparado por programa de saúde e alimentação. Para ele, a educação integral não pode ser dissociada do turno completo das 7h30 às 16h30 (TEIXEIRA, 1962, p. 25), muito menos de uma escola, cuja arquitetura (TEIXEIRA, 1962, p. 27-29) proporcione as condições necessárias para o desenvolvimento desse tipo de educação, pensada por ele com duas estruturas, igualmente integradas: a Escola-Classe e a Escola-Parque<sup>7</sup> (TEIXEIRA, 1967, p. 252).

A Escola-Parque de Salvador, chamada de Centro Popular de Educação por Anísio Teixeira e nomeada Centro Educacional Carneiro Ribeiro pelo Governador Otávio Mangabeira é, portanto, uma Política Estadual para a Educação Primária<sup>8</sup> e, ainda que sua estrutura curricular (integrando setor de instrução, a Escola-Classe, e setor de educação, a Escola-Parque) engendrasses a concepção de educação integral, é chamada pelo próprio autor (Teixeira, 1959, p. 83), de Escola de Tempo Integral, mas, e tão somente, para indicar que esse tipo de educação não poderia se desenvolver num tempo limitado, parcial, como era comum na época.

---

<sup>7</sup> - Opta-se pelo substantivo composto e, portanto, pela utilização do hífen não só pelo significado, mas também porque assim é escrito pelo autor, embora haja muitos artigos no mercado utilizando os termos sem hífen.

<sup>8</sup> - Definitivamente, a Escola-Parque de Salvador é a primeira experiência educacional pública de educação integral decorrente de política educacional, ainda que, na mesma cidade de Salvador, tenha-se instituído, pelo mesmo Anísio Teixeira (1928, p. 27), uma política de tempo integral (Lei nº. 1.846 de 14/08/1925 e Decreto nº. 4.312 de 30/12/1925), que não se efetivara; por outro lado, as Escolas-Laboratório, na cidade do Rio de Janeiro, compreendiam a noção de educação integral, mas em tempo parcial, ainda por Anísio Teixeira.

Construído na periferia de Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro se localiza em meio a uma região constituída de bairros de famílias pobres, conforme assinala Éboli (1969, p. 11):

Aquêles que chegam a esta parte da cidade de Salvador — bairros da Liberdade, Caixa D'água, Pero Vaz e Pau Miúdo — onde se localiza o CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO, do CRINEP<sup>9</sup> / da Bahia, órgão do Ministério da Educação e Cultura, não imaginam, por certo, o que era aquela área em 1947. Nela se instalaram, há alguns anos, grupos de família, de baixa condição econômica, em seus casebres de alvenaria, com uma população infantil sem assistência, sem escolas, praticamente abandonada.

Assim, localizado estrategicamente o CECR atendia ao preceito de Teixeira, segundo o qual a política educacional, enquanto política pública deve visar à diminuição das diferenças sociais, no intuito de prover as condições da instituição efetiva de uma sociedade democrática.

Inaugurado parcialmente, em 21 de outubro de 1950, o CECR teve sua obra “concluída” apenas em 1964, por decorrência da falta de compromisso das gestões posteriores em não tornar o empreendimento, uma prioridade de governo<sup>10</sup>. O Quadro 1, a seguir, apresenta as etapas de construção do CECR.

**Quadro 1 – Etapas de construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.**

<b>Etapas da Construção do CECR – Salvador</b>			
<b>1950</b>	<b>1961</b>	<b>1964</b>	<b>2017</b>
3 escolas-classe (concluídas)	1 escola-parque (concluída)	1 escola-classe (concluída)	Residência (nunca iniciada)

Fonte: Elaborado, pela autora, a partir Éboli (1969, p. 13-18).

De acordo com Anísio Teixeira (1962, p. 6-8) Éboli (1969, p. 18-20), o Projeto original era constituído por: 4 Escolas-Classe, com 12 salas de aula em cada pavilhão; e uma Escola-Parque, constituída de: 1) pavilhão de trabalho; 2) setor socializante; 3) pavilhão de educação física, jogos e recreação; 4) biblioteca; 5) setor administrativo geral (incluindo gabinete médico e dentário) e almoxarifado; 6) o teatro de arena ao ar livre; e, 7) setor artístico, além de jardins e horta. A grandiosidade desse Projeto demonstra, por si, a fidelidade de Anísio Teixeira com sua concepção de educação integral, particularmente, se levadas em consideração a época e a população a que se destinava.

<sup>9</sup> Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

<sup>10</sup> Ciente dessa situação, de acordo com Éboli (1969, p. 19), o próprio Anísio Teixeira, quando Diretor do INEP, assina convênio para o término das partes que faltavam ser construídas do Projeto.

O Centro, inaugurado parcialmente em 1950, com três pavilhões de escolas-classe, constituídos de 12 salas de aulas cada um, além de, segundo Éboli (1969, p. 20-21), gabinete médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Sem a construção dos pavilhões da Escola-Parque, o CECR, inicialmente, viria a atender apenas as atividades de ensino, pelo período de 4 horas diárias.

Somente em 1961 (ÉBOLI, 1969, p 18), foi concluída a Escola-Parque, o ambiente no qual os alunos, após as aulas na escola-classe (a instrução), participavam das atividades referentes à formação física e profissional, cultural e artística e, ainda, para a vida em sociedade, tudo coerente com a concepção educacional de Anísio Teixeira, em período que vai das 7h30 às 16h30, portanto, em tempo integral. Coerente, portanto com a concepção de Anísio Teixeira, para quem na escola-parque era o local do complemento da instrução e, por isso mesmo, de educação completa<sup>11</sup>. Éboli (1969, p.20), assim se manifesta acerca da importância da Escola-Parque:

A função da Escola-Parque é importantíssima no conjunto desse sistema educacional para alcançar-se o objetivo da obra que é a educação integral de jovens da classe popular. Nela os alunos são agrupados não apenas pela idade, mas por suas preferências, e distribuídos em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento para realizar as seguintes atividades: 1- Setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas; 2- Setor de Educação Física e Recreação: jogos, recreação, ginástica etc; 3- Setor Socializante: grêmio, jornal, radioescola, banco e loja; 4- Setor Artístico: música instrumental, canto, dança, teatro; 5- Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa, etc. Completam o CECR, na Escola-Parque ainda: 6- Direção e Administração Geral do CECR, Currículo, Supervisão e Orientação Educativa; 7- Assistência médico-odontológica aos alunos; 8- Assistência Alimentar.

É importante salientar que, apesar da complexa estrutura arquitetônica, as escolas se comunicam entre si. As escolas-classe e a escola-parque estão integradas física e funcionalmente, ainda que possuam finalidades diferentes no processo de formação.

---

<sup>11</sup> Teixeira chama de educação completa, o processo educativo constituído de instrução (ensino tal como ministrado na escola-classe) e educação (tal como processado na escola-parque), daí a insofismável condição de educação integral proposta por ele.

Em 1964, mais um pavilhão de escola-classe, que constituía o Projeto original é finalizado, passando o CECR a ser constituído por 4 escolas-classe e 1 escola-parque. Estrutura que existe até os dias de hoje.

Segundo Éboli (1969), em 1964, o Projeto foi dado por concluído, embora o Pavilhão-Residência (originalmente destinado a 5% dos alunos abandonados) não tivesse sido construído<sup>12</sup>. Sendo tal conclusão, também, atribuída a iniciativa de Anísio Teixeira, por ocasião do período (1952-1964) em esteve na Direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP<sup>13</sup>, atualmente Instituto Nacional de Estudo e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ainda que o próprio Anísio Teixeira chame de “coincidência” o fato de o convênio com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia ter sido assinado no ano de sua nomeação (Éboli, 1969, p. 19).

Esse fato, coincidência ou não, demonstra o quanto Anísio Teixeira lutou para ver suas ideias concretizadas, para ver os princípios de sua concepção educacional postos em prática, enquanto pressupostos da realização de uma sociedade democrático-liberal.

Na condição, portanto, de Diretor do INEP, liderou a idealização do sistema educacional da nova Capital do país. Juntamente, com Darcy Ribeiro, Oscar Niemayer e Burle Marx, participam tanto da construção da UnB, quanto da Escola-Parque de Brasília. Mas o que interessa aqui é apenas a Escola-Parque. E a Escola-Parque 308 Sul é inaugurada em Brasília, no dia 20 de novembro de 1960, antes, portanto, da conclusão das últimas etapas do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

A Escola-Parque 308 Sul, de Brasília, Anísio Teixeira, tanto quanto a escola de Salvador, não a chama de Escola, mas de Centro, para enfatizar exatamente a natureza completa desse modelo de escola, nas palavras dele (1961, p. 195):

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

---

<sup>12</sup> No Pavilhão-Residência, esses alunos viveriam em regime de internato, o que nunca aconteceu, portanto. Assim, no Quadro 1 foi acrescentado o ano de 2017, para assinalar esse fato.

<sup>13</sup> O INEP foi criado em janeiro de 1937, por iniciativa de Gustavo Capanema, à época ministro de Educação e Saúde (MES), sob a denominação inicial de Instituto Nacional de Pedagogia. Em 1938, começa a funcionar sob a liderança de Lourenço Filho e, já com a denominação de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (MENDONÇA e XAVIER, 2008, p. 23; ARAÚJO e BRZEZINSKI, 2006).

oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior.

Como se pode depreender da palavra do próprio autor do projeto, a experiência de Brasília é mais ampla, uma vez que não se restringe à educação infantil e, originalmente, num mesmo espaço, integrava todos os espaços educativos, os “pavilhões” (vale à pena lembrar, que o modelo de Brasília, já contou com a participação de Darcy Ribeiro, Oscar Niemayer e Burle Marx), construindo-se assim numa verdadeira obra coletiva. Pelo menos desde 1977, quando a Escola-Parque 313/314 Sul é inaugurada, as escolas-parque assumem o papel estrito de escola-parque e passam a atender diversas escolas-classe próximas.

Portanto, levando em consideração a definição inicial, explícita na primeira seção desse trabalho, de educação integral como desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, pela lógica emancipatória (pública e laica) da revolução francesa, somente Anísio Teixeira, no Brasil, de meados dos anos 1920 até início dos anos 1960, desenvolve progressivamente essa concepção.

## **2.2 O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS – 1961/1996**

A partir da promulgação da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já se pode falar, no Brasil, em política nacional de educação.

Conforme critério temporal estabelecido para esse trabalho, aqui, nesta seção, tratar-se-á da concepção de educação integral, tanto das políticas educacionais vigentes, quanto das experiências pedagógicas mais significativas, no período entre 1961 e 1996, com a finalidade de se chegar a uma definição para o conceito educação integral no referido período.

### **2.2.1 A concepção de educação das políticas educacionais entre 1961 e 1996 e a concepção de educação integral**

A LDB de 61, como ficou conhecida a Lei 4.024/61, depois de doze longos anos de tramitação no Congresso Nacional, inicia, no Brasil, o período das políticas nacionais para a educação.

Esta lei, desde o Art. 1º, sintetiza, como não poderia deixar de ser, as concepções político-ideológicas dominantes, que vinham se digladiando, desde o início dos anos 1930: liberais e católicos. Assim, o Art. 1º é enfático: “A educação

nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]”, os princípios de liberdade, na forma como entendem os liberais democráticos (sem esquecer que, nesse momento, comungavam com eles a maioria de socialistas e comunistas) e os ideais de solidariedade humana, vinculados ao solidarismo cristão. Os fundamentos, expressos pelas alíneas “a”, “b”, “c” e “g” ratificam essa interpretação, os quais, todavia, não são objeto desta análise.

O que importa aqui é a alínea “d”, do Art. 1º. Por esta, a educação nacional tem por fim: “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”. Ora, como se sabe, conforme subseção “2.1.2.1”, a participação na obra do bem comum decorre do conceito iluminista de cidadania, consagrado pela revolução francesa. Já o desenvolvimento integral da personalidade humana, pode ser entendido, ainda que pelo viés da psicologia, muito em voga, desde o final do século XIX, conforme exposto na seção sobre Dewey, como desenvolvimento completo da pessoa humana e, portanto, de acordo com a noção de educação integral, enquanto desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas.

Observe-se, no entanto, que essa lei, ainda que produto dos conflitos já mencionados, engendra os ideais de uma sociedade, que ainda vive os ideais de sua revolução burguesa, iniciada havia trinta anos. Os debates nos doze anos imediatamente anteriores à promulgação da lei, mesmo expressando, pelos representantes das classes trabalhadoras e populares, a preocupação com a falta de acesso à educação dessas classes, não há maior repercussão nesse sentido, mesmo porque, logo em seguida, adviria o golpe militar de 1964.

A lei que mudará o cenário do acesso à educação é a Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Promulgada no auge do regime militar, essa lei, na verdade, é uma emenda à Lei 4.024, que a reduz, praticamente, aos seus fundamentos, revogando tudo o mais, especificamente, “limpando-a” de todo academicismo, para direcioná-la ao mundo do trabalho. Já em seu Art. 1º, a Lei 5.692/71 não deixa dúvida, quanto a esse objetivo:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Veja-se que “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”, da Lei 4.024/61, transforma-se, na Lei

5.692/71, em desenvolvimento das potencialidades, qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania, deixando especificamente claros os fundamentos da concepção de educação e o que se pretende com essa política educacional.

Atente-se, na formulação do Art. 1º, da Lei 5.692, o início da noção de responsabilidade compartilhada pela educação: de um lado o Estado, que proporciona ao educando a formação necessária para a sua auto-realização; de outro, o educando, cujas potencialidades serão desenvolvidas, desde que aproveite o que o Estado lhe proporciona, como elemento de auto-realização. Cabe, ainda, atentar, o que não é novidade, para o fato de que o exercício da cidadania, agora, deve ser consciente, e consciente, nesse caso, é o respeito à ordem vigente.

Vale ressaltar que, dos três fundamentos: potencialidades humanas, trabalho e cidadania pela Lei 5.692, a “formação integral” está referida a penas ao trabalho, tal como se encontra no parágrafo 1º, do Art. 4º: “A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus [...]”, coadjuvada por “Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde” (Art. 7º), detalhando, assim, mais claramente a concepção de educação da lei.

Ocorre que a “preparação para o trabalho, como elemento de formação integral” (§ 1º do Art. 4º), ausente da formulação do objetivo específico do 1º grau (Art. 17) e, sintética, na formulação do objetivo específico do 2º grau (Art. 21), é definida pela alínea “a” do Art. 5º, quando esclarece: “terá o objetivo de sondagem de aptidões, iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau”.

Essa discussão específica sobre trabalho e formação integral que, na Lei 5.692, aparece por intermédio de dois termos, “qualificação para o trabalho” (Art. 1º) e “preparação para o trabalho” (§ 1º do Art. 4º), será o objeto dos Pareceres nºs 45/72 e 76/75. De acordo com Warde (1983, 18-19), para o relator do parecer 45/72, Pe. José de Vasconcellos, não há, na Lei 5.692, dissociação entre “humanismo” da formação integral e “tecnologia” da formação para o trabalho, haja vista que, na concepção de currículo, “formação geral e formação especial visam ‘cuidar da cabeça e das mãos’”.

Como se vê, tal discussão, que envolve não só o problema central da divisão social do trabalho, mas também a terminalidade ou não do ensino de 2º grau, terá seu desfecho na edição da Lei 7.044/82. No que concerne a essa problemática, esta

lei uniformiza a terminologia, substituindo o termo qualificação por preparação no Art. 1º, e isto vigorará até a promulgação da Lei 9.394/96.

Portanto, a concepção de educação das políticas educacionais, quer enquanto “[...] desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum” (Lei 4.024/61), quer como “[...] formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *qualificação para o trabalho* e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Lei 5.692/71) ou como “[...] formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *preparação para o trabalho* e para o exercício consciente da cidadania” (Lei 7.044/82), por princípio, possibilitariam a universalização do ensino público pela concepção de educação integral. Mas isso, como é sabido, não acontece<sup>14</sup>.

## **2.2.2 A concepção de educação integral das experiências pedagógicas entre 1961 e 1996**

O fato de uma educação mais completa não ter se generalizado no sistema público como um todo, porém, não inviabilizou a iniciativa, nesse sentido, que alguns sistemas educacionais públicos realizassem experiências pedagógicas por meio de Projetos e Programas Especiais, alguns dos quais, entendidos como os mais significativos, em termos de contribuição pedagógica, para a compreensão da concepção de educação integral, são objetos da análise a seguir.

### **2.2.2.1 Critérios utilizados para a exclusão de algumas experiências Pedagógicas**

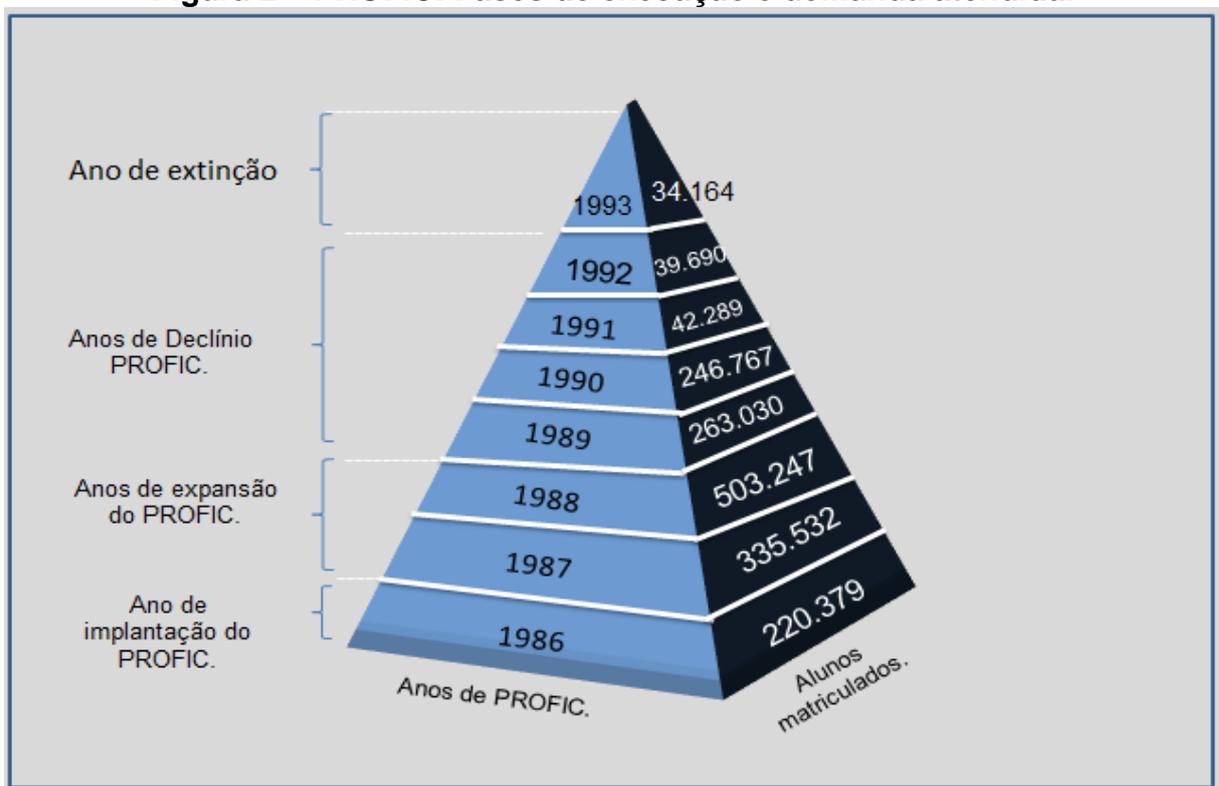
Algumas experiências pedagógicas indicativas de educação integral, que se restringiram a um fim muito específico, ou que foram interrompidas abruptamente, ou, ainda, que repetiram experiências anteriores e que, por essas razões, acrescentam contribuições muito localizadas, serão apenas citadas: caso dos Ginásios Vocacionais, do PROFIC, da Jornada Única e do CIAC/CAIC. O Estado de São Paulo, no período aqui delimitado, apresenta duas experiências pedagógicas significativas: os Ginásios Vocacionais (1961 a 1969) e o PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança (1986 a 1993).

---

<sup>14</sup> Maciel (2013), em “A Incansável Luta da Escola Pública contra o Diabo às Portas do Inferno”, com base nos fatores de exclusão das classes trabalhadoras e populares da escola pública, referindo-se a Lei 5.692/71, afirma que a revolução burguesa brasileira chega à escola pública com trinta anos de atraso. Ao analisar as políticas educacionais de 1971 a 2007, retifica sua afirmação anterior acentuando que não se trata de trinta, mas de setenta anos (MACIEL e SILVA, 2017).

A experiência dos Ginásios Vocacionais, enquanto política educacional de estado, além dos resultados expressivos, apresenta a inovação curricular que consiste em partir das realidades locais para o conhecimento universal, bem como uma metodologia, que envolve elementos da escola nova, do Modelo de Sèvres e do Método Morrison. Pensada para as classes de “baixa renda”, acabou por atender parte das classes médias e os setores mais privilegiados das classes trabalhadoras<sup>15</sup>. Assim, em termos conceituais, a experiência de Anísio Teixeira, em Brasília, é mais consistente.

**Figura 2 – PROFIC: Fases de execução e demanda atendida.**



Fonte: elaborado pela autora. Adaptado de Giovanni e Souza (1999).

Já o PROFIC, ainda que o Projeto original apresente uma fundamentação teórica consistente e resulte de um diagnóstico sério sobre a realidade social de São Paulo, tornou-se uma experiência pedagógica frágil, tanto pela rejeição e descaracterizado do Projeto original por parte da Secretaria de Educação do Estado, quanto pela estratégia de cooperação, através de convênios com instituições

<sup>15</sup> - Em todo o seu breve período de existência os Ginásios Vocacionais constituíram seis unidades: “Cândido Portinari”, em Batatais; “João XXIII”, em Americana; “Macedo Soares”, em Barretos; “Raul Fernandes”, em Rio Claro; “Vila Santa Maria”, em São Caetano do Sul; e, “Oswaldo Aranha”, em São Paulo. As informações aqui contidas podem ser encontradas em Balzan (1977), Oliveira (1986), Chiozzini (2003), Ferreira (2007), Ferreira e Biccias (2006), Rovai (2005), Mascellani (2010).

municipais e do terceiro setor<sup>16</sup>, não obstante, tenha atingido expressivo contingente escolar, conforme demonstrada a Figura 2.

Nesse caso, em se tratando de formação integral à criança, é mais significativa a experiência pedagógica dos CIEPs do Rio de Janeiro.

A Jornada Única, implantada a partir de 1988, também no Estado de São Paulo, embora seja um tipo de Jornada Ampliada (6 horas), criada no Governo Quéricia para atender às crianças do Ciclo Básico (1ª e 2ª séries do 1º grau, conforme terminologia da Lei 5.692/71) e estendido, posteriormente, em 1991, pelo Governo Fleury, para às quatro séries iniciais do 1º grau, é citada, aqui, apenas como menção uma tentativa de ampliação de carga horária, já que se destinava somente ao combate das dificuldades de alfabetização e do baixo rendimento nas séries iniciais<sup>17</sup>.

O CIAC – Centro Integrado de Apoio à Criança, originado por Decreto Presidencial de Fernando Collor de Melo, ao criar o Projeto Minha Gente, em 14 de maio de 1991<sup>18</sup>, é interrompido abruptamente, por decorrência do *impeachment* de seu criador, e substituído, pelo CAIC, originado pela Lei 8.642, de 31 de março de 1993, que cria o PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, programa esse criado pelo governo Itamar Franco para substituir exatamente o Projeto Minha Gente<sup>19</sup>.

O PRONAICA, entretanto, sem projeto pedagógico, padece das mesmas insuficiências do Programa Minha Gente: restringe-se a financiar as unidades físicas, deixando a execução pedagógica pela instância administrativa que o assumisse, bem como sua manutenção, o que levaria os CAICs a se reduzirem, progressivamente, a escolas convencionais, com raríssimas exceções, por onde

---

<sup>16</sup> - Giovanni e Souza (1999) apresentam uma radiografia completa sobre a origem, o processo de implantação e mutação PROFIC durante as diversas gestões da Secretaria de Educação.

<sup>17</sup> - Essas informações podem ser confirmadas em Giovanni e Souza (1999, p. 85 e 108) e pelo Decreto N. 28.170, de 21 janeiro de 1988 (SÃO PAULO, 1988).

<sup>18</sup> - Não deixa de ser interessante que o Decreto que cria o Projeto Minha Gente, estabelecendo de 5 (caso do Decreto de 14 de maio de 1991) a 7 metas de sua política social (caso dos Decretos substitutivos de 7 de fevereiro de 1992; N. 539, de 26 de maio de 1992; e, N. 631, de 12 de agosto de 1992), só se referia explicitamente ao CIAC, no Decreto de 26 de maio de 1992. No entanto, as Escolas com essa estrutura e nome já viam sendo inauguradas, mesmo antes do aparecimento oficial do termo CAIC em Lei, como prova o blog da Escola Santa Paulina, em Brasília-DF, nascida como CIAC Madre Paulina do Coração Agonizante de Jesus, em 18 de outubro de 1991, transforma em CAIC Santa Paulina, pela Portaria 003, de 12 de janeiro de 2004, para atender a crianças de 0 a 6 anos e ao Ensino Fundamental (BRASÍLIA-DF, 2016), e que, ainda de acordo com o blog, é o primeiro CAIC inaugurado no Brasil.

<sup>19</sup> - Vale à pena informar que, de acordo com Amaral Sobrinho e Parente (1995, p. 13), dos 357 CAICs em processo de implantação em 1995, 141 se encontravam na região Sudeste; 95, no Nordeste; 86, na região Sul; 29, no Centro-Oeste; e, apenas 6 no Norte.

quer que se encontrem, mesmo quando assumidos por Universidades<sup>20</sup>. Vale frisar que o CIAC original recebeu consultoria de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, em assim sendo, em termos de concepção de experiências pedagógicas, é preferível ater-se aos CIEPs.

Finalmente, pelos critérios adotados neste trabalho, voltados para as concepções de educação integral de políticas educacionais, as concepções que decorrem apenas de formulações teóricas, por se entender que a ciência da educação exige, além do esforço filosófico-epistemológico, uma instrumentação prático-operativa sem a qual, toda teoria não passa de especulação filosófica.

Do mesmo modo, descartamos as experiências postas em prática por Partidos Políticos ou Movimentos Político-Ideológicos, que não fizeram parte de políticas educacionais de Estados ou Municípios, tais são os casos das experiências pedagógicas de Anarquistas, Comunistas e Integralistas<sup>21</sup>.

Ao excluir essas experiências, algumas das quais, embora restritas, apresentam contribuições pontuais à definição do conceito educação integral, pelas razões já expostas, deter-se-á às concepções de duas experiências, no período delimitado: as da Escola-Parque de Brasília e os CIEPs do Rio de Janeiro.

#### **2.2.2.2 – A Escola-Parque de Brasília: O Conceito Coletivo**

Parece-nos salutar, desde logo, partirmos de uma definição inicial de educação integral. Mas não só de uma definição em geral, uma vez que as escolas burguesas sempre proporcionaram, a seus filhos, educação integral, em tempo verdadeiramente integral, já que essas escolas, não raramente, são, ainda hoje, internatos.

---

<sup>20</sup> - De que são exemplos o CAIC-Campinas (CASSAN, 2004), o CAIC-UEPG (LOPES e GOES, 2016), o CAIC-Santa Paulina (BRASÍLIA-DF, 2016), etc.

<sup>21</sup> - O Movimento Anarquista no Brasil esteve sempre ligado às formas organizativas do movimento internacional. Originalmente, contemporâneo de Marx, apresenta uma concepção de educação integral semelhante a dos marxistas, pela própria discussão, sobre o tema, havida nos Congressos da AIT entre 1866 1868 (GALLO, 2002), dos movimentos político-partidários são os únicos, de quem se tem registro de escolas (CALSAVARA, 2002; MORAES e SILVA, 2013); os Integralistas, ainda que tenham ocupado um amplo espaço no cenário nacional, entre, principalmente, 1932 e 1937, ficaram restritos aos seus núcleos organizativos, nos quais criaram núcleo de alfabetização (e talvez até profissionais) e que, embora chamados de escolas, não passavam de núcleos de doutrinação político-ideológica, de tal modo que a comprovação de escolas, enquanto tais, até hoje, é um desafio para os pesquisadores do tema (CAVALIERE, 2010; COELHO, 2016). Nos mesmos moldes, pode-se dizer que funcionavam os núcleos de formação de quadros no Partido Comunista Brasileiro (PCB, 1984), nos quais havia uma educação, que integrava formação intelectual e política associada ao desenvolvimento de habilidades práticas necessária à militância político-ideológica.

Assim, de meados dos anos 1920 até início dos anos 1960, somente Anísio Teixeira atende a esse critério. A concepção de educação integral dele (1959, p. 79) está clara no discurso inaugural da Escola Carneiro Ribeiro, em 1950, quando assim se expressa:

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.

Portanto, a educação integral para ele envolve as matérias regulares; artes industriais, que se pode chamar hoje de iniciação para o trabalho (embora seja uma terminologia da lei 5.692/71), educação física e artística; educação moral e psicológica; tudo amparado por programa de saúde e alimentação. Para ele, a educação integral não pode ser dissociada do turno completo das 7h30 às 16h30 (TEIXEIRA, 1962, p. 25), muito menos de uma escola, cuja arquitetura (TEIXEIRA, 1963, p. 29) proporcione as condições necessárias para o desenvolvimento desse tipo de educação, pensada por ele através de duas estruturas, igualmente integradas: a Escola-Classe e a Escola-Parque<sup>22</sup> (TEIXEIRA, 1967, p. 252).

A Escola-Parque de Salvador, chamada de Centro Popular de Educação por Anísio Teixeira e nomeada Centro Educacional Carneiro Ribeiro pelo Governador Otávio Mangabeira é, portanto, uma Política Estadual para a Educação Primária<sup>23</sup> e, ainda que sua estrutura curricular (integrando setor de instrução, a Escola-Classe, e setor de educação, a Escola-Parque) engendrasses a concepção de educação integral, é chamada pelo próprio autor (Teixeira, 1959, p. 83), de Escola de Tempo Integral, mas, e tão somente, para indicar que esse tipo de educação não poderia se desenvolver num tempo limitado, parcial, como era comum na época.

---

<sup>22</sup> - Optamos pelo substantivo composto e, portanto, pela utilização do hífen não só pelo significado, mas também porque assim é escrito pelo autor, embora haja muitos artigos no mercado utilizando os termos sem hífen.

<sup>23</sup> - Definitivamente, a Escola-Parque de Salvador é a primeira experiência educacional pública de tempo integral decorrente de política educacional, ainda que, na mesma cidade de Salvador tenha-se instituído, pelo mesmo Anísio Teixeira, uma política de tempo integral (Lei nº. 1.846 de 14/08/1925 e Decreto nº. 4.312 de 30/12/1925), que não se efetivara; por outro lado, as Escolas-Laboratório, na cidade do Rio de Janeiro, compreendiam a noção de educação integral, mas em tempo parcial.

O mesmo modelo de escola se repetirá em Brasília, como política distrital, a partir de 20 de novembro de 1960, quando é inaugurada a Escola-Parque 308 Sul, sobre a qual assim se manifesta Anísio Teixeira (1961, p. 195):

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.

Como se pode depreender da palavra do próprio autor do projeto, a experiência de Brasília é mais ampla, uma vez que não se restringe à educação infantil e, originalmente, num mesmo espaço, integrava todos os espaços educativos, os “pavilhões” (vale à pena lembrar, que o modelo de Brasília, já contou com a participação de Darcy Ribeiro, Oscar Niemayer e Burle Marx). Pelo menos desde 1977, quando a Escola-Parque 313/314 Sul é inaugurada, as escolas-parque assumem o papel estrito de escola-parque e passam a atender diversas escolas-classe próximas.

### **2.2.2.3 - Em Memória de Anísio: Darcy Ribeiro e o Centro Integrado de Educação Pública – CIEP**

Depois das escolas-parque, tem lugar no Estado do Rio de Janeiro, a maior e bem sucedida política educacional de tempo integral: Os Centros Integrados de Educação Pública, de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola<sup>24</sup>.

Os CIEPs foram projetados para abrigar mil alunos<sup>25</sup>, das 8 às 17 horas, num conjunto composto de três blocos: um prédio com três andares para salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e dependências de apoio; a quadra poliesportiva (ginásio coberto); e a Biblioteca, sobre a qual, originalmente, ficaria o alojamento dos alunos residentes, mas, acabou se localizando no terraço do bloco principal (RIBEIRO, 1986, p. 42; 103-113). Portanto, desde logo, avisa-se que os CIEPs,

<sup>24</sup> - Toda a crítica existente aos CIEPs (assistencialista, paternalista, populista, sem projeto pedagógico, custos elevados, publicitária, universalização inviável, desvio de função, apontadas por MIGNOT, 1989; levantadas tanto por MAURÍCIO 2006, p. 59; 2009, p. 20-22; quanto por CAVALIERE e COELHO, 2004, p. 164, 172), refutada em parte pelo próprio Darcy Ribeiro (1986, p. 43-44), não lhe retira o mérito de ser a mais arrojada política educacional de tempo integral, já implementada por um Estado brasileiro, desde 1985, quando foi inaugurado o primeiro CIEP, até os dias de hoje.

<sup>25</sup> - 1000 (mil) de acordo com a informação de Ribeiro (1986). Maurício (2004, p. 41; 2006, p. 66), enquanto consultora da Fundação Darcy Ribeiro, esclarece que são 600 no diurno e 400 no noturno, portanto, na verdade, o tempo integral se reduz ao atendimento de 600 alunos.

tanto quanto a Escola-Parque, não pode ser entendido sem a estrutura arquitetônica, que lhe é inerente.

Para agrupar alunos de uma faixa-etária estreita, os CIEPs se dividem entre aqueles que atendem das Classes de Alfabetização a 4ª série (5º ano hoje) e da 5ª a 8ª série, portanto, uma Escola de Ensino Fundamental, estendo até o Ensino Médio, no segundo governo Brizola, de 1991 a 1994, quando alcançou a meta traçada no primeiro governo (1983-1987) de construção de 500 CIEPs (MAURÍCIO, 2006, p. 67).

Com assistência médico-odontológica, quatro refeições diárias, fornecimento de material didático e uniformes gratuitos, o trabalho pedagógico parte de uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo diretoria, corpo técnico-pedagógico e professores visando à formação educacional, respeitada a cultura dos alunos, processo no qual o lazer (“recreio e brincadeiras”) e a “animação cultural” são essenciais ao ensino-aprendizagem, que deveria ser centrada no aluno, com foco prioritário nas séries de repetência histórica: 1ª e 5ª séries (RIBEIRO, 1986, p. 47-52).

Vale enfatizar que o Plano Curricular (tanto o Experimental, quanto o da Consultoria Pedagógica) seguia estritamente a determinação da Lei 5.692/71 (RIBEIRO, 1986, p. 150 e 152), com 25% do tempo semanal dedicado à educação física, artística e livre, sendo 9 horas de atividade obrigatória e uma livre. Desse modo, o que o Plano Curricular está a indicar é que os CIEPs são uma escola de Ensino Regular de “Dia Completo”, na qual a jornada escolar é ampliada, nos estreitos limites da Lei. Não há uma intencionalidade curricular com educação integral, talvez por isso, raramente, Darcy se referira a educação integral. Assim, os CIEPs são uma escola regular, cujo currículo é desenvolvido num tempo integral de 9 horas.

Apesar das limitações e das críticas, o objetivo político dos CIEPs era proporcionar ao povo pobre, 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).

Por esses e alguns outros traços, pode-se afirmar que os CIEPs têm inspiração escolanovista, mas seus propósitos vão além da democracia liberal

Anísio Teixeira, bem ao gosto do que, no tempo, se chamou de “socialismo moreno”, um socialismo de natureza socialdemocrata.

### **2.3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: 1996/2014**

Seguindo o critério adotado para expor as concepções de educação integral no Brasil no período anterior à promulgação da LDBEN 9.394/1996, nesta seção, proceder-se-á do mesmo modo para expor as concepções de educação integral extraídas das políticas educacionais e das experiências pedagógicas para, na seção seguinte, sintetizá-las e toma-las como parâmetro de análise das possibilidades da educação integral politécnica.

#### **2.3.1 A concepção de educação das políticas educacionais entre 1996 e 2014**

O objetivo desta seção é analisar a concepção de educação das políticas educacionais federais brasileiras, no período entre 1996 e 2014, especificamente, a LDBEN/1996, a Portaria Interministerial n. 17/2007, o Decreto n. 7.083/2010 e a Lei 13.005/2014, para extrair daí uma possível definição do conceito educação integral existente nessas políticas.

Para alcançar o objetivo da análise, dividiram-se as políticas em três blocos: o da LDBEN, o da Portaria e do Decreto, e o do PNE, buscando-se a singularidade e a continuidade da concepção de educação integral de cada um desses momentos, a partir da premissa de que a Lei 9.394/96 induz, tanto ao estabelecimento de uma política para a formação integral (Art. 29), quanto por tempo integral (Arts. 34 e 87), conforme se verá a seguir.

##### **2.3.1.1 A concepção de educação integral na Lei nº 9.394/96**

As diretrizes gerais das políticas educacionais contemporâneas no Brasil têm origem na Constituição Brasileira de 1988. Produto de uma ampla coalisão de forças democráticas, cujo leque vai do liberalismo ao chamado socialismo democrático<sup>26</sup>, a Constituição de 1988 é o retrato mais fiel das contradições de um país que, recém-saído de uma ditadura, se lança à organização de sua sociedade, sem clara definição político-ideológica, mas hegemonicamente liberal. E quando se trata de analisar políticas educacionais, pela perspectiva analítica adotada aqui, não se pode

---

<sup>26</sup> Para tal afirmação, considera-se, aqui, o leque tradicional composto por liberais conservadores, liberais democráticos, socialdemocratas, socialistas democráticos e socialistas revolucionários, num *continuum* ideológico da direita para a esquerda.

esquecer das forças sociais e seus interesses, que se encontram ocultas comandando tais políticas; do contrário não se entenderá avanços e retrocessos cíclicos, a depender do movimento do pêndulo político, e todo pêndulo político é sempre um pêndulo econômico.

Desse modo, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), por mais progressista que possa parecer, como querem alguns, é uma composição dominada pelas ideias liberais, cujo mosaico apresenta um predomínio mais liberal, em algumas áreas, ou mais socialdemocrata, em outras. Notadamente, como tem acontecido sempre nas Constituições burguesas, no Brasil e alhures, a área social e, nesta a Educação, tem prioridade em se apresentar com as melhores intenções, intenções não raramente disfarçadas de crueldade.

Assim, logo no primeiro artigo (Art. 205), da Seção da Educação, a formulação “direito de todos e dever do Estado e da família” já retira 50 por cento da responsabilidade do Estado pela educação de seus cidadãos, o que, dadas as condições sociais das classes populares, a demanda da escola pública, inviabiliza, na prática, a “garantia do padrão de qualidade” (VII, Art. 206) e o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, tal como se encontra no Art. 205 (BRASIL, 1988).

Por outro ângulo, entretanto, é exatamente essa passagem do Art. 205, na qual se encontra a concepção de educação, que fundamenta todas as políticas educacionais de educação integral, por quaisquer modalidades (Atividades Diversificadas, Jornadas Ampliadas, Tempo Integral, Educação Integral, Educação Integral Politécnica), que sejam operacionalizadas.

A cerca do momento histórico representado pela Constituição de 1988 e sua decisiva contribuição abrindo caminho para as políticas de educação integral, assinala Saviani (2008, p.12):

A era atual tem início com a Constituição de 1988 e, após algumas alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas dos anos de 1990, em cujo centro se encontra a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 [...]

Para além dos interesses imediatamente brasileiros, não se deve descuidar da influência dos organismos internacionais, representantes do grande capital e dos países hegemônicos, na edição dessas leis. Gomes (2013, p. 84) sintetiza bem essa ingerência:

A interferência de instituições internacionais como o FMI e o Banco mundial, aliada à convergência de interesses das elites econômicas e autoridades do estado, repercute de maneira decisiva na educação. É importante ratificarmos que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na estreita relação entre sociedade, Estado, valores, símbolos, normas que integram o universo histórico-cultural de uma determinada realidade.

É nesse emaranhado de interesses contraditórios, conflitantes e convergentes, nacionais e internacionais, que as políticas educacionais emergem, a despeito dos movimentos sociais, em desfavor das demandas sociais, que dependem da escola pública e em favor das classes que podem pagar pela educação de seus filhos. Para entendê-las, considere-se a Lei 9.394/96, cujo Art. 29 (BRASIL, 1996), assim se expressa:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em *seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social*, complementando a ação da família e da comunidade.

Ora, desde já entendendo educação integral como um processo educativo que tem por finalidade o desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas, pode-se concluir que a concepção de educação infantil (desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social) corresponde à concepção de educação integral, além de coerente com o preceito constitucional do “pleno desenvolvimento da pessoa”. Não obstante, tal finalidade se restringe à educação infantil. Nenhum outro artigo da lei exprime essa compreensão.

O Art. 22, que trata da finalidade da educação básica, é genérico e se reduz à formação para o exercício da cidadania e ao fornecimento “dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. No Art. 32, a situação piora, pois o objetivo do Ensino Fundamental se reduz à “formação básica do cidadão” e, mesmo que os incisos I, II e III apontem para o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, formação de valores e compreensão do ambiente natural e social, o único domínio pleno é “da leitura, da escrita e do cálculo”, tal como nas políticas mais atrasadas do século XIX. E, finalmente, o Ensino Médio que, além do “aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”, direciona seu objetivo para o trabalho e para o prosseguimento dos estudos.

Portanto, a lei fundamental da educação brasileira não deixa dúvidas, quanto a sua intenção de que, em havendo condições ou dadas certas condições, educação integral mesmo somente na educação infantil, nas demais etapas, o que está preceituado é o esticamento do tempo, então, maquiado com o termo tempo integral. Nesse sentido, é que foram redigidos os Arts. 31, 34 e 87, que tratam do período diário de permanência na escola:

O inciso III, do artigo 31, determina que o atendimento à criança será “de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a *jornada integral*” (BRASIL, 1996)<sup>27</sup>.

O Art. 34 estende o atendimento ao Ensino Fundamental, referindo-se ao tempo como *jornada escolar* e não *jornada integral* como no Art. 31, acrescentando que o tempo de trabalho de quatro horas será “progressivamente ampliado”. Nos termos estritos da Lei (BRASIL, 1996): “A *jornada escolar* no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

O interessante é que o parágrafo 2º, do Art. 34 (BRASIL, 1996), acrescenta: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”, o que demonstra toda a imprecisão conceitual dos legisladores, ora utilizando “*jornada integral*”, ora “*jornada escolar*”, ora, ainda, “tempo integral”.

Em todo caso, o que se depreende de todas as menções é a intenção de estender a *jornada escolar*, quer seja ela integral ou não, tanto que nas disposições transitórias da Lei, o parágrafo 5º do Art. 87 (BRASIL, 1996) ratifica essa ideia: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”, ainda que limitado às escolas urbanas e ao ensino fundamental, excluindo, assim, as escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Contrariando a crítica apressada, a emenda à Lei 9.394/96, operada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, estabelece, para o Ensino Médio, um princípio que aponta para a educação integral, quando no parágrafo 7º do Art. 35-A preceitua: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de

---

<sup>27</sup> Redação dada pela Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Atentar para o detalhe: *jornada integral* corresponde a sete horas diárias. Levando-se em consideração que as aulas comecem as 7h15, tal *jornada* terminaria as 14h15, porque em nenhum outro lugar da lei tem: “excluído o horário de almoço”, tal como existe para o cumprimento da carga horária mínima anual (Inciso I, Art. 24).

maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Com isso, enquanto preceito legal, a noção de educação integral, antes restrita à educação infantil, se amplia para o ensino médio, porém, deixando uma imensa lacuna no ensino fundamental.

Não é outra a razão pela qual se afirma que Lei 9.394/96 possibilita tanto o estabelecimento de uma política para a formação integral (Art. 29 e 35-A), quanto por tempo integral (Arts. 34 e 87) e, no entanto, as políticas regulamentadoras priorizam este em detrimento daquela.

### **2.3.1.2 A concepção de educação integral na Portaria Interministerial nº 17/2007 e no Decreto nº 7.083/2010**

A Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação, é o instrumento legal mais importante para a compreensão da política pública de educação integral, porque foi essa Portaria que, definitivamente, instaura o movimento oficial contemporâneo de implantação de uma modalidade de educação integral.

Essa portaria, logo em seu Art. 1º, apresenta o objetivo geral de sua concepção de educação integral: “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens”. Observe-se que, pela primeira vez, uma regulamentação fala em formação integral não restrita à etapa inicial da educação básica, mas a um processo que vai das crianças aos jovens, expressando assim uma compreensão mais ampla e democrática dos direitos à educação pública com padrão de qualidade. Mas, ao se observar bem a formulação, descobre-se que tal intenção não é um compromisso real, uma responsabilidade de fato do Estado, e sim, novamente, uma forma de camuflar as “boas intenções”, porque não se trata de formar, trata-se de contribuir.

De acordo, ainda, com o Art. 1º, alcançar-se-ia esse objetivo “por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal”. Atente-se aqui para o fato de que o objetivo não seria alcançado por meio de ações, etc., mas por meio da articulação. Essa simples intermediação propunha, nas entrelinhas, um modelo de um governo, que se concretizaria através do que veio a ser a política da intersetorialidade, que nunca conseguiu se instalar efetivamente. Além da articulação, o Governo Federal contribuiria para “às propostas, visões e práticas

curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” que, mais tarde, viria a ser chamada de política indutora.

Ora, além de o Governo propor um modelo seu, apoiaria a toda proposta educacional (as propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas), que sugerisse a ampliação de tempo e de saberes. “Nisso, reside a grande inovação da política de educação integral do governo Luiz Inácio Lula da Silva, implementada pela SECAD (depois SECADI), capitaneada por Jaqueline Moll”, conforme resume Maciel, porque isso permitiu não uma política, mas inúmeras políticas Brasil a fora, apoiadas pelo Governo Federal, cada uma das quais sob concepções educacionais, as mais antagônicas; práticas curriculares, as mais opostas; saberes, os mais diversos; métodos, os mais espetaculares; conteúdos, os mais inusitados.

O parágrafo único desse Art. 1º não somente detalha os mecanismos pelos quais o controle da nova proposta educacional seria exercido, mas também os campos da formação humana, que seriam trabalhados. Na forma como se encontra na Portaria 17/2007 (BRASIL, 2007):

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

Logo na primeira proposição a Portaria mostra como entende o apoio a saberes e práticas: estendendo o apoio “de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer” a “outros espaços sócio-culturais”, para maior esclarecimento: clubes, igrejas, associações de bairro, sindicatos, etc., o que eximiria o governo federal de apoiar, definitivamente, a criação de escolas apropriadas (com espaços educativos e científicos) ao desenvolvimento da educação integral, a exemplo do que aconteceu com o

estrangulamento do Projeto Burareiro de Educação Integral (MACIEL, BRAGA e RANUCCI, 2016), cuja escola prometida nunca foi realizada<sup>28</sup>.

Quando faz menção ao apoio de ações socioeducativas, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer, cabe entender que esse apoio se restringe a uma verba irrisória, por aluno, e não a uma ação decorrente de uma política de desenvolvimento amplo dos estudantes, motivo pelo qual tais ações são fragmentadas, isoladas como projeto deste ou daquele professor, como acontece nos CETIs de Manaus (MACIEL et al., 2013).

A mobilização das ações “para a melhoria do desempenho educacional” tem sido desqualificada por estudos, teses e Institutos de Pesquisa, com raríssimas exceções, particularmente quando se trata do financiamento necessário para tal mobilização (BRASIL, 2014b; MENEZES, 2012; NÓBREGA e SILVA, 2013).

A “garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania” só esteve garantida pela própria obrigatoriedade de permanecer por até sete horas na escola. Com as exceções esporádicas de praxe, produto desta ou daquela escola, nunca passou de discurso, enquanto que a formação para a cidadania tem sido reduzida a ações educacionais em função de datas e estratégias de conformação aos ideais liberais para a manutenção do *status quo* (NÓBREGA e SILVA, 2013).

No mesmo tom discursivo de apoiar as mais diversas propostas que se pareça com educação integral, cabe, finalmente, observar o inciso primeiro do Art. 6º, quando orienta que as ações devem “contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela *noção de formação integral e emancipadora*”. Essa indicação está a indicar, novamente, o caráter deliberadamente eclético da política governamental, pois formação integral e emancipadora é um anseio que vai muito além do que se poderia esperar de um governo neoliberal: uma formação integral limitada por recursos financeiros e, por consequência, uma formação emancipatória reduzida às condições insuficientes da escola pública.

---

<sup>28</sup> Na região Norte, pelo menos onde se executa a pesquisa para o Projeto de Cooperação Acadêmica “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica” (JEFFREY, MACIEL e COLARES, 2013), a construção de escolas apropriadas foi preterida pela adaptação de escolas, tal como tem ocorrido em Rondônia (Frutuoso, 2014), no Amazonas (MACIEL et al., 2013) e no Pará (COLARES, 2015).

Buscando regulamentar e dar maior unicidade ao Programa Mais Educação, em 2010 é editado o Decreto nº 7.083/2010. Esse Decreto apresenta, contraditoriamente, avanços e recuos em relação à Portaria Interministerial 17/2007, além de ratificar o caráter eclético de sua proposta: determina, logo no Art. 1º, que o tempo integral, conforme sustenta o parágrafo primeiro será igual ou superior a sete horas, e extensivo a toda a Educação Básica, o que é um avanço.

Enfatiza o caráter científico e experimental das atividades (o que demonstra, então, a inclinação para o pensamento de Anísio Teixeira) a serem desenvolvidas nos mesmos campos da Portaria Interministerial, acrescido da educação econômica, conforme estabelece o parágrafo segundo.

Deixa claro, coerente com a política neoliberal, que o oferecimento dessa modalidade de ensino poderá ser realizado, mediante “parcerias com órgãos ou instituições locais” (parágrafo terceiro), leia-se ONGs, o que esvaziou a competência dos sistemas de ensino, porque tais competências foram transferidas para essas entidades do terceiro setor (GHANEM, 2012), o que é um recuo.

No Art. 2º, são estabelecidos os princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação, dentre os quais vale destacar: a noção de interdisciplinaridade (inciso I), de territórios educativos (inciso II), de intersetorialidade (inciso III e VII) e de diversidade (inciso VI).

A interdisciplinaridade, como mecanismo de superação de atividades estanques, é um poderoso instrumento pedagógico a que a escola pública, ainda hoje, não se acostumou e tem se transformado num grande obstáculo, em função da cultura, disciplina de professores, gestores, monitores e demais agentes pedagógicos da escola (MACIEL, BRASILEIRO e JACOMELI, 2017).

Os territórios educativos são a expressão contemporânea empobrecida da Escola-Parque, na medida em que a integração da escola aos equipamentos públicos urbanos se dá no interior de comunidades, onde, exatamente, são escassos e pobres esses equipamentos. Sob esse princípio se esconde a desobrigação do Estado e do governo com a construção de verdadeiras escolas adequadas ao efetivo desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas.

A intersetorialidade, também, é um princípio sorrateiro que se quebrou diante da realidade organizacional do serviço público brasileiro. Criado para burlar os limites legais de financiamento da educação (daí a necessidade de buscar recursos em outros setores governamentais, em função dos altos custos da educação

integral), as ações interministeriais, intersecretariais, etc. caminharam sempre superando obstáculos legais e as dificuldades das coalizões governamentais. Vale frisar que a ideia de uma ação conjunta, coletiva é interessante e apropriada para uma sociedade que, na escassez de recursos, possa conjugar esforços para potencializar ações. Na prática, porém, os obstáculos legais e político-partidários têm inviabilizado essa ação (MACIEL, BRAGA e RANUCCI, 2016).

O princípio da diversidade caminha de acordo com as bandeiras de luta das minorias de todos os tipos e é, além de princípio, uma forma de operar a igualdade entre desiguais. Mas, não se pode esquecer que, também, opera em sentido contrário, quando embute as diferenças de classe ou as torna secundárias: a questão fundamental, enfim, não reside nas diferenças étnicas, geracionais, de gênero, de opção sexual e outras; a questão fundamental reside, em última instância, entre o rico e o pobre, quer seja negro, branco, índio, hetero ou bi ou homossexual. Nos textos didáticos editados pelo SECADI/MEC (BRASIL, 2009 e 2010), veem-se todos esses elementos, menos as questões de classe relacionadas à pobreza e a exploração do trabalho. Mas, enfim, esse é o papel de toda política liberal; se o fizesse de forma contrária, não o seria.

Cabe, finalmente, destacar nesse Decreto, o fato de que o Art. 3º transforma esse Decreto em instância governamental, cuja competência seria “formular política nacional de educação básica em tempo integral” (inciso I), retirando assim a competência do próprio Conselho Nacional de Educação, o que é um disparate legislativo.

Por sua vez, o inciso V, ao propor ações, via escola, que extrapolam em muito os processos educativos, não deixa de atribuir à escola um papel que não pode ser cumprido, por mais compensatória que seja.

### **2.3.1.3 A concepção de educação integral na Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação**

Finalmente, tentar-se-á, aqui, mostrar que avanços foram conseguidos, em relação à legislação existente, com a promulgação da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação. Esse Plano está dividido em 20 metas, a de número 6 trata do Tempo Integral, em termos quantitativos, de modo que, a atingir cinquenta por cento de escolas públicas e a atender vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica até 2024 (BRASIL, 2014a).

As estratégias “6.1”, “6.4”, “6.5”, “6.6” e “6.9” pouco, ou quase nada, acrescentam à legislação vigente: a estratégia “6.1” se encontra inteiramente no Decreto 7.083/10; já a estratégia “6.4”, nada mais é do que um dos princípios do Decreto já citado, que se constitui na noção de “territórios educativos”, cuja articulação com equipamentos urbanos, de periferia, só empobrece o conceito de Escola-Parque.

As estratégias “6.5” e “6.6” são complementares e, também, nada acrescentam à legislação existente, a não ser pelo fato de que deixam claro, que “as entidades privadas de serviço social vinculada ao sistema sindical” podem ser estimuladas a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar. Para tanto, enfatiza a “aplicação de gratuidade de que trata o Art. 13 da Lei 12.101, de 27 de novembro de 2009”. O que a estratégia não informa é que essa “gratuidade” é uma contrapartida, em bolsas, pelo oferecimento de ensino pago.

Por fim, fechando o bloco das estratégias que nada, ou quase nada acrescentam à legislação existente, a não ser para definir a participação do terceiro setor, uma estratégia, portanto, que vem ao encontro das políticas públicas neoliberais, há a estratégia “6.9”, que, igualmente, ao se restringir a “adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais”, nada mais faz do que repetir o já determinado, como princípio, pelo Decreto 7.083/2010, conforme já se explicitou acima.

A grande inovação, em termos de educação integral, são as estratégias “6.2”, “6.3”, “6.7” e “6.8”. Na estratégia “6.2” (BRASIL, 2014a) o Estado deve:

Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.

Ora, essa é uma grande conquista dos movimentos sociais organizados, resultado da crítica aos arremedos de escolas que, em vão, tentam adotar a política do tempo integral, sem as condições arquitetônicas e os espaços educativos necessários a essa modalidade de educação, de tal sorte que a estratégia “6.3” (BRASIL, 2014a) confere à estratégia anterior o preciso detalhamento desses espaços, conforme segue:

Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por

meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

Sem dúvida, um grande avanço, que se constitui num pagamento de uma dívida histórica para aqueles, que foram excluídos de frequentar uma escola, que mereça o nome de escola de educação integral.

Mais do que isso, em termos de dívida histórica, foram acrescentadas, através das estratégias “6.7” e “6.8” conquistadas alcançadas, no âmbito da educação regular em geral: que as escolas de tempo integral devem “atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas”, bem como às “pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”. Quando um dia as proposições, mesmo em termos de tempo integral, passarem das intenções à realidade, poder-se-á dizer: “dito e feito”!

Desse modo, o Plano Nacional de Educação de 2014, avança significativamente na política de atendimento em tempo integral, mas deixa a desejar, quando sequer menciona a necessidade de educação integral.

### **2.3.2 A concepção de educação integral das experiências pedagógicas entre 1996 e 2014**

Tal qual o objetivo da seção sobre as experiências pedagógicas, referentes ao período entre 1961 e 1996, o objetivo desta seção é analisar as concepções de educação integral das experiências pedagógicas do período delimitado.

Escolheram-se três propostas, que sintetizam bem esse período e são significativas para as pretensões do que se pretende com esse trabalho, tanto na formulação da problemática, quanto na análise dela.

Assim, o Centro Educacional Unificado – CEU – é a maior e mais significativa experiência do período; o Projeto Burareiro de Educação Integral (doravante será referido apenas como Burareiro), ainda que muito restrito a uma cidade, é importante não somente por estar fundamentado na teoria analítica, a Pedagogia Histórico-Crítica, mas também por ter possibilitado a construção epistemológica do conceito politecnicidade como princípio pedagógico e, por conseguinte, o conceito educação integral politécnica; e, finalmente, uma análise do conceito tempo integral, a partir de algumas experiências pedagógicas sob a tutela do Programa Mais Educação.

### 2.3.2.1 O Centro Educacional Unificado: O Laboratório Desperdiçado

Antes de passar à caracterização sumária dos CEUs, cabe observar que, mesmo as experiências pedagógicas mais significativas na direção de uma educação integral, devem ser consideradas em seu processo de execução, uma vez que a mudança de governo municipal, estadual ou federal, não raramente, ao redefinirem políticas de acordo com a perspectiva ideológica adotada pelos partidos, modifica substancialmente a natureza educacional de uma proposta pedagógica. Particularmente, a mudança dos fundamentos epistemológicos de uma proposta pedagógica implica diretamente na mudança curricular, da organização do trabalho e na forma de tratar as culturas populares.

Se essas alterações são relativamente fáceis de serem percebidas, cabe ao pesquisador não se descuidar das diferenças, que ocorrem no âmbito de um mesmo governo ou de uma mesma gestão, em função da mudança de filosofia de trabalho, de gestores, ou, ainda, das diferentes formas de execução decorrentes das peculiaridades das comunidades, bairros ou regiões, onde as escolas estão inseridas.

Tais alterações são menos evidentes na Escola Carneiro Ribeiro, mas são muito explícitas na Escola-Parque de Brasília, nos CIEPs, do mesmo modo como o serão nos CEUs e no Burareiro<sup>29</sup>.

Os CEUs, por se tratarem da grande experiência do período delimitado e por terem atravessado governos, cujas políticas educacionais, quanto aos seus fins, diferirem grandemente e, enfim, por abrangerem uma extensa população, são o exemplo mais completo dessa dificuldade.

Assim, a descrição, aqui detalhada, se além a princípios gerais, a estruturas básicas e a forma como a organização do trabalho pedagógico-curricular põe em prática a concepção pedagógica de educação integral<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Com exceção da proposta da Escola-Parque, cujas alterações, do modelo de Salvador para o de Brasília, aperfeiçoaram a concepção educacional; as mudanças de concepção dos CIEPs, dos CEUs e do Burareiro por gestões ou governos, posteriores ao período de implantação, são apropriadamente objeto de cerrada crítica. Ver a propósito: Maurício (2006; 2009), Cavaliere e Coelho (2004) sobre os CIEPs; Pacheco (2009), Sanches (2014) sobre os CEUs; Maciel (2016), Frutuoso (2014) sobre o Burareiro.

<sup>30</sup> Sabe-se da discordância de alguns, entre os quais Sanches (2014) e Pacheco (2009) sobre se é ou não, educação integral o processo educativo desenvolvido pelos CEUs. Adianta-se, desde logo, que a concepção e o processo desenvolvidos pelos CEUs são considerados aqui não só como uma das modalidades de educação integral do Estado burguês, mas também como uma modalidade que inova e aprofunda, como se verá, a concepção de educação integral cara a Anísio Teixeira.

O primeiro CEU foi inaugurado em 1º de agosto de 2003, no governo Marta Suplicy que, até o final de seu governo inauguraria 21 CEUs, 17 dos quais criados pelo Decreto n. 42.832, de 6 de fevereiro de 2003. Por este Decreto, o governo de Suplicy, baseando-se os princípios de participação, descentralização e autonomia, associados aos de inclusão escolar e socioeconômica, criava os CEUs com a finalidade de 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 Capital de São Paulo, propiciando, a essas populações, acesso a um complexo único, integrado do projeto político-pedagógico ao projeto arquitetônico<sup>31</sup> (SÃO PAULO, 2003).

Claro que está, portanto, que a organização do trabalho pedagógico-curricular está na dependência dos espaços proporcionados pelo projeto arquitetônico, dos equipamentos pedagógicos (educacionais, esportivos e culturais) disponíveis e dos recursos humanos existentes.

A complexidade da organização do trabalho integrado, porém, tanto no que diz respeito ao trabalho pedagógico-curricular, quanto à gestão das unidades administrativas (NAE, NAC, NEL, CEI, EMEI, EMEF, Telecentro e Padaria-Escola) em função da demanda social (interna e externa), sempre foi problemática, por decorrência das discrepâncias de concepção e práticas pedagógicas entre os diversos seguimentos profissionais atuantes na escola e entre secretarias participantes, tanto no governo Suplicy, quanto no governo Cassab.

O planejamento curricular seguia as orientações de ensino de toda e qualquer escola municipal, com gerência na própria escola; a programação esportiva, porém, seguia um projeto pré-elaborado, de acordo com a faixa etária<sup>32</sup>, gerido pela

---

<sup>31</sup> O projeto arquitetônico é constituído de "I - Centro de Educação Infantil - CEI; II - Escola de Educação Infantil - EMEI; III - Escola de Ensino Fundamental - EMEF; IV - teatro; V - salão de ginástica; VI - telecentro; VII - pista de "skate"; VIII - centro comunitário; IX - biblioteca; X - piscinas semiolímpicas e de recreação; XI - quadras poliesportivas (ginásio coberto); XII - padaria-escola", de acordo com o Decreto. Onde o terreno das unidades são maiores, o Centro tem campo de futebol e quadra poliesportiva descoberta (Art. 2º, do Decreto n. 42.832).

<sup>32</sup> - Entre 2003 e 2006, os objetivos podem ser resumidos a: ampliar a cultura motriz dos alunos, direcionando-os para a utilização proveitosa do tempo livre diário; e oferecer programa com atividades esportivas, culturais e recreativas para crianças e adolescentes no período complementar ao de aulas. Tais objetivos seriam alcançados por intermédio de atividades específicas, atendendo a demanda por faixa-etária, divididas em quatro grupos escolares: de 4 a 6 anos; de 7 a 9; 10 a 12; e 13 a 16 anos, em duas sessões de 60 minutos, por semana; e dois grupos destinados à comunidade, sendo um especificamente para atender à terceira-idade. Não obstante o planejado, a execução de atividades esportivas e culturais, por serem descentralizadas a entidades terceirizadas ou a secretarias municipais, acabava sendo fragmentada e desarticulada de um projeto pedagógico orgânico (SANCHES, 2014, p. 125-143).

secretaria municipal correspondente. Ao mesmo tempo em que um conjunto de atividades culturais era disponibilizado às demandas atendidas, quer do próprio CEU e escolas adjacentes, quer da comunidade, com gerência de outra secretaria municipal (SANCHES, 2014, p. 125-143).

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 fica comprometido, uma vez que, de acordo com o Decreto n. 45.559, de 30 de novembro de 2004 (SÃO PAULO, 2004) consistem 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 suficiente 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?

De um lado, sabe-se que a exiguidade de tempo destinada às atividades esportivas, culturais e de ensino complementar impossibilita qualquer expectativa otimista; de outro, não será possível responder, porque, ao assumir a Prefeitura, em 2005, o novo governo reformula a concepção e as finalidades. A Portaria n. 5.672, de 5 de dezembro de 2006 (SÃO PAULO, 2006) desfaz a concepção anterior e, agora, o CEU tem por objetivo:

I) oferecer às crianças, adolescentes e adultos a oportunidade de frequentarem um espaço criativo de construção de conhecimento; II) ser um polo de incentivo ao desenvolvimento educacional, cultural e esportivo da comunidade; III) ser um polo de experiências educacionais inovadoras; IV) ser um centro de promoção da equidade social de seus usuários.

Assim, a promoção do desenvolvimento integral em todas as idades dá lugar à oportunidade de frequentar os CEUs, como estratégia de “construção de conhecimento” e, portanto, de desenvolvimento parciaisado.

Em todo o caso, os CEUs se constituem como um inegável equipamento urbano, no qual se pode oferecer educação escolar com muito mais possibilidade de desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas do que as escolas regulares restritas a um só turno.

### **2.3.2.2 O Projeto Burareiro de Educação Integral: Uma Experiência à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica**

No período delimitado, 1996-2014, para esta seção, a experiência rondoniense do Projeto Burareiro de Educação Integral, ocorrida entre janeiro de 2005 e agosto de 2006, na cidade de Ariquemes, merece ser incluída nesse período por representar uma tentativa de fazer educação integral, pela via de uma pedagogia anti-hegemônica, como é o caso da pedagogia histórico-crítica. Além disso, essa experiência possibilitou estudos que levaram à formulação do conceito politecnicidade como princípio pedagógico e, por conseguinte, à concepção da Educação Integral Politécnica, como uma alternativa às propostas educacionais herdeiras da tradição iniciada na Associação Internacional dos Trabalhadores, criada em 1864.

De acordo com o documento original, o Projeto Burareiro de Educação Integral tem duas finalidades (MACIEL, 2016, p. 22): “[...] resgatar a memória histórico-cultural do Município de Ariquemes e, ao mesmo tempo, oportunizar aos filhos das classes trabalhadoras uma educação de efetiva participação social e política”. O resgate histórico-cultural em duas direções: como resgate das condições históricas do nascimento e desenvolvimento daquela região, produto de duas formas de ocupação da terra, a primeira, por ocasião da economia da borracha, por nordestinos; a segunda, por sudestinos e sulistas, durante o processo de execução do Plano de Integração Nacional, ambas conflituosas, mas a segunda com impactos ambientais e culturais muito fortes. O segundo resgate se referia exatamente ao momento do PIN, pois foi durante a execução desse Programa que o município foi criado, para o que concorreu fundamentalmente o Projeto de Assentamento Dirigido Burareiro, do INCRA.

A ideia, assegura Maciel (2017a):

[...] era forçar a compreensão da história sociocultural para que todos os envolvidos com o Projeto (gestores, professores, técnicos, alunos, pais, etc.) pudessem se perceber como sujeitos dessa realidade, já que todos são, de uma maneira ou de outra, produto dela e o não reconhecimento desse fato, o desconhecimento do processo histórico, o desprezo em relação às populações tradicionais, pela

Amazônia como formação cultural e ecossistema diferenciados, é absurdamente inacreditável.

Para esse autor, a raiz dessa situação está na condição de fronteira do Estado de Rondônia e na condição social dominante das correntes migratórias, que participaram do processo de ocupação, a partir de 1970. Para ele, Rondônia é um Estado amazônico culturalmente sulista, já que excetuando os municípios de Porto Velho e Guajará-Mirim, a cultura caipira não só é predominante, mas também hegemônica, de tal sorte que mesmo esses dois municípios vivem o “último round da cultura cabocla” amazônica.

Por outro lado e mais grave, não é a falta de identidade com a formação sociocultural amazônica tradicional, é falta de identidade com a própria história: o Projeto de Assentamento Dirigido Burareiro, elaborado e executado pelo INCRA, a partir de 1974, é que, de fato, dá origem a atual cidade de Ariquemes<sup>33</sup>, mas quem o admite? Falta de conhecimento ou de reconhecimento? De acordo, com o autor do Projeto, essa foi a razão para nomear o Projeto de Burareiro<sup>34</sup>.

A segunda finalidade, a que interessa diretamente a esse trabalho, de acordo com Maciel (2016, p. 23), “[...] consiste num conjunto de atividades pedagógicas articuladas entre si, tendo por suporte a concepção de politecnia, enquanto desenvolvimento pleno das faculdades humanas [...]”. Nascia, aqui, a noção de politecnia como desenvolvimento pleno das faculdades humanas e não apenas como união entre trabalho e educação ou como formação para diversas atividades afins de um ramo de trabalho.

A partir dessa distinção conceitual de politecnia, o autor (2016, p. 23) chega à concepção de educação politécnica:

Por esta concepção a educação não pode se reduzir ao domínio técnico do conhecimento e, quando muito, a incursões esporádicas pela cultura, pelo esporte e pela cidadania, é muito mais. A educação politécnica visa ao desenvolvimento das potencialidades humanas, tratando equilibradamente racionalidade, sensibilidade e sociabilidade.

<sup>33</sup> Excetua-se, aqui, o bairro Marechal Rondon, o marco zero da cidade, que antes era um porto à direita do rio Jamari, cuja comunidade remonta ao início do século XX.

<sup>34</sup> De acordo, ainda com o autor, o nome rejeitado, inicialmente, por não ensejar algo como “Futuro Feliz” (já que o slogan da cidade era “Cidade Feliz”), “Novo Tempo” ou algo parecido, só foi aceito, mas sem agradar, depois de justificado por argumentos históricos e culturais. Essa resistência ao nome Burareiro foi outro motivo último da aceitação do subtítulo “A Escola dos Sonhos”, sugerido numa conversa informal entre o autor e um amigo (MACIEL, 2016, p. 20-21).

Assim, além de deixar claro que a educação não pode se reduzir ao pragmático do conhecimento, às suas funções necessárias à reprodução humana primária, critica a noção que se satisfaz com um suposto desenvolvimento pleno por incursões esporádicas pela cultura, esporte e cidadania. A educação politécnica não pode ser comparada a essa caricatura, seu objetivo é o desenvolvimento das potencialidades humanas, tratando equilibradamente racionalidade, sensibilidade e sociabilidade. Mas o que estas três dimensões significam? O autor (2016, p. 23) responde:

A racionalidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas, psíquica e física; a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade como efetivo exercício político das relações humanas (onde o esporte, a formação profissionalizante, a cidadania, a ecologia humana e a saúde tenham prioridade).

Isso era 2005. A discussão dessa definição, em congressos e seminários nacionais, levou a substituição do termo racionalidade, por ter muitas acepções e, por isso mesmo por dar margem a interpretações imprecisas, por cognoscibilidade, e as pesquisas posteriores sobre a concepção marxista de educação levou ao acréscimo de mais uma dimensão (MACIEL, 2016, p. 74), na forma como se encontra no estágio atual:

A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas (onde 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 enquanto efetivo exercício político da práxis social (onde a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade).

Chega-se assim à compreensão plena da concepção de educação integral politécnica, enquanto um processo educativo que, orientado pelo princípio pedagógico da politecnicidade, visa ao desenvolvimento das potencialidades humanas, em busca de sua realização pessoal, social e política.

### **2.3.2.3 Programa Mais Educação: Quando Tempo Integral é Qualquer Experiência Pedagógica com Tempo Esticado**

Sabe-se que o Programa Mais Educação não é uma experiência pedagógica, se não é, quais as razões para a inclusão, desta seção, por orientação do orientador?

Primeira, mostrar que a problematização desta pesquisa decorre das possibilidades de políticas como essa, que apoiou toda e qualquer experiência pedagógica implementada pelos sistemas estaduais e municipais, na medida em que sua função principal, inicialmente, era meramente financeira, e depois passou a ser, progressivamente, também, técnico-pedagógica, em termos metodológicos, curriculares, gerenciais, etc., inclusive, financiando pesquisa e projetos de extensão que, não raramente, resultaram em novos dados para a implementação dessa política de educação integral.

Segunda, perguntar por que um Partido que tinha uma proposta educacional exitosa até o ponto a que se propôs, os CEUs (que pode ser considerado o produto mais acabado na linha de sucessão da Escola-Parque e dos CIEPs), não a implementou no governo federal?

Terceira, outras experiências como o Projeto Burareiro de Educação Integral ou os Centros Educacionais de Tempo Integral, este, objeto deste trabalho, são exemplos de que a política educacional do governo petista poderia ter feito muito mais pela escola pública, e por que não fez?

A resposta a essas questões colaterais, mas importantíssimas para entender o contexto da problemática da educação integral no período, terá de esperar pelo terceiro capítulo. Todavia, adianta-se a base da resposta está na relação entre o populismo socialdemocrata (negado por quase todos), as ações decorrentes da noção de cidade educadora e a noção ideológica de tempo integral como educação integral.

## **2.4 A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA: RETROSPECTIVA TEÓRICA; DEFINIÇÕES ANALÍTICAS**

A importância de tão longo resgate histórico da concepção de educação integral reside no fato de que de um lado não foi encontrada, pela pesquisa bibliográfica realizada, uma única tese que demonstrasse a trajetória da concepção, quer se trate de princípio epistemológico (filosofia da educação), quer se trate de princípio pedagógico (nas experiências educacionais), quer se trate, ainda, de princípio político (nas políticas educacionais); de outro, também, não há um trabalho acadêmico que trate rigorosamente o conceito educação integral, em suas múltiplas

dimensões epistemológicas, vinculando-o a diferenças político-ideológicas, o que Maciel (2016) chama de “ruídos analógicos em tempos digitais”.

De acordo com esse autor, enquanto essa problemática conceitual não for resolvida e não existir um mínimo de consenso na comunidade acadêmica sobre essa problemática, a discussão continuará produzindo resultados apaixonados, contra ou a favor da educação integral, sem maior efeito prático, ou diagnósticos parcializados, que mais confundem do que esclarecem. Em ambos os casos, com grande prejuízo para as demandas sociais, que necessitam de educação pública com qualidade suficiente para desenvolver, ao mesmo tempo, suas múltiplas capacidades humanas de forma integral.

Para superar tais ruídos, metodologicamente, partiu-se de onde partem todos os estudos, quem tem como referência a perspectiva marxista: do conceito marxiano de educação. A ideia inicial era apenas extrair, da concepção marxiana de educação, o conceito de educação integral por esta perspectiva. Porém, os estudos demonstraram que a concepção marxiana de educação, desenvolvida no âmbito da Associação Internacional do Trabalho, ainda que fundamentalmente desenvolvida por Marx, era comum, também, aos anarquistas, motivo pelo qual se chegou à conclusão de que a concepção marxiana de educação é uma concepção, no geral, própria dos integrantes da Associação.

Mais do que isso: quando num debate acalorado na Associação, em 1869, Marx (1983, p. 98) diz que sua concepção de politecnicidade parte do que a burguesia entende por formação politécnica, abriu-se o caminho para verificar a relação entre a concepção marxiana de educação e a concepção liberal. Não havia outra saída: devia-se recuar ao pensamento liberal da revolução francesa. Essa foi a razão pela qual se buscou nos dois documentos educacionais mais importantes desta revolução, os elaborados por Condorcet e Lepeletier, para comprovar essa vinculação. Daí porque, também, o texto não segue uma ordem cronológica como é comum, mas também o método de exposição não deve se confundir com o método de investigação (NETTO, 2011, p. 19-28).

Dessa primeira parte da investigação bibliográfica se pode acabar com alguns ruídos: primeiro, não há como estender a origem do conceito de educação integral a formações socioeconômicas (ou modo de produção) anteriores ao capitalismo. Na base da concepção iluminista de educação, proposta durante a revolução burguesa na França, encontra-se o conceito de igualdade humana, sem o

qual não há igualdade política, e isto é impossível em qualquer sociedade ocidental anterior ao capitalismo, exceto nas primitivas.

Segundo, a concepção de educação dos dois documentos da revolução francesa (que de modo algum são uma unanimidade no seio da própria burguesia francesa revolucionária e razão pela qual jamais foram implementados), de fato, provam o quanto Marx estava correto em sua afirmação, incluindo, a ressalva; “A formação politécnica, que foi defendida pelos escritores proletários, deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho, que impede o alcance do conhecimento profundo de seu ofício aos seus aprendizes” (1983, p. 98). Esta ressalva, associada à afirmação anterior, no dizer de Maciel (2017), é a mais rica contribuição no sentido que, aqui, se quer demonstrar: o da relação entre concepção liberal e marxiana de educação de um lado, e de sua diferença, de outro.

Se, enquanto concepção as duas partem do mesmo princípio (não há igualdade humana sem igualdade política); enquanto prática, as duas o interpretam de forma completamente diferente. Para o liberalismo revolucionário, essa igualdade, em termos educacionais, deve ser proporcionada a todos, às despensas do Estado, até os 12 anos de idade, de tal modo a preparar às crianças para a cidadania liberal e para o trabalho subalterno. Para o liberalismo conservador, nem isso, razão por que não passou do papel. Daí se entender o que Marx quis dizer com “deve compensar os inconvenientes que se derivam da divisão do trabalho” e motivo pelo qual a educação marxiana visa o desenvolvimento humano onilateral e a emancipação política.

Oitenta anos depois da revolução francesa, portanto, estavam amadurecidas as estratégias, que iriam nortear as políticas educacionais, que se confrontariam nos séculos posteriores: a burguesia, por intermédio do seu Estado, negando educação até onde for possível; cedendo o mínimo, enquanto puder; construindo um sistema paralelo (a escola pública), hierarquicamente desqualificado; o proletariado propondo e lutando exatamente o contrário. A lógica dessa asserção é tão irrefutável que, mesmo liberal-democráticos, como Dewey, nos Estados Unidos, e Anísio Teixeira, no Brasil, ao proporem um tipo de educação, que ia além do que permitia o liberalismo dominante ao povo, tiveram suas propostas ou rechaçadas ou restritas a experiências localizadas.

Com a contribuição desses autores, em meados do século XX, já se pode concluir: a concepção iluminista de educação sistematizada pela revolução francesa

inaugura uma nova concepção de educação e de política educacional, na qual a igualdade política depende da igualdade humana; esse princípio, ao conceber igualdade humana como desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, vincula a concepção de educação à concepção de educação integral; do mesmo modo, ao conceber o homem como resultado de relações naturais e culturais, traz para o processo educacional a responsabilidade de formá-lo para a vida social.

Ocorre que a vida social, desde meados do século XIX e por todo o século XX, transcorria numa sociedade de intensas contradições políticas e sociais, decorrentes da própria natureza de classe da sociedade.

No Brasil, a repercussão dessas políticas faz parte dos anseios das classes sociais, que emergiam como sujeitos históricos num país agroexportador, de estrutura social patriarcal-conservadora e culturalmente, excetuando-se as elites, analfabeto e, por tudo isso, politicamente estruturado, trinta anos após a proclamação da república, sob uma mentalidade monárquica. É sob essa conjuntura, que emergem os movimentos da década de 1920 e, no interior dos quais, as reformas de Anísio Teixeira (que sucedeu Fernando de Azevedo e, como se viu, já vinha da experiência educacional na Bahia entre 1924 e 1928), no Rio de Janeiro, então, capital federal, entre 1932 e 1935, portanto, bem no início dos convulsos anos da revolução de 30, a chamada revolução burguesa brasileira. Esse é o contexto, no qual nasce a concepção de educação integral brasileira, por intermédio de Anísio Teixeira.

A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950, em Salvador, é a concretização dessa concepção, que atinge seu momento mais emblemático, com a inauguração da Escola-Parque de Brasília, em 1961. Estava, portanto, consolidada o que, aqui, se denomina de *educação integral liberal-democrática*.

As experiências sucessoras mais significativas, os CIEPs e os CEUs, não deixam de ser tributárias dessa concepção, ainda que em contexto histórico e orientação político-ideológica diferentes.

Os primeiros, nascidos no final do período ditatorial-militar, portanto, na vigência da Lei 5.692/71, são a primeira experiência de vulto depois das escolas-parque. Pelas razões já apontadas e, por isso mesmo, nitidamente influenciada por estas, os CIEPs estavam vinculados aos ventos democratizantes do que, então, se chamava de socialismo democrático, que é um socialismo partidário de boa

convivência com o liberalismo-democrático e, nesse sentido, socialdemocrata, na expressão mais acabada do que isto significa nas sociedades capitalistas contemporâneas.

Os segundos, já sob a égide da democracia burguesa nascente e da vigência da Lei 9.394/96, são a segunda experiência de vulto, em termos de experiências pedagógicas públicas, que se aproximam da concepção, aqui adotada, de educação integral. Nascida em plena vigência do neoliberalismo por um partido socialdemocrata, posição político-ideológica sistematicamente negada por seus partidários, mas irrefutavelmente confirmada pelas políticas adotadas por seus governos posteriores, também, tem influência de Anísio Teixeira, porém, associada à influência de Paulo Freire e do modelo denominado de Cidades Educativas.

Ambas as experiências, pelos critérios nas subseções antecedentes, são classificadas como *educação de tempo integral*: a primeira, cunhada pelo socialismo democrático e, a segunda, pela socialdemocracia (a definição das posições político-ideológicas se encontram na primeira nota da subseção “2.4.1.1”).

Cabe ainda frisar que as experiências apoiadas do Programa Mais Educação, também, se enquadram nessa categoria de educação de tempo integral. Como política de governo, e como tal como uma política pública que apoia toda e qualquer política estadual e municipal, coube ao governo federal, para não liberar geral, subsidiar as secretarias estaduais e municipais com os fundamentos epistemológicos e pedagógicos, nitidamente – apesar da máscara dos neologismos de “novos tempos”, “novos espaços”, “novos movimentos”, etc. – escolanovistas, porém, orientadas pela política de custos mínimos do neoliberalismo. Assim, essa educação de tempo integral retroage aos tempos anteriores ao liberalismo-democrático e aos socialdemocratas.

A análise das políticas educacionais nacionais, a partir da promulgação da Lei 4.024/61 até a Lei 9.394/96, bem como da Lei 13.005/2014, que vigem atualmente, passando pela Lei 5.692/71, teve por objetivo demonstrar que todas elas, de um modo mais amplo ou mais restrito, partem de uma concepção de educação, na qual se pode, em querendo, extrair e praticar uma concepção de educação integral, já que tal qual visto, a partir da concepção iluminista de homem, proposta pela revolução francesa, os fins de um processo educativo são o que determinam os meios pelos quais se possa alcança-los, o que faz toda a diferença. Tanto é assim que, em todas as décadas, houve experiências de educação integral, ainda que

movidas por iniciativas localizadas. Sintomaticamente, quando houve esse interesse nacional, caso dos CAICs/CIACs, foi abortado imediatamente.

Assim, se única experiência efetiva de educação integral, de que se tem notícia, é a liberal-democrática de Anísio Teixeira; por outro lado, a única experiência pedagógica fundada numa concepção político-ideológica marxista e, epistemologicamente, numa pedagogia contra-hegemônica, a pedagogia histórico-crítica, é o Projeto Burareiro de Educação Integral, que deu origem a *educação integral politécnica*.

Em síntese, o que se pretendia demonstrar, em última instância, com o resgate histórico das concepções de educação integral, por intermédio das experiências pedagógicas e das políticas educacionais, é que as políticas educacionais, desde o advento da revolução francesa, ainda que sistematicamente tentem impedir que o Estado burguês proporcione educação pública e gratuita com a qualidade requerida ao desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas, experiências pedagógicas localizadas, que visam a esse objetivo, rompem esse bloqueio, tais são os casos da educação de tempo integral, da educação integral e da educação integral politécnica.

A educação de tempo integral, ainda que não considere o conjunto das capacidades humanas, pelo que não visa ao desenvolvimento destas, e se limite, no geral, a uma ampliação do tempo, rompe com o aligeiramento da formação pelo exíguo tempo de quatro horas. A educação integral, na forma como é concebida e praticada por Anísio Teixeira, ainda que não vise à formação emancipada, se propõe ao desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, mesmo que no âmbito da ordem e dos valores liberais, aqui denominados de democráticos.

Nos dois casos, rompem-se os bloqueios históricos de acesso a uma educação mais completa, do ponto de vista do desenvolvimento humano e do ponto de vista instrumental da formação para o trabalho.

Já que localizadamente é possível romper o citado bloqueio, o problema desse trabalho é: mediante as condições concretas do sistema público de educação de tempo integral de Manaus – tanto via escolas criadas para esse fim, os Centros Educacionais de Tempo Integral (CETIs), quanto por intermédio das Escolas Adaptadas, as Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETIs) – quais as possibilidades da educação integral politécnica? É o que se pretende responder com este trabalho, desde uma perspectiva histórico-crítica e, portanto, marxista.

### **3 A PESQUISA DE CAMPO: O CENÁRIO, A POLÍTICA E O MÉTODO**

O processo de difusão da educação integral chega ao Brasil por intermédio da obra de Anísio Teixeira, cuja concepção, persistentemente posta em prática, influencia tanto as experiências pedagógicas dos mais diferentes segmentos político-ideológicos, quanto a elaboração de políticas educacionais, desde a edição da LDB, de 1961. Excetuando-se as leis 5.692/71 e 7.044/82, como se viu, ainda, na seção anterior, ele continuou influenciado experiências pedagógicas e políticas educacionais, inclusive, a política do Programa Mais Educação.

Na trajetória brasileira, podem-se distinguir três concepções de educação integral, ou modalidades de educação integral, conforme está exposto na última subseção da seção anterior: a educação de tempo integral, a educação integral propriamente falando e a educação integral politécnica, cada uma das quais vinculadas a posições político-ideológicas, conforme o contexto histórico em que existiram, ou existem.

Nesse sentido – porque as políticas educacionais e experiências pedagógicas não existem fora de um contexto histórico-cultural e isso é parte essencial do método aqui adotado: o marxista – é necessário, antes da exposição dos resultados da pesquisa de campo, explicitar, ainda que de forma breve, o contexto histórico-cultural da cidade de Manaus e as condições, igualmente históricas, da emergência da política de educação integral. É o que se verá a seguir.

#### **3.1 MANAUS NO CENÁRIO DA ZONA FRANCA INDUSTRIAL**

O cenário no qual a pesquisa foi realizada é a cidade de Manaus. Conhecer sua formação sociocultural, ainda que brevemente, pensa-se importante para situar historicamente o objeto dessa pesquisa.

Manaus, elevada à categoria de cidade em 1848, toma ares urbanos efetivos, durante o período áureo da economia da borracha, entre 1890 e 1910. Portanto, é uma capital relativamente nova, constituída, até os anos 1960, à base da imigração de nordestinos, particularmente cearenses, e de imigrantes de diversos países do oriente médio (MACIEL, 1992; BENCHIMOL, 2009; SOUZA, 1977; HATOUN, 2009).

A partir da instalação da Zona Franca, em 1967, o crescimento populacional da cidade de Manaus é um fenômeno que chama atenção pelos contrastes que encerra: demograficamente, a cidade passou de uma acanhada cidade provinciana com 196.914 habitantes, em 1960, para 342.134 em 1970, quase duplicando a

população. Esta chegaria a 648.767, em 1980, portanto, duplicando a população de 1970, e mais que triplicando em relação a 1960.

O processo de urbanização acelerada, se é que se pode utilizar esse termo para uma cidade, cujo crescimento se deu vertiginosamente pelo expediente da ocupação (invasão na linguagem popular), conforme atesta Maciel (1992), continuou intenso, de acordo com o que se pode verificar na Tabela 1, nas décadas posteriores, com as consequências urbanas de todo crescimento acelerado desordenado.

**Tabela 1 – Crescimento demográfico do Estado do Amazonas e do Município de Manaus – 1960/2010**

Amazonas					
1960	1970	1980	1991	2000	2010
721.215	960.934	1.449.135	2.102.901	2.813.075	3.483.985
Manaus					
1960	1970	1980	1991	2000	2010
196.914	342.134	648.767	1.015.46	1.405.835	1.732.014

Fonte: IBGE. Amazonas. Manaus. Censo 2010. Sinopse.

Com um crescimento tão rápido e tão desordenado, as políticas urbanas sempre estiveram atrasadas para solucionar os problemas sociais. De acordo com Maciel (1992, p. 39):

Ao mesmo tempo em que se abriam avenidas e rodovias, construíam-se modernos edifícios e implantavam um comércio de produtos da última geração tecnológica; bairros inteiros eram formados sob a tutela do conhecimento popular, com arruamentos muito mais parecidos com o curso dos rios do que com o curso por onde deveriam transitar veículos motorizados. Sendo uma cidade entrecortada por inúmeros igarapés, as margens destes se constituíram nas áreas mais concorridas dos recém-chegados e, ainda hoje, se constituem nas áreas, com maior densidade populacional. Ao comércio oficial, instituiu-se um sub-comércio de quinquilharias de toda ordem e de prestação de serviços de toda natureza, que a transforma num imenso camelódromo, a céu aberto.

Essa citação proporciona a ideia das profundas transformações pelas quais Manaus passou nos anos 1970 e 1980 e do caos social decorrente.

O que mais impressiona no caso da Zona Franca de Manaus foi a maneira pela qual a Ditadura colocou uma cidade inteira, dispendo de sua população sem qualquer consulta, a serviço dos interesses do capitalismo monopolista internacional, colando aos limites do município de Manaus um enclave industrial e comercial periférico altamente dependente do exterior, entregando os trabalhadores amazonenses aos apetites dos capitalistas nacionais e estrangeiros, transformando pela violência institucional a capital amazonense em corredor privilegiado por onde o imperialismo teve a chance de, ao

mesmo tempo que se aproveitava da força-de-trabalho abundante, barata e sem organização dos amazonenses, invadir o mercado interno nacional nos ramos eletroeletrônicos e de outros bens de consumo imediato e de luxo, todos com alto grau de sofisticação, tecnológica, dizimando a incipiente estrutura industrial brasileira do ramo. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1982, p. 21).

Nessas condições, de acordo com Maciel (1992), projetos milionários financiados pelo Banco Mundial foram executados para infraestruturar a cidade e favorecer o escoamento da produção industrial. É nesse contexto que se pode entender a política da educação de tempo integral, em particular, a voltada para atender as populações da periferia, por meio da construção dos CETIs – os Centros de Educação de Tempo Integral, vez que essas escolas, construídas especificamente para esse fim, são prédios grandes (e por isso, com custo muito elevado) com estrutura muito superior às melhores escolas, que foram adaptadas para atender a essa política, conforme se verá na subseção seguinte.

### **3.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL DE TEMPO INTEGRAL EM MANAUS**

As informações, sobre o início da política de educação de tempo integral em Manaus, pela via oral e pelos estudos disponíveis, são bastante desencontradas. A razão, de um lado, é a escassez de documentos e, de outro, a dificuldade de acessá-las, quando existem. Para acessar os raros documentos existentes, foi necessária uma verdadeira peregrinação ao órgão responsável.

De acordo com Ferreira (2012), a origem da política de educação integral, em Manaus, remonta à necessidade de substituir o Projeto dos Centros de Excelência Profissional, extinto com o advento da Lei 9.394/96 e do Decreto Federal 2.208/97. A política de tempo integral nasce com o Projeto Experimental de Tempo Integral<sup>35</sup>, que passa a funcionar, em 2002<sup>36</sup>, nas Escolas Petrônio Portela e Marcantonio Vilaça I.

---

<sup>35</sup> De acordo com Ferreira (2012, p. 62), o projeto passa a funcionar sem nenhuma regulamentação legal, subsidiado apenas pelas orientações do próprio projeto. Sobre este, porém, até o presente momento, nenhuma das pessoas contatadas, da SEDUC e da Escola, conhece o dito projeto.

<sup>36</sup> Se, de fato, o Projeto começa em 2002, pelo menos na Escola Marcantonio Vilaça I é uma incógnita: A Resolução Nº 112 (AMAZONAS, 2008), do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, que aprova o “Projeto das Escolas de Tempo Integral” é de 20 de outubro de 2008 e não faz nenhuma referência ao ano de início do Projeto; a que faz essa referência é a Resolução Nº 17, do mesmo Conselho Estadual, datada de 15 de março de 2011. No histórico da Escola Marcantonio Vilaça I, porém, consta que suas atividades escolares foram iniciadas “no dia 17 de fevereiro de 2008, com a denominação de Centro de Excelência de Ensino Médio” (SEDUC, 2016), embora a escola tenha sido fundada pelo Decreto-Lei 21.671, de 2 de fevereiro de 2001, e inaugurada em 6 de abril de 2001.

De todo modo, é a Resolução N. 17/2011 – CEE/AM, de 15 de março de 2011 (AMAZONAS, 2011b), que aprova “a operacionalização do Projeto de Educação de Tempo Integral, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM”.

O que a Resolução chama de “Projeto”, na verdade é a “Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral” (SEDUC, 2011), que detalha como funcionará o sistema escolar de tempo integral.

Na justificativa, assim se expressa o documento: “A natureza fundamental dessa proposta não é só a extensão escolar, mas o acesso, a permanência e o sucesso da criança, do adolescente e do jovem nas escolas públicas estaduais, mas também a melhoria da aprendizagem”, por meio do que pretende alcançar o objetivo geral de: “Implementar e garantir nas ‘Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral’ da rede pública do Estado do Amazonas, a melhoria do processo ensino aprendizagem elevando a 100% o Índice de aprovação e erradicação a evasão escolar”. Tal objetivo (AMAZONAS, 2011a, 11) seria alcançado por meio de objetivos específicos assim formulados:

Proporcionar aos estudantes uma **experiência educativa que não se limite à instrução escolar**, mas que o leve há 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.

Particularmente pelos objetivos específicos, nos quais se ressaltaram as finalidades que apontam para a educação integral, vê-se que a educação de tempo integral do sistema manauara objetiva não somente a uma formação ampliada, já que não deve se limitar “à instrução escolar”, avança pela formação moral, social, cultural e esportiva, chegando até à formação comunitária, já que envolve a família dos estudantes.

Essa concepção ampliada de formação está expressa nos fundamentos da concepção curricular (AMAZONAS, 2011a, p. 15), pela qual:

Na Escola Estadual de Educação em Tempo Integral será oportunizando um currículo onde compreenda os componentes curriculares da Base Nacional Comum e atividades pedagógicas que ampliarão por meio de projetos e oficinas, a possibilidades de aprendizagem dos alunos, com o enriquecimento do Currículo Básico, a partir da exploração de temas transversais e com a vivência de situações **que favoreçam o aprimoramento pessoal, social, esportivo e cultural do estudante.**

Concluindo que, como os estudantes permanecerão mais tempo na escola, o “dever de casa” será realizado na escola, sob a orientação dos professores.

Para tanto a escola funcionará das 7h às 11h15, no matutino; com intervalo das 11h15 às 13h para almoço e atividades recreativas ou repouso; e das 13h às 17h15, no vespertino. Com uma diferença: os alunos permanecem na escola até as 16h; enquanto os professores, a partir dessa hora até às 17h15, organizam suas atividades pedagógicas (AMAZONAS, 2011a, p. 15-16).

Na Proposta algumas atividades merecem atenção especial: o reforço escolar; a avaliação curricular dos alunos, que deve buscar “o desempenho escolar no Plano Cognitivo” (AMAZONAS, 2011a, p. 16), de forma a oportunizar o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos; o planejamento das atividades curriculares e as prioridades dos temas transversais, enfatizando as fanfarras, a biblioteca e os programas de saúde do escolar (AMAZONAS, 2011a, p. 17).

Finalmente, tendo por base os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Base Nacional Comum, o documento (AMAZONAS, 2011a, p. 22-23) enfatiza que:

São incorporadas pelo Ensino Fundamental e o Ensino Médio como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular, as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: **aprender a conhecer** (descobrir os caminhos do conhecimento, conhecer onde e como se organiza), **aprender a fazer** (vincular a educação escolar ao trabalho e às práticas sociais), **aprender a viver** (trabalhar a aprendizagem da convivência, pois todos dependemos uns dos outros) e **aprender a ser** (capacidade de autonomia, julgamento e responsabilidade consigo e com o outro).

Nesse aspecto se exprime a intenção generalizada das políticas educacionais brasileiras de atender as indicações dos organismos internacionais.

Portanto, a política educacional de tempo integral, em Manaus, se materializa com a criação das Escolas Estaduais de Tempo Integral - EETIs, em 2008, e com a criação dos Centros Educacionais de Tempo Integral – CETIs, a partir de 2010.

As EETIs são escolas regulares já existentes, que foram adaptadas para atender às necessidades do tempo integral. Dado que não pode passar despercebido é que essas escolas, já eram, a época, consideradas como as de melhor desempenho pelos gestores educacionais.

Os CETIs são construções padronizadas, grandiosas para os padrões existentes e fazem parte do pacote social, incluído nos programas de infraestrutura e urbanização da cidade.

A pesquisa para esse trabalho selecionou, tendo por base os critérios da localização geográfica e importância da escola para a região atendida, quatro EETIs e quatro CETIs, um em cada zona geográfica da cidade.

**Quadro 2 – Localização dos Centros Educacionais e Escolas Estaduais de Tempo Integral.**

NORTE		SUL	
CETI-1	EETI-1	CETI-2	EETI-2
Prof. Garcitylzo do Lago e Silva	Marcantonio Vilaça I	Gilberto Mestrinho de Medeiro Raposo	Instituto de Educação do Amazonas
LESTE		OESTE	
CETI-3	EETI-3	CETI-4	EETI-4
Cinthia Régia Gomes do Livramento	Irmã Gabrielle Cogels	Áurea Urrutia Pinheiro Braga	Marquês de Santa Cruz

Fonte: Elaborado pela autora.

A EETI Marcantonio Vilaça I (EETI-1) se encontra localizada na zona norte de Manaus/AM, na Avenida Marx Teixeira nº 1950, bairro Cidade Nova I. Criada em 2001, pelo Decreto nº 21.671.

A instituição foi uma das pioneiras do projeto experimental de educação integral no estado do Amazonas. Em 2008 a escola passou a ser Centro de Excelência de Ensino Médio.

Neste ano de 2017, a escola atende a 329 alunos, sendo 122, do 1º; 107, do 2º; e, 100 do 3º ano do Ensino Médio em tempo integral. Escola, também, funciona à noite atendendo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mas os dados levantados se referem apenas ao diurno. A escola não atende ao Ensino Fundamental e conta com um quadro de pessoal, conforme Tabela 2.

A escola tem um quadro muito restrito de pessoal, sendo uma diretora e uma coordenador pedagógico na gestão. Como ainda não havia começado o ano letivo, era fevereiro, só havia onze professores. A própria diretora havia acabado de ser transferida para a escola. Excetuando-se professores, técnicos administrativos, a bibliotecária e duas merendeiras, todos os outros funcionários são terceirizados pela Secretária de Educação, incluindo funcionários de apoio (limpeza, segurança e manutenção).

**Tabela 2 – Demonstrativo do quadro de pessoal da EETI-1**

<b>Cargo/ Função</b>	<b>Diretores</b>	<b>Coord. Pedag.</b>	<b>Superv. Escolar</b>	<b>Orient. Educ.</b>	<b>Prof.</b>	<b>Prof. Supl.</b>	<b>Alunos</b>	<b>Al. p/ Sala</b>
<b>Quantid.</b>	01	01	-	-	11	-	329	35
<b>Cargo/ Função</b>	<b>Bibliote- cários</b>	<b>Func. Adm.</b>	<b>Func. Téc.</b>	<b>Func. Apoio</b>	<b>Nutri- cionista</b>	<b>Merren- deiras</b>	<b>Psic.</b>	<b>Enf.</b>
<b>Quantid.</b>	01	03	Terc.	Terc.	Terc.	02	-	-

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Legenda: Quant.: Quantidade; Orient. Educ.: Orientação Educacional; Prof. Supl.: Professor Suplente Al. p/ Sala: Alunos por sala de aula; Func. Adm.: Funcionários Administrativos; Func. Téc.: Funcionários Técnicos; Psic.: Psicólogo; Enf.: Enfermeiro.

A estrutura física da instituição é composta por: 9 salas de aula, sala dos professores, secretaria, quadra poliesportiva coberta, sala de música, refeitório, laboratório de informática e ciências, sala da direção, sala para orientação pedagógica, biblioteca, auditório e banheiros feminino e masculino ambos adaptados para portadores de necessidades especiais.

A EETI Instituto de Educação do Amazonas – IEA (EETI-2) está localizada na zona sul da de Manaus, Rua Ramos Ferreira, nº 875, Centro. Fundada pelo Decreto nº 506, de 4 de novembro de 1880, é uma das escolas mais tradicionais de Manaus juntamente com o Colégio Pedro II.

A escola atende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e aos três anos do Ensino Médio. São 596 alunos do Ensino Fundamental: 127, do 6º ano; 135, do 7º; 189, do 8º e 145 do 9º ano. No Ensino Médio são 607 alunos, sendo 218, do 1º ano; 217, do 2º; e, 172 do 3º ano, perfazendo um total de 1.203 alunos. Escola não funciona no noturno.

Para o atendimento do tempo integral no turno diurno, a escola apresenta o seguinte quadro de pessoal, conforme Tabela 3.

Novamente o quadro de pessoal é muito restrito, particularmente, o de gestores, repetindo, aqui, uma diretora e uma coordenadora pedagógica na gestão.

A condição funcional dos demais funcionários é a mesma da escola anterior, excetuando-se o fato de que há um técnico administrativo a mais.

**Tabela 3 – Demonstrativo do quadro de pessoal da EETI-2**

Cargo / Função	Diretores	Coord. Pedag.	Superv. Escolar	Orient. Educ.	Prof.	Prof. Supl.	Alunos	Al. p/ Sala
Quantid.	01	01	-	-	53	-	1203	43
Cargo / Função	Bibliotecários	Func. Adm.	Func. Téc.	Func. Apoio	Nutricionista	Merendeiras	Psic.	Enf.
Quantid.	01	04	Terc.	-	Terc.	02	-	-

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Legenda: Quant.: Quantidade; Orient. Educ.: Orientação Educacional; Prof. Supl.: Professor Suplente Al. p/ Sala: Alunos por sala de aula; Func. Adm.: Funcionários Administrativos; Func. Téc.: Funcionários Técnicos; Psic.: Psicólogo; Enf.: Enfermeiro.

A infraestrutura da EETI-2 é composta por 28 salas de aulas, sala da diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro feminino, masculino e portadores de necessidades especiais, secretaria, refeitório e auditório.

A EETI-3 está situada na zona leste de Manaus, na rua Barroso s/n. no bairro do Puraquequara. Fundada pelo decreto nº 30.231 de 18 de junho de 2010. Atualmente a escola atende a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

A EETI-3 se encontra numa comunidade na fronteira urbana, a cerca de 40 km a Leste do centro da cidade de Manaus. Com características rurais, a comunidade é banhada pelo rio Amazonas e tem como atividade geradora de renda na comunidade é basicamente a pesca, agricultura e o comércio.

Para se ter acesso à comunidade, por terra, é necessário atravessar o Distrito Industrial da Zona Franca de Manaus, em cujo percurso verificou-se intenso tráfego de veículos de grande porte, por estradas mal conservadas, esburacadas e sem acostamento.

**Tabela 4 – Demonstrativo do quadro de pessoal da EETI-3**

Cargo / Função	Diretores	Coord. Pedag.	Superv. Escolar	Orient. Educ.	Prof.	Prof. Supl.	Alunos	Al. p/ Sala
Quantid.	01	02	-	-	17	-	492	40
Cargo / Função	Bibliotecários	Func. Adm.	Func. Téc.	Func. Apoio	Nutricionista	Merendeiras	Psic.	Enf.
Quantid.	-	01	Terc.	Terc.	Terc.	01	-	-

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Legenda: Quant.: Quantidade; Orient. Educ.: Orientação Educacional; Prof. Supl.: Professor Suplente Al. p/ Sala: Alunos por sala de aula; Func. Adm.: Funcionários Administrativos; Func. Téc.: Funcionários Técnicos; Psic.: Psicólogo; Enf.: Enfermeiro.

O quadro de pessoal se apresenta satisfatório, em termos de docência, mas em se tratando do corpo gestor, novamente, a quantidade funcionários é insuficiente

para a gestão administrativa e pedagógica da escola, cuja evidência maior aparece na ausência de bibliotecário.

A Escola apresenta uma estrutura física composta por 12 salas de aulas, sala da diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, cozinha, biblioteca, banheiro feminino, masculino e portadores de necessidades especiais, secretaria, refeitório, quadra poliesportiva coberta, quadra de vôlei (não é coberta), área para jogos de dama e dominó, área de serviço e depósito de materiais.

A EETI-4 está localizada na zona oeste da cidade de Manaus, na Rua Virgílio Ramos, s/n, no bairro do São Raimundo. Fundada pelo Decreto nº 139, de 11 de dezembro de 1964. A escola passou a funcionar em tempo integral, em 2008, e atende a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, do próprio bairro e dos bairros adjacentes.

**Tabela 5 – Demonstrativo do quadro de pessoal da EETI-4**

<b>Cargo / Função</b>	<b>Diretores</b>	<b>Coord. Pedag.</b>	<b>Superv. Escolar</b>	<b>Orient. Educ.</b>	<b>Prof.</b>	<b>Prof. Supl.</b>	<b>Alunos</b>	<b>Al. p/ Sala</b>
<b>Quantid.</b>	01	01	-	-	23	-	367	40
<b>Cargo / Função</b>	<b>Bibliote- cários</b>	<b>Func. Adm.</b>	<b>Func. Téc.</b>	<b>Func. Apoio</b>	<b>Nutri- cionista</b>	<b>Meren- deiras</b>	<b>Psic.</b>	<b>Enf.</b>
<b>Quantid.</b>	01	03	Terc.	Terc.	Terc.	01	-	-

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Legenda: Quant.: Quantidade; Orient. Educ.: Orientação Educacional; Prof. Supl.: Professor Suplente; Al. p/ Sala: Alunos por sala de aula; Func. Adm.: Funcionários Administrativos; Func. Téc.: Funcionários Técnicos; Psic.: Psicólogo; Enf.: Enfermeiro.

É uma escola reconhecida na cidade de Manaus pelo envolvimento com a comunidade, que participa ativamente das atividades da escola. Mesmo antes da implantação do Tempo Integral várias atividades artísticas e esportivas são desenvolvidas, dentro e fora da escola, nos mais variados turnos, inclusive, nos fins de semana. Essa característica de espaço aberto à participação da comunidade, certamente, facilita o desenvolvimento das atividades escolares em tempo integral.

O quadro de pessoal da EETI-4, em termos administrativos, é o que melhor se apresenta entre as EETIs, no entanto, como em todas as outras escolas, é insuficiente a quantidade de coordenador pedagógico, cuja função, de acordo com o disposto na Proposta Pedagógica de 2011 (SEDUC, 2011a, p. 30-31), consiste nas atribuições do antigo supervisor escolar.

A instituição é composta por: 9 salas de aulas, sala da diretoria, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, cozinha, refeitório,

biblioteca, sala de leitura, auditório, sala de atendimento pedagógico, sala para arquivo, banheiro feminino e masculino, secretaria e depósito de material escolar. Ainda fazem parte do complexo da Escola uma Quadra poliesportiva coberta e um campo de futebol, ambos de uso comunitário.

Os quatro Centros Educacionais de Tempo Integral selecionados foram: CETI Prof. Garcitylzo do Lago e Silva (CETI-1), CETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo (CETI-2), CETI Cinthia Régia Gomes do Livramento (CETI-3) e CETI Áurea Pinheiro Braga (CETI-4).

Os CETIs pesquisados possuem a mesma estrutura física, composto por 03 pisos: térreo; primeiro pavimento e segundo pavimento. No térreo estão localizados: sala odontológica, cozinha, Centro de Processamento de Dados/CPD, depósito de material limpeza, despensa, sala da Diretoria, escovódromo, laboratório de informática, laboratório de ciências, secretaria, refeitório feminino, refeitório masculino, sala de reuniões, auditório, videoteca, brinquedoteca, banheiro para pessoas com necessidades especiais, banheiro feminino e banheiro masculino. O primeiro e segundo pavimentos possuem as mesmas características: Almoxarifado de materiais escolares, coordenadoria pedagógica, copa, 12 salas de aula climatizadas, sala dos professores, banheiro feminino, masculino, para portadores de necessidades especiais, armários para os alunos guardarem os pertences e depósito de materiais<sup>37</sup>. Nos espaços externos ao prédio há, ainda, uma piscina semiolímpica, um campo de futebol e uma quadra poliesportiva.

**Tabela 6 – Demonstrativo do quadro de pessoal do CETI-1**

<b>Cargo / Função</b>	<b>Diretores</b>	<b>Coord. Pedag.</b>	<b>Superv. Escolar</b>	<b>Orient. Educ.</b>	<b>Prof.</b>	<b>Prof. Supl.</b>	<b>Alunos</b>	<b>Al. p/ Sala</b>
<b>Quantid.</b>	02	04	-	-	42	-	828	35
<b>Cargo / Função</b>	<b>Bibliote-cários</b>	<b>Func. Adm.</b>	<b>Func. Téc.</b>	<b>Func. Apoio</b>	<b>Nutri-cionista</b>	<b>Merendeiras</b>	<b>Psic.</b>	<b>Enf.</b>
<b>Quantid.</b>	01	01	Terc.	Terc.	Terc.	05	-	-

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Legenda: Quant.: Quantidade; Orient. Educ.: Orientação Educacional; Prof. Supl.: Professor Suplente Al. p/ Sala: Alunos por sala de aula; Func. Adm.: Funcionários Administrativos; Func. Téc.: Funcionários Técnicos; Psic.: Psicólogo; Enf.: Enfermeiro.

<sup>37</sup> A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) anunciou mudanças nos projetos arquitetônicos dos Centros de Educação de Tempo Integral (CETI) do Amazonas. O primeiro a ter as alterações implementadas será a unidade a ser inaugurada na cidade de Iranduba, distante 25 km de Manaus. Segundo o gerente de planejamento de obras da SEDUC, Pascoal Sírio da Silva, o objetivo visa melhorar o uso da área de circulação dentro das unidades de ensino. “A rampa que possibilita o acesso dos alunos às salas do segundo piso, por exemplo, ficava no centro da área de circulação. Agora, essa rampa vai para o final do bloco, o que amplia as possibilidades de utilização do espaço central do prédio”, explica Pascoal. (G1 Amazonas, 2013).

O CETI-1, criado pelo Decreto nº 29.719, de 15 de março de 2010. Localizado na zona norte de Manaus, na Rua Deusmarina. s/n, no Parque do Riachuelo. A escola atende em tempo integral os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. No horário noturno funciona Ensino Fundamental e Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A Tabela 6 mostra que esse CETI, levando em consideração o número de alunos, é melhor servido de pessoal que as EETIs, começando pela existência de dois diretores e quatro coordenadores pedagógicos que, em conjunto, formam uma equipe em condições de realizar, de fato, o trabalho pedagógico almejado nos documentos relativos às políticas de educação em tempo integral da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (AMAZONAS, 2008; 2015).

**Tabela 7 – Demonstrativo do quadro de pessoal do CETI-2**

<b>Cargo / Função</b>	<b>Diretores</b>	<b>Coord. Pedag.</b>	<b>Superv. Escolar</b>	<b>Orient. Educ.</b>	<b>Prof.</b>	<b>Prof. Supl.</b>	<b>Alunos</b>	<b>Al. p/ Sala</b>
<b>Quantid.</b>	02	02	-	-	62	-	860	40
<b>Cargo / Função</b>	<b>Bibliote-cários</b>	<b>Func. Adm.</b>	<b>Func. Téc.</b>	<b>Func. Apoio</b>	<b>Nutri-cionista</b>	<b>Meren-deiras</b>	<b>Psic.</b>	<b>Enf.</b>
<b>Quantid.</b>	01	05	Terc.	Terc.	Terc.	05	1	-

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Legenda: Quant.: Quantidade; Orient. Educ.: Orientação Educacional; Prof. Supl.: Professor Suplente Al. p/ Sala: Alunos por sala de aula; Func. Adm.: Funcionários Administrativos; Func. Téc.: Funcionários Técnicos; Psic.: Psicólogo; Enf.: Enfermeiro.

O CETI-2 está localizado na zona sul de Manaus, na avenida Leopoldo Peres, no bairro do Educandos. Foi criado pelo Decreto nº 30.028, de 7 de junho de 2010. Atualmente a escola atende em tempo integral aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. No horário noturno funciona Ensino Fundamental e Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Já o quadro de pessoal do CETI-2 conta com dois coordenadores pedagógicos, dois diretores e cinco funcionários técnico-administrativos que, pela quantidade de alunos que a escola atende, parece ser insuficiente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, que corresponda ao postulado nos documentos oficiais. A novidade aqui, todavia, é a existência de um psicólogo, cujo trabalho, pró forma, corresponde ao do antigo orientador educacional.

O CETI-3 está situado na zona leste de Manaus, rua Pista da Raquete, s/n, no bairro Nova Vitória. Fundado em 11 de janeiro de 2011, pelo Decreto nº 30.942, a instituição atende aos anos finais do Ensino Fundamental e aos três anos do Ensino Médio. Esse CETI não se situa apenas na zona Leste, mais do que isso, está

situado na fronteira leste da cidade, numa região de bairros carente de infraestrutura urbana e saneamento básico, bem como de população muito pobre. Por isso, representa para a população um grande equipamento urbano e uma conquista social, que é espelhada pela forma como as pessoas da comunidade contata se referem à escola.

**Tabela 8 – Demonstrativo do quadro de pessoal do CETI-3**

Cargo / Função	Diretores	Coord. Pedag.	Superv. Escolar	Orient. Educ.	Prof.	Prof. Supl.	Alunos	Al. p/ Sala
Quantid.	02	03	-	-	NR	-	805	36
Cargo / Função	Bibliotecários	Func. Adm.	Func. Téc.	Func. Apoio	Nutricionista	Merendeiras	Psic.	Enf.
Quantid.	-	05	Terc.	Terc.	Terc.	03	-	-

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Legenda: Quant.: Quantidade; Orient. Educ.: Orientação Educacional; Prof. Supl.: Professor Suplente Al. p/ Sala: Alunos por sala de aula; Func. Adm.: Funcionários Administrativos; Func. Téc.: Funcionários Técnicos; Psic.: Psicólogo; Enf.: Enfermeiro; NR: Não respondeu.

O CETI-3, comparativamente, ainda que tenha menos um coordenador pedagógico do que o CETI-1, apresenta o melhor quadro de pessoal administrativo, sendo dois diretores, três coordenadores pedagógicos e cinco funcionários técnico-administrativos, mas, ainda assim, um quadro insuficiente para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade, hajam vista as necessidades das atividades da educação em tempo integral.

**Tabela 9 – Demonstrativo do quadro de pessoal do CETI-4**

Cargo / Função	Diretores	Coord. Pedag.	Superv. Escolar	Orient. Educ.	Prof.	Prof. Supl.	Alunos	Al. p/ Sala
Quantid.	02	02	-	-	41	-	965	40
Cargo / Função	Bibliotecários	Func. Adm.	Func. Téc.	Func. Apoio	Nutricionista	Merendeiras	Psic.	Enf.
Quantid.	01	04	Terc.	Terc.	Terc.	03	-	-

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Legenda: Quant.: Quantidade; Orient. Educ.: Orientação Educacional; Prof. Supl.: Professor Suplente Al. p/ Sala: Alunos por sala de aula; Func. Adm.: Funcionários Administrativos; Func. Téc.: Funcionários Técnicos; Psic.: Psicólogo; Enf.: Enfermeiro.

O CETI-4 está localizado na zona oeste de Manaus, na Avenida Brasil, bairro Compensa II. Criada pelo Decreto nº 30.026/10, a escola atualmente atende aos anos finais do Ensino Fundamental e aos três anos do Ensino Médio. Situado num bairro, outrora considerado violento, esse CETI se destaca por atender a uma população de uma região de intenso comércio popular.

O quadro de pessoal, no entanto, é o que apresenta maior insuficiência entre os CETIs. São dois diretores, como os demais, porém, apenas dois coordenadores

pedagógicos e quatro funcionários técnico-administrativos para dar conta, em tempo integral, de quase mil alunos.

O que se depreende, desde logo, é que as intenções ideais posta nos documentos oficiais não correspondem aos fatos reais observados nessas escolas, do ponto de vista do quadro de pessoal, tanto nos CETIs, quanto e principalmente nas EETIs.

De acordo com o último documento de política educacional para o sistema de educação de tempo integral (SEDUC, 2015, p. 53), este deve:

[...] mais do que garantir a ampliação desse tempo, por meio de construção ou adequação de escolas, é preciso debater a qualidade pedagógica desse tempo na escola, para a promoção de uma educação integral, baseada numa concepção que reconheça a pessoa como um todo, corpo e intelecto, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades dos aspectos cognitivos, físico, afetivo, social e outros.

Pelo que está posto como intenção, como promover a educação integral baseada numa concepção que reconheça a pessoa como um todo? Observe-se que não se define o termo concepção, trata-se de uma (indeterminadamente, portanto) que reconheça a pessoa como um todo. No mais, esse todo diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades dos aspectos cognitivos, físico, afetivo e social, mas com que recursos humanos?

### **3.3 O MÉTODO DE PESQUISA: DA TÉCNICA ANALÍTICA ÀS TÉCNICAS DE COLETA E EXPOSIÇÃO DE DADOS**

Metodologia, como tratada aqui, é a forma como se processa uma investigação. Uma investigação é constituída por duas partes de acordo com a natureza do procedimento: uma teórica; outra, empírica. Esta, por sua vez, se constitui de coleta, organização de dados qualitativos, tabulação de dados quantitativos, e análise técnica do resultado da organização e da tabulação de dados. A parte teórica será sempre ou interpretação das referências sobre o objeto da pesquisa ou análise da interpretação dessas referências e dos resultados da tabulação de dados, pelo referencial analítico (MACIEL e BRAGA, 2008).

Seguindo a orientação de que o método de investigação não pode se confundir com o método de exposição (NETTO, 22-27), esta pesquisa, sobre as possibilidades de a educação integral politécnica vir a ser, progressivamente,

adotada pelas escolas da rede estadual pública de ensino de tempo integral de Manaus, procedeu da seguinte forma:

1) A investigação:

a) Investigação teórica: estudo da fundamentação analítica visando ao aperfeiçoamento teórico-metodológico do marxismo e da pedagogia histórico-crítica e estudo sobre a educação integral visando o domínio epistemológico e pedagógico;

b) Investigação empírica: estabelecimento de critérios de seleção e aplicação do survey multifatorial: execução da coleta de dados, organização de dados observados, tabulação de dados coletados, análise técnica dos resultados da tabulação;

2) A exposição:

a) Análise teórica do tema para a formulação do problema (seção 2, já que 1 é a introdução pela ABNT 6024);

b) Exposição sobre o contexto histórico-cultural de Manaus, sobre o processo de implantação da rede estadual do sistema de educação de tempo integral, sobre o processo de seleção e aplicação do Survey Multifatorial e, finalmente, exposição dos resultados da tabulação do survey multifatorial (seção 3);

c) Análise teórico-epistemológica dos resultados da tabulação dos dados (seção IV) visando responder a problemática da pesquisa.

### **3.3.1 A INVESTIGAÇÃO TEÓRICA: O MÉTODO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA HISTÓRICO-CRÍTICA**

O processo de investigação sobre o tema se iniciou, de fato, em 2013, por ocasião da pesquisa sobre o “perfil da educação integral em Manaus” para o Projeto de extensão “Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores do Sistema Integral do Estado de Rondônia”, continuada, em 2014, com a aplicação de outro survey sobre a metodologia e o currículo dos CETIs<sup>38</sup>.

Esta pesquisa proporcionou o primeiro contato com o tema da educação integral e o ingresso no Grupo de Pesquisa CIEPES, o Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade.

---

<sup>38</sup> Essa pesquisa resultou em três publicações (MACIEL et al., 2013, volumes 1 e 2; Maciel et al., 2016). Tanto no volume 2, da publicação de 2013, quanto na de 2016, tem-se um capítulo publicado sobre os CETIs.

O estudo, neste grupo de pesquisa, centra-se no domínio da fundamentação epistemológica e metodológica do marxismo e da pedagogia histórico-crítica<sup>39</sup>, base sem a qual, por este grupo, nenhum estudo pode ser executado. O estudo da fundamentação teórica é realizado pelo método de formação acadêmica histórico-crítica, uma técnica de estudo que confronta autores de diferentes posturas epistemológico-ideológicas sob o contexto histórico-cultural de suas épocas para, a partir daí, vinculá-los aos seus interesses de classe<sup>40</sup>. O mesmo processo foi aplicado ao estudo da temática desse trabalho.

Ora, o estudo da temática “educação integral”, pela perspectiva aqui adotada, o marxismo e a pedagogia histórico-crítica, em todos os estudos analisados, parte da concepção marxiana de educação, motivo pelo qual este estudo, também, parte daí. O estudo dessa concepção, no entanto, levou a duas constatações:

A primeira, é que essa concepção não é somente de Marx, mas comum aos militantes mais destacados da Associação Internacional dos Trabalhadores, em particular, aos anarquistas. A segunda, por uma pista do próprio Marx, é que essa concepção parte da concepção burguesa de educação. Essas duas constatações fizeram com que o estudo se prolongasse, primeiro, para averiguar tais vinculações (o que foi feito pelas subseções “2.1.1” e “2.1.2.1”) e, segundo, para verificar sua gênese (o que foi feito na subseção “2.1.2.2”).

Nesse sentido, na exposição, poder-se-ia começar pela concepção educacional da revolução francesa, vinculando a gênese a partir dessa origem, mas preferiu-se seguir a determinação do orientador de começar pela concepção marxiana, seguindo o princípio de que o ponto de partida da observação, tanto quanto o ponto onde os estudos se encontram, sendo a síntese de um processo, necessita de análise para se tornar concreto, histórico, ou se torna dogma (MARX, 1983, p. 219). Começar, portanto, pela concepção marxiana, à primeira vista, pode parecer que tudo começa aí, como é comum nos estudos sobre a temática pela perspectiva marxista, mas, aqui, a finalidade é outra: não só aplicar o método, mas também mostrar que “ninguém escapa à episteme de seu tempo” (Romano, 1985), nem mesmo Marx.

---

<sup>39</sup> Os encontros no CIEPES são mensais conforme pode ser verificado pelo site: “[www.ciepes.unir.br](http://www.ciepes.unir.br)”, ancorado na Universidade Federal de Rondônia.

<sup>40</sup> Conforme Maciel e Braga (2008).

Do mesmo modo, os estudos brasileiros sobre o tema têm sempre partido da experiência pedagógica da Escola Carneiro Ribeiro, iniciada em 1950, com uma ou outra menção sobre as origens na década de 1920. Novamente, foi-se orientada a caracterizar a gênese da formação da concepção de educação integral, que vai de 1925 a 1950, explicitando o momento em que Dewey começa a influenciar Anísio Teixeira (razão da subseção “2.2.1”, sob o sugestivo título “De Anísio a Anísio” e “2.2.1.1”), da mesma forma como foi necessário mostrar que a concepção anisiana alcança o paroxismo com a escola-parque de Brasília, inaugurada em 1961, com as contribuições de Darcy Ribeiro, Oscar Niemeyer e Burle Marx (subseção “2.2.1.2”).

Nesse estágio dos estudos, já era possível perceber que se pode tratar o conceito *educação integral* por três acepções: concepção, princípio legal (e, portanto, princípio político) e princípio pedagógico (como fundamento epistemológico das experiências pedagógicas). Não distingui-las é um equívoco<sup>41</sup> que compromete a interpretação de inúmeros trabalhos sobre a temática.

Levando, portanto, essa distinção, excluíram-se de pronto as concepções que, enquanto tais, são apenas concepções filosóficas, muitas das quais não se concretizaram nem como política educacional, nem como experiência pedagógica e, razão pela qual, a partir de 1961, em função da existência de uma política oficial para a educação brasileira, o tema será tratado com base nessas duas perspectivas, a primeira, de 1961 a 1996 e, a segunda, de 1996 a 2014, pelos motivos expostos nas seções “2.3” e “2.4”, respectivamente. Assim, em cada período, se tratam, de um lado, das políticas educacionais e, de outro, das experiências pedagógicas, destacando-se as mais significativas e excluindo-se as de menor interesse para a problemática,

Com base nisso, enfim, chega-se à conclusão de que as concepções de educação integral, decorrentes das políticas educacionais e das experiências pedagógicas brasileiras, podem ser sintetizadas em três modalidades, que receberão aqui o *status* de conceito: *educação integral*, *educação de tempo integral* e *educação integral politécnica*.

Cada uma dessas modalidades encerra um projeto político-ideológico, em seus mais diferentes tempos e contextos históricos, que, também, podem ser

---

<sup>41</sup> Esse equívoco é um dos ruídos incluído no artigo “Educação Integral: Ruídos Analógicos em Tempos Digitais” (MACIEL e SILVA, 2016).

sintetizados em conceitos: *liberalismo social, liberal-democrática, social-democrática, neoliberal e socialista*.

É com base nesse contexto, que o problema se encontra formulado: mediante as condições concretas do sistema público de educação de tempo integral de Manaus, tanto via escolas criadas para esse fim, os Centros Educacionais de Tempo Integral – CETIs, quanto por intermédio das Escolas Adaptadas, as Escolas Estaduais de Tempo Integral – EETIs, quais as possibilidades do tempo integral, do sistema estadual de Manaus, evoluir para educação integral politécnica?

### **3.3.2 A INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA: O SURVEY MULTIFATORIAL E A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE**

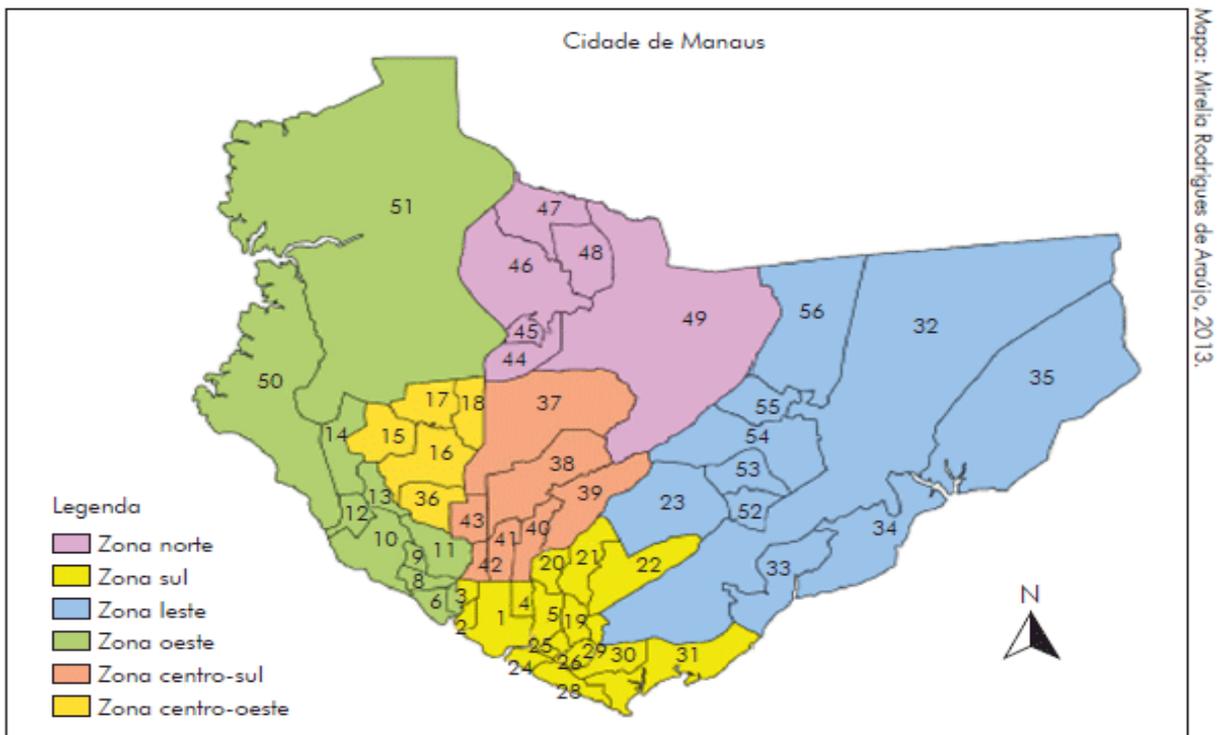
Concordando com a sugestão do orientador, o título desta subseção exclui, de pronto, a discussão sobre a questão escolástica de ser a pesquisa qualitativa ou quantitativa. Excetuando-se as concepções filosóficas da educação, todas as áreas da pedagogia, consideradas científicas, necessitam de comprovações que, não raramente, envolvem fatores quantitativos e qualitativos e, no caso, da pesquisa marxista, a conexão entre eles.

O survey e a observação participante, ao contrário e para a perplexidade de alguns, são utilizados de longa data pela perspectiva aqui adotada. Engels (1975) adotara a observação participante para diagnosticar “a situação da classe trabalhadora na Inglaterra”; Marx (1880), no final da vida, fez uso do *survey* para saber das mesmas condições e do pensamento dos trabalhadores, em nível mundial. No Brasil, ninguém fez melhor uso, por esta perspectiva, do que Florestan Fernandes (1978), inclusive associando o *survey* com a observação participante. Com base nisso, Maciel (1991) aplicou a observação participante para estudar a condição das populações de três bairros de Manaus, criados por ocupação do Movimento de Sem-Teto, e associou as duas técnicas para diagnosticar as estratégias produtivas do campesinato em Rondônia no período entre 1970 e 2002 (2004).

A estrutura do *survey* multifatorial, aplicado nesta pesquisa de campo, de propriedade do CIEPES, resulta da mesma estrutura do *survey* aplicado em Manaus, em 2013 e em 2014, porém, organizado de forma mais compacta, por fatores segundo a natureza do segmento escolar, e com perguntas mais objetivas. Ainda assim, alguns resultados apresentaram problemas de coerência e insuficiência decorrentes da formulação imprecisa de algumas perguntas.

A observação participante, apesar do curto período vivido na escola (uma semana no máximo), consistiu na certificação das condições da escola, na observação do fluxo das atividades diárias, com base nas quais se fez entrevistas informais, durante encontros casuais e conversas espontâneas.

**Figura 3 – Localização dos Bairros de Manaus, por Zona Geográfica**



1: Centro; 2: Nossa Senhora Aparecida; 3: Presidente Vargas; 4: Praça 14 de Janeiro; 5: Cachoeirinha; 6: São Raimundo; 7: Glória; 8: Santo Antônio; 9: Vila da Prata; 10: Compensa; 11: São Jorge; 12: Santo Agostinho; 13: Nova Esperança; 14: Lírio do Vale; 15: Planalto; 16: Alvorada; 17: Redenção; 18: Bairro da Paz; 19: Raiz; 20: São Francisco; 21: Petrópolis; 22: Japiim; 23: Coroado; 24: Educandos; 25: Santa Luzia; 26: Morro da Liberdade; 27: Betânia; 28: Colônia Oliveira Machado; 29: São Lázaro; 30: Crespo; 31: Vila Buriti; 32: Distrito Industrial; 33: Mauzinho; 34: Colônia Antônio Aleixo; 35: Puraquequara; 36: Dom Pedro I; 37: Flores; 38: Parque 10 de Novembro; 39: Aleixo; 40: Adrianópolis; 41: Nossa S. das Graças; 42: São Geraldo; 43: Chapada; 44: Colônia S. Antônio; 45: Novo Israel; 46: Colônia Terra Nova; 47: Santa Etelvina; 48: Monte das Oliveiras; 49: Cidade Nova; 50: Ponta Negra; 51: Tarumã; 52: Amando Mendes; 53: Zumbi dos Palmares; 54: São José Operário; 55: Tancredo Neves; 56: Jorge Teixeira.

**Figura 1 – Identificação das zonas e bairros da Cidade de Manaus**

Esses encaminhamentos possíveis, dado o tempo que se tinha programado (um mês), somado ao objetivo da pesquisa de campo: levantar informações de todos os setores e segmentos sociais da escola (menos o discente), das quatro regiões de Manaus (uma cidade oficialmente com 1.802.014 habitantes, em 2010, e 2.094.391, em 2016)<sup>42</sup>, consistiram nos critérios definitivos para a escolha do *survey* multifatorial como técnica de coleta de dados.

A opção por amostras das quatro regiões geográficas de Manaus é uma decorrência direta da necessidade de associar a escola à composição

<sup>42</sup> Conforme IBGE (2010 e 2016).

socioeconômica das populações residentes e da possibilidade de experimentação do conceito *continuum social centro-periferia* (quanto mais pobre o bairro; pior, a escola<sup>43</sup>), por cuja concepção se pode visualizar a hierarquização social das escolas públicas; no mesmo sentido, a opção pelos dois tipos de escolas (CETI e EETI) decorre da natureza diferenciada de ambas e da possibilidade de experimentação do conceito *desenvolvimento desnivelado* (mais que desenvolvimento unilateral; aleijão<sup>44</sup>), pelo qual se pode visualizar o grau de prioridade dado a algumas capacidades humanas em detrimento de outras.

A seleção das escolas (CETI ou EETI), todavia, não obedeceu a um critério que atendesse às condições socioeconômicas pensadas pelo critério do *continuum social centro-periferia*, pois as escolas foram selecionadas por intermédio das relações sindicais de um membro do CIEPES, residente em Manaus, mediante negociação com o Coordenador da Secretaria de Educação, responsável pelo sistema das escolas de tempo integral e os diretores das escolas, num processo que durou os dois últimos meses de 2016 e janeiro de 2017. Logo, as escolas onde a pesquisa foi realizada, foram as que se dispuseram a, no mês de fevereiro de 2017, receber os pesquisadores.

O critério aleatório de seleção das escolas, portanto, é um fator complicador para conclusões que envolvam o conceito de *continuum social centro-periferia*. Ainda assim, como se pode visualizar na Figura 3, as escolas se localizam em pontos bem representativos dessas regiões, apesar da desproporção das regiões, tanto em tamanho, a exemplo das regiões Leste e Oeste em relação às demais, quanto em abrangência, uma vez que a região Leste inclui o Nordeste de Manaus; e a região Oeste, o Noroeste.

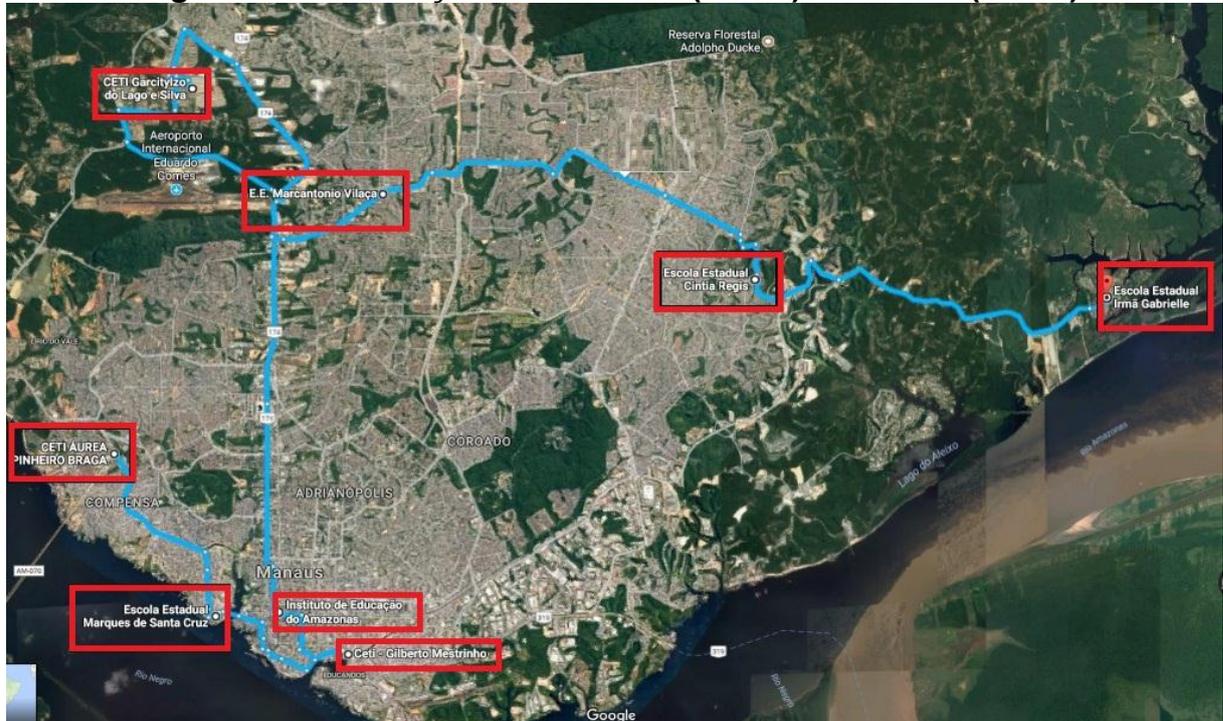
Em todo o caso, as áreas, onde se localizam as duas escolas da Zona Norte, são bem distintas: a EETI 1 se localiza numa área comercial, numa via principal e densamente povoada, predominantemente, por setores de classes trabalhadoras com poder aquisitivo elevado e classes médias de baixo poder aquisitivo. O CETI 1,

<sup>43</sup> De acordo com Maciel (2007, p. 5; 2013, p. 59), as políticas educacionais imprimem uma hierarquização qualitativa na distribuição das escolas pública pela população, de acordo com suas condições socioeconômicas e poder organizativo, num *continuum* centro-periferia, pelo qual a distribuição de escolas é, também, controle da distribuição de saber.

<sup>44</sup> O conceito desenvolvimento desnivelado, criado por Maciel (2017) para traduzir a intenção do desenvolvimento integral das políticas oficiais, considera que o processo educativo oficial, ainda que se esforce para parecer um processo que vise à integralidade, faz com o homem o mesmo processo que a divisão do trabalho lhe causa fora da escola: deformação na tradução de Reginaldo Sant'Anna (MARX, 1980, p. 416); aleijão, na tradução de Romano (1985, p. 57).

ao contrário, se localiza numa área ocupada, predominantemente, por segmentos das classes trabalhadoras de baixo poder aquisitivo e segmentos sociais fronteiriços, no limite norte da zona urbana.

**Figura 4 – Localização dos Centros (CETIs) e Escolas (EETIs).**



Fonte: Arte adaptada do Google Maps Satélite pela autora.

As áreas, onde se localizam as duas escolas da Zona Sul e que, na prática correspondem ao centro comercial e o lugar onde a cidade nasceu, também diferem em composição socioeconômica: o EETI 2 é uma escola tradicional (Escola Normal até 1971 e Escola de Magistério até a extinção dessa modalidade, em 2006)<sup>45</sup>. É uma escola que atende a uma clientela dos bairros centrais, durante o dia, e trabalhadores vindos do centro comercial, à noite, sendo por isso, duas escolas na mesma escola. A análise dos resultados referentes a essa Escola leva em conta essa especificidade. Já o CETI 2 se localiza na área do centro comercial, mas na fronteira com o bairro de Educandos, cujas adjacências se caracterizam por uma predominância de populações pauperizadas. Não à toa, a escola sofre com constantes roubos de equipamentos e materiais. Notadamente, essas particularidades devem ser, igualmente, levadas em consideração.

As duas escolas localizadas na Zona Leste apresentam características bem diferenciadas, mesmo em função de grande parte desta Zona ter se constituído por

<sup>45</sup> Essa é uma escola bastante conhecida do orientador, já que trabalhou nela, entre 1982 e 1989, ingressou na Universidade Federal de Rondônia.

migrantes do interior da Amazônia e do Nordeste à procura de trabalho, já que nela se encontra o Distrito Industrial da Zona Franca de Manaus: a EETI 3 se localiza, como se pode verificar no mapa da Figura 4, bem no extremo leste da cidade a uma distância de 40 KM do centro da cidade. O bairro onde a escola se localiza é o que os antropólogos chamam de bairro rural, onde aparentemente as pessoas convivem com certa tranquilidade. A escola, bem cuidada, próxima ao terminal de ônibus e ao lado do Posto Médico do bairro, atende a uma demanda local. Já o CETI 3 se localiza, também, na fronteira da Zona, está no centro de um conjunto de favelas que, no entanto, de acordo com o que se pode observar e ouvir, a comunidade mantém uma relação amistosa e cuidadosa com a escola.

As duas escolas localizadas na Zona Oeste, também, em bora em bairros vizinhos, são bastante diferentes: o CETI 4 se localiza num bairro criado por ocupação, com as adjacências com as mesmas características, mas em acelerado processo de urbanização e transformação social, de tal sorte que em suas imediações se encontram muitos condomínios de classe média, tornando essa área bastante eclética, socialmente. Foi o CETI que apresentou a melhor organização social do trabalho, tanto em termos administrativos, quanto pedagógicos.

A EETI 4 se localiza num dos bairros mais antigos de Manaus. Constituído por uma população, predominantemente, de classe média baixa, é um bairro que se orgulha de cultivar suas tradições, da arquitetura aos patrimônios históricos do bairro, das relações comunitárias às relações familiares. A escola é produto dessa tradição. Segundo o orientador, que a frequentou entre 1971 e 1975, é a escola de onde retira tudo que escreve sobre educação integral, em suas palavras:

Foi na Escola Estadual Marquês de Santa Cruz, bairro de São Raimundo, Manaus, onde se localiza a primeira percepção, decorrente de uma práxis, do que, muitos anos depois, poder-se-ia chamar de educação integral politécnica: uma educação que cuidava de formar intelectualmente por meio do acesso ao conhecimento sistematizado, à base de aulas expositivas, vinculadas a diversos concursos, como exercícios práticos, e a laboratórios, como o de ciências e o de matemática; que cuidava da sensibilidade, aliando teoria da cultura e práticas diversas, como poesia, teatro, artesanato, interpretação de pinturas clássicas, interpretação da história, da formação cultural brasileira por meio da música, práxis que atingia o ápice, a partir de 1973, com o Festival Folclórico Marquesiano, exemplo de integração escola-comunidade; que cuidava do desenvolvimento do corpo, com aulas de fisiologia e higiene, com treinamento e competição em vários esportes (com destaque para handebol, futebol de salão, basquetebol, voleibol, ginástica rítmica e

de solo)<sup>46</sup>; que, enfim, mesmo da 5ª a 8ª série, não descuidava de proporcionar alguma preparação para o trabalho com palestras e uma disciplina, que não lembro o nome, com a qual se aprendia noções de secretariado e contabilidade. Minha escola, minha formação, minha cultura, minha consciência social... Tudo começou ali, inclusive, meu primeiro contato com as ideias de Marx, por ocasião de uma performance de um trecho de uma peça de Shakespeare!<sup>47</sup>

Não resta dúvida, que está é uma escola especial, não tanto pelo que já fora, mas pelo que continua representando para a comunidade dos três bairros de sua abrangência: Glória, São Raimundo e Santo Antônio.

A última semana de janeiro de 2017 foi reservada para o planejamento da execução do trabalho de campo: reunião com os dois colegas, que iriam ajudar na aplicação: Prof. Alfredo Farias da Rocha e a Assistente Social Edilene Felipe da Silva, elaboração do cronograma de trabalho do dia 30 de janeiro a 24 de fevereiro (com margem de tempo para os imprevistos, e não foram poucos<sup>48</sup>), logística necessária, orçamento (parte financiada pelo PROCAD e parte pelo orientador).

A disponibilidade das escolas contatadas não permitia que se trabalhasse por zona geográfica, numa determinada semana, o que baixaria custos, diminuiria a logística e permitiria melhor aproveitamento do tempo, então, exíguo, pela época e pela disponibilidade, também, dos pesquisadores. A previsão de uma semana por zona ficou prejudicada e a estadia nas escolas se deu em função da disponibilidade dos professores de cada escola. Assim, havia dias em que se passava na escola observação as instalações, preenchendo os formulários, observando o cotidiano, conversando com a comunidade; havia dias, todavia, que foi necessário aplicar o questionário em um turno na escola de uma zona e, no outro turno, em escola de outra zona.

---

<sup>46</sup> Interessante é que o futebol, muito praticado, no campo de futebol da Juventude Atlético Paroquial, que fica imediatamente atrás da escola, onde se realiza, até hoje o Festival Marquesiano, não era um esporte a que os professores da escola davam importância. Mesmo à natação (que, por não haver piscina na Escola, treinava-se no Rio Negro Esporte Clube, por meio de convênio.

<sup>47</sup> Depoimento de Antônio Carlos Maciel à autora, no dia 23 de fevereiro de 2017, após o retorno da autora e do Professor Alfredo da Rocha daquela escola, por ocasião da aplicação do questionário.

<sup>48</sup> O conhecimento do sistema viário da cidade e seu clima e o conhecimento de todas as escolas pelo Prof. Alfredo (que, sindicalista militante, mantém boas relações com os professores das escolas) foram fundamentais no planejamento: pesquisa de campo em fevereiro, em Manaus, não pode desconhecer que fevereiro é um dos meses mais chuvosos do ano; que o trânsito é muito congestionado; que as escolas das Zonas Norte e Leste se localizam a uma distância que vai de 25 a 40 km do bairro de Santo Antônio, de onde partiria a comitiva; que o Prof. Alfredo, também, motorista, viria do início da Zona Norte, a uma distância de 20 km e que, enfim, era início de ano letivo e, sendo Manaus, todo trabalho se torna mais complicado antes do carnaval.

**Tabela 10 – Detalhamento da base amostral por tipo de escola, seguimento social e Zona geográfica da cidade de Manaus.**

BASE AMOSTRAL									
CETI	SS	TDS	STC	EETI	SS	TDS	STE	Z	TZ
1	G	1	19	1	G	1	13	N	32
	CP	1			CP	1			
	A	2			A	2			
	D	15			D	9			
2	G	1	26	2	G	1	20	S	46
	CP	1			CP	1			
	A	3			A	5			
	D	21			D	13			
3	G	1	15	3	G	1	18	L	33
	CP	1			CP	1			
	A	2			A	0			
	D	11			D	16			
4	G	1	32	4	G	1	12	O	44
	CP	1			CP	1			
	A	2			A	1			
	D	28			D	9			
<b>CETI</b>	<b>Subtotal</b>		<b>92</b>	<b>EETI</b>	<b>Subtotal</b>		<b>63</b>	<b>Total</b>	<b>155</b>

Fonte: Survey Multifatorial aplicado pela autora, em fevereiro de 2017.

Legenda: CETI: Centro Educacional de Tempo Integral; EETI: Escola Estadual de Tempo Integral; SS: Segmento social; TDS: Total de declarantes por segmento social; STC: Subtotal por CETI e Zona Geográfica; STE: Subtotal por EETI e Zona Geográfica Z: Zona Geográfica; TZ: Total por Zona. G: Gestor; CP: Coordenador Pedagógico; A: Administrativo; D: Docente.

E assim, além do trabalho de observação, o questionário de questões fechadas foi aplicado com 62 itens para professores; 43 para técnico-administrativos; 36 para diretores; e, 51 para coordenadores pedagógicos, totalizando 192 questões<sup>49</sup>.

Ora, multiplicando-se o número de itens de cada segmentos social pela quantidade de declarantes, chega-se ao total de 1.834 itens na zona Norte; 2.626, na zona Sul; 1.934, na zona Leste; e, 2.597, na zona Oeste, perfazendo 8.991 itens.

O formulário de observação consta de 92 itens, que foram preenchidos, por escola (8 no total), totalizando 736 itens preenchidos. Somando-se o total de itens do questionário com o total de itens do formulário, chega-se ao total de 9.727 itens, conforme se pode visualizar na Tabela 11.

A tabulação foi realizada pelo software excel, de acordo com os seguintes procedimentos técnicos: 1- Estruturação da Planilha de dados; 2- Lincagem de

<sup>49</sup> Tanto na exposição, quanto na análise de dados diretores e coordenadores pedagógicos são denominados de gestores, formando um grupo só.

eventos (sincronização de dados); 3- Estabelecimento de fórmulas estatísticas; 4- Introdução dos dados; 5- Geração de gráficos, tabelas e Quadros.

**Tabela 11 – Total de itens tabulados por segmento social, segundo a Escola e a Zona geográfica.**

Z	CETI	TDSC	EETI	TDSE	TDZ	ITENS	TIS	TIQF	TIQFZ
N	G	1	G	1	2	36	72		
	CP	1	CP	1	2	51	102		
	A	2	A	2	4	43	172		
	D	15	D	9	24	62	1488		
	ST	19	ST	13	32	<b>192</b>	<b>1.834</b>	1.834	
	C1	92	E1	92	2	184	-	184	<b>2.018</b>
S	G	1	G	1	2	36	72		
	CP	1	CP	1	2	51	102		
	A	3	A	5	8	43	344		
	D	21	D	13	34	62	2108		
	ST	26	ST	20	46	<b>192</b>	<b>2.626</b>	2.626	
	C2	92	E2	92	2	184	-	184	<b>2.810</b>
L	G	1	G	1	2	36	72		
	CP	1	CP	1	2	51	102		
	A	2	A	0	2	43	86		
	D	11	D	16	27	62	1674		
	ST	15	ST	18	33	<b>192</b>	<b>1.934</b>	1.934	
	C3	92	E3	92	2	184	-	184	<b>2.118</b>
O	G	1	G	1	2	36	72		
	CP	1	CP	1	2	51	102		
	A	2	A	1	3	43	129		
	D	28	D	9	37	62	2294		
	ST	32	ST	12	44	<b>192</b>	<b>2.597</b>	2.597	
	C4	92	E4	92	2	184	-	184	<b>2.781</b>
<b>Total de Itens</b>									<b>9.727</b>

Fonte: Survey Multifatorial aplicado pela autora, em fevereiro de 2017.

Legenda: Z: Zona Geográfica da cidade; N: Norte; S: Sul; L: Leste; Oeste; CETI: Centro Educacional de Tempo Integral; EETI: Escola Estadual de Tempo Integral; TDSC: Total de declarantes por segmento social do CETI; TDSE: Total de declarantes por segmento social do EETI; TDZ: Total de declarantes por zona geográfica; TIS: Total de itens por segmento; TIQF: Total de itens do questionário e formulário; TIQFZ: Total de itens do questionário e formulário por zona; G: Gestor; CP: Coordenador Pedagógico; A: Administrativo; D: Docente; ST: Subtotal; C1, C2, C3, C4: CETI por zona geográfica; E1, E2, E3, E4: EETI por zona geográfica.

Tecnicamente, de acordo com o orientador, esse survey multifatorial foi baseado num survey, que trabalhava com dois *softwares* integrados, um pelo qual se introduziam as respostas e, outro, com o qual se cruzavam os dados. Pois bem: sem software, esse trabalho foi realizado, item por item, pelo excel. Isto significa que as 9.727 questões foram tabuladas manualmente, o que rendeu 49 exaustivos dias de trabalho, cujos resultados são apresentados a seguir.

## **4 OS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DA CIDADE DE MANAUS**

Conforme detalhado na seção anterior, o survey multifatorial conjugado com a observação participante foi realizado, na cidade de Manaus, durante quatro semanas, entre os dias 30 de janeiro e 24 de fevereiro de 2017.

Nesta seção, os dados resultantes da coleta de dados na Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral, serão agrupados por fatores de acordo com a natureza específica no interior de cada sistema organizacional (EETI e CETI), a saber: a infraestrutura física e pedagógica da escola, as condições tecnológicas do trabalho pedagógico e o perfil da gestão escolar (na qual se incluem direção e coordenação pedagógica) e docência.

Tais resultados poderiam ser apresentados, por zona geográfica, no entanto, por uma opção metodológica, serão expostos agrupados por subsistema escolar: por Escolas Estaduais de Tempo Integral – EETIs (escolas adaptadas para atender ao tempo integral) e por Centros Educacionais de Tempo Integral – CETIs (escolas especialmente construídas para esse fim), com o objetivo de explicitar não somente as diferenças entre as escolas adaptadas e as escolas construídas especificamente para trabalhar com o tempo integral, mas também as diferenças entre as formas e finalidades dos processos educativos particulares de cada subsistema.

Nesse sentido o objetivo desta seção é expor os dados, por subsistema escolar, EETI (subseção 4.1) e CETI (4.2), segundo os fatores de agrupamento. Por uma questão técnica, os dados do fator docência serão expostos numa subseção à parte (4.3), destacando os dados relevantes para a análise no próximo capítulo, em particular, aqueles que comprovem, ou não, as possibilidades da educação integral politécnica.

### **4.1 Perfil Educacional das Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral – EETI**

Esta seção expõe os dados relativos às Escolas Estaduais de Educação em Tempo Integral: EETI Marcantonio Vilaça (EETI-1), EETI Instituto de Educação do Amazonas (EETI-2), EETI Irmã Garielle Cogels (EETI-3) e EETI Marquês de Santa Cruz (EETI-4).

Para entender o processo técnico pelo qual se chegou à definição qualitativa de um item (A, B, C ou D), utilizou-se a moda como medida de tendência estatística

(COSTA, 1981, p. 23-33) para as subseções “a” e “b”; na “c” e “d”, utilizaram-se percentuais. Quando houver grandes disparidades entre os fatores, haverá explicação baseada na observação; quando houver empate entre os fatores, a explicação indicará a razão pela opção por um dos fatores, também, baseada na observação.

#### a) Infraestrutura física e pedagógica:

O estado das condições da infraestrutura física das escolas, que compõem o sistema EETI, é bastante semelhante, com diferenças pontuais. A estrutura como um todo pode ser avaliada pelo Quadro 3, a seguir:

**Quadro 3 – Condições da infraestrutura física do Subsistema EETI**

DEPENDÊNCIAS	EETI-1	EETI-2	EETI-3	EETI-4	MODA
Almoxarifado	A	A	D	D	A
Ambulatório	D	D	D	D	D
Cantina	C	C	D	D	D
Coordenação Pedagógica	A	A	B	A	A
Copiadora (Xerox)	A	A	B	B	A
Cozinha	A	A	B	B	A
Diretoria	A	A	C	B	A
Diretoria Administrativa	D	A	D	D	D
Recepção	A	A	B	A	A
Refeitório	A	A	B	B	B
Sala de Sistema de Informação	D	A	D	D	D
Sala dos Professores	A	A	B	B	B
Sanitários	A	B	B	B	B
Secretaria	A	A	B	A	A
Sistema de monitoramento eletrônico	D	B	C	B	B
Salas de Aula	A	B	A	A	A

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

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

Como se pode observar, 8 fatores foram classificados com “A”, 4 com “B” e 6 com “D”. Isto indica que a infraestrutura física das escolas, duas das quais construídas há muito tempo, se encontra em bom estado de conservação. Vale salientar que nas EETI, os setores de Orientação Educacional e Supervisão Escolar se encontram incluídos no Item “coordenação pedagógica”, em dois casos em sala específica, nos outros dois, esses setores estão alojados em compartimento separado na sala da diretoria.

A inexistência de ambulatório, pelo menos para as EETI-3 e EETI-4, é atenuada pela existência de Posto Médico a poucos metros de distância dessas escolas.

Como problemas comprometedores, para o desempenho dos processos educativos, observou-se a inexistência do setor de apoio à informática (exceto EETI-2) e a inexistência de uma diretoria administrativa responsável pela compra de materiais, em particular, de gêneros alimentícios, em razão da complexidade de gerenciamento nessa área. Nessa área específica, o trabalho coletivo entre administrador, nutricionista e cozinheiras é diário e tanto mais complicado, quanto maior for o número de alunos, professores e outros profissionais atendidos. Enquanto escola de tempo integral, o item sanitário inclui banheiro. Observou-se, todavia, que neste setor somente havia sanitários – um problema sério, dada a natureza da escola de tempo integral e ao clima amazônico.

Finalmente, a classificação “A” em detrimento de “D”, para o item almoxarifado, decorre do fato de que nas EETI-3 e EETI-4 não há o setor, mas há uma sala improvisada para a guarda de materiais. No item cozinha, a tendência recaiu para “A”, porque as duas escolas classificadas com “B” apresentavam boas condições de higiene, mas muito pequenas para a demanda atendida. O refeitório, a classificação recaiu para “B”, por apresentar espaço reduzido pela demanda atendida. Assim, no item cozinha, o fator determinante foi a higiene; no refeitório, o conforto. Este fator, também, determinou a classificação da sala dos professores.

**Quadro 4 – Condições da infraestrutura pedagógica das EETI**

DEPENDÊNCIAS	EETI1	EETI2	EETI3	EETI4	MODA
Auditório	A	A	D	A	A
Biblioteca	B	A	A	A	A
Campo de Futebol Soçaite	D	D	D	D*	D
Laboratório de Artes	D	D	D	D	D
Laboratório de Ciências	A	A	A	B	A
Laboratório de História e Geografia	D	D	D	D	D
Laboratório de Informática	A	A	A	C	A
Laboratório de Línguas	D	D	D	D	D
Laboratório de Matemática	D	B	D	D	D
Piscina	D	D	D	D	D
Quadra Poliesportiva	A	A	A	D*	A
Sala exclusiva de música	A	A	D	D	A
Laboratório Profissionalizante	D	D	D	D	D

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

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

A infraestrutura pedagógica fundamental, tanto ao desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos científicos, quanto ao desenvolvimento das capacidades físicas, artísticas, esportivas e profissionalizantes, tal como mostra o Quadro 4, 7 itens com classificação “D” e 6 com “A”, expressa insuficiência da estrutura pedagógica para alcançar os fins da educação integral politécnica.

Como se pode observar, a inexistência de laboratório de história e geografia, de línguas e de matemática (exceto EETI-2) compromete a aprendizagem nessas áreas; a inexistência de artes, de profissionalização, campo de futebol soçaito (na EETI-4, o campo é comunitário) e piscina limitam o desenvolvimento de habilidades várias.

Um laboratório exclusivo para música, em suas diversas modalidades, existe em duas escolas e não existe, também, em duas. A decisão pela classificação “A” decorreu do fato de que na EETI-4, essa atividade, quando existe, é realizada no auditório.

Vale destacar, todavia, as condições favoráveis dos laboratórios de ciências, de informática (embora não haja serviço interno de manutenção, que é terceirizado), das bibliotecas e das quadras poliesportivas (exceto da EETI-4, que é comunitária).

São essas condições, que possibilitam afirmar que a estrutura pedagógica expressa insuficiência para alcançar os fins da educação integral politécnica.

#### **b) Condições tecnológicas do trabalho pedagógico:**

A inexistência já assinalada de espaços importantes para o desenvolvimento das capacidades humanas, tal como necessitam a educação integral politécnica, reduzem a exigência de equipamentos, em termos de quantidade, para os espaços existentes.

O Quadro 5 foi elaborado com a finalidade de proporcionar uma visão sobre a qualidade dos equipamentos pedagógicos disponíveis nos laboratórios ou espaços educativos existentes.

Evidentemente, se não há o espaço educativo, logo não há os equipamentos desses espaços, daí porque 8 itens foram classificados com a letra “D”. Se dos 17 itens existentes, 15 são “A” e 2, “B”, significa que as condições de conservação desses equipamentos são muito boas. Em se tratando das condições de estudo, chamou à atenção da pesquisadora a condição dos equipamentos da biblioteca (acervo, espaço para leitura, acesso à internet), do laboratório de ciências (química,

física e biologia), de informática (para discentes e docentes com acesso à informática). Para o desenvolvimento de outras múltiplas habilidades, todavia, pela técnica utilizada, somente os equipamentos para uso da quadra poliesportiva, da sala de música e do auditório podem ser considerados satisfatórios, do mesmo modo como podem ser considerados satisfatórios os equipamentos das dependências administrativas.

Em síntese, tais condições são propícias para a iniciação da prática pedagógica da educação integral politécnica.

**Quadro 5 – Condição dos equipamentos pedagógicos das EETI**

<b>Condições dos Equipamentos</b>	<b>EETI1</b>	<b>EETI2</b>	<b>EETI3</b>	<b>EETI4</b>	<b>MODA</b>
1. Acesso à internet para uso dos alunos.	B	B	B	B	B
2. Acesso à internet para uso dos professores.	B	A	B	A	A
3. Aparelho de DVD.	B	A	A	A	A
4. Aparelho de som.	B	A	A	A	A
5. Aparelho de televisão.	B	A	A	A	A
6. Climatização das salas de aula.	B	A	A	A	A
7. Do auditório.	A	B	D	A	A
8. Da biblioteca.	A	B	A	A	A
9. Do campo de futebol soçaite.	D	D	D	D	D
10. Computadores para uso administrativo.	A	A	B	A	A
11. Do Laboratório Profissionalizante.	D	D	D	D	D
12. Computadores para uso dos professores.	A	A	A	A	A
13. Impressora.	A	A	A	A	A
14. Do laboratório de geografia e história.	D	D	D	D	D
15. Do laboratório de ciências.	A	A	A	B	A
16. Do laboratório de informática.	A	A	A	C	A
17. Do laboratório de matemática.	D	B	D	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	D	D	D	D	D
21. Projetor multimídia.	A	A	A	A	A
22. Da quadra de esportes.	A	A	A	D*	A
23. Da sala de leitura.	A	B	D	D	D
24. Do laboratório de artes.	D	A	D	D	D
25. Da sala de música.	B	B	D	D*	B

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

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

### **c) Gestão escolar:**

O objetivo desta subseção consiste em apresentar um perfil dos profissionais que dirigem a escola, do ponto de vista da gestão administrativa e pedagógica, por representarem a instância decisória, de onde emanam todas as atividades que são executadas.

Para tanto, dividiu-se a exposição em duas partes: na primeira, apresenta-se o perfil pessoal, profissional e socioeconômico da gestão escolar (direção e coordenação pedagógica); na segunda, a formação cultural (em termo de leitura visando complementação profissional, práticas visando ao refinamento da sensibilidade e prática de acesso à informação) e, em função dos quatro fatores de perfil, apresentam-se os resultados que atribuem às funções administrativas, pedagógicas e disciplinares da escola.

**Quadro 6 – Perfil pessoal dos gestores das EETI**

EETI	Especificação	Gestão	
		Direção	Coord. Pedagógica
1	Gênero	Feminino	Masculino
	Faixa-etária	50-59 anos	50-59 anos
	Cor	Branca	Pardo
2	Gênero	Feminino	Feminino
	Faixa-etária	40-49 anos	50-59 anos
	Cor	Pardo	Pardo
3	Gênero	Feminino	Masculino
	Faixa-etária	50-59 anos	30-39 anos
	Cor	Pardo	Pardo
4	Gênero	Feminino	Feminino
	Faixa-etária	50-59 anos	30-39 anos
	Cor	Pardo	Pardo

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

No perfil pessoal, observa-se que a direção é totalmente feminina, predominando, em 75% dos casos, a faixa-etária no intervalo entre 50 e 59 anos e o mesmo percentual para a cor parda. Já a coordenação pedagógica é paritária, em se tratando de gênero e faixa-etária, e todos são pardos.

Esses dados, primeiramente, confirmam a predominância do gênero feminino na área da educação. Confirmam, também, a predominância da cor parda no Estado do Amazonas e, considerando quatro faixas-etárias, a saber: 20-29, 30-39, 40-49 e 50-59, 75% dos gestores se encontram na última faixa-etária, demonstrando, nessas escolas o peso desse fator, para a gestão escolar.

**Quadro 7 – Perfil profissional dos gestores das EETIs**

EETI	Especificação	Gestão	
		Direção	Coord. Pedagógica
1	Tempo de trabalho	Mais de 25 anos	15-25 anos
	Tempo de trabalho na escola	1-2 anos	10-15 anos
	Escolaridade	Lato sensu	Superior completo
	Tipo de Instituição de Graduação	Privada	Pública federal
	Formação continuada	Sim	Sim
	Prática da formação continuada	Quase sempre	Quase sempre
	Horas de Planejamento/Reuniões	4-6 horas	-----
2	Tempo de trabalho	Mais de 25 anos	15-25 anos
	Tempo de trabalho na escola	5-7 anos	Mais de 15 anos
	Escolaridade	Lato sensu	Lato sensu
	Tipo de Instituição de Graduação	Pública federal	Privada
	Formação continuada	Sim	Sim
	Prática da formação continuada	Quase sempre	Quase sempre
	Horas de Planejamento/Reuniões	6-8 horas	-----
3	Tempo de trabalho	5-10 anos	15-25 anos
	Tempo de trabalho na escola	5-7 anos	2-5 anos
	Escolaridade	Stricto sensu	Superior completo
	Tipo de Instituição de Graduação	Pública federal	Pública Estadual
	Formação continuada	Sim	Sim
	Prática da formação continuada	Quase sempre	Quase sempre
	Horas de Planejamento/Reuniões	4-6 horas	-----
4	Tempo de trabalho	Mais de 25 anos	5-10 anos
	Tempo de trabalho na escola	7-10 anos	2-5 anos
	Escolaridade	Lato sensu	Lato sensu
	Tipo de Instituição de Graduação	Pública estadual	Privada
	Formação continuada	Sim	Sim
	Prática da formação continuada	Quase sempre	Quase sempre
	Horas de Planejamento/Reuniões	6-8 horas	-----

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Os dados indicam que 75% das diretoras tem mais de 25 anos de tempo de trabalho, o que está coerente com a faixa-etária. No entanto, chama à atenção o fato de que uma delas tenha apenas até dez anos de tempo de trabalho. O tempo de trabalho na escola indica que 75% tem, pelo menos, cinco anos de trabalho na escola, exceto uma, cujo dado indica que foi transferida para dirigir a escola.

Os dados do tempo de trabalho dos coordenadores pedagógicos, também, indicam 75% numa faixa entre 15 e 25 anos de trabalho, já o tempo de trabalho no exercício da função, os dados são bem distintos: na EETI-1, o coordenador está no cargo, desde pouco tempo depois da inauguração da escola; a coordenadora da

EETI-2 tem mais de quinze anos no exercício da função, na escola. Nas EETI, 3 e 4, as coordenadoras têm pouco tempo na função. De todo modo, os dados referentes ao cargo de coordenação pedagógica indica maior estabilidade.

Os dados da escolaridade indicam que 75% dos diretores possuem formação pós-graduada em nível lato sensu e 25% stricto sensu; 75% com graduação em universidades públicas (sendo 2/3 das quais, federais, e 1/3, estadual) e 25% em faculdade privada. Já os coordenadores pedagógicos, 50% tem formação lato sensu e 50% apenas o superior completo. 50% são graduados em faculdades privadas, 25% em universidade federal e 25% em universidade estadual. Portanto, a formação dos diretores é mais elevada e mais vinculada à universidade pública.

Em termos de formação continuada, os dados indicam que, 100% tanto de diretores, quanto de coordenadores pedagógicos, participam dessa modalidade de formação, enquanto curso de aperfeiçoamento, mas a aplicação dos conhecimentos adquiridos nesses cursos, entre as opções nunca, quase sempre e sempre, todos optaram por “quase sempre”, o que pareceu à pesquisadora uma resposta sensata, na medida em que dificilmente se aplica tudo o que um curso oferece.

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 educacionais. O resultado indicando que 50% dos diretores dedica de 4 a 6 horas e outros 50% de 6 a 8 horas mensais para esse fim, e que nenhum dos coordenadores soube precisar tais horas, expressa baixa prioridade para planejamento coletivo, item que, pelos parâmetros técnico-pedagógicos da educação integral politécnica, representa uma dificuldade grande a ser superada.

O Quadro sobre o perfil socioeconômico dos gestores apresenta as seguintes características: 100% dos diretores ganham de 4 a 6 salários mínimos, não exercem outra atividade remunerada, trabalham dois turnos, sempre os mesmos, manhã e tarde, com contrato de 40 horas semanais, o que não difere do perfil, em geral, do quadro de diretores.

Como em todas as escolas, há o noturno, nos casos levantados, o vice-diretor exerce suas funções, à tarde e à noite. Portanto, pelo critério, aqui, analisado, os dados são bastante uniformes.

**Quadro 8 – Perfil socioeconômico dos gestores das EETIs**

EETI	Especificação	Gestão	
		Direção	Coord. Pedagógica
1	Salário bruto com adicionais	4-6 Salários mínimos	2-3 Salários mínimos
	Exerce outra atividade	Não	Sim, fora da educação
	Salário em outra atividade	Não	3-4 Salários mínimos
	Turnos de Trabalho	Manhã e tarde	Tarde
	Em quantas escolas trabalha	Uma	Uma
	Carga horária	40h	20h
2	Salário como Gestor da escola	4-6 Salários mínimo	2-3 Salários mínimos
	Exerce outra atividade	Não	Não
	Salário em outra atividade	Não	Não
	Turnos de Trabalho	Manhã e tarde	Manhã
	Em quantas escolas trabalha	Uma	Uma
	Carga horária	40 h	20h
3	Salário como Gestor da escola	4-6 Salários mínimos	2-3 Salários mínimos
	Exerce outra atividade	Não	Sim, na educação
	Salário em outra atividade	Não	3-4 Salários mínimos
	Turnos de Trabalho	Manhã e tarde	Manhã, tarde e noite
	Em quantas escolas trabalha	Uma	Duas escolas
	Carga horária	40h	40h
4	Salário como Gestor da escola	4-6 anos	2-3 Salários mínimos
	Exerce outra atividade	Não	Não
	Salário em outra atividade	Não	Não
	Turnos de Trabalho	Manhã e tarde	manhã e tarde
	Em quantas escolas trabalha	Uma	Uma
	Carga horária	40h	40h

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Já os dados sobre os coordenadores pedagógicos expressam atributos bastante diferenciados, se comparados aos dos diretores.

Primeiramente, 50% deles são contratados com 40 horas semanais e 50% com, apenas, 20 horas, dado esse que indica um obstáculo no processo administrativo-pedagógico da escola, agravado pelo fato de que num turno sequer haja outro profissional para ocupar a função<sup>50</sup>. Levando em consideração, carga horária de trabalho e outra atividade exercida, descobre-se:

Um coordenador, ao exercer outra atividade remunerada, fora da área da educação, e que sua carga horária é de apenas 20 horas, chega-se à conclusão de que essa condição de trabalho é a que menos rende, em termos pedagógicos, numa

<sup>50</sup> Esse fato chamou tanto à atenção da pesquisadora, que foi necessário confirmá-lo com as Diretoras das respectivas escolas.

escola de educação de tempo integral. Quase na mesma situação está a escola, cuja coordenação tem apenas 20 horas de trabalho desse profissional.

**Quadro 9 – Perfil cultural dos gestores das EETIs**

EETI	Especificação	Gestão	
		Direção	Coord. Pedagógica
1	Frequência à biblioteca	Eventualmente	Eventualmente
	Frequência ao cinema	Eventualmente	Sempre
	Frequência ao teatro	Eventualmente	Nunca
	Leitura de Livros	Sempre	Eventualmente
	Leitura de jornais diários	Sempre	Eventualmente
	Leitura em blogues	Sempre	Sempre
	Revista Celebridades/Esporte/TV	Eventualmente	Eventualmente
	Leitura de humor/quadrinho	Eventualmente	Nunca
2	Frequência à biblioteca	Sempre	Sempre
	Frequência ao cinema	Nunca	Eventualmente
	Frequência ao teatro	Eventualmente	Eventualmente
	Leitura de Livros	Eventualmente	Eventualmente
	Leitura de jornais diários	Eventualmente	Sempre
	Leitura em blogues	Sempre	Sempre
	Revista Celebridades/Esporte/TV	Eventualmente	Nunca
	Leitura de humor/quadrinho	Eventualmente	Nunca
3	Frequência à biblioteca	Eventualmente	Nunca
	Frequência ao cinema	Eventualmente	Nunca
	Frequência ao teatro	Eventualmente	Nunca
	Leitura de Livros	Sempre	Eventualmente
	Leitura de jornais diários	Sempre	Nunca
	Leitura em blogues	Sempre	Eventualmente
	Revista Celebridades/Esporte/TV	Não respondeu	Nunca
	Leitura de humor/quadrinho	Não respondeu	Nunca
4	Frequência à biblioteca	Sempre	Sempre
	Frequência ao cinema	Nunca	Eventualmente
	Frequência ao teatro	Eventualmente	Eventualmente
	Leitura de Livros	Sempre	Sempre
	Leitura de jornais diários	Eventualmente	Sempre
	Leitura em blogues	Sempre	Sempre
	Revista Celebridades/Esporte/TV	Eventualmente	Nunca
	Leitura de humor/quadrinho	Eventualmente	Nunca

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Observação: as opções eram: a) Sempre; b) Eventualmente; c) Nunca.

A terceira condição é a do coordenador, que tem 40 horas na escola, mas trabalha, à noite, 20 horas em outra escola, dado que sugere um volume muito grande de trabalho e de cansaço, que deve implicar no rendimento pedagógico. A

condição ideal, para os fins da educação integral politécnica, é o caso do coordenador, que dedica suas 40 horas de trabalho, exclusivamente, na escola de educação de tempo integral.

Entende-se que os dados determinantes do perfil da formação cultural dos gestores são importantes, porque, a partir deles, pode-se deduzir a propensão (para utilizar um termo da área da administração) para priorizar fatores formacionais de áreas importantes da cultura geral, no caso da educação integral, em particular no caso da educação integral politécnica.

A formação cultural tem 8 itens, sendo 4 referentes a uma prática social necessária a uma formação mais refinada e 4 referentes ao acesso a informação diversificada.

No caso dos diretores, 50% afirmaram sempre frequentar a biblioteca; 50%, eventualmente; no caso da frequência ao cinema, a situação é dramática: metade nunca foi ao cinema e metade, apenas, eventualmente. A frequência ao teatro, 100% respondeu “eventualmente” e, mesmo em se tratando de leitura de livros, os diretores não foram unânimes em responder “sempre”, porque  $\frac{1}{4}$  respondeu “eventualmente”.

O acesso à informação diversificada está dividido em 2 itens sobre informação geral (mas que envolve cultura, esporte, economia e política) por dois meios diferentes: um tradicional, o escrito; outro, contemporâneo, o eletrônico. Pelo meio tradicional, 50% acessa sempre; 50%, eventualmente. Pelo eletrônico, 100% acessa sempre. Os outros 2 itens dizem respeito a informação popular ou “passa-tempo”. Nesses itens, 75% respondeu “eventualmente”, 25% não respondeu.

Pelo lado dos coordenadores pedagógicos, a frequência à biblioteca resultou em: 50%, sempre; 25%, eventualmente; 25%, nunca. Ao cinema: 50%, eventualmente; 25%, sempre; 25%, nunca. Teatro: 50%, eventualmente; 50%, nunca. Leitura de livros: 75%, eventualmente; 25%, sempre. Portanto, a taxa de propensão à formação integral, tendo por base os quatro primeiros itens, está bem aquém da dos diretores.

Nos dois itens referentes ao acesso à informação diversificada geral, pelo meio tradicional, resultou: 50%, sempre; 25%, eventualmente; 25%, nunca; pelo meio eletrônico: 75%, sempre; 25%, eventualmente. No item referente à informação popular: 75%, nunca; 25%, eventualmente. No item, aqui denominado de “passa-tempo”, o resultado foi 100% “nunca”.

Na análise (seção 4), enfatizar-se-á, em relação aos primeiros quatro itens, a importância do teatro para a educação integral politécnica e, em relação aos quatro últimos, a mudança de comportamento pelo acesso à informação eletrônica em detrimento da tradicional.

**Quadro 10 – Importância das funções escolares para os gestores das EETIs**

EETI	Especificação	Gestão	
		Direção	Coord. Pedagógica
1	Função administrativa da escola	Sem resposta	Importante
	Fundação pedagógica da escola	Sem resposta	Muito Importante
	Função disciplinar da escola	Sem resposta	Importante
2	Função administrativa da escola	Muito importante	Muito importante
	Fundação pedagógica da escola	Muito importante	Muito importante
	Função disciplinar da escola	Muito importante	Muito importante
3	Função administrativa da escola	Sem resposta	Importante
	Fundação pedagógica da escola	Sem resposta	Importante
	Função disciplinar da escola	Sem resposta	Importante
4	Função administrativa da escola	Muito importante	Muito importante
	Fundação pedagógica da escola	Muito importante	Muito importante
	Função disciplinar da escola	Muito importante	Muito importante

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Observação: as opções eram: a) Muito importante; b) Importante; c) Pouco importante.

O Quadro 10 sobre a importância de três funções básicas da escola foi elaborado para verificar tais importâncias, a partir das perspectivas dos dois grupos abrangidos pelo levantamento, gestores e professores. Portanto, técnica exposição aqui utilizada, essa visão só será possível, quando o Quadro do grupo docente for exposto, o que acontecerá na seção seguinte.

De logo, chama-se à atenção para o fato de que metade dos diretores não respondeu ao solicitado, para o fato de que 25% não entende tais funções da escola como muito importante e para o dado de que 25% atribui à função pedagógica como a mais importante da escola.

#### **4.2 Perfil dos Centros Educacionais de Tempo Integral – CETIs**

Esta seção expõe os dados relativos aos Centros Educacionais de Tempo Integral: CETI Professor Garcitylzo do Lago e Silva (CETI-1), CETI Gilberto Mestrinho (CETI-2), CETI Cíntia Régia Gomes do Livramento (CETI-3) e CETI Áurea Pinheiro Braga (CETI-4).

As ferramentas estatísticas são as mesmas utilizadas na exposição das EETI, tanto nas subseções “a” e “b”, quanto nas “c” e “d”. Quando houver grandes disparidades entre os fatores, haverá explicação baseada na observação; quando houver empate entre os fatores, a explicação indicará a razão pela opção por um dos fatores, também, baseada na observação.

**a) Infraestrutura física:**

O estado das condições da infraestrutura física das escolas, que compõem o sistema CETI, deveriam apresentar condições muito semelhantes, não só porquanto a estrutura seja a mesma, mas também pelo tempo, muito recente, das construções. Todavia, conforme se podem verificar, pelo Quadro 11, as condições da infraestrutura apresentam diferenças pontuais.

**Quadro 11 – Condições da infraestrutura física dos CETIs**

DEPENDÊNCIAS	CETI-1	CETI-2	CETI-3	CET-4	MODA
Almoxarifado	B	B	A	B	B
Ambulatório	D	D	D	D	D
Cantina	D	D	D	D	D
Coordenação Pedagógica	B	B	A	A	A
Copiadora (Xerox)	A	B	B	A	A
Cozinha	B	B	B	A	B
Diretoria	A	A	A	A	A
Diretoria Administrativa	A	B*	B*	A	A
Orientação Educacional	B	B	B	A	B
Recepção	B	B	B	A	B
Refeitório	A	B	A	A	A
Sala de Sistema de Informação	A	B	B	A	B
Sala dos Professores	A	B	A	A	A
Sanitários	A	B	B	A	B
Secretaria	A	B	A	A	A
Sistema de monitoramento eletrônico	A	B	B	B	B
Salas de Aula	A	A	A	A	A

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

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

Como se pode observar 8 itens foram classificados com “A”; 7, com “A” e 2, com “D”. A cantina não existe, porque não é permitida; a inexistência de ambulatório, para os fins da educação integral, representa uma falta grave. Cabe observar, ainda, que nos CETI, a Coordenação Pedagógica corresponde à Supervisão Escolar.

Os outros 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 16 possíveis; CETI-1, 10 itens; o CETI-3, 8; e, finalmente, o CETI-2 com apenas 2 itens “A”. Esta classificação exprime bem a hierarquização dos Centros, por tais condições, as quais associadas aos dados de gestão e localização constituem importantes elementos de análise.

Nos casos em que um item obteve 50% de uma opção e 50% de outra, a moda foi decidida da seguinte forma: no item “coordenação pedagógica” e “diretoria administrativa”, pendeu-se para a opção “A”, porque a classificação “B”, dos CETI 1 e 2, decorreu do fato de serem conjugados com outros setores, mas se encontram em condições satisfatórias. Já no item “sala de sistema de informação”, pendeu-se para “B”, porque agregam outros serviços. No item “sanitários”, optou pela classificação “B”, porque nos sanitários do primeiro piso não há banheiros.

Ainda que a comparação dos sistemas (EETI e CETI) esteja planejada para a próxima seção (capítulo analítico), desde logo são muito evidentes que os CETI têm uma infraestrutura muito melhor que a das EETI.

**Quadro 12 – Condições da infraestrutura pedagógica dos CETIs**

DEPENDÊNCIAS	CETI-1	CETI-2	CETI-3	CETI-4	MODA
Auditório	A	A	A	A	A
Biblioteca	B	A	A	A	A
Campo de Futebol Soçaité	A	B	B	B	B
Laboratório de Artes	D	D	D	D	D
Laboratório de Ciências	C	B	A	A	A
Laboratório de História e Geografia	D	D	D	D	D
Laboratório de Informática	C	B	B	A	B
Laboratório de Línguas	C*	D	D	D	D
Laboratório de Matemática	C	B	D	D	*
Piscina	B	B	A	B	B
Quadra Poliesportiva	A	B	A	A	A
Sala exclusiva de Música	A	B	C	A	A
Laboratório Profissionalizante	D	D	D	D	D

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

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

As condições da infraestrutura pedagógica (laboratórios e espaços educativos) são fundamentais tanto ao desenvolvimento da aprendizagem de

conteúdos científicos, quanto ao desenvolvimento das capacidades físicas, artísticas, esportivas e profissionalizantes. O Quadro 12 mostra que 8 itens foram classificados com “A” e “B”, 4 itens com “D” e um, ao qual não foi aplicada a moda e que, por isso mesmo, merece uma explicação à parte.

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, por si, expressa a concepção de educação integral implícita. Isto explica a inexistência, por exemplo, de um laboratório profissionalizante ou de educação para o trabalho, e de artes. Ainda assim, as condições dos CETI superam, em muito, as condições das EETI.

Sobre o item “laboratório de matemática”, optou-se não classificar pela moda, porque na estrutura arquitetônica original dos CETI não há esse laboratório, no entanto, no caso do CETI-1, há uma sala improvisada para um projeto pessoal de um professor; no caso do CETI-2, o laboratório de matemática funciona dentro do laboratório de ciências.

#### **b) Condições tecnológicas do trabalho pedagógico:**

A intenção da subseção “a”, sobre a infraestrutura física dos CETI, foi mostrar as condições das dependências administrativas e pedagógicas, enfatizando a existência destes últimos por representarem espaços fundamentais à consecução de uma escola de tempo integral.

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

O Quadro 13 foi elaborado com a finalidade de proporcionar uma visão sobre a qualidade dos equipamentos pedagógicos disponíveis nos laboratórios ou espaços educativos existentes nos CETI.

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.

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 a qualidade dos equipamentos existentes no sistema educacional CETI.

**Quadro 13 – Condição dos equipamentos pedagógicos dos CETIs**

<b>Condições dos Equipamentos</b>	<b>CETI-1</b>	<b>CETI-2</b>	<b>CETI-3</b>	<b>CETI-4</b>	<b>MODA</b>
1. Acesso à internet para uso dos alunos.	C	B	C	B	B
2. Acesso à internet para 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 Soçaité	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: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

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

A explicação à parte fica por conta do “laboratório de matemática”. Do mesmo modo como na subseção anterior, 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.

### c) Gestão escolar:

O objetivo desta subseção consiste em apresentar um perfil dos profissionais que dirigem a escola, do ponto de vista da gestão administrativa e pedagógica, por representarem a instância decisória, de onde emanam todas as atividades que são executadas.

Para tanto, dividiu-se a exposição em duas partes: na primeira, apresenta-se o perfil pessoal, profissional e socioeconômico da gestão escolar (direção e coordenação pedagógica); na segunda, a formação cultural (em termo de leitura visando complementação profissional, práticas visando ao refinamento da sensibilidade e prática de acesso à informação) e, em função dos quatro fatores de perfil, apresentam-se os resultados que atribuem às funções administrativas, pedagógicas e disciplinares da escola.

**Quadro 14 – Perfil pessoal dos gestores dos CETIs**

CETI	Especificação	Gestão	
		Direção	Coord. Pedagógico
1	Gênero	Masculino	Masculino
	Faixa-etária	40-49 anos	50-59 anos
	Cor	Parda	Parda
2	Gênero	Feminino	Feminino
	Faixa-etária	50-59 anos	20-29 anos
	Cor	Parda	Parda
3	Gênero	Feminino	Feminino
	Faixa-etária	40-49 anos	20-29 anos
	Cor	Branca	Parda
4	Gênero	Feminino	Feminino
	Faixa-etária	30-39 anos	30-39 anos
	Cor	Parda	Parda

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Observa-se, no perfil pessoal, que 75% da direção é feminina e 25% masculina, exatamente o mesmo percentual de gênero da coordenação pedagógica. Em termos de faixa-etária, 50% se encontra no intervalo 40-49 anos; 25%, no de 30-39 e 25% no de 50-59. Já a coordenação é constituída por 50% no intervalo entre

20-29; 25%, entre 30-39; e, 25%, entre 50-59. Em termos de cor: 75% da direção é parda e 25% branca; a coordenação é 100% parda.

Esses dados, primeiramente, confirmam a predominância do gênero feminino na área da educação, ainda que na população total, o gênero feminino seja 0,5% menor, 49,5% contra 50,5% (IBGE, 2010). Confirmam, também, a predominância da cor parda no Estado do Amazonas (percentualmente, 74,2 para pardo; 24,9 para branco; 0,7 para negro; 0,1 para amarelo; e, 0,1 para indígena), conforme censo de 2010. No dado faixa-etária, interessa observar que a coordenação pedagógica, na faixa predominante, é 20 anos mais jovem.

**Quadro 15 – Perfil profissional dos gestores dos CETIs**

CETI	Especificação	Gestão	
		Direção	Coord. Pedagógico
1	Tempo de trabalho	Mais de 25 anos	15-25 anos
	Tempo de trabalho na escola	1-2 anos	10-15 anos
	Escolaridade	Lato sensu	Superior completo
	Tipo de Instituição de Graduação	Privada	Pública federal
	Formação continuada	Sim	Sim
	Prática da formação continuada	Quase sempre	Quase sempre
	Horas de Planejamento/Reuniões	4-6 horas	Não respondeu
2	Tempo de trabalho	Mais de 25 anos	Menos de 5 anos
	Tempo de trabalho na escola	Mais de 15 anos	2-5 anos
	Escolaridade	Lato sensu	Lato sensu
	Tipo de Instituição de Graduação	Pública federal	Pública estadual
	Formação continuada	Sim	Sim
	Prática da formação continuada	Quase sempre	Quase sempre
	Horas de Planejamento/Reuniões	4-6 horas	Não respondeu
3	Tempo de trabalho	10-15 anos	5-10 anos
	Tempo de trabalho na escola	2-5 anos	2-5 anos
	Escolaridade	Lato sensu	Lato sensu
	Tipo de Instituição de Graduação	Pública Federal	Privada
	Formação continuada	Não respondeu	Sim
	Prática da formação continuada	Não respondeu	Quase sempre
	Horas de Planejamento/Reuniões	Não respondeu	Não respondeu
4	Tempo de trabalho	10-15 anos	15-25 anos
	Tempo de trabalho na escola	2-5 anos	1-2 anos
	Escolaridade	Lato sensu	Lato sensu
	Tipo de Instituição de Graduação	Pública federal	Pública Federal
	Formação continuada	Sim	Sim
	Prática da formação continuada	Quase sempre	Quase sempre
	Horas de Planejamento/Reuniões	Acima de 12h	Não respondeu

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Os dados indicam que 50% da direção tem mais de 25 anos de tempo de trabalho e 50%, de 10 a 15 anos, o que, levando em consideração a faixa-etária, indica formação tardia para a direção CETI-3. Chama à atenção o fato de que 75% só tenha até 5 anos lotada na escola, uma delas recém transferida.

Os dados do tempo de trabalho dos coordenadores pedagógicos indicam que 50% se encontram na faixa entre 15 e 25 anos de trabalho, 25% tem até 10 anos e 25% menos de 5 anos de trabalho, o que comprova a experiência, na função, em 75 dos casos. No entanto, 75% dos coordenadores tem muito pouco tempo de trabalho na escola. E, novamente, os dados referentes ao cargo de coordenação pedagógica indica maior estabilidade.

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% apenas o superior completo. 50% são graduados em universidade federal, 25% em universidade estadual e 25% em faculdade privada. Portanto, a formação dos diretores é mais elevada e mais vinculada à universidade pública.

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, mas a aplicação dos conhecimentos adquiridos nesses cursos, entre as opções nunca, quase sempre e sempre, todos optaram por “quase sempre”, o que, como já se disse, é 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 educacionais.

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. Em todo caso, pelos parâmetros técnico-pedagógicos da educação integral politécnica, esse dado representa uma dificuldade grande a ser superada.

**Quadro 16 – Perfil socioeconômico dos gestores dos CETIs**

CETI	Especificação	Gestão	
		Direção	Coord. Pedagógica
1	Salário como Gestor da escola	4-6 Salários mínimos	2-3 Salários mínimos
	Exerce outra atividade	Não	Sim, fora da educação
	Salário em outra atividade	Não	3-4 Salários mínimos
	Turnos de Trabalho	Manhã e tarde	Tarde
	Em quantas escolas trabalha	Uma	Uma
	Carga horária	40h	20h
2	Salário como Gestor da escola	4-6 Salários mínimos	3-4 Salários mínimos
	Exerce outra atividade	Não	Não
	Salário em outra atividade	Não	Não
	Turnos de Trabalho	Manhã, tarde e noite	Manhã e tarde
	Em quantas escolas trabalha	Uma	Uma
	Carga horária	40h	40h
3	Salário como Gestor da escola	Não respondeu	3-4 Salários mínimos
	Exerce outra atividade	Não	Não
	Salário em outra atividade	Não	Não
	Turnos de Trabalho	Manhã e tarde	Manhã e tarde
	Em quantas escolas trabalha	Uma	Uma
	Carga horária	40h	40h
4	Salário como Gestor da escola	4-6 Salários mínimos	3-4 salários mínimos
	Exerce outra atividade	Não	Não
	Salário em outra atividade	Não	Não
	Turnos de Trabalho	Manhã e tarde	Manhã e tarde
	Em quantas escolas trabalha	Uma	Uma
	Carga horária	40h	40h

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

O perfil socioeconômico dos gestores apresenta dados referentes à remuneração bastante uniformes, conforme se pode comparar pelo Quadro 16: a remuneração dos diretores se encontra no intervalo entre 4-6 salários mínimos e a dos coordenadores pedagógicos, entre 3-4. Vale salientar que o salário básico de diretor gira em torno de 4,5 salários, mas pode chegar próximo de 6, em função das horas extras computadas. O mesmo expediente de horas extras não foi constatado para os coordenadores.

Ainda que todos, diretores e coordenadores pedagógicos, trabalhem apenas num CETI, é preocupante o número de coordenadores por CETI, particularmente

porque a função desse profissional, em escolas de tempo integral, assume relevância maior do que nas escolas de ensino regular de um só turno. Essa constatação é agravada pelo fato de que 25% dos coordenadores pedagógicos têm contrato de 20h, possui outro emprego fora da área da educação, com remuneração mais elevada.

**Quadro 17 – Perfil cultural dos gestores dos CETIs**

CETI	Especificação	Gestão	
		Direção	Coord. Pedagógica
1	Frequência à biblioteca	Eventualmente	Eventualmente
	Frequência ao cinema	Eventualmente	Sempre
	Frequência ao teatro	Eventualmente	Nunca
	Leitura de Livros	Sempre	Eventualmente
	Leitura de jornais diários	Sempre	Eventualmente
	Leitura em blogues	Sempre	Sempre
	Revista Celebidades/Esporte/TV	Eventualmente	Eventualmente
	Leitura de humor/quadrinho	Eventualmente	Nunca
2	Frequência à biblioteca	Sempre	Eventualmente
	Frequência ao cinema	Eventualmente	Eventualmente
	Frequência ao teatro	Eventualmente	Eventualmente
	Leitura de Livros	Não respondeu	Eventualmente
	Leitura de jornais diários	Não respondeu	Sempre
	Leitura em blogues	Sempre	Sempre
	Revista Celebidades/Esporte/TV	Não respondeu	Eventualmente
	Leitura de humor/quadrinho	Não respondeu	Eventualmente
3	Frequência à biblioteca	Eventualmente	Eventualmente
	Frequência ao cinema	Eventualmente	Eventualmente
	Frequência ao teatro	Eventualmente	Eventualmente
	Leitura de Livros	Sempre	Sempre
	Leitura de jornais diários	Eventualmente	Sempre
	Leitura em blogues	Sempre	Sempre
	Revista Celebidades/Esporte/TV	Eventualmente	Nunca
	Leitura de humor/quadrinho	Eventualmente	Eventualmente
4	Frequência à biblioteca	Eventualmente	Eventualmente
	Frequência ao cinema	Eventualmente	Sempre
	Frequência ao teatro	Eventualmente	Eventualmente
	Leitura de Livros	Eventualmente	Sempre
	Leitura de jornais diários	Eventualmente	Sempre
	Leitura em blogues	Sempre	Sempre
	Revista Celebidades/Esporte/TV	Eventualmente	Nunca
	Leitura de humor/quadrinho	Eventualmente	Eventualmente

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.  
Observação: as opções eram: a) Sempre; b) Eventualmente; c) Nunca.

Do mesmo modo como no caso das EETI, entende-se que os dados determinantes do perfil da formação cultural dos gestores são importantes para se deduzir a propensão a priorizar fatores formacionais de áreas importantes da cultura geral, no caso da educação integral, em particular no caso da educação integral politécnica.

A formação cultural tem 8 itens, sendo 4 referentes a uma prática social necessária a uma formação integral politécnica e 4 referentes ao acesso a informação diversificada, neste caso, dois referem-se à informação necessária ao conhecimento social, por meios de acesso diferenciado: um, mais tradicional, os jornal diários escritos, e outro vinculado às novas tecnologias da informação e comunicação, os blogues. Os outros dois, um que está vinculado a uma prática social popular e, outro, denominado aqui de prática social recreativa ou apenas “passa-tempo”.

No caso dos diretores, 75% afirmou frequentar a biblioteca apenas “eventualmente”; 25% respondeu “sempre”; no caso da frequência ao cinema e ao teatro, 100% respondeu “eventualmente”. Em se tratando da leitura de livros, 50% dos diretores respondeu “sempre”; 25%, “eventualmente” e 25% não respondeu.

O acesso à informação diversificada está dividido em 2 itens sobre informação geral (mas que envolve cultura, esporte, economia e política) por dois meios diferentes: um tradicional, o escrito; outro, contemporâneo, o eletrônico. Pelo meio tradicional, 50% acessa eventualmente; 25%, sempre e 25% não respondeu. Pelo eletrônico, 100% respondeu que acessa sempre. Os outros 2 itens dizem respeito à informação para “recreação”. Nesses dois itens, 75% respondeu “eventualmente”, 25% não respondeu.

Pelo lado dos coordenadores pedagógicos, 100% respondeu que frequenta à biblioteca apenas eventualmente. Ao cinema: 50%, eventualmente, e 50%, sempre. Teatro: 75%, eventualmente; 25%, nunca. Leitura de livros: 50%, eventualmente; 50%, sempre. Portanto, a taxa de propensão à formação integral, tendo por base os quatro primeiros itens, está bem aquém da dos diretores.

Nos dois itens referentes ao acesso à informação diversificada geral, pelo meio tradicional, resultou: 75%, sempre; 25%, eventualmente. Pelo meio eletrônico: 100% respondeu que acessa sempre. No item referente à informação popular: 50%, nunca; 50%, eventualmente. No item, aqui denominado de “recreação”, o resultado foi 75% “eventualmente” e 25%, “nunca”.

Na análise (seção 4), enfatizar-se-á a importância dos quatro primeiros itens para a educação integral politécnica e, em relação aos quatro últimos, a mudança de comportamento pelo acesso à informação eletrônica em detrimento da tradicional.

#### **Quadro 18 – Importância das funções escolares para os gestores dos CETIs**

CETI	Especificação	Dados	
		Gestor	Coord. Pedag.
1	Função administrativa da escola	Sem resposta	Importante
	Fundação pedagógica da escola	Sem resposta	Muito Importante
	Função disciplinar da escola	Sem resposta	Importante
2	Função administrativa da escola	Muito importante	Muito importante
	Fundação pedagógica da escola	Muito importante	Muito importante
	Função disciplinar da escola	Muito importante	Muito importante
3	Função administrativa da escola	Muito importante	Muito importante
	Fundação pedagógica da escola	Muito importante	Muito importante
	Função disciplinar da escola	Muito importante	Muito importante
4	Função administrativa da escola	Muito importante	Muito importante
	Fundação pedagógica da escola	Muito importante	Muito importante
	Função disciplinar da escola	Muito importante	Muito importante

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Observação: as opções eram: a) Muito importante; b) Importante; c) Pouco importante.

O Quadro 18 sobre a importância de três funções básicas da escola foi elaborado para verificar, a partir das perspectivas dos dois grupos abrangidos pelo levantamento, gestores (envolvendo diretores e coordenadores pedagógicos) e professores. Nesse sentido, pela técnica exposição aqui utilizada, as conclusões somente serão possíveis, quando o Quadro do grupo docente for exposto, o que acontecerá na seção seguinte.

Chama-se à atenção, aqui, para o fato de que 25% dos diretores não respondeu ao solicitado e, a exceção de 25% dos coordenadores, todas as demais respostas não fazem diferença sobre a importância de tais funções, portanto, alinhando-as equivalentemente como “muito importantes”.

#### **4.3 Perfil e perspectiva da docência nos sistemas EETI e CETI**

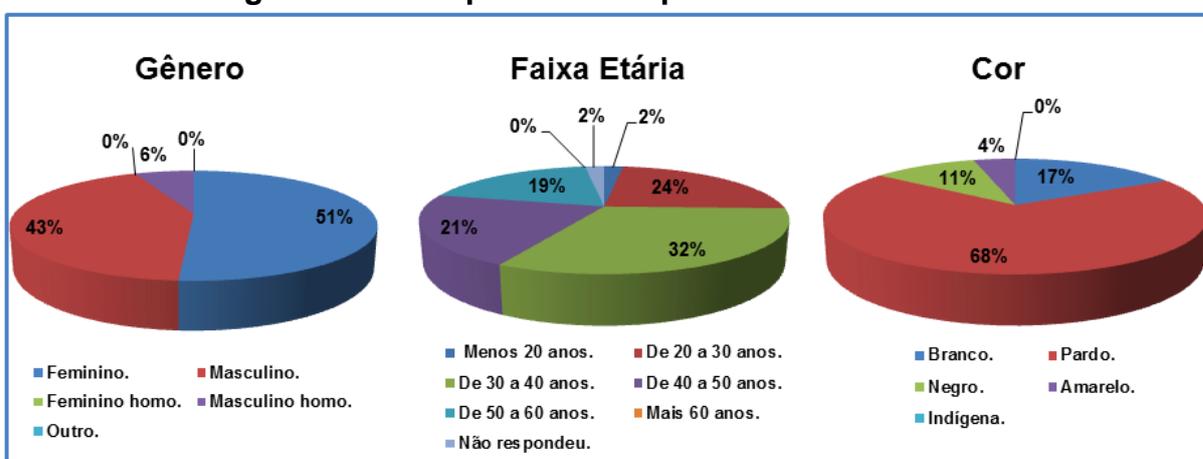
Dada a importância da docência para o objetivo desse trabalho, opta-se por elaborar essa subseção confrontando a formação e perspectiva docentes dos dois sistemas de escolas de tempo integral. Além disso, em razão da quantidade de informações, utilizam-se três formas de agrupamento de dados: gráficos, tabelas e quadros, de acordo com a natureza e a quantidade de informações contidas neles.

Como se considera que qualquer possibilidade de adoção da educação integral politécnica depende, inicialmente, da admissibilidade dos docentes, o objetivo dessa subseção é expressar as condições necessárias para tal tomada de decisão.

### a) Perfil pessoal dos professores – EETIs e CETIs

De acordo com as Figura 5 e 6, que demonstram a composição docente, em termos de gênero, faixa-etária e cor, tanto das Escolas Estaduais de Tempo Integral, quanto dos Centros Educacionais de Tempo Integral, pode-se constatar:

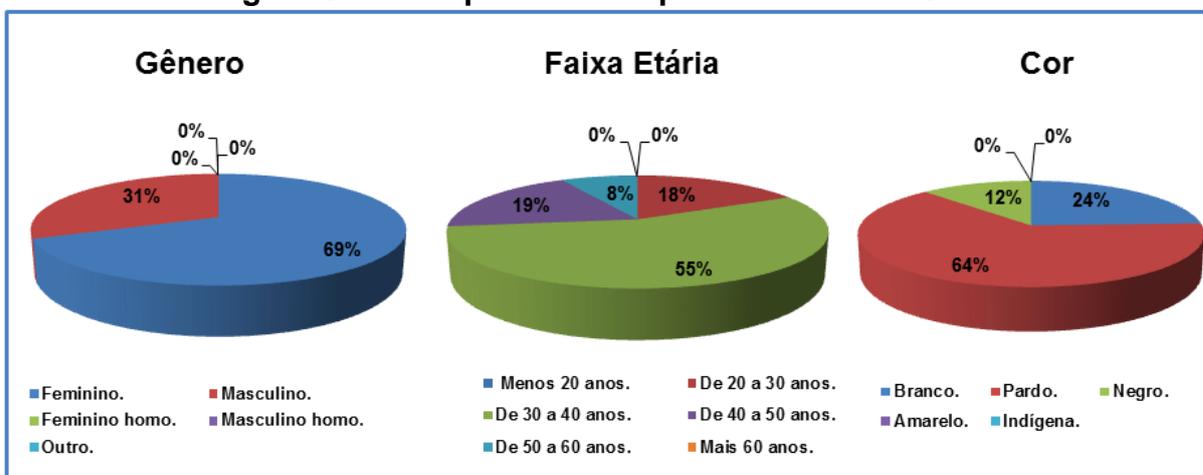
**Figura 5 – Perfil pessoal dos professores das EETIs**



Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

A composição do sistema CETI é 18% mais feminina do que do sistema EETI, enquanto que este é 12% mais masculino do que aquele. Nos CETIs não houve ocorrência de uma terceira orientação sexual; nas EETIs, 6%.

**Figura 6 – Perfil pessoal dos professores dos CETIs**



Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Em se tratando de faixa-etária, o sistema CETI é mais jovem: contempla 15% mais na faixa-etária até 40 anos e 23% na faixa entre 30 e 40 anos. Infere-se que isto decorra de o sistema CETI ser mais recente, o que não deixa de ser uma vantagem comparativa em termos de trabalho produtivo.

Em se tratando de cor, os dados confirmam a predominância da cor parda no Estado do Amazonas: EETI: 68% e CETI: 64% (IBGE, censo 2010: 74,2%). Mas chama a atenção o percentual de negros: 11 e 12% respectivamente nos sistemas EETI e CETI contra apenas 0,7% da população pelo IBGE. Do mesmo modo como o percentual de declarados brancos: 24% nos CETIs e 17% nas EETIs. O percentual nos CETIs é praticamente o mesmo do IBGE (24,9%).

**Tabela 12 – Demonstrativo percentual da formação do corpo docente**

Sistema Escolar	Formação do Corpo Docente													
	Grau de Formação %				ITG %				PFC %		APFC %			
	GR	E	M	NR	Fe	Es	PM	Pr	S	N	QS	QN	AV	N
<b>EETI</b>	36	51	13	0	55	21	0	21	81	19	64	4	19	11
<b>CETI</b>	42	47	8	3	57	12	4	27	86	14	72	3	19	3

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Legenda: ITG: Instituição do título de graduação; PFC: participante em formação continuada; APFC: aplicação do conhecimento da formação continuada em sala de aula; GR: graduação; E: especialização; M: mestrado; Fe: federal; Es: estadual; PM: pública municipal; Pr: privada; NR: não respondeu; S: sim; N: não; QS: quase sempre; QN: quase nunca; AV: às vezes; N: nunca.

A tabela 12 mostra que a formação acadêmica do corpo docente, no sistema EETI, é mais elevada que a do CETI, dado que, em parte, está ligado à faixa-etária mais jovem do sistema CETI.

Levando em consideração que no Amazonas não há Universidade Pública Municipal e que os cursos de licenciatura na Universidade Estadual são muito recentes, observa-se, a predominância absoluta, nos dois sistemas, da formação na Universidade Federal. Mas não deixa de ser representativo, que no sistema CETI, de faixa-etária mais jovem, a formação em Faculdades Privadas já seja mais que o dobro da Universidade Estadual.

Por outro lado, há uma taxa elevada de participação em cursos de aperfeiçoamento, com uma leve predominância do sistema CETI. Isto, porém, corresponde a uma aplicação dos conhecimentos, em sala de aula, mas elevada pela docência do sistema CETI. Não pode passar despercebido o fato de que 11% dos consultados no sistema EETI respondeu que nunca aplica o que é ministrado em cursos de aperfeiçoamento da prática docente.

**Tabela 13 – Demonstrativo percentual da experiência profissional do corpo docente**

Sistema Escolar	Experiência Profissional												
	Tempo Trab. na Educação %						Tempo Trabalho na Escola %						
	-5	+5/ 10	+10 /15	+15 /25	+25	NR	-1	+1 /2	+2/ 5	+5/ 7	+7/ 10	+10 /15	+15
<b>EETI</b>	21	38	13	13	15	0	13	26	23	15	17	4	2
<b>CETI</b>	8	43	23	15	7	4	4	38	43	15	0	0	0

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Legenda: -5: menos de cinco anos; +5/10: de cinco a dez anos; +10/15: de dez a quinze anos; +15/25: de quinze a vinte e cinco anos; +25 mais de vinte e cinco anos. -1: menos de um ano; +1/2: de um a dois anos; +2/5: de dois a cinco anos. +5/7: de cinco a sete anos; +7/10: de sete a dez anos; +10/15: de dez a quinze anos; +15: mais de quinze anos; NR: Não respondeu.

Experiência e estabilidade são fatores importantes para o exercício da prática docente, particularmente, quando se trata de tempo integral e vinculadas a outros fatores (que serão objeto da análise da próxima seção).

A tabela 13 mostra que tanto num sistema, quanto no outro, a concentração percentual da experiência profissional na docência está no intervalo entre mais de cinco até dez anos que, somado ao intervalo imediatamente posterior, mais de dez a menos de quinze, resulta em 51%, no sistema EETI, e 66%, no CETI. Já o tempo de trabalho na escola, o intervalo entre mais de um e sete anos representa 64% no sistema EETI e 96%. Assim, tanto o tempo de trabalho em geral, quanto o tempo de trabalho na escola são significativos para se analisar a importância da experiência e estabilidade profissionais.

**Tabela 14 – Demonstrativo percentual de outras atividades exercidas, pelo corpo docente, dentro e fora da área da educação, e salário bruto aproximado**

Sistema Escolar	Salário Bruto %					Exerce outra Atividade %			Salário Bruto com outra atividade %				
	1/2	+2 /3	+3 /4	+4 /6	NR	SNE	SF DE	N	2/3	+3 /4	+4 /6	+6 /8	NR
<b>EETI</b>	15	36	43	6	0	21	13	66	21	11	4	4	60
<b>CETI</b>	9	34	54	1	1	11	28	61	22	9	8	0	61

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

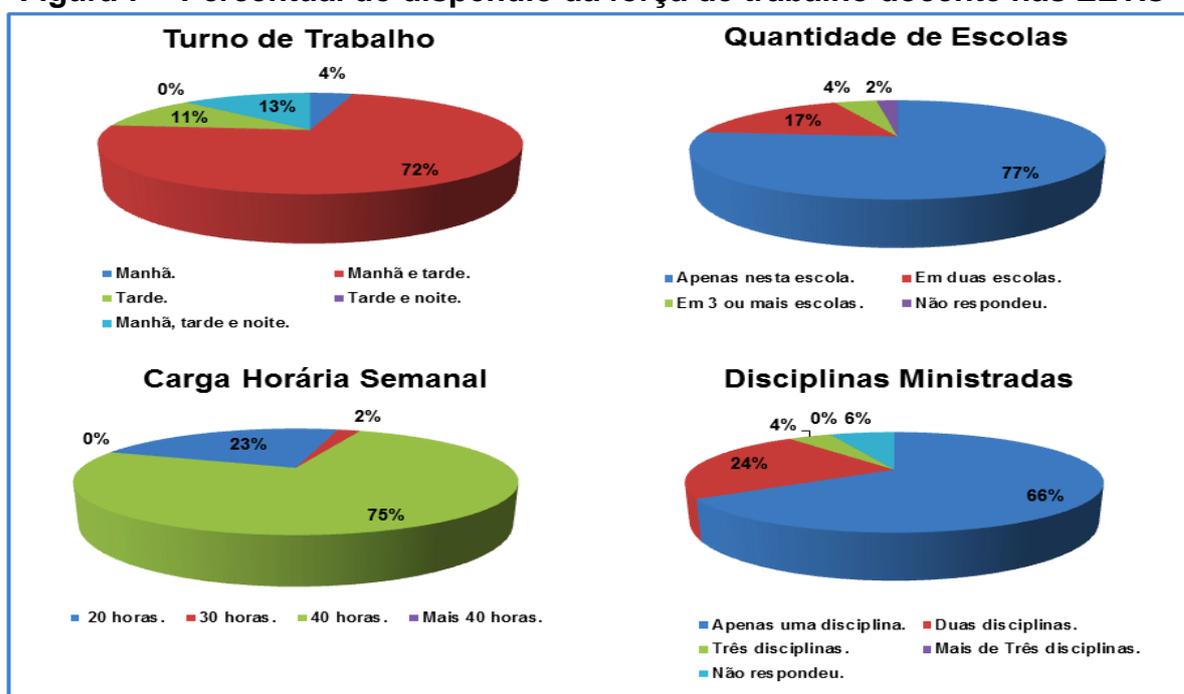
Legenda: 1/2: de um a dois salários mínimos; +2/3: de dois a três salários mínimos; +3/4: de três a quatro salários mínimos; SNE: sim, na área da educação; SFDE: sim, fora da área da educação; N: não; NR: não respondeu.

Salário é sempre um fator determinante. Dele dependem as condições de subsistência do ser humano, ou da força de trabalho como quer meu orientador, no que resulta trabalhar exclusivamente na educação ou não. Trabalhar exclusivamente

no exercício da docência é mais um dos tantos fatores necessários à educação de tempo integral e, mais ainda, à educação integral politécnica.

A tabela 14 que no intervalo entre mais de 2 até 4 salários mínimos se concentra a maioria absoluta do salário docente: 79% no sistema EETI e 88%, no CETI, sendo que 66% do EETI só trabalha na educação e, do CETI, 61%. Ainda que em torno de 60% não tenham respondido o valor do salário recebido com o exercício da docência em outra escola ou em outra profissão, é significativa a taxa (28%) dos docentes dos CETI que trabalham fora da área da educação. Fato negativo para esse sistema.

**Figura 7 – Percentual do dispêndio da força de trabalho docente nas EETIs**



Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

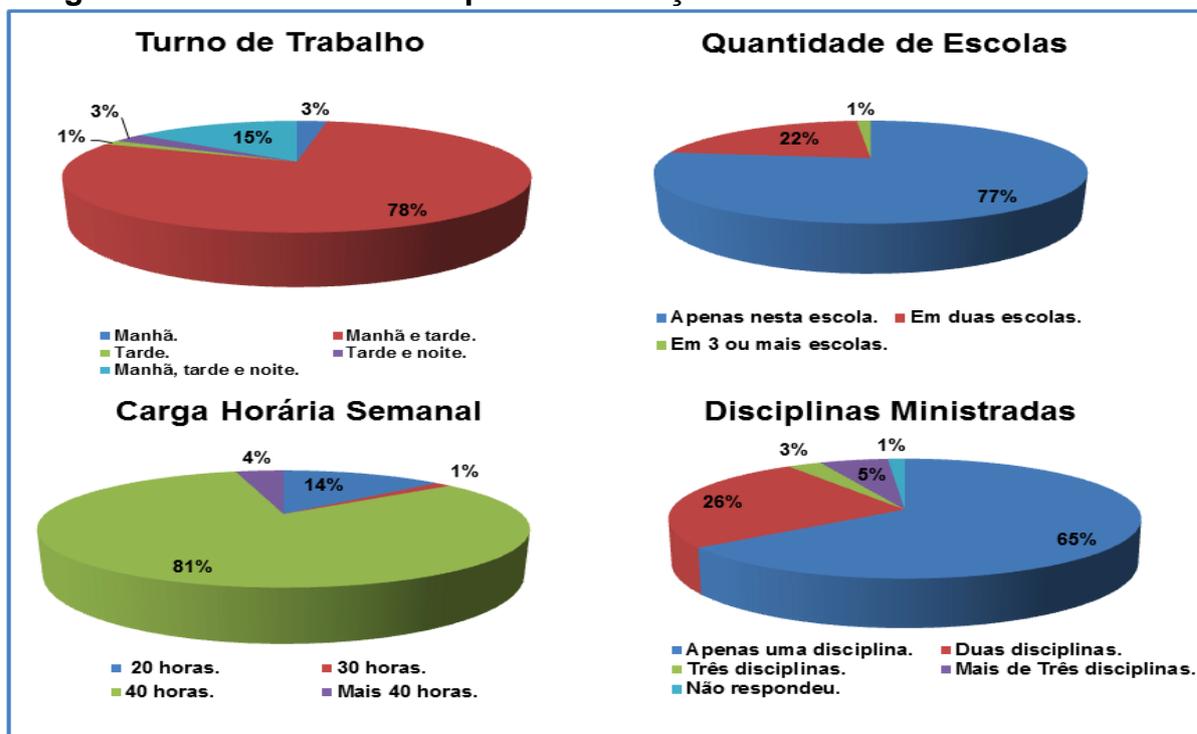
Com as Figuras 7 e 8, pretende-se traçar um perfil do dispêndio da força de trabalho docente com a carga de trabalho. Observa-se que a maioria absoluta trabalha nos turnos da manhã e da tarde (72% nas EETIs e 78% nos CETIs). Mas 13% dos docentes das EETIs e 15% dos CETIs trabalham três turnos.

Coincidentemente, nos dois sistemas, 77% dos docentes trabalham apenas na escola de tempo integral, objeto do levantamento. Porém, 17%, nas EETIs, e 22%, nos CETIs, os docentes trabalham em duas escolas.

Em se tratando de carga horária semanal: 75% dos docentes das EETIs tem contrato de 40 horas semanais e, dos CETIs, 81%. Mas preocupa saber que 23%

dos docentes das EETIs tem contrato de 20 horas semanais, percentual bem menor ocorre nos CETIs, 14%.

**Figura 8 – Percentual do dispêndio da força de trabalho docente nos CETIs**



Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Outro fator relevante é a quantidade de disciplinas ministradas por um professor. Os dados relativos a esse fator, comparando-se os dois sistemas, são muito semelhantes: 66% dos docentes das EETIs e 65% dos CETIs ministram apenas uma disciplina. Dado que confirma o fato, assinalado antes, sobre o percentual de quem trabalha apenas na escola levantada. Porém, 24% dos docentes das EETIs e 26% do CETIs ministram duas disciplinas.

Por esses dados, constata-se que 90% dos professores, que trabalham no sistema EETI, e 91%, dos que trabalham no sistema CETI, ministram até duas disciplinas, correspondendo a um fato positivo dada a pulverização de disciplinas, decorrente da relação carga horária da disciplina por tempo disponível.

Na tabela 15, são demonstrados os perfis culturais dos docentes em ambos os sistemas escolares. Por esta Tabela percebe-se, percentualmente, o perfil cultural dos docentes, de acordo com o sistema escolar (EETI ou CETI). Comparativamente, pode-se observar que os docentes dos CETIs são mais assíduos à biblioteca do que os das EETIs, mas a margem de diferença não é

significativa. Tal margem de diferença ocorre, também, quando se trata de frequência ao cinema (só que com vantagem para os docentes das EETIs).

A frequência ao teatro apresenta dados contraditoriamente interessantes: um pequeno percentual de professores responderam que “sempre” vão ao teatro, mas a assiduidade dos docentes das EETIs é o dobro dos CETIs; ocorre, porém, que o grupo dos que “nunca” foram ao cinema, o percentual dos CETIs é muito menor (23%) do que o das EETIs (32%).

**Tabela 15 – Percentual do perfil cultural dos professores, segundo o Sistema Escolar**

Sistema Escolar	Especificação	Docentes (%)			
		Sempre	Eventualmente	Nunca	NR
EETI	Frequência à biblioteca	30	61	9	0
	Frequência ao cinema	32	64	4	0
	Frequência ao teatro	13	55	32	0
	Leitura de Livros	21	62	17	0
	Leitura de jornais diários	49	40	9	2
	Leitura em blogues	83	15	2	0
	Revista Celebidades/Esporte/TV	9	44	45	2
	Leitura de humor/quadrinho	13	55	30	2
CETI	Frequência à biblioteca	38	54	8	0
	Frequência ao cinema	26	61	12	1
	Frequência ao teatro	7	69	23	1
	Leitura de Livros	54	43	2	1
	Leitura de jornais diários	46	51	3	0
	Leitura em blogues	74	26	0	0
	Revista Celebidades/Esporte/TV	5	42	51	1
	Leitura de humor/quadrinho	9	50	38	3

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Dentre os quatro itens mais importantes de formação cultural, o que apresenta a taxa mais preocupante relacionada à formação integral é o referente à leitura de livros, isto porque apenas 21% dos docentes das EETIs respondeu “sempre” contra 54% dos docentes dos CETIs, além disso 17% daqueles respondeu que “nunca” lê livro contra insignificantes 1% destes.

No segundo grupo de itens relacionados à formação cultural, relacionados à informação cotidiana e a informação de entretenimento (lazer), os dados relevantes são os seguintes: os docentes das EETIs, no meio de comunicação tradicional, os jornais diários impressos, levam ligeira vantagem (3%) sobre os dos CETIs; incrivelmente, essa vantagem aumenta para 9%, quando se trata da leitura em

blogues de notícia, o que vai contra a tendência de que os mais jovens são mais afeitos aos meios eletrônicos, tendência essa confirmada, quando se tratou dos gestores.

A frequência do acesso à informação de entretenimento mostra que a leitura desse tipo de informação é baixíssimo, tanto pela taxa dos que responderam “sempre”, 9% em média, quanto pela taxa dos que responderam que nunca acessam a esse tipo de informação, 41% em média, mas com maior rejeição pelos professores dos CETIs.

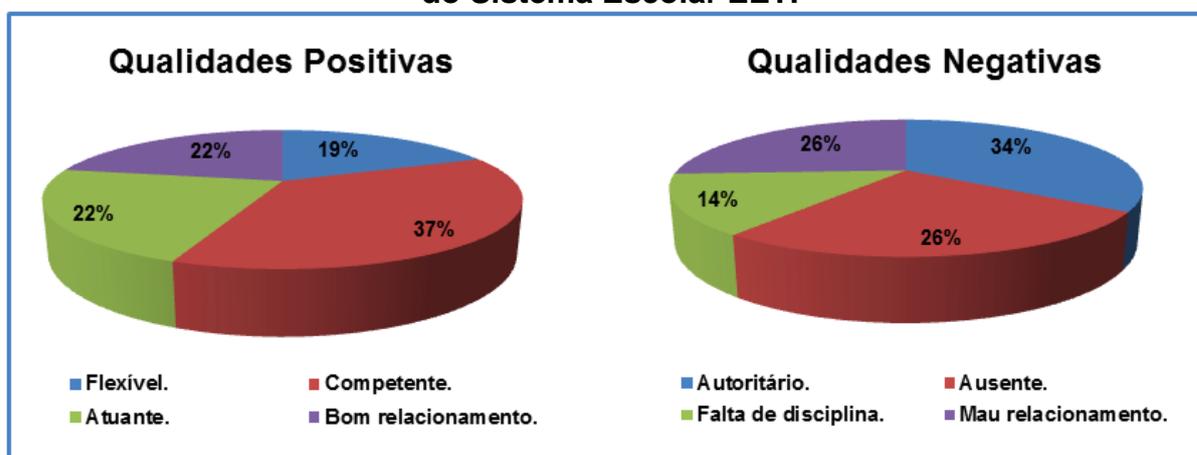
**Tabela 16 – Grau de importância percentual das funções escolares para os professores, segundo o sistema escolar**

Sistema Escolar	Especificação	Docentes (%)			
		M. Importante	Importante	P. Importante	NR
EETI	Administrativa	85	13	2	0
	Pedagógica	87	9	14	0
	Disciplinar	83	13	4	0
CETI	Administrativa	73	24	3	0
	Pedagógica	89	9	1	1
	Disciplinar	86	12	1	1

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

A tabela 16, que demonstra a importância percentual das funções da escola para os professores, apresenta os seguintes dados significativos para a análise da seção seguinte: para os professores das CETIs a função pedagógica é pouco importante em relação às demais, administrativa e disciplinar; para os professores das EETI, a menos importante é a administrativa.

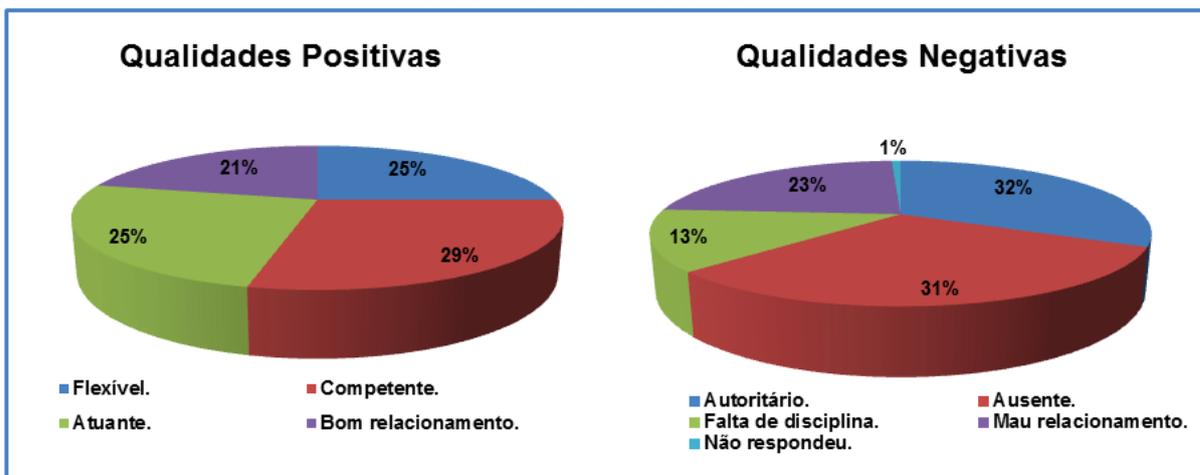
**Figura 9 - Qualidades positivas e negativas da Direção, segundo os docentes do Sistema Escolar EETI**



Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Para os professores das EETIs, as qualidades do diretor, por ordem de importância são: competente, em seguida, empatadas ser atuante e manter bom relacionamento com os servidores e, finalmente, ser flexível. As negativas são: autoritário, ausente, manter mau relacionamento e, finalmente, negligente na disciplina.

**Figura 10 - Qualidades positivas e negativas da Direção, segundo os docentes do Sistema Escolar CETI**

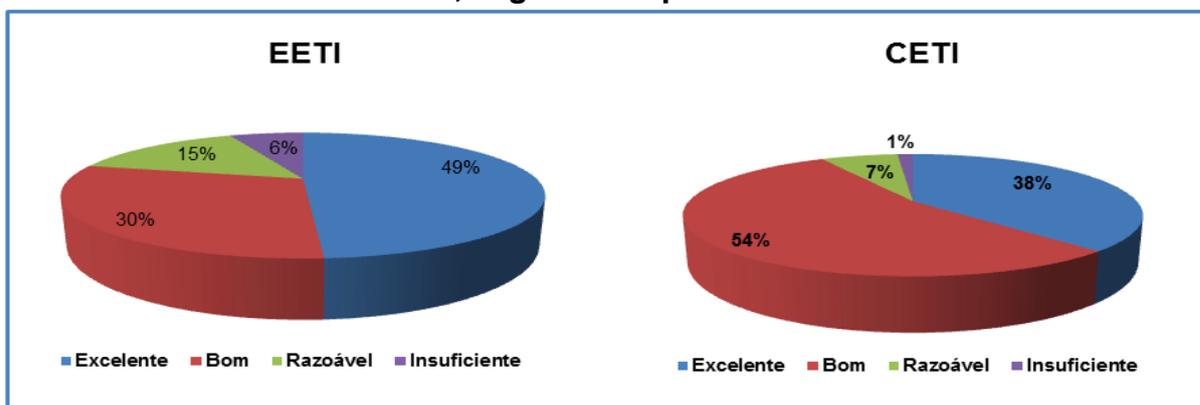


Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Para os professores dos CETIs, as qualidades do diretor, por ordem de importância são: competente, em seguida empatadas ser atuante e flexível e, por fim, manter bom relacionamento com os servidores. As negativas, também, por ordem de importância: autoritário, ausente, manter mau relacionamento com os servidores e ser negligente com a disciplina na escola.

Comparando-se um sistema escolar com o outro, esse quesito não apresenta nenhuma contradição mais significativa, porque as taxas ficaram muito próximas.

**Figura 11 – Apoio dado às atividades docentes pela Direção, Sistemas EETI e CETI, segundo os professores**



Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

A Figura 11 mostra a percepção dos professores, de ambos os sistemas escolares, quanto ao apoio dado pelos diretores às suas atividades. Comparativamente, os diretores dos CETIs são melhores avaliados do que os das EETIs: o apoio nos CETIs é avaliado “excelente” por 54% dos docentes contra 30% das EETIs; levando em consideração os quesitos “excelente” e “bom”, também, os CETIs levam vantagem (92% contra 79%).

**Tabela 17 – Percepção dos professores sobre comportamento profissional da Direção, segundo o Sistema Escolar**

Sistema Escolar	Especificação	Docentes (%)		
		Muito	Suficiente	Pouco
EETI	Motiva para o trabalho	49	34	17
	Confiança no gestor	53	34	13
	Tem liderança	49	43	8
	Estímulo às atividades inovadoras	53	32	15
	Interesse com a aprendizagem dos alunos	57	28	15
CETI	Motiva para o trabalho	53	39	8
	Confiança no diretor	57	39	4
	Tem liderança	51	43	6
	Estimula atividades inovadoras	55	36	9
	Interesse com a aprendizagem dos alunos	55	36	9

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

A tabela 17 mostra a percepção do comportamento profissional dos diretores, pelos professores. Comparando-se os dois sistemas escolares não há dados significativos para a análise, em função da avaliação, no geral positiva de cada quesito. Mas, ainda que com uma taxa baixa, chama à atenção quatro taxas referentes aos diretores do sistema EETI: motivação para o trabalho (17%), estímulo às atividades inovadoras (15%), interesse com a aprendizagem dos alunos (15%) e confiança no diretor (13%), principalmente quando se cruzam esses dados com os gráficos da Figura 11 e com a resposta dos diretores.

A Tabela 18 evidencia, percentualmente, onde os professores localizam as causas dos problemas de aprendizagem dos alunos: Para os docentes das EETIs, a carência de infraestrutura física ou pedagógica tem um peso maior do que para os docentes dos CETIs, o que, de fato, é comprovado não só pelos dados coletados, mas também pela observação *in loco* da pesquisadora.

Impressiona positivamente, principalmente, pela localização dos CETIs da zona Norte e Sul, a baixa taxa média de insegurança, mesmo assim, pode-se afirmar que o CETI da zona Sul enfrenta problemas desse tipo.

**Tabela 18 – Causas dos problemas de aprendizagem, segundo os professores, por Sistema Escolar**

Sistema Escolar	Especificação	Docentes (%)	
		Concordo	Discordo
EETI	Carência de infraestrutura física ou pedagógica	57	43
	Ambiente de insegurança da escola	23	77
	Escola oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais aos alunos	28	72
	Falta de estímulo dos professores em decorrência dos baixos salários	49	51
	Meio social em que os alunos vivem	83	17
CETI	Carência de infraestrutura física ou pedagógica	42	58
	Ambiente de insegurança da escola	20	80
	Escola oferece poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais aos alunos	32	68
	Falta de estímulo dos professores em decorrência dos baixos salários	49	51
	Meio social em que os alunos vivem	89	11

Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Impressiona, por outro lado, a proximidade percentual com que ambos os sistemas escolares concordam em que a escola oferece muitas oportunidades de desenvolvimento intelectual para os alunos, que a falta de estímulo não decorre somente dos baixos salários pagos aos professores, mas, particularmente, impressiona o fato quase unânime de que as causas dos problemas de aprendizagem decorrem do meio social em que os alunos vivem. Dado esse que merecerá atenção especial na análise.

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, em ambos os sistemas escolares, na intenção de capturar o grau de admissibilidade para um trabalho pedagógico na perspectiva da educação integral politécnica.

A tabela 19 mostra, percentualmente, o perfil do trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Em todos os itens, levado em consideração um perfil de

trabalho pedagógico necessário à educação integral, em particular, à educação integral politécnica, o perfil do trabalho pedagógico do professor do sistema CETI é melhor do que o do sistema EETI.

No quesito troca de ideias entre professores, a prática docente nos CETIs é mais intensa do que nos EETIs em 18%; utilizam 21% a mais a prática da interdisciplinaridade; já o trabalho pedagógico coletivo (reuniões envolvendo professores, gestores e coordenadores), a diferença é mínima, 8%. No quesito contribuição dos coordenadores ao trabalho do professor em sala de aula, há empate na resposta “muito”, porém, na resposta “suficiente”, os CETIs têm 18% de vantagem.

**Tabela 19 – Perfil do trabalho pedagógico do professor em sala de aula, segundo o Sistema Escolar**

Sistema Escolar	Especificação	Docentes (%)		
		Muito	Suficiente	Pouco
EETI	Troca de ideias entre professores.	32	51	17
	Associação de conteúdos afins entre disciplinas.	21	58	21
	Reuniões envolvendo professores, direção, coordenadores.	47	43	11
	Contribuição dos coordenadores.	36	43	21
	Avaliação da aprendizagem visa ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e ético.	30	44	26
CETI	Troca de ideias entre professores.	50	42	8
	Associação de conteúdos afins entre disciplinas.	42	50	8
	Reuniões envolvendo professores, gestores, coordenadores.	55	41	4
	Contribuição dos coordenadores.	36	61	3
	Avaliação da aprendizagem visa ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e ético.	36	55	9

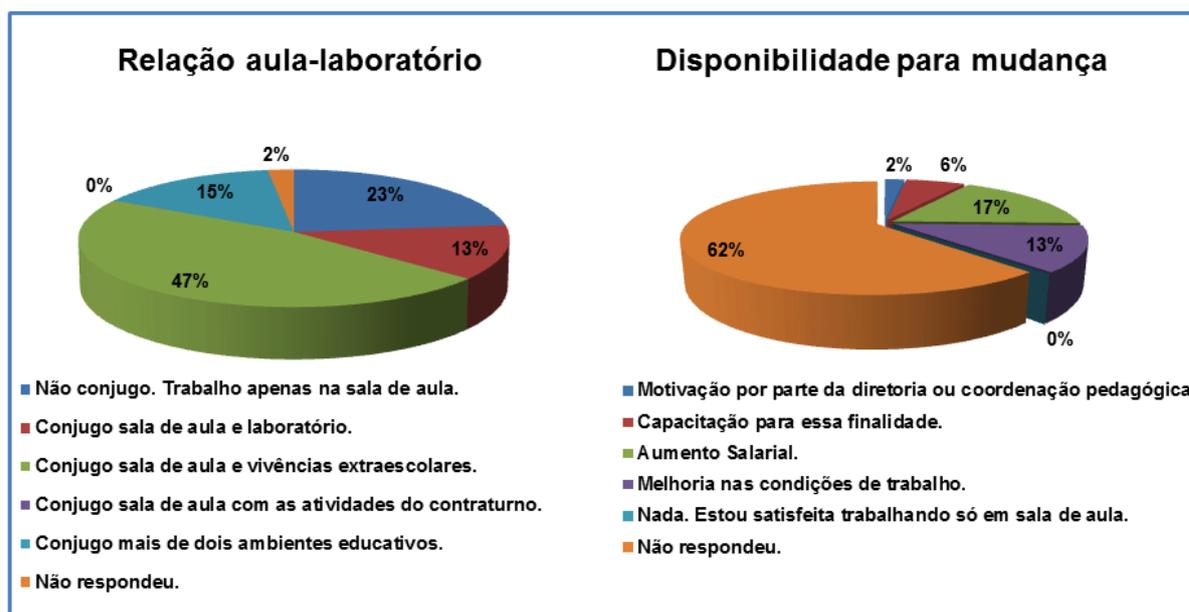
Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

No quesito diretamente ligado à finalidade da formação humana, pela educação (a avaliação da aprendizagem visa ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e ético), a avaliação dos CETIs leva em conta essa finalidade 6% com mais intensidade do que nas EETIs, mas essa diferença sobe para 11% e, mais importante que isso, 26%, nas EETIs, praticamente, não a levam em consideração.

As Figuras 12 e 13 apresentam dados que buscam capturar o que, nas discussões do grupo de pesquisa CIEPES sobre educação integral politécnica, tem-se chamado de integração curricular.

A integração curricular é um grau mais complexo que a interdisciplinaridade. Pela via proposta por Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 479), interdisciplinaridade 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, na forma como são concebidas pelo marxismo e pela pedagogia histórico-crítica; a integração curricular segundo os mesmo autores, 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.

**Figura 12 – Grau do trabalho conjugado: sala de aula e outros ambientes educativos no Sistema EETI.**



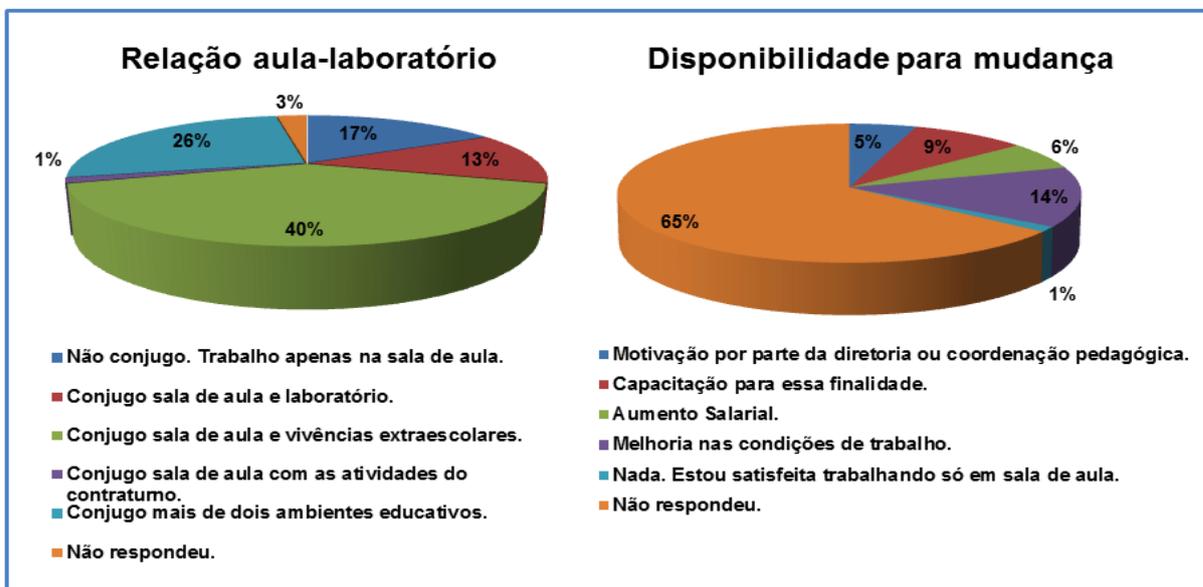
Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Os dados são elucidativos e comprovam as observações junto a professores, coordenadores e gestores, em cursos de extensão aplicados pelo Grupo de Pesquisa CIEPES:

Há uma tendência muito forte, decorrente de o 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 75% no sistema EETI

e 79% no sistema CETI. No entanto, 23% nas EETIs e 17% nos CETIs permanecem com suas práticas restritas à sala de aula.

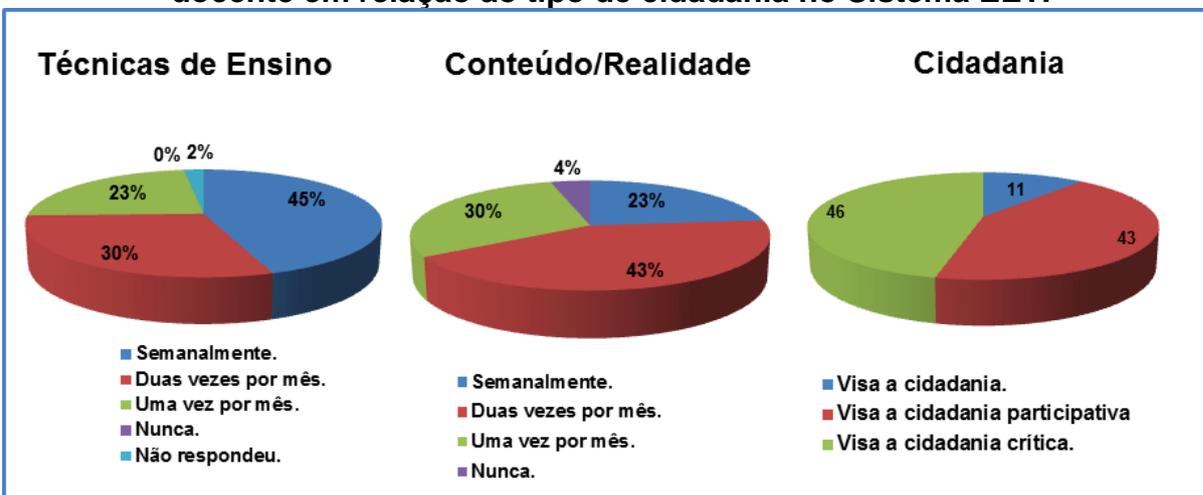
**Figura 13 – Grau do trabalho conjugado: sala de aula e outros ambientes educativos no Sistema CETI**



Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Para entender o quesito disponibilidade para mudança, é necessário saber que a pergunta foi dirigida somente aos 23%, nas EETIs, e 17%, nos CETIs de docentes que permanecem com suas práticas restritas à sala de aula. Assim, 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%, nos CETIs, não se proporia a mudar sua prática.

**Figura 14 – Metodologia de ensino: período de intercalação de técnicas de ensino, frequência da relação conteúdo/cotidiano, finalidade da prática docente em relação ao tipo de cidadania no Sistema EETI**



Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

As Figuras 14 e 15 tentam capturar o perfil metodológico dos docentes dos dois sistemas escolares. Os gráficos das Figuras enfocam o período de intercalação de técnicas de ensino, a frequência média com que projetam à relação dos conteúdos programáticos com a realidade cotidiana e a que tipo de cidadania vislumbrada, para seus alunos, por sua prática pedagógica.

No sistema CETI, a frequência de intercalação de técnicas de ensino, até duas vezes por mês, chega a 83%; no sistema EETI, 75%, o que, em ambos os casos, é uma marca muito significativa. Porém, no quesito “duas vezes por mês”, que exclui o “semanalmente”, o CETI é 12% mais frequente na intercalação. Não obstante, merece nota o fato de que 23%, no sistema EETI, e 16%, no CETI, preocupam-se com a intercalação apenas uma vez por mês. Essa diversidade parece representar bem a formação dos professores.

**Figura 15 – Metodologia de ensino: período de intercalação de técnicas de ensino, frequência da relação conteúdo/cotidiano, finalidade da prática docente em relação ao tipo de cidadania no Sistema CETI**



Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

Quando se trata da prática em relacionar os conteúdos programáticos à realidade cotidiana diversa ou a exemplos da vida social ou natural, nova supremacia dos CETIs. Enquanto nestes, tal relação chega a 72%; nas EETIs, esse percentual alcança 66%. Ocorre, todavia, que essa prática, nos CETIs, atinge a marca de 49% contra apenas 23%, nas EETIs.

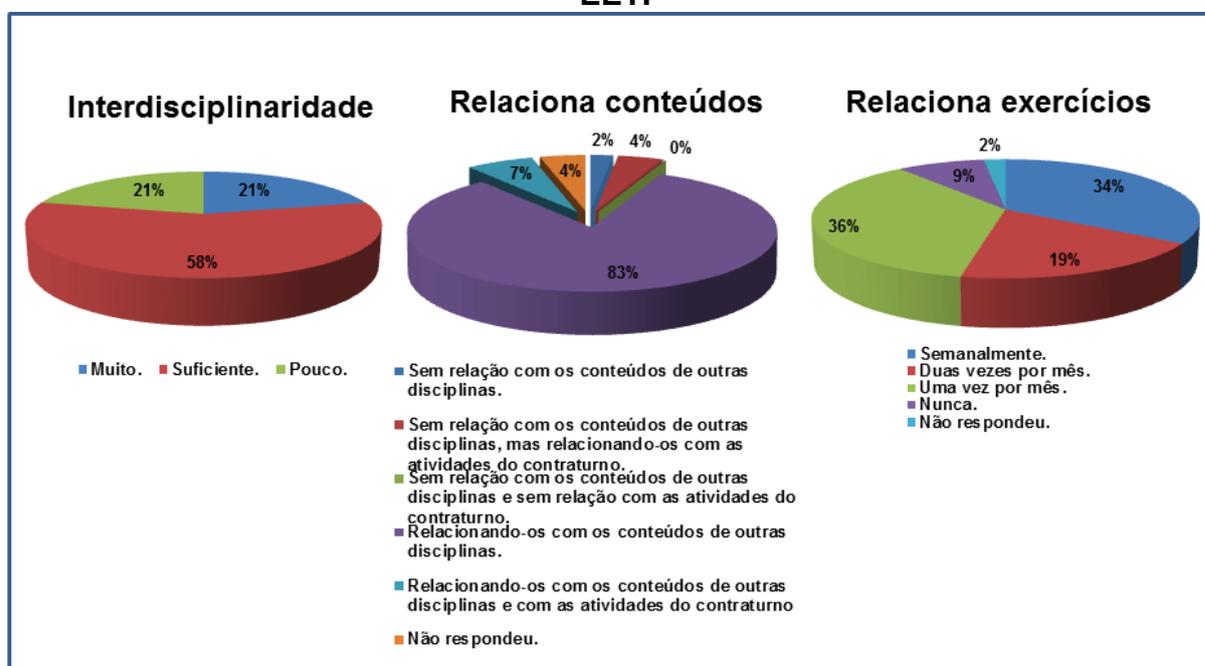
Em todo caso, pode-se concluir que 2/3 dos docentes do sistema de tempo integral têm uma prática que intercalam, tanto técnicas de ensino, quanto conteúdo/realidade.

Quando perguntados, se sua prática pedagógica tinha por objetivo, desenvolver no discente, que tipo de cidadão. Foram-lhes explicadas três opções:

uma cidadania no sentido do conhecimento de direitos e deveres civis, particularmente, os constitucionais; no sentido de, além disso, participar ativamente da vida política do país; e no sentido de que, além das duas formas anteriores, almeja-se uma sociedade com mais justiça social.

Como se vê, o resultado é surpreendente, em ambos os sistemas: 89% no EETI e 92% nos CETI, encontram-se no 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 16 – Metodologia de ensino: interdisciplinaridade, integração curricular e frequência de exercícios didáticos vinculados com cotidiano, no Sistema EETI**



Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

As Figuras 16 e 17 concentram três gráficos, dois dos quais resultantes de duas questões elaboradas (de forma diferente e distante da questão sobre a relação conteúdo/realidade) de forma a ratificar, ou não, a tendência média do perfil da prática pedagógica dos professores.

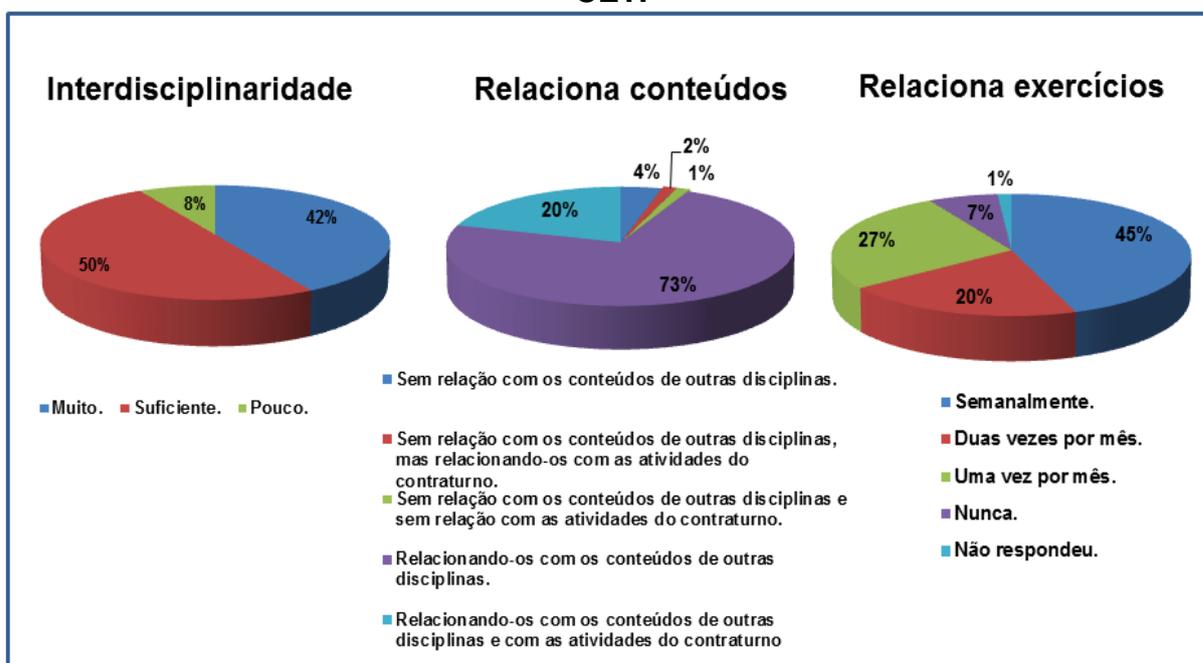
No sistema EETI, observa-se coerência muito grande entre os 23% de prática semanal (intensa) da relação conteúdo/realidade e os 21% daqueles que responderam “muito” na prática da interdisciplinaridade; já entre os que responderam “suficiente” (58%), no quesito interdisciplinaridade e aqueles que responderam “duas vezes por mês” (43%), no quesito sobre a relação conteúdo/realidade, há uma distorção grande de 15%. Como a carga horária das

disciplinas variam de acordo com a natureza destas, pode-se concluir que, somando-se “muito” e “suficiente”, mais de  $\frac{3}{4}$  desse sistema pratica, de fato, constitui-se interdisciplinaridade.

No caso do sistema CETI, comparando-se há coerência entre os dados da relação conteúdo/realidade e da interdisciplinaridade, observa-se similaridade na maior frequência (49% da relação conteúdo/realidade contra 42% de interdisciplinaridade), com pequena distorção, portanto de 7%. Mas, na frequência média, os dados apontam uma distorção grande: 23% para a relação conteúdo/realidade contra 50% de interdisciplinaridade. Nesse caso, a saída é pela mediana: 36,5%. Novamente, então, os dados apontam para mais de  $\frac{3}{4}$  de prática interdisciplinar.

Comparando-se os sistemas EETI e CETI, no quesito interdisciplinaridade, o sistema CETI leva vantagem, tanto no item mais elevado “muito”, 42% contra 21%, quanto somando “muito” com “suficiente”, são 92% contra 79%, o que demonstra a superioridade desse sistema sobre o outro.

**Figura 17 – Metodologia de ensino: interdisciplinaridade, integração curricular e frequência de exercícios didáticos vinculados com cotidiano, no Sistema CETI**



Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

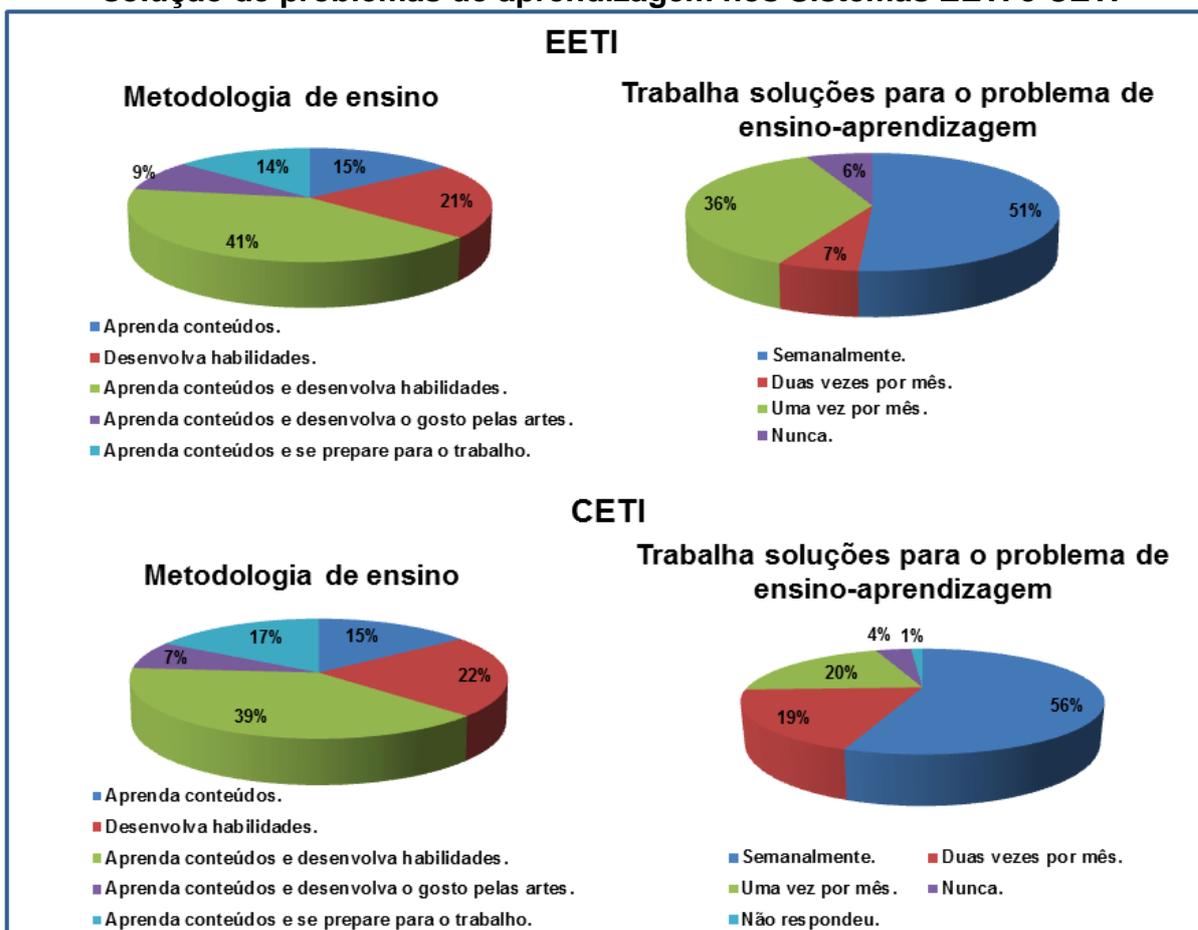
Quando se discrimina como os conteúdos são ministrados em relação com outras disciplinas e atividades do sociocultural (segundo turno ou contraturno) para ratificar, ou não, os dados sobre a interdisciplinaridade, 83% dos docentes das

EETIs e 73% dos docentes dos CETIs responderam que os relacionam entre disciplinas e, surpreendentemente, 7%, nas EETIs, e 20% nos CETIs relacionam os conteúdos das disciplinas com os conteúdos e atividades do segundo turno (contraturno), o que representa uma taxa inicial significativa para os propósitos da educação integral politécnica.

No mesmo diapasão, foi questionado sobre a frequência de avaliações didáticas vinculadas ao cotidiano ou a problemas reais ou, ainda, à realidade social ou natural, que pudesse exprimir a relação teoria-prática. Novamente, o sistema CETI apresenta uma frequência maior nos itens mais intensos (45% contra 34% do EETI), semanalmente; há empate técnico, quinzenalmente; e, logicamente, perde no item de menos frequência (27% contra 36% do EETI).

O que se comprova com esses dados é que 65%, no sistema CETI, e 53%, no EETI, há uma predisposição à avaliação vinculada aos problemas cotidianos.

**Figura 18 – Metodologia de ensino: objetivos e frequência do trabalho visando solução de problemas de aprendizagem nos Sistemas EETI e CETI**



Fonte: Pesquisa de campo realizada, na escola, em fevereiro de 2017.

A Figura 18, por sua vez, ainda tratando dos processos metodológicos, tenta capturar as finalidades intrínsecas da prática de ensino, tendo por base a frequência com que a média dos professores se preocupa com a solução de problemas de aprendizagem e com o desenvolvimento integral (múltiplas dimensões humanas) dos alunos.

Verifica-se que, no sistema CETI, 75% dos professores apresentam uma prática pedagógica voltada para a solução dos problemas de aprendizagem, enquanto que, no sistema EETI, essa taxa é de 58%. Os números falam por si sobre as possibilidades maiores do sistema CETI.

Finalmente, 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, primordialmente, são focadas no desenvolvimento de competências (aqui entendido como conteúdos regulares das disciplinas) e habilidades, não surpreende que o desenvolvimento destas seja o objetivo da maioria de ambos os sistemas.

Mas há que se observar que 36%, no sistema EETI, e 37%, no sistema CETI, a prática pedagógica esteja voltada para o desenvolvimento de uma ou de outra capacidade humana. Evidenciado, desse modo, o peso da formação fragmentada.

Notadamente, o conjunto desses dados apresentados é o objeto da análise da próxima seção.

## **5 ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA NO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM AMANUS**

O processo metodológico definido para esse trabalho dissertativo já pode agora ser visualizado no todo: para se encontrar os conceitos de educação integral, fez uma exposição das concepções de educação integral com base nas experiências pedagógicas da Escola-Parque de Anísio Teixeira, do Centro Integrado de Educação Pública de Darcy Ribeiro, do Centro Educacional Unificado construído na Gestão de Marta Suplicy e no Projeto Burareiro de Educação Integral criado por Antônio Carlos Maciel, em Rondônia. Isto, de um lado.

De outro lado, garimpou-se na legislação brasileira, desde a Lei 4.024/1961, passando pela Lei 5.692/1971, Constituição Brasileira de 1988, Lei 9.394/1996, pelo PNE de 2001 e, principalmente, pela Instrução Normativa Interministerial 17/2007 e Decreto 7.083/2010, até o PNE de 2014, concepções ou princípios pedagógicos, que apontassem para a formação integral. Este foi o propósito da seção dois, além de, a partir desse contexto, formular o problema da pesquisa, sintetizado na questão: quais as possibilidades da educação integral politécnica no sistema público de educação de tempo integral de Manaus?

Notadamente que a periodização temporal 1924/1961, 1961/1996 e 1996/2014, tem por base marcos fundamentais da educação brasileira: a primeira gestão educacional de Anísio Teixeira, a primeira LDB, a segunda LDB e o último Plano Nacional de Educação, ainda vigente.

Esta é a síntese da seção dois, primeiro capítulo, de fato.

Na seção três, trabalha-se a metodologia da pesquisa. Por metodologia, entenda-se todo o processo de investigação, que começa pelos estudos teóricos acerca do tema, as inquietações decorrentes que levam ao problema da pesquisa, a escolha de um referencial analítico, que oriente tanto os estudos, quanto a investigação empírica, quanto, ainda, a forma de exposição dos dados e de sua análise.

Rechaça-se, aqui, por orientação do orientador, quaisquer possibilidades de separação entre referencial teórico analítico e método de investigação, de acordo com Maciel em entrevista (2017):

Há grandes equívocos na prática do ensino de metodologia no Brasil: primeiro, se escolhe uma tal de metodologia nos manuais como se estivesse em supermercado: a depender do bolso ou do gosto – a técnica se transforma assim no próprio método. Como a técnica em

si não tem status epistemológico, a técnica transformada em método, também, não terá esse status. Ora, o método não pode ser confundido com técnica de pesquisa, aquele se orienta por princípios epistemológicos e, portanto, não pode ser entendido, senão tendo por base a teoria que lhe sustenta. O segundo é que, do mesmo modo, se escolhe as tais categorias de análise como se estas, por si sós, sem o estofo da concepção epistemológica, pudessem da conta de explicar a realidade. Resulta que tais trabalhos, com raríssimas exceções, citam as categorias sem saber exatamente como aplicar aos resultados do trabalho empírico.

Seguindo essa orientação, expuseram-se os procedimentos desde os estudos, passando pela investigação empírica, até a forma de exposição e análise dos resultados, tendo por base o método de formação histórico-crítica (MACIEL, 2008), que tem por base a teoria marxista e seu método (MARX, 1983; NETTO, 2011).

Na seção três, sobre a metodologia, portanto, deveria constar toda a investigação empírica tanto no que diz respeito ao cenário da pesquisa, Manaus, quanto à investigação documental sobre a política de educação de tempo integral de Manaus, quanto, ainda, os resultados do survey multifatorial associado à técnica de observação participante. No entanto, por uma questão didática, optou-se por separar a exposição sobre o cenário e sobre as políticas educacionais de Manaus dos resultados colhidos pelo survey e observação participante.

Assim, a seção três trata da exposição da investigação documental e a seção quatro da exposição dos resultados empíricos da investigação.

Tendo isso como pressuposto, essa seção visa, recuperando o conceito de educação integral das concepções expostas, localizar a concepção predominante no sistema público de Manaus para analisar as possibilidades da educação integral politécnica nesse sistema de tempo integral.

### **5.1 O conceito de educação integral a partir das concepções de educação integral**

Das concepções de educação integral decorrentes das experiências pedagógicas, podem-se depreender três conceitos de educação integral: tempo integral, educação integral e educação integral politécnica.

O conceito de *tempo integral* decorre as experiências pedagógicas dos CIEPs e dos CEUs. Têm em comum, prioritariamente, a pretensão de estender o tempo para solucionar os problemas de desempenho escolar: basicamente reprovação e evasão; e o problema social das classes menos favorecidas de falta de proteção das

crianças e adolescentes em idade escolar, motivo pelo qual a extensão do tempo escolar, novamente, é determinante.

Ocorre, porém, que as duas experiências guardam entre si diferenças fundamentais no tempo, na forma de encaminhar a resolução de tais problemas e na orientação ideológica.

Os CIEPs são produto de uma experiência pedagógica, em pleno regime militar, numa das cidades mais visadas por esse regime, num momento em que o analfabetismo, o acesso ao ensino fundamental e a reprovação são o grande problema nacional de educação, daí porque sua prioridade estava focada nas três dimensões desse problema (RIBEIRO, 1986), sob a tutela de um partido filiado à internacional socialista.

O contexto dos CEUs é completamente outro: em pleno processo de democratização das instituições, com um partido caracterizado por uns como de “esquerda”, a prioridade era combater a reprovação e evasão com o apoio da comunidade, motivo pelo qual, essa escola é caracterizada como “equipamento urbano”, por meio do qual as classes populares teriam acesso aos bens culturais (PACHECO, 2009).

Assim, essas experiências pedagógicas, ainda que oportunizem acesso a áreas de formação intelectual para além da sala de aula, porém com objetivos focados na formação tradicional da escola, e que têm a extensão do tempo como prioridade para alcançar tais objetivos, são definidas aqui pelo conceito de educação de tempo integral.

O conceito de *educação integral* decorre da experiência pedagógica de Anísio Teixeira que, como se viu, começa bem antes da concepção e construção da Escola-Parque.

Antes mesmo de conhecer pessoalmente Dewey, Teixeira já expressa uma compreensão de educação mais ampla que ia além da instrução. Bem a propósito, Teixeira jamais deixará de fazer a distinção dos termos instrução e educação.

E essa distinção fica nítida, quando concebe o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no qual a Escola-Classe é o lugar da Instrução e a Escola-Parque o lugar da Educação.

Além disso, o dormitório, o atendimento médico, o refeitório, as oficinas de formação para o trabalho, o vestuário, são a prova de sua concepção de educação integral materializada numa escola com arquitetura integralizante.

Por essa concepção o tempo é importante, mas não é prioridade. Manter as crianças e jovens na escola, para evitar as agruras da rua, é importante, mas não é a prioridade. A prioridade é formar para a vida, como o próprio Teixeira repetia, mas para tanto era necessário proporcionar uma educação capaz de desenvolver as diversas capacidades humanas: a inteligência e suas funções intelectuais, o corpo e suas funções motrizes, a moral e sua ética voltada para a participação numa sociedade democrática em transformação, as habilidades para o trabalho, e assim, sucessivamente. Disto decorre o conceito de educação integral como o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas.

O problema desse conceito para quem pretende não só participar da “sociedade em transformação”, mas também participar da transformação da sociedade, é que a participação proposta por Teixeira não ultrapassa os limites da sociedade liberal democrática, portanto, uma participação subordinada aos ditames liberais. Daí porque, talvez, não trabalhe com conceitos como humanização, onilateralidade e emancipação. Em todo caso, é uma alternativa a que chamais se chegou no Brasil, a não ser nas próprias Escolas-Parque, como experiências localizadas.

Finalmente, o conceito de *educação integral politécnica* decorre da experiência pedagógica do Projeto Burareiro de Educação Integral, uma experiência solitária, na cidade rondoniense de Ariquemes, mas de grande repercussão pedagógica e conceitual.

Oficialmente, o Burareiro é inspirado nos CIEPs de Darcy Ribeiro e nas Escolas-Parque de Anísio Teixeira, sem as condições concretas daquelas, mas concebido e formulado a partir dos princípios da pedagogia histórico-crítica e nos fundamentos epistemológicos do marxismo.

Parte do pressuposto de que a educação pública ofertada pelo Estado liberal visa à formação do homem subalterno à ordem liberal, à formação de um homem especializado (dividido) para as funções, igualmente subalternas, do processo de trabalho capitalista e para a suplência de desse processo, o que o torna, de um lado, idiotizado pelas ideologias dominantes e, de outro, animalizado e alienado pela divisão do trabalho.

Sob tais condições, uma concepção de educação integral que pudesse combater essas finalidades não poderia partir dos mesmos fundamentos da concepção de Teixeira ou Ribeiro, deveria partir de um fundamento diametralmente

oposto e esse fundamento Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, p. 474) buscou na pedagogia histórico-crítica e no marxismo. É a partir dessa base que cria como fundamento epistemológico o princípio pedagógico da politecnicidade.

Assim, a educação integral para ele deve ser operacionalizada para buscar o desenvolvimento do homem onilateral: pelo desenvolvimento da cognoscibilidade, para a qual a apreensão conhecimento científico é fundamental; pelo desenvolvimento da sensibilidade, para o que as artes, em todas as suas múltiplas dimensões, são decisivas; pelo desenvolvimento das habilidades, onde os processos motrizes e neurológicos desempenham função primordial e, enfim, pelo desenvolvimento da sociabilidade, onde a formação crítica para o trabalho e para a participação na sociedade é fundamental para a existência humanizadora.

Eis aí, então, os fundamentos do conceito de educação integral politécnica formulado por Maciel e Braga (2007, p. 61).

Do ponto de vista das políticas educacionais do Estado brasileiro, nenhuma legislação, até 2007, trata especificamente de educação integral, ainda que, em seus fundamentos, aqui e ali, revele uma preocupação com uma formação mais abrangente.

Tal como se pode verificar na exposição dos fundamentos das leis pertinentes à concepção de educação integral, tendo por base a Lei 4.024/1961, a Lei 5.692/1971, a própria Constituição Republicana de 1988 e a Lei 9.394/1996, decorrente da assim chamada constituição democrática, apenas a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/1961, e a Constituição de 1988, referem-se a um desenvolvimento do homem, que se aproxima de sua formação integral: no primeiro caso, como “desenvolvimento integral da personalidade humana” (alínea “d”, do Art. 1º, da Lei 4.024/1961); no segundo caso, como “[...] pleno desenvolvimento da pessoa” (Art. 205, C.F. do Brasil).

Como se pode observar, nos dois casos, trata-se de uma concepção psicológica da educação, na qual os termos “personalidade” e “pessoa” apontam para esse tipo de desenvolvimento, que é uma dimensão humana, logo, excetuando-se outras dimensões para as quais não há referência a desenvolvimento “pleno”, nem a “integral”.

Tanto é assim, que no caso da Lei 4.024/1961, além do “desenvolvimento integral da personalidade humana”, a finalidade se completa com “e a sua

participação na obra do bem comum”, evidenciando, portanto, o objetivo cívico das políticas liberais para a educação.

No caso da Constituição de 1988, a formulação “[...] pleno desenvolvimento da pessoa [...]” se completa com “[...] seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ora, o seu preparo para o exercício da cidadania corresponde, aqui, ao objetivo cívico da participação na obra do bem comum, portanto, até aqui, 27 anos depois, os objetivos educacionais continuam os mesmos. O que se acrescenta em 1988 é a “qualificação para o trabalho”, na forma como já o enfatiza a Lei 5.694/1971.

Esta Lei, a 5.692/1971, é direta quanto ao seu objetivo geral:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Fica comprovado, portanto, que a Constituição Federal de 1988 não acrescenta nada de novo. A suposta novidade, a qualificação para o trabalho já se encontrava prescrita, oficialmente, desde 1971. Antes, pelo contrário, a Lei de 1971, ao enfatizar que o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades”<sup>51</sup>, em termos de educação integral, pelo menos na forma da lei, é o dispositivo legal mais avançado até a edição da Portaria Interministerial 17/2007. A própria LDB de 1996 fica aquém dessa proposição.

Pela Lei 9.394/1996, somente a educação infantil (0 a 6 anos até 2006, e até 5 anos após 2006, conforme Emenda Constitucional 53, de 2006) assume o caráter de educação integral, assim expressa em seu Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em *seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social*, complementando a ação da família e da comunidade.

---

<sup>51</sup> Vale ressaltar que, dos três fundamentos “potencialidades humanas”, “trabalho” e “cidadania” da Lei 5.692, a “formação integral” está referida a penas ao trabalho, tal como se encontra no parágrafo 1º, do Art. 4º: “A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus [...]”, coadjuvada por “Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde” (Art. 7º) que, na verdade, complementam a concepção de educação, muito próxima à concepção mais completa de educação integral, liberalmente falando, ainda que se estivesse no período (1969-1972) mais nefasto do regime militar, o que não deixa de ser uma grande contradição.

O desenvolvimento integral, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”, ainda que responsabilizado pela “ação da família e da comunidade”, não se repetirá (como exaustivamente exposto na seção 2 desse trabalho) nas outras etapas, a saber o Ensino Fundamental e Ensino Médio, da Educação Básica. Nessas outras etapas, portanto, o desenvolvimento será parcial, o que supõe, desde a lei, a intenção explícita de formação dividida, parcializada, fragmentada, que não tem outra finalidade, senão a de formar para a mais perversa divisão técnica do trabalho, nos estreitos limites da divisão taylorista-fordista e, portanto, geradora da mais sofisticada forma de animalização e alienação, uma vez complementada pelas mais diversas formas de convencimento ideológico.

É nesse sentido, que se ratifica a afirmação inicial de que a lei fundamental da educação brasileira só se compromete com educação integral na educação infantil e, mesmo assim, em certas condições, além disso, o que está preceituado é o esticamento do tempo, então, maquiado com o termo tempo integral, na forma como foram redigidos os Arts. 31, 34 e 87, que tratam do período diário de permanência na escola.

Conclui-se afirmando que, no período que vai de 1961 a 1996, portanto, 35 anos<sup>52</sup>, a política educacional que mais se aproxima da concepção de educação integral, tendo como parâmetro as três concepções decorrentes das experiências pedagógicas, é a expressa pela Lei 5.692/1971

Somente com o advento da Portaria Interministerial n. 7/2007, fica expressa, como política educacional, uma concepção mais abrangente de educação integral. Logo em seu Art. 1º afirma que o objetivo geral dessa Portaria é: “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens”.

Pela primeira vez, uma regulamentação fala em formação integral não restrita à etapa inicial da educação básica, mas a um processo que vai das crianças aos jovens, expressando assim uma compreensão mais ampla e democrática dos direitos à educação pública. Mas, ao se observar bem a formulação, descobre-se que tal intenção não é um compromisso real, uma responsabilidade de fato do Estado, e sim, novamente, uma forma de camuflar as “boas intenções”, porque não

---

<sup>52</sup> Esse período de tempo aumenta para 40 anos se levada em consideração que há, no Plano Nacional de Educação de 2001, referências tímidas acerca da formação integral, e aumenta para 46 anos, se se tomar como referência a Portaria Interministerial de 2007. Em suma, meio século em que, nem do ponto de vista formal, as políticas educacionais brasileiras assumiram uma formação mais completa, e porque não dizer, mais digna da educação proporcionada pela escola pública.

se trata de formar, trata-se de contribuir para a formação, “por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal”, tal como se encontra no Art. 1º da Portaria Interministerial 7/2007. No parágrafo único, desse Art., encontra-se a concepção de educação integral:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

Em primeiro lugar, destacam-se os campos de formação: educação, artes, cultura, esporte e lazer; em segundo, as áreas complementares de formação para a cidadania: direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal; em terceiro lugar, as áreas de sustentação social: assistência social, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmica de redes, em quarto lugar, os espaços educativos: escolas e espaços socioculturais; e, finalmente, em quinto lugar, as ações socioeducativas.

Veja-se que, enquanto concepção, abrange uma formação humana ampla (primeiro lugar), uma formação complementar (segundo lugar), ações de sustentabilidade social (terceiro lugar), os espaços educativos ampliados para além dos muros da escola (quarto lugar) e, finalmente, ações socioeducativas imaginadas pelo conceito de intersectorialidade (quinto lugar).

Ressalta-se que interessa aqui é a concepção expressa na lei, todavia, tal concepção apresenta na origem problemas estruturais como a dependência da política intersectorial, da relação dos entes federados e do baixo poder de financiamento, além da ampliação das ações escolares, que não podem ser desconsiderados, quando se trata de verificar as possibilidades da educação integral politécnica.

Tais problemas estruturais, limitantes da ação governamental, serão o objeto do Decreto n. 7.083/2010. Por este Decreto, a solução para tais problemas é a abertura à ação do terceiro setor. Então, aquilo que já não parecia muito com

socialdemocracia, agora, descamba de vez para o neoliberalismo e, não sem razão, uma vez que a instalação desse Estado já amadurecia desde os idos do Governo FHC. De acordo com Ghanem (2012), a parceria com instituições locais e ONGs, no Estado de São Paulo, esvaziou a competência dos sistemas de ensino e, hoje, se sabe que esse é o primeiro passo no sentido da privatização completa do ensino.

Finalmente, conforme já demonstrado, a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação. Esse Plano pouco acrescenta à legislação e quando acrescenta, exceto por propor uma escola com arquitetura adequada a essa modalidade de educação, acrescenta para consolidar os princípios das políticas neoliberais.

Foi nesse sentido que se afirmou que as estratégias do PNE 2014-2024 “6.1”, “6.4”, “6.5”, “6.6” e “6.9” pouco, ou quase nada, acrescentam à legislação vigente: a estratégia “6.1” se encontra inteiramente no Decreto 7.083/10; já a estratégia “6.4”, nada mais é do que um dos princípios do Decreto já citado, que se constitui na noção de “territórios educativos”, cuja articulação com equipamentos urbanos, de periferia, só empobrece o conceito de Escola-Parque.

Porque o princípio político dos tais territórios educativos, simplesmente, desconhece a vulnerabilidade social (para utilizar o termo da política governamental), as condições de existência da maior parte da população brasileira: 1/4 dessa população foi alvo do Programa Bolsa-Família (exatamente 13.902.155 de famílias, em 2012); outro 1/4 vive em situação próxima do público-alvo do Bolsa-Família, além disso, 27% dos brasileiros são analfabetos ou semianalfabetos, conforme dados de 2016 (G1.com), com elevada taxa de desempregados, grande parte dos quais vivendo sob a “proteção” ou do tráfico ou da milícia.

Nessas condições, a escola pública de periferia ou de morro ou de baixada (dependendo do relevo) se tornou um “bunker”, uma cidade-estado sitiada, no centro de um conflito social, que somente os educadores, que não vivem essa realidade, supõem idilicamente territórios educativos. Mesmo nos “territórios”, onde o tráfico ou a milícia não chegou, a luta diária pela proteção da escola é sem trégua!

As estratégias “6.5” e “6.6” são complementares e tem por finalidade estender o espaço aberto para as ONGs, pelas políticas neoliberais, ao sistema sindical, para que este, também, possa atuar na área da educação, como entidade social, sem supostos fins lucrativos; enquanto que a estratégia “6.9” ratifica a participação do terceiro setor sob o pretexto de “adotar medidas para otimizar o tempo de

permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais”. Nesses termos, o PNE-2014 constitui a base legal para os processos de terceirização da educação.

A intenção efetiva do PNE-2014, no que se refere à política da educação de tempo integral fica explícita, quando se analisa as estratégias “6.2”, “6.3”, “6.7” e “6.8”.

A estratégia “6.2”, ao estabelecer que o Estado deve “Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral”, e a “6.3” que o Estado deve “Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas”, vê-se que a intenção governamental é instituir para a Educação Básica o mesmo que o Governo fez para as Universidades Públicas Brasileiras: um programa de criação, ampliação e reestruturação desse ambiente escolar, com uma grande diferença, no caso da Educação Básica, sob o regime colaboração.

Como se subentende das estratégias anteriores, esse regime de colaboração pode tanto ser com estados, municípios e o Distrito Federal, quanto com as Entidades do Terceiro Setor. E então tudo fica esclarecido: a escola pública será revitalizada, mas sob as hostes do neoliberalismo.

Para que tudo fique bem esclarecido, essa revitalização que supõe a escola com padrão arquitetônico adequado, entendendo por adequado uma escola com “quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros” será criada, “prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social”. Prioritariamente porque, como se sabe, escolas com essas características não podem ser criadas só para pobres.

Assim, a grande inovação do PNE-2014, que é estabelecer a construção de escolas com padrão adequado à educação de tempo integral, ao que tudo indica, só se efetivará se for nas condições do regime de colaboração e, portanto, com a colaboração de capital privado, com ou sem a intermediação das ONGs,

Em suma, das políticas educacionais de 1961 a 2014, pode-se concluir, em termos de concepção de educação integral:

- a) De 1961 a 2007, a concepção expressa pela Lei 5.692/1971, ao determinar que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades”, é a que mais se aproxima do conceito de educação integral, tomado em sentido amplo;
- b) De 2007 a 2014, as políticas de educação integral, seja por Portaria, Decreto ou Lei, a concepção se expressa por meio dos campos de ação da política educacional, tal como se encontra no Art. 1º da Portaria Interministerial de 2007;
- c) Ainda no âmbito destas últimas (2007-2014), encontra-se essa expressão por meio do tipo de escola proposta para essa modalidade de educação;
- d) Por fim, verifica-se, na trajetória das políticas educacionais, entre 2007 e 2014, uma guinada progressiva no sentido das políticas de terceirização, na forma concebida pelo neoliberalismo.

Em síntese, associando as concepções de educação integral das experiências pedagógicas às concepções das políticas educacionais, tem-se o seguinte quadro:

**Quadro 19 – Síntese das modalidades de educação integral, decorrentes das experiências pedagógicas com suas referências pedagógicas e concepção político-ideológica dominantes**

MODALIDADE E CRITÉRIOS	TEMPO INTEGRAL			EDUCAÇÃO INTEGRAL	EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA
	CIEPs	CEUs	Tempo Integral (*)	Escola-Parque	Burareiro
Experiências Pedagógicas	CIEPs	CEUs	Tempo Integral (*)	Escola-Parque	Burareiro
Pedagogia Dominante	Escola Nova	Freireana	Autonomia (**) Construtivismo Competências	Escola Nova	Histórico-crítica
Concepção Político-ideológica	Liberalismo Social	Social-democracia	Neoliberal	Liberalismo Democrático	Socialista

Fonte: Maciel e Silva (2017)

Observações: (\*) Tratam-se das experiências pedagógicas da política de tempo integral, a partir da Portaria Interministerial 17/2007; (\*\*) Autonomia que a lei, a partir de 2007, faculta aos entes parceiros para a adoção de uma pedagogia específica.

As modalidades de educação de educação integral permanecem as oriundas das experiências pedagógicas, no entanto, a conjuntura política em que se desenvolveram, foram influenciadas, como não poderia deixar de ser, pelas políticas educacionais do partido político no poder e, mais do que isso, pelo momento do partido político no poder.

Assim, os CIEPs, os CEUs e as experiências pedagógicas da política de tempo integral se enquadram no conceito de educação de tempo integral, mas as semelhanças terminam aí.

Os CIEPs, criados no governo pedetista de Leonel Brizola por Darcy Ribeiro, inspira-se na Escola-Parque e em sua pedagogia, a escola nova, e têm um nítido apelo vinculado à internacional socialista no tempo, hoje correspondente ao que se denomina de liberalismo social.

Já os CEUs fazem parte de um momento em que o Partido dos Trabalhadores, ainda que alguns o entendessem como esquerda, tinham uma proposta política efetivamente socialdemocrata, portanto à esquerda de quaisquer liberalismos, mas jamais esquerda efetiva. Os CEUs tem inspiração, também, na escola-parque e, portanto, na escola nova, mas pela versão popular de Paulo Freire associada à concepção da cidade educativa.

A proposta educacional das experiências pedagógicas decorrentes da política de tempo integral, principalmente, nos 4 primeiros anos de vigência da Portaria Interministerial de 2007, depende de cada ente federado ou organização social, que aderisse a esta política, portanto, esses entes têm autonomia para escolher a pedagogia que orientasse sua proposta.

Esse fato é importante, porque supostamente, se uma entidade social ou ente federado optasse por uma pedagogia aproximada dos ideais da pedagogia histórico-crítica, a política oficial apoiaria. Embora, na prática, a pressão tanto de cima (do governo federal), quanto de baixo (por exemplo, no município), fosse muito grande no sentido de se adotar o variado cardápio das pedagogias oficiais.

Além disso, no momento da Portaria Interministerial, o Partido dos Trabalhadores, no plano da educação, estava em vias de fazer a guinada à direita, tal qual já o fizera no plano político e no econômico, e que na se concretizaria com o Decreto de 2010, ratificado pelo PNE de 2014, motivo pelo qual a orientação política dessas experiências é classificada como neoliberal.

A concepção de educação integral como desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas é fundamento tanto da escola-parque, quanto do Projeto Burareiro, mas também as semelhanças param aí.

A escola-parque é sabidamente escolanovistas; o Burareiro é histórico-crítico. A orientação política de Anísio Teixeira é liberal-democrática (que pode ter qualquer outra nomenclatura, desde que a diferencie do liberalismo conservador e autoritário

de certas elites brasileiras); já o Burareiro se pretende política e ideologicamente vinculado ao socialismo (um socialismo marxista distinto dos socialismos socialdemocratas).

Ora, quando se trata de verificar as possibilidades de uma concepção de educação integral, com esse viés político-ideológico, num sistema público de educação do Estado burguês, já se tem um grande problema, tanto de cima (do Estado que controla o sistema), quanto de baixo (do conjunto dos sujeitos que o constituem, na escola), pelo predomínio absoluto de consciências sociais vinculadas às pedagogias hegemônicas.

As contradições de classe, todavia, impelidas pela luta de classes no interior da sociedade, que se expressa na luta pedagógica, entre teorias e práticas pedagógicas, no interior da escola, abre um espaço, ainda que mínimo, para a expansão de concepções pedagógicas não hegemônicas, e é nessa direção que essa pesquisa caminha.

Daí a importância de uma ressonância magnética do sistema de educação integral de Manaus, na forma como realizada na seção anterior, cujos resultados serão analisados agora, com o fim de verificar as possibilidades da educação integral politécnica.

## **5. 2 Análise das possibilidades da educação integral politécnica no sistema público de educação de tempo integral em Manaus: EETIs versus CETIs**

O primeiro dado importante da análise das políticas educacionais para a educação integral, a partir de 2007, é que, mesmo supostamente, a autonomia da entidade social ou do ente federado de poder optar por uma pedagogia para o seu projeto educacional de educação integral, abre possibilidades para as pedagogias não-hegemônicas e até para as anti-hegemônicas. Logo, do ponto de vista legalidade liberal, no âmbito do estado de direito democrático, isso é possível, embora, como se sabe, muito difícil, na prática, quer pela pressão tanto dos controladores do sistema de ensino, quanto do conjunto dos sujeitos que constituem a escola, um função do predomínio absoluto de consciências sociais vinculadas às pedagogias hegemônicas, quer pela falta de infraestrutura arquitetônica e tecnológica adequadas para essa modalidade educacional.

A análise que se inicia aqui tenta verificar as possibilidades da educação integral politécnica, que é vinculada a uma pedagogia anti-hegemônica, mediante os

resultados encontrados, pelo survey multifatorial conjugado à observação participante. Para tanto, dividiu-se a análise em duas partes: uma sobre infraestrutura física e pedagógica da escola, bem como as condições tecnológicas do trabalho pedagógico; outra sobre o perfil da gestão escolar (na qual se incluem direção e coordenação pedagógica) e da docência.

### **5.2.1 A condição da infraestrutura física e pedagógica dos sistemas escolares**

A comparação entre os dois sistemas escolares demonstra que a estrutura física dos CETIs é melhor e mais ampla que a das EETIs. Ainda que, pela moda, itens importantes como almoxarifado, coordenação pedagógica, cozinha, diretoria, secretaria e salas de aula, tenham obtido o mesmo conceito, pela observação pode-se constatar que, em todos eles, os CETIs levam vantagem, ora porque são muito mais novos, ora pela amplitude do espaço físico.

Para os fins da educação integral, nesse quesito, dois itens chamam à atenção: o departamento do sistema de informação, fundamental para que os laboratórios funcionem adequadamente e a diretoria administrativa, responsável pela aquisição de materiais e gêneros alimentícios, ambos estruturados nos CETIs e quase inexistente, enquanto estrutura física, nas EETIs.

Assim, em se tratando de estrutura física, sem esquecer de que as EETIs são escolas adaptadas e os CETIs são escolas especialmente construídas para atender aos fins da educação de tempo integral, estes são mais adequados à educação integral politécnica do que aquelas.

Do ponto de vista da estrutura física, os espaços pedagógicos, que são os laboratórios só proporcionam, quando muito, condições para as atividades costumeiramente existentes nas escolas regulares: auditório, biblioteca, laboratório de ciências (alguns muito mal equipados como se verá adiante), laboratório de informática (alguns sem recursos humanos para manutenção na escola), quadra poliesportiva e sala de música (duas EETIs nem isso tem). Os CETIs oferecem, pelo menos, dois espaços importantes, o campo de futebol e a piscina.

Particularmente, fazem falta os laboratórios de artes (de importância estratégica na educação integral), de línguas ou linguagens (num mundo onde as mídias se transformaram numa forma de sociabilidade inevitável), e de matemática, base tanto para as linguagens, quanto para a aprendizagem de diversas áreas

científicas. Além disso, faz falta o laboratório profissionalizante, particularmente, se a escola atende ao Ensino Médio.

Portanto, estrutura suficiente, nos casos existentes, para desenvolver algumas atividades que possibilitem uma formação mais ampliada, no âmbito do tempo integral, mas certamente insuficiente para a educação integral, nos termos conceituais da educação integral e da educação integral politécnica.

### **5.2.2 Condições tecnológicas do trabalho pedagógico nos sistemas escolares**

Os poucos laboratórios ou espaços culturais e esportivos existentes nos dois sistemas escolares de tempo integral tornam o sistema de tempo integral mais debilitado, quando se leva em consideração os equipamentos existentes nesses lugares. Se como se disse antes, para os fins do tempo integral, tais espaços parecem ser suficientes, ao considerar a quantidade necessária de equipamentos, chega-se à conclusão de que, mesmo nessa modalidade, a concepção de educação integral em tempo integral fica prejudicada. Isto porque o conceito “A” para itens como quadra de esportes, laboratório de ciências, laboratório de informática, foi atribuído mais pela qualidade, o que, nesse caso, também, deve se levar em consideração a quantidade, em função do total de alunos da escola.

O acesso à internet por professores (além da quantidade adequada de computadores para estes) e alunos é um item importante, tanto quanto a climatização das aulas de aula, haja vista o clima amazônico.

Vale destacar, nesse item dos equipamentos, pelo custo e pela manutenção, os CETIs, por terem campo de futebol e piscina, oferecem melhores condições de desenvolvimento da educação integral, para além da modalidade de tempo integral.

### **5.2.3 Condição e perspectiva da gestão nos sistemas escolares**

Tal como se processou a exposição da subseção acerca do perfil profissional da gestão nos sistemas (EETI e CETI) escolares de tempo integral de Manaus, a análise, também, tomará por base, num primeiro momento, o perfil pessoal, profissional e socioeconômico dos gestores (direção e coordenação pedagógica); num segundo momento, a formação cultural (em termo de leitura visando complementação profissional, práticas visando ao refinamento da sensibilidade e prática de acesso à informação) e, em função da formação pessoal, profissional,

socioeconômica e cultural, que importância atribui às funções administrativas, pedagógicas e disciplinares da escola, sempre contrapondo um sistema escolar ao outro.

Em se tratando do perfil pessoal, percebe-se que a faixa-etária das diretoras dos CETIs (Quadro 14) é dez anos mais jovem que a das EETIs (Quadro 6), com predomínio absoluto do gênero feminino (87,5%) sobre o masculino (12,5%) e da cor parda (75%) sobre a branca (25%). Importa, no entanto, saber que a não ocorrência da cor negra na direção, no Amazonas, não significa tanto, por consequência do percentual dessa cor ser apenas de 0,7% (IGBE, 2010), enquanto que a de pardo, pelo mesmo censo, é de 74,2%.

Em se tratando de coordenação pedagógica, a diferença entre a faixa-etária dos CETIs para as EETIs aumenta, sendo a dos CETIs muito mais jovem. Na questão de gênero nos CETIs predomina o feminino e nas EETIs a distribuição é de 50% para cada gênero. Na cor, a ocorrência é 100% parda.

Em se tratando de formação profissional, 75% dos diretores das EETIs (Quadro 7) tem mais de 25 anos de experiência; enquanto que 75% dos coordenadores pedagógicos tem entre 15 e 25 anos de experiência. No caso dos CETIs (Quadro 15), 50% dos diretores tem mais de 25 anos de experiência, portanto, menor que a das EETIs, e 50% dos coordenadores pedagógicos tem entre 15 e 25 anos de experiência, também, menor do que nas EETIs.

Como o diretor é cargo de confiança do secretário de educação e o coordenador é cargo concursado, o fato de que 50% dessas funções seja ocupada por profissionais com menos de 7 anos de trabalho na escola, metade dos quais com até 2 anos na escola, é um dado que demonstra dissociação entre gestão e corpo docente, e se torna um fator negativo para a gestão da educação integral, em quaisquer de suas modalidades.

Em termos de formação continuada, 87,5% dos diretores e 100% dos coordenadores pedagógicos já participaram desse tipo de formação; os mesmos percentuais, tanto para diretores, quanto para coordenadores pedagógicos, afirmaram que põem os conhecimentos adquiridos, nesses cursos, “quase sempre” em prática.

Esse dado é significativo, porque, pela experiência do grupo de pesquisa CIEPES, que vem realizando, desde 2009, cursos de formação continuada, sabe-se do interesse limitado do professorado para fazer esse tipo de curso.

Na perspectiva dessa análise, a predominância de uma faixa-etária mais jovem, com formação superior (diretores 100% com *lato sensu* e coordenadores pedagógicos com 50%, no caso das EETIs; e diretores e coordenadores pedagógicos com 87,5% com *lato sensu*), determina uma grande vantagem comparativa dos CETIs sobre as EETIs. O mesmo fenômeno ocorre em relação a experiência profissional. A predominância da cor parda, num estado como o Amazonas, que detém 74,2% de pardos representa muito, no âmbito da discussão sobre diversidade étnico-racial e do espaço social ocupado por estes.

O interesse dos gestores por cursos de formação continuada, bem como da aplicação dos conhecimentos adquiridos nestes, constitui-se em importante fator para as pretensões da educação integral politécnica.

O fator negativo desse conjunto de fatores é a dissociação entre corpo docente e gestão, em função do pouco tempo de trabalho desses profissionais na escola.

Outro dado levantado pelo survey multifatorial é o referente ao perfil socioeconômico dos gestores (Quadro 8 da EETI e 16 do CETI). Como a gratificação é determinada pelo Plano de Cargos e Salários e o diretor, necessariamente, tem de exercer o cargo com 40 horas semanais, não há diferença significativa entre eles. Porém, no caso dos coordenadores pedagógicos, chama à atenção não somente quantidade, mas também o fato de que um pouco mais de 1/3 (37,5%) estar exercendo a função com contrato de 20 horas, dos quais 25% exerce outra atividade fora da educação. Dos 62,5% que tem contrato de 40 horas semanais, 12,5% trabalha um terceiro turno, o que corresponde a que apenas 50% dos coordenadores pedagógicos se dediquem efetivamente ao trabalho que exercem no sistema de tempo integral.

A razão pode ser encontrada no baixo salário pago para esse profissional, em todo o caso, quer pela quantidade (1 por turno – isso mesmo!), quer pela condição contratual ou, ainda, pela condição de trabalho, essa constatação é o segundo fator que compromete a execução de quaisquer modalidade de educação integral.

Sempre pela perspectiva histórico-crítica, de onde se analisa, no caso da educação integral, por qualquer modalidade, a formação cultural é decisiva para que o gestor possa vislumbrar uma formação ampliada para a escola.

Parte-se do pressuposto de que uma pessoa que não tenha sido formada de modo a perceber o quanto o esporte, a música, o teatro, as artes plásticas, a

literatura, a dança, a experiência laboratorial, os fazeres profissionalizantes, etc., tem dificuldade, e mesmo não percebe e, por isso mesmo, não dá importância para essas dimensões formativas. No caso da educação integral isso é mortal! E foi nesse sentido, que se tentou capturar essa perspectiva entre os gestores.

Entre os diretores o resultado não é animador (Quadro 9 da EETI; 17 do CETI). Dos quatro itens, destacados aqui como mais importantes: frequência à biblioteca, ao cinema, ao teatro e à leitura de livros, 75% só o frequentam eventualmente, 25% nunca foram ao cinema, mesmo a leitura de livro, 25% respondeu que só lê eventualmente. Esses dados, com todas as limitações de uma coleta por amostragem, provam que, mesmo nesse sistema educacional (EETI e CETI), a formação ampliada deixa muito a desejar e que os diretores dirigem suas escolas sem a preocupação com esse tipo de formação, já que eles próprios não procuram por onde. Dá a entender que basta à direção, a formação recebida na graduação e nos cursos de aperfeiçoamento.

Nos outros quatro itens, pelo menos o interesse pela informação do que acontece na cidade e no Brasil é confirmada pelas taxas percentuais, particularmente por meio de blogues: a leitura de jornal diário impresso: 50% respondeu eventualmente, 37,5% sempre e 12,5% não respondeu; leitura em blogue: 100% sempre. Dado esse que confirma a tendência atual do acesso à informação por meio eletrônico, via internet.

No caso dos coordenadores pedagógicos, responderam eventualmente 62,5% de frequência à biblioteca, 50% ao cinema, 62,5% ao teatro e 62,5% leitura de livro. Chama à atenção o fato de que 12,5% nunca frequentam à biblioteca, o mesmo percentual ao cinema e 37,5%, ao teatro.

Levando em consideração que eventualmente pode ser entendido como quase nunca, é preocupante o resultado apresentado, tanto por diretores quanto por coordenadores, porque a formação integral pressupõe, como bem o indica Anísio Teixeira, uma formação educacional para além da instrução e como pessoas que não tem essa preocupação consigo podem perceber e proporcionar tal formação? Esse é outro ponto, o terceiro, vulnerável constatado nos sistema de educação de tempo integral de Manaus e obstáculo para o alcance dos fins da educação integral, em qualquer de suas modalidades.

Finalmente, o que chama à atenção sobre o grau de importância dado às funções da escola, pelos gestores, uma vez que é comum atribuir-se muita

importância às funções administrativa e pedagógica da escola, é a superlatividade atribuída à disciplina, o que denota a preocupação com a crescente violência nos centros urbanos, em especial, nas periferias urbanas.

Esse dado, aparentemente sem importância, põe por terra algumas propostas de formação integral, vinculadas ao tempo integral, de educar por meio da comunidade e do bairro. Por isso, a educação integral politécnica tem como proposta um centro educacional, com integração dos diversos espaços educativos, num ambiente escolar adequado à educação escolar (MOREIRA, JUNQUEIRA, MACIEL, 2013).

#### **5.2.4 Condição e perspectiva docente nos sistemas escolares**

Historicamente, o magistério tem sido um setor dos serviços, no qual predomina o gênero feminino. Os dados apresentados pela coleta confirmam essa tendência em ambos os sistemas. Todavia, levando em consideração que o sistema CETI é bem recente (2010) e que a faixa-etária é pelo menos uma década mais jovem, a ocorrência de 18% do gênero feminino é mais comparativamente ao sistema EETI merece uma investigação, de outra natureza, para buscar-lhe as causas: seria maior ocupação do espaço decorrente do papel mais ativo da mulher no mundo contemporâneo ou migração do gênero masculino para outros setores ocupacionais? Isso estaria relacionado ao salário pago aos docentes? O que isso tem a ver com a diminuição crescente de concorrência para os cursos superiores de licenciatura?

São questões a que esse trabalho não pode responder pela metodologia utilizada, mas são questões que se abrem para futuros trabalhos de investigação. Ainda assim, ao levarem-se em conta os dados sobre a formação cultural, que são alarmantes, já que como se verá 70 a 80% (dependendo do sistema: EETI ou CETI) não expressa interesse por esse tipo de formação e que o sistema CETI é, na média, uma década mais jovem, vale enfatizar, para os fins da educação integral, que essa tendência vai de encontro à formação integral, por qualquer de suas modalidades, apesar de uma suposta vantagem comparativa em termos de trabalho produtivo.

Em se tratando de cor, ao contrário dos resultados apresentados sobre os gestores, que não registrou nenhum negro, no caso da docência, os dados apresentam 11 e 12% de negros, respectivamente nos sistemas EETI e CETI contra

apenas 0,7% da população pelo IBGE. Portanto, um corpo docente etnicamente mais democrático que o corpo gestor.

A formação acadêmica do corpo docente, no sistema EETI, é mais elevada que a do CETI, dado que, em parte, está ligado à faixa-etária mais elevada do sistema EETI.

No Amazonas, os cursos de licenciatura da Universidade Estadual são muito recentes, razão pela qual se observa a predominância absoluta, nos dois sistemas, da formação na Universidade Federal. Porém, no sistema CETI, a formação em Faculdades Privadas já é mais que o dobro da formação na Universidade Estadual. Essa tendência, dada as condições de formação nas Faculdades Privadas (ressalvadas as exceções), implica na intensificação dos cursos de formação continuada (tal como se confirma no sistema CETI) ou na diminuição da qualidade na já degradada qualidade formacional da escola pública, em particular, pela não aplicação dos conhecimentos adquiridos, tal como acontece com uma minoria (11% - Tabela 12) no sistema EETI.

Em suma: no sistema CETI, a taxa mais elevada da formação em faculdades privadas está sendo compensada pelos cursos de formação continuada, cuja aplicação dos conhecimentos, também, é mais elevada do que no sistema EETI. Neste sistema, que tem a taxa de faixa-etária mais elevada, não só há menos participação, mas também menos aplicação de conhecimento adquirido em cursos de formação continuada. A hipótese óbvia, mas não absoluta (novamente se precisa de uma metodologia de extensão mais profunda), é que os docentes parecem acreditar que os conhecimentos da formação inicial são suficientes para o exercício da profissão, a menos que sejam motivados para isso.

E é exatamente o que se deduz dos gráficos sobre a disponibilidade para a mudança (Figuras 12 e 13), no qual 38%, nas EETIs, e 34%, nos CETIs, propõem-se à mudança, desde que haja motivação pela gestão, por capacitação, por melhoria salarial ou nas condições de trabalho.

A experiência profissional na docência concentrada no intervalo entre mais de cinco até menos de quinze anos (Tabela 13), correspondente a 51%, no sistema EETI, e 66%, no CETI, associada ao tempo de trabalho na escola, cujo intervalo entre mais de um e sete anos representa 64% no sistema EETI e 96%, no CETI, confirma uma taxa muito boa de experiência profissional e estabilidade no sistema, notadamente, com vantagem para os CETIs.

Mas quando se associam esses dados aos salários, à carga horária semanal e ao dispêndio de força de trabalho decorrente ou do trabalho em três turnos ou em diversas disciplinas, tais condições de trabalho, mesmo num sistema integral, onde a maioria absoluta tem contrato de 40 horas semanais e, portando, trabalha numa só escola, fica explicado porque a propensão para a mudança de hábitos necessita de motivação adicional.

Como os salários, em média, giram em torno dos três salários mínimos (exatamente R\$ 3.269,49, em fevereiro de 2017) para contrato de 40 horas (Anexo C), é compreensível que 28% de docentes dos CETIs e 13%, das EETIs tenham outra atividade remunerada fora da área da educação que, somados aos que têm outra atividade na área da educação, esse total resulta em 34% de docentes das EETIs e 39%, das CETIs (Tabela 14).

Como se não bastasse tamanha sobrecarga de trabalho para mais de 1/3 de docentes, 13 e 15%, respectivamente em EETI e CETI, trabalham os três turnos; 21% de docentes das EETI e 23%, dos lotados em CETI, trabalham em mais de duas escolas. Além disso, 28% dos docentes das EETI e 29%, dos CETI lecionam mais de duas disciplinas (Figura 7). Esses dados, portanto, confirmam as difíceis condições de existência para esse contingente expressivo de professores.

Assim, as condições de trabalho, com efeito, são os obstáculos mais difíceis a serem superados para que se possa alcançar uma modalidade de educação integral, que supere o mero tempo integral.

Por consequência, tais condições de trabalho, que implicam diretamente nas condições de existência do docente, explicam também a formação cultural desse contingente profissional.

Cabe destacar, antes da interpretação, que a coleta de dados sobre a formação cultural, intencionalmente, foi elaborada de modo a se deduzir a intenção do entrevistado. Se lhe fosse perguntado sobre o interesse por esta ou aquela modalidade cultural, o resultado não expressaria o que se pretendia buscar: sua prática cultural. Se a pergunta fosse feita de modo a que a resposta fosse sim ou não, não só não expressaria, mas também deixaria o entrevistado constrangido. Assim, optou-se por três situações: “sempre”, “eventualmente” e “nunca”, na qual a situação intermediária “eventualmente” significa praticamente que o entrevistado não pratica tal atividade, mas não o deixa constrangido.

Tomando isso como parâmetro, o resultado, tanto quanto o resultado junto aos gestores, é algo alarmante, conforme se pode conferir na Tabela 15.

A frequência sistematicamente à biblioteca da escola, pelos professores, chega apenas a 30% (caso do EETI) e 38% (caso do CETI), significa que 65%, em média, pouco frequenta ou nunca frequentou esse setor importantíssimo da escola. Esse patamar aumenta quando se trata da frequência a cinema, 32% no EETI e 27%, significando que 70,5%, em média, pouco ou nunca mantém esse hábito. Continuando a trajetória ascendentemente negativa, encontra-se a frequência a teatro: apenas 13% dos docentes do sistema EETI e impensáveis 8% de docentes do sistema CETI mantém esse hábito. Finalmente, 21% de docentes das EETI, porém, surpreendentemente, 54% de docentes dos CETIs informaram que “sempre” estão lendo livros.

Excetuando a taxa de não leitores dos CETIs (43%, que ainda assim é elevada), todos os outros fatores indicam, perversamente, uma brutalização (para usar um termo do Fernandes, 1986, p. 14, 20, 29) do professor: pressionado por condições históricas da formação cultural brasileira, pela precarização da profissão, pela pauperização da formação, pela degradação das condições de trabalho (ainda que fisicamente tanto EETIs, quanto CETIs apresentem boas condições infraestruturais), esses dados confirmam o que Fernandes (1986, p. 13-14) é enfático:

Acho que um primeiro ponto essencial é o que diz respeito à tradição cultural brasileira e ao que ela tem representado na limitação do horizonte cultural do professor, menos na teoria que na prática. Se nós comparássemos o professor ao proletariado, que preocupou as reflexões de Marx naqueles célebres manuscritos de 44, diríamos que o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira. Isso é curioso, porque se ele não trabalha com as mãos, ele é um intelectual. É preciso tentar compreender essa brutalização cultural, que se faz do passado mais longínquo, e que chegou e ainda chega a ser tenebrosa com relação a professores [...].

Para além da contundência de Fernandes, que se referia à realidade dos anos 1970 até meados dos anos 1980, os dados apresentados acerca das condições de existência do trabalho docente no sistema de educação de tempo integral de Manaus confirmam uma realidade, a de degradação cultural, cuja tendência é cada vez mais grave.

Uma formação complementar, mediante acesso a informação, tem-se que 46% de docentes das EETIs lêem jornais diários impressos contra 49% dos CETIs,

no entanto, 83% de docentes do sistema EETI acessam diariamente a blogues de notícias contra 74% dos CETIs, tornando a internet um meio de comunicação mais importante do que as mídias tradicionais impressas.

No processo de trabalho, as relações de trabalho entre gestores e professores são decisivas para que o fluxo do trabalho educativo possa alcançar os fins para os quais está planejado.

Assim, para os professores, de ambos os sistemas, a qualidade positiva que o gestor deve ter é a competência<sup>53</sup> (37% EETI; 29% CETI), enquanto que a qualidade negativa, igualmente para ambos os sistemas, é o autoritarismo (34% EETI; 32% CETI), conforme está demonstrado na Figura 9 e 10. Essa perspectiva do professorado expressa, de um lado, o amadurecimento profissional a que chegou a docência, uma vez que, ao enfatizar a competência, na qual está inserida a formação profissional, supera outras alternativas próprias de instituições amadoras, nas quais podem prevalecer habilidades mais carismáticas como o bom relacionamento, a iniciativa, a flexibilidade<sup>54</sup>.

E de outro, essa perspectiva expressa o estágio democrático a que as relações de trabalho alcançaram. Quando se fala de estágio democrático, trata-se de um processo, no qual se pode muito bem ser contra o exercício autoritário da gestão, mas não se encontrar num nível tal, por meio do qual se possa reivindicar a eleição democrática do diretor.

A compreensão majoritária, dos professores de ambos os sistemas, sobre a importância da competência, aliada a esta outras qualidades positivas, igualmente, bem porcentualizadas, exprime, também, como se dá a relação entre professores e gestores, no momento do levantamento de dados. Assim, 49% de professores do sistema EETI confirmam como excelente o apoio dado, pela direção, às suas atividades docentes; enquanto que, no sistema CETI, esse indicador chega a 38%. O curioso é que somando o percentual de “excelente” e “bom”, o sistema CETI alcança 92%; enquanto o EETI, 79% (conforme resultado da Figura 11).

Portanto, esses indicadores de qualidades positivas que um gestor deve ter, servem de parâmetro para a gestão de quaisquer das modalidades de educação integral. Essa conclusão corrobora com a percepção dos professores acerca do

---

<sup>53</sup> Competência abrange conhecimento científico e habilidades técnicas apropriadas da função.

<sup>54</sup> Isso não quer dizer que não se possam aprender essas habilidades em cursos de formação, mas tais habilidades são, mais comumente, decorrentes de características pessoais, sociais e comunitárias.

comportamento profissional dos diretores: levando em consideração os fatores “motiva para o trabalho”, “confiança no gestor”, “liderança do diretor”, “estímulo às atividades inovadoras” e “interesse com a aprendizagem dos alunos”, no sistema EETI, o percentual menor, somados “muito” e “bom”, foi de 83% e o maior de 92%; já no sistema CETI, o menor percentual foi de 91% e o maior de 96%.

Cabe lembrar que essa taxa não é a taxa de uma escola e sim a taxa média de quatro escolas de regiões distantes entre si e de dois sistemas com suas peculiaridades próprias. No conjunto, portanto, esses dados são parâmetros para a gestão da educação integral politécnica, extraídos da realidade empírica e não da construção de raciocínios mirabolantes ou da imaginação utópica de discursos eloquentes.

Além de um perfil comprometido com a perspectiva da educação integral por parte dos gestores, das relações democráticas, pelos indicadores apontados pelos docentes do sistema de educação de tempo integral de Manaus, a tendência para o trabalho politécnico por parte dos docentes é determinante para a viabilidade de quaisquer das modalidades de educação integral, na forma como concebidas por este trabalho.

Ora, tendência para o trabalho politécnico por parte dos professores, antes de tudo, trata de uma abertura profissional para ultrapassar o trabalho fragmentado, encerrado numa disciplina de um conteúdo específico, voltado apenas para o desenvolvimento cognitivo, visando ao ensino superior ou inserção no mundo do trabalho. Uma abertura para o trabalho interdisciplinar, de preferência a partir de um projeto pedagógico coletivo, um trabalho que associe conhecimento científico a habilidades técnicas voltadas para a compreensão da natureza e da sociedade, que associe tecnologia à transformação sustentável dos recursos naturais. Uma abertura para um trabalho que integre as matérias científicas e tecnológicas às atividades artísticas esportivas, em suas diversas modalidades. Portanto, trata-se de uma disposição para uma forma de sociabilidade educativa a que não se está acostumado, mas que é imprescindível ao trabalho que vise a educação integral.

Nessa perspectiva, o que a docência dos sistemas EETI e CETI de Manaus apresentou?

Em primeiro lugar, uma prática de planejamento de ensino envolvendo professores, diretores e coordenadores (55% nos CETIs; 47% nas EETIs), que representa um grande passo no sentido da construção do projeto de trabalho

pedagógico coletivo, ponto de partida para o trabalho interdisciplinar, tal como assevera Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017, 479-480):

[...] ação interdisciplinar do trabalho pedagógico coletivo, antes de um fazer estrito, que busca a inter-relação entre as disciplinas, deve ser uma práxis cimentada por um projeto político dos sujeitos pedagógicos. Concebida dessa maneira, a interdisciplinaridade deixa de ser uma prática pedagógica adequada às novas determinações da divisão técnica do trabalho capitalista, para se tornar uma possibilidade de superação de tais determinações.

Pelos dados levantados, esse trabalho coletivo se configura efetivamente como um de partida, tanto que a troca de ideias sobre os processos educativos (que envolve as questões relativas à aprendizagem e à prática pedagógica do professor) é muito mais intensa no sistema CETI (50%) do que no sistema EETI (32%). A diferença em favor do sistema CETI (42% contra 21%) continua, quando se trata de associação de conteúdos afins entre disciplinas, portanto, momento significativo do processo de interdisciplinaridade. Mas tamanha diferença mereceria uma investigação mais pormenorizada para se chegar a uma conclusão. Além disso, embora, a diferença não seja grande (36% para CETIs; 30% para EETIs), o processo de avaliação visando ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e ético, mostra a distância de um sistema para o outro e a distância de um processo educativo visando a educação integral. Em todo o caso, o trabalho pedagógico coletivo dos CETIs indica o caminho que a educação integral politécnica deve seguir.

Em segundo lugar, uma taxa elevada de trabalho conjugando dois ou mais ambientes educativos, porém, contraditoriamente, associada a uma taxa significativa de trabalho apenas em sala de aula: do lado positivo, há 47% nas EETIs e 40% nos CETIs de conjugação entre sala de aula e vivências extraescolares, que associada à taxa de 13% de conjugação entre sala de aula e laboratório e 15% entre mais de dois ambientes, nas EETIs, e 13% (exatamente igual) de conjugação entre sala de aula e laboratório e 26% de conjugação entre mais de dois ambientes nos CETIs, chega-se a conclusão de que 75% dos docentes, nas EETIs, e 79%, nos CETIs já realizam um trabalho conjugando dois ou mais ambientes, pressuposto fundamental de uma prática pedagógica pela educação integral politécnica.

No entanto, isso não é passivo, 23% nas EETIs e 17% nos CETIs só realiza seu trabalho pedagógico em sala de aula, desse apenas uma minoria ínfima 2%, nas EETIs, e 5%, nos CETIs, não se dispõe a mudar sua prática pedagógica.

Esses dados, mesmo levando em consideração a tendência cultural do docente de expressar um ideal de uma prática pedagógica mais integradora com ambientes extra sala de aula e extraescolares, mostram a disposição para esse trabalho, se houver condições para isso na escola.

Em terceiro, conforme se pode verificar pela Figura 14, que contém os gráficos sobre a intercalação de técnicas de ensino, relação conteúdo/realidade e fim da prática pedagógica, constata-se uma tendência à diversificação de técnicas de ensino, à associação dos conteúdos de ensino com a realidade cotidiana, histórica ou natural, e uma prática pedagógica que busca uma formação cidadã focada numa participação mais ativa na sociedade.

Dadas as condições concretas de uma pergunta, que envolva diretamente a prática do professor, mesmo desconsiderando-se algum exagero (e nesse sentido, exclui-se, no caso da diversificação das técnicas de ensino, o resultado de tal aplicação semanal dessa prática), o fato de que 53% intercala técnicas de ensino, pelo menos uma vez por mês, nas EETIs, e 58%, nos CETIs, mostra a tendência à diversificação da prática pedagógica existente, nesse sistema de educação integral.

Corroborando com isso, 73%, nas EETIs, e 46%, nos CETIs (não esquecer de que aqui está se desconsiderando a taxa semanal), exercitam a relação conteúdo de ensino com a realidade cotidiana, histórica ou natural, conforme a natureza da disciplina escolar, até duas vezes por mês, o que não é pouco. Associe-se a isso, o fato de que 89%, nas EETIs, e 92%, nos CETIs, tem uma prática pedagógica comprometida com uma formação de cidadania, que visa a participação mais ativa na sociedade.

Em quarto lugar, de acordo com os resultados da Figura 15, que contém os gráficos sobre o trabalho metodológico interdisciplinar, observa-se que 79%, nas EETIs, e 92%, nos CETIs, praticam de alguma forma o trabalho interdisciplinar. Essa constatação confirma, no caso das EETIs, o dado segundo o qual 83% dos professores tentam associar os conteúdos de sua disciplina com os de outras. No caso, dos CETIs, 73% agem por esse caminho, mas aí reside uma distorção de 19%, que pode ser entendida, quando se observa que 20% dos professores entrevistados afirmam que, não somente relacionam conteúdos entre disciplinas, mas também, o que é mais importante, com as atividades do segundo turno (contraturno, na linguagem oficial) e, então, os dados se mostram coerentes, comprovando a tendência não só à interdisciplinaridade, mas também à integração

curricular, que é a associação entre conteúdos dos dois turnos. E isso é ratificado pelo gráfico, na mesma Figura 16, que mostra a intensidade periódica com que são realizados exercícios pedagógicos, verificadores dessa dimensão interdisciplinar.

Em quinto lugar, para finalizar a análise sobre a tendência para o trabalho politécnico por parte dos professores, na Figura 18, que contém os gráficos sobre a finalidade educativa da metodologia de ensino, pode-se observar que 41%, nas EETIs, e 39%, nos CETIs, professores priorizam, em suas práticas pedagógicas, a aprendizagem de conteúdos associados ao desenvolvimento de habilidades, em vez de uma só dessas dimensões, o que, novamente, é um bom ponto de partida para a educação integral politécnica.

Do mesmo modo como vale frisar que 23%, nas EETIs, e 24%, nos CETIs, associa, em sua metodologia, a finalidade de aprendizagem de conteúdos científicos ou com matérias profissionalizantes ou com conteúdos vinculados às artes. Assim, 64%, nas EETIs, e 63%, nos CETIs, busca, de alguma forma, em suas metodologias de ensino, o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, indo, assim, ao encontro dos fins da educação integral politécnica. Constatação essa, que é confirmada pelas taxas de intensidade periódica da prática pedagógica por busca de soluções para os problemas de aprendizagem, conforme se verifica no gráfico pertinente, na mesma Figura 18.

Para finalizar, os dados sobre as causas dos problemas de aprendizagem (Tabela 18) sintetizam as constatações realizadas por esta pesquisa: para 57% dos professores das EETIs e 42% dos que trabalham nos EETIs, as causas tem relação com a infraestrutura física ou pedagógica da escola, o que plenamente verdadeiro, pois nesse quesito os CETIs apresentam, em quase todos os itens observados, melhores condições que as EETIs.

Coerente com essa constatação, 72% dos docentes das EETIs e 68% dos docentes dos CETIs afirmam que os problemas de aprendizagem não decorrem da falta de oportunidades oferecidas pela escola (já que eles a consideram de boa qualidade) e, mais do que isso, 77% dos docentes das EETIs e 80% dos que trabalham nos CETIs, não acreditam que os problemas de aprendizagem decorram da falta de segurança na escola, fato surpreendente em razão da crescente taxa de violência nos centros urbanos, em particular, nas periferias.

Não obstante, e contraditoriamente ao ambiente de segurança da escola, para 83% dos docentes das EETIs e 89% dos docentes dos CETIs, a causa dos problemas de aprendizagem se encontra no meio social onde os alunos vivem.

A percepção segundo a qual as causas dos problemas de aprendizagem se encontram no meio social onde os alunos vivem e não no interior da escola, no caso do sistema público de educação de tempo integral de Manaus, pelos dois subsistemas, EETI e CETI, vistos aqui, suscita, aos estudiosos da educação integral, tanto um problema de política educacional, quanto um problema teórico-epistemológico: afinal, as políticas educacionais devem investir em escolas com a infraestrutura física e pedagógica, a exemplo dos CETIs, nos quais, além disso, a violência da periferia, ao que tudo indica, está contida? E em assim sendo, as propostas das teorias pedagógicas, que defendem uma escola integrada à comunidade ou aberta à comunidade ou, ainda, que a própria comunidade se transforme numa escola, estariam equivocadas por desconhecerem a realidade social das periferias brasileiras?

Não cabe a esse trabalho responder, mas, como num filme de bom enredo, cabe deixar a interrogação no ar, para que haja continuidade!

## 6 CONCLUSÃO

A análise, pela perspectiva histórico-crítica, das possibilidades da educação integral politécnica no sistema público de educação de tempo integral em Manaus, tendo por base as concepções de educação integral extraídas das experiências pedagógicas brasileiras mais significativas e dos fundamentos dos marcos legais da política educacional nacional, permite algumas conclusões que, mesmo validamente restrita a um lócus específico, nas circunstâncias e condições concretas da cidade de Manaus, podem indicar caminhos pelos quais se podem aperfeiçoar o processo de formação escolar, pela via da educação integral, em particular, a politécnica.

Uma primeira conclusão é a de que a base analítica de uma educação integral efetiva não estar fundada apenas na concepção enquanto tal, numa concepção enquanto concepção de mundo; a ciência da educação exige mais, exige efetividade, e efetividade só pode existir, enquanto prática, seja, no caso como política educacional, seja como experiência pedagógica. Por esse pressuposto, segundo o qual a realidade concreta determina as concepções conceituais, ou a infraestrutura à superestrutura, norteou o método para extrair o conceito de educação integral das experiências pedagógicas realizadas ou das políticas efetivadas pelos diferentes governos brasileiros.

Foi assim, que se chegou às três concepções (chamadas aqui de modalidades) do conceito de educação integral: o tempo integral, a educação integral propriamente dita e a educação integral politécnica, cada uma das quais, na sequência aqui exposta, mais complexa e mais difícil de ser operacionalizada.

Ora, o sistema público estadual de educação de tempo integral, até pelo nome que encerra, não deixa dúvidas quanto à modalidade de educação integral, na qual está inserida. Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, já que esta pedagogia, ainda que seja uma pedagogia anti-hegemônica, se propõe a atuar por dentro dos sistemas oficiais de ensino, a questão é: como atuar e, mais do que isso, como atuar na educação integral?

As modalidades historicamente conhecidas decorrem das experiências das Escolas-Parque, dos CIEPs e dos CEUs. Estas experiências, todavia, como se pensa ter exposto, deram origem às modalidades de educação integral e tempo integral, ambas concebidas dentro de uma perspectiva liberal, com suas diferenças políticas e pedagógicas.

Atuar pela pedagogia histórico-crítica requer uma perspectiva que faça o contraponto à perspectiva liberal, crie por assim dizer a contradição no interior do sistema. É nessa perspectiva que nasce a educação integral politécnica, como proposta da pedagogia histórico-crítica para atuar no sistema de educação integral oficial. Mas quais as chances disso vir a ocorrer?

Como proposta anti-hegemônica, a educação integral politécnica tem contra si todos os fatores institucionais e quase todos os não-institucionais. Do lado institucional, nenhuma política do Estado burguês irá adotar uma modalidade de educação, que se proponha a elevar as condições de formação efetiva das classes trabalhadoras; do lado não-institucional, a maioria absoluta de docentes, independentemente das funções que ocupem, está absorvida pelas ideologias liberais. Assim, resta saber, de fato, num dado sistema particular, que fatores podem possibilitar uma mudança de rumo, daí a questão central desse trabalho: quais as possibilidades da educação integral politécnica no sistema público de educação de tempo integral em Manaus?

Assim, a segunda conclusão é a de que, do ponto de vista legal, formalmente falando, não há impedimento. Pelos princípios do direito público, somente há impedimento, quando a lei assim o expressa, e não há lei expressa nesse sentido, tanto que, em todos os momentos, desde quando passou a vigorar a lei 4.024/61, mesmo durante o regime civil-militar, houve experiências pedagógicas de educação integral que avançaram, em termos formativos, ao tempo integral. Essa é a razão maior da luta pela institucionalização da democracia burguesa: não permitir o impedimento legal para não se cair na clandestinidade.

A terceira conclusão é a de que, tal como propôs Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, o governo municipal dos CEUs, a proposta do Burareiro, a educação integral tem mais possibilidade de se efetivar num ambiente criado para o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas. Isto se confirma, quando, nas condições do sistema de Manaus, o survey comprova que os CETIs são muito superiores às EETIs, pelos ambientes existentes e pelos equipamentos instalados.

A quarta conclusão consiste nos parâmetros (competência, bom relacionamento, atuante e flexível) de gestão como indicadores da supremacia das questões técnico-científicas sobre as comportamentais (constatados pelo levantamento junto aos gestores e confirmados no inquérito com os professores). Associe-se a isso a predisposição a uma formação cultural (imprescindível à

educação integral politécnica) mais ampliada, mesmo limitada pelas condições de existência, na forma como se encontra na análise. Tais indicadores apontam positivamente para a educação integral politécnica.

Do ponto de vista de onde se analisa, uma vez que os fatores institucionais são todos contrários e os não-institucionais são quase todos, as possibilidades efetivas residem exatamente nestes, em particular, na docência por não estar diretamente vinculada ao sistema de gestão. Com base nesse pressuposto, em que medida os resultados levantados junto à docência apontam no sentido da educação integral politécnica?

Em primeiro lugar, uma prática de planejamento de ensino envolvendo professores, diretores e coordenadores (55% nos CETIs; 47% nas EETIs), que representa um grande passo no sentido da construção do projeto de trabalho pedagógico coletivo, ponto de partida para o trabalho interdisciplinar.

Em segundo lugar, uma taxa elevada de trabalho conjugando dois ou mais ambientes educativos, pressuposto fundamental de uma prática pedagógica pela educação integral politécnica.

Em terceiro lugar, a constatação de uma tendência à diversificação de técnicas de ensino, à associação dos conteúdos de ensino com a realidade cotidiana, histórica ou natural, e uma prática pedagógica que busca uma formação cidadã focada numa participação mais ativa na sociedade.

Em quarto lugar, a constatação de uma taxa elevada de docentes, que praticam de alguma forma o trabalho interdisciplinar, pela associação dos conteúdos de sua disciplina com os de outras e, o que é mais importante, não somente relacionam conteúdos entre disciplinas, mas também, com as atividades do segundo turno (contraturno, na linguagem oficial), prática essa ratificada pela intensidade periódica com que são realizados exercícios pedagógicos, verificadores dessa dimensão interdisciplinar.

Em quinto lugar, para finalizar, a taxa em torno dos 40% de professores que priorizam, em suas práticas pedagógicas, a aprendizagem de conteúdos associados ao desenvolvimento de habilidades, em vez de uma só dessas dimensões, o que, novamente, é um bom ponto de partida para a educação integral politécnica.

Mas a realidade levantada e observada não indicou apenas possibilidades para a educação integral politécnica. A legislação federal se, de um lado, aponta para a construção de escolas mais adequadas à educação integral, de outro, recua

na concepção de educação integral para tempo integral, para enfatizar muito mais a necessidade assistencialista às populações em “situação de vulnerabilidade” do que uma formação mais completa da pessoa.

No caso específico do sistema público de Manaus, a ideia da relação entre atividades pedagógicas e desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas ainda é muito incipiente, o que dificulta a compreensão de um conceito mais elaborado de educação integral.

Os CETIs são superiores às EETIs em termos infraestruturais, mas ainda são muito mal equipados para atender uma educação integral compatível com o conceito que esteja além do tempo integral.

Do ponto de vista da gestão, o problema mais grave de todo o sistema é a escassez de recursos humanos necessários à coordenação pedagógica. Mesmo se esse sistema fosse o sistema de ensino regular, com um só turno, a quantidade observada e confirmada pelos documentos oficiais, é insuficiente para executar um processo de formação escolar.

Do ponto de vista da docência, a maior fragilidade fica por conta da tendência à formação hegemonicamente vinculada a faculdades privadas. Mas não é só isso: os salários dos professores (que não é nenhuma novidade) e a sobrecarga de trabalho impedem uma melhor formação cultural, bem como uma prática cultural necessária àqueles que trabalham nessa modalidade de ensino.

Finalmente, a resistência à prática pedagógica de associação de dois ou mais ambientes educativos ou diversificação de técnicas de ensino, são obstáculos que precisam ser superados para que uma escola pública possa, enfim, almejar ao que se entende por educação integral, em particular, por educação integral politécnica!

## REFERÊNCIAS

AMARAL SOBRINHO, José; PARENTE, Marta M. A. **CAIC: Solução ou Problema?** Brasília, DF: IPEA, 1995. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td\\_0363.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf)>. Acesso em: 1 abr. 2016.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 112/2008** – CEE/AM. Manaus, 2008.

\_\_\_\_\_. 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. 2011a.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 17/2011** – CEE/AM. Manaus, 2011b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação – PEE 2008**. Amazonas, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação – PEE 2015**. Amazonas, 2015.

Analfabetismo ainda atinge 27% dos brasileiros e desafios são grandes. **G1**, São Paulo. 15 fev. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2016/02/analfabetismo-ainda-atinge-27-dos-brasileiros-e-desafios-sao-grandes.html>> Acesso em: 12 mar. 2017.

ARAÚJO, Marta M.; BRZEZINSKI, Íria (Orgs.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: programa para a reconstrução da nação brasileira**. Brasília, DF: INEP, 2006.

ARAÚJO, Mirela Rodrigues. **Mapa da região de Manaus**. Disponível em: <<http://scielo.iec.pa.gov.br/img/revistas/rpas/v5n2/2a02f1.gif>>. Acesso em: 15 maio 2016.

AZEVEDO, Fernando. **Anísio Teixeira ou a inteligência**. 1960. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro7/anisio2.html>>. Acesso em: 23 maio 2017.

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.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 4.312, de 30 de dezembro 1925. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro7/anisio1.html>>. Acesso em: 16 maio 2016.

BAKUNIN, Mikhail. **A instrução integral**. Tradução Luiz Roberto Malta. São Paulo: Imaginário, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BALZAN, Newton C. Estudos sociais – Opiniões e atitudes de ex-alunos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 22, p. 31-64, jan./mar. 1977.

Bolsa família em números: confira os resultados de dez anos do programa. **IG**. São Paulo, 18 out. 2013. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/bolsa-familia/2013-10-17/bolsa-familia-em-numeros-confira-resultados-de-dez-anos-do-programa.html>> Acesso em: 12 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 15 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971b. 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/república>> Acesso em: 15 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Parecer CFE N.º 45/72 – CEPSCG. Dispõe sobre A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB33\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB33_2000.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 5.692, de 23 de janeiro, de 1971. Parecer n. 76/75. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 18 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)>. Acesso em: 16 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto de 14, de maio de 1991. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente. Decreto originalmente sem número. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/Anterior%20a%202000/1991/Dnn139.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/Anterior%20a%202000/1991/Dnn139.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 539, de 26 de maio de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente, criado pelo Decreto de 14 de maio de 1991, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0539.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0539.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 631, de 12 de agosto de 1992. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0631.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0631.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.imprensaoficial.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.imprensaoficial.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº- 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](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)> Acesso em: 16 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe certificação das entidades beneficentes de assistência social e a isenção de contribuições para a seguridade social. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato200720\\_10/2009/lei/l12101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato200720_10/2009/lei/l12101.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual operacional de educação integral**. Brasília: MEC, 2014b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2014a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundação Itaú Social. **Avaliação econômica programa mais educação**. Brasília, DF: MEC; São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2010.

BENCHIMOL, Samuel. Amazônia: formação social e cultural. 3ed. Manaus: Valer, 2009.

CALSAVARA, Tatiana da S. Os anarquistas e a educação - as escolas modernas ou racionalistas. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal: **Anais História dos Movimentos Sociais na Educação**. Natal: CBHE, 2002. p. 1-10.

CANO, Wilson. Desequilíbrios regionais no Brasil: alguns pontos controversos. In: BELLUZZO, L. G. e COUTINHO, R. (Orgs.). **Desenvolvimento capitalista no Brasil: ensaios sobre a crise**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CASSAN, Eliane R. **O que transita entre as políticas públicas educacionais e a prática do professor?: desvelando um caminhar**. 2004. 132fl. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252811>>. Acesso: 28 mar. 2017.

CAVALIERE, Ana M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2016.

\_\_\_\_\_, 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.

CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA Santa Paulina. Blog Santa Paulina. Brasília, DF. Disponível em: <http://caicsantapaulina.blogspot.com.br/>. Acesso em: 15 maio 2016.

CHIOZZINI, Daniel F. **Os ginásios vocacionais**: a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-1969). 2003. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2003.

COELHO Lígia M. **Integralismo, anos 30**: uma concepção de educação integral Disponível em:< [http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/integralismo3.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/integralismo3.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

COLARES, Maria L. I. S. (Org.). **Escola de tempo integral**: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA. Curitiba: CRV, 2015.

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.

COSTA, J. J. da Serra. **Elementos de estatística**. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1981. p. 23-33.

COUTINHO, Amélia. Anísio Teixeira: reitor UnB 1963-1964. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/brasil/dhbb/Anisio%20Teixeira.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2017.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: Introdução à Filosofia da Educação. Tradução Godofredo Rangel. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

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.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1969.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. Tradução: Anália C. Torres. Porto: Afrontamento, 1975.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. In: CATANI, Denice B. et al. (Orgs.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense S.A, 1986. p. 13-37.

\_\_\_\_\_. **A condição de sociólogo**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

FERREIRA, Daniela G.de A. **Ginásio Estadual Vocacional “Cândido Portinari” de Batatais**: histórias, sujeitos e práticas. 2007. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERREIRA, Daniela G.de A; BICCAS, Muarilane de S. **Ginásios vocacionais do Estado de São Paulo: um lugar de memória?** 2006. Disponível em: <<http://moodle.stoa.usp.br/file.php/987/Textos/GinasioVocacional.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

FRUTUOSO, Claudinei. **As políticas de educação integral em Ariquemes-Rondônia**: uma análise do projeto Burareiro de educação integral e do programa mais educação. 2014. 116f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

GHANEM, Elie. As ONGs e a responsabilidade governamental com a escola básica no Brasil. **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 23, n. 2 (68), p. 51-65, maio/ago. 2012.

GIOVANI, Geraldo di. SOUZA, Aparecida N. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 67, ago. 1999.

GOMES, Marco A. de O. Estado e educação: do Welfare State ao neoliberalismo. In: MACIEL, Antônio C. et al. (Orgs.). **Gestão da educação integral politécnica**: uma proposta para o Brasil, v. 1. Porto Velho: EDUFRO, 2013. p. 67-86.

HATOUM, Milton. **A cidadeilhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HUSSON, J. **Paul Robin – éducateur**. Cannes, França: Éditions de l'École Moderne Française, 1949. (Brochures d'Education Nouvelle Populaire N°44 – mars, 1949). Disponível em : <<https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11167>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

IBGE. Amazonas. Manaus. **Censo demográfico 2010**. Sinopse. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=130260&idtema=1&search=amazonas|manaus|censo-demografico-2010:-sinopse->>. Acesso em: 25 mar. 2017

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico 2010**. População estimada 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=130260>>. Acesso em: 27 out. 2016.

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-deduction-nationale1.html>>: Acesso em: 16 jun. 2017.

LOPES, Valquiria; GOES, Graciete T. **De centro educacional a CAIC – 10 anos de história.** Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1196/1196.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1196/1196.pdf)>. Acesso em: 1 abr. 2016.

MACIEL, Antônio C. **A educação do povo migrante:** processos educativos das populações supérfluas na periferia de Manaus. 1992. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Dinâmica do processo de ocupação socioeconômica de Rondônia:** trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia. 2004. 345f. Tese (Doutorado em Ciências Socioambientais), Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

\_\_\_\_\_. Projeto Burareiro: politecnia e educação Integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: **IV Simpósio Trabalho e Educação:** Gramsci, Política e Educação, 2007, Belo Horizonte. IV Simpósio Trabalho e Educação: Gramsci, Política e Educação. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2007. p. 1-12.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M.; RANUCCI, Adriana M. C. **Projeto Burareiro de Educação Integral:** original. Porto Velho: Temática, 2016. p. 13-19.

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.

\_\_\_\_\_.; BRAGA, Rute M. Politecnia e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade. In: **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura.** AMARAL, Nair F. G.; BRASILEIRO, Tânia S. A. (Orgs.). São Carlos, SP: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008.

\_\_\_\_\_. A incansável luta da escola pública contra o diabo às portas do inferno. **EDUCAmazônia**, Manaus, ano 6, v. 11, n. 2, p. 74-106, jul./dez, 2013.

\_\_\_\_\_. A alternativa crítica do gestor frente às políticas de inclusão socioeducacional. **Exitus**. Santarém, PA, v. 3, n. 2, p. 55-66, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da educação integral politécnica. In: MACIEL, Antônio C. et al. (Orgs.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil, 1.** Porto Velho: EDUFRO, 2013, v. 1, p. 131-146.

\_\_\_\_\_. et al. Perfil da educação integral em Manaus: elementos metodológicos para a coleta de dados educacionais, a partir do Boto-BDE. 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. 67-86.

\_\_\_\_\_. et. al. Percursos da educação integral em Manaus: gestão, currículo e metodologia. In: MACIEL, Antônio C. MOURÃO, Armanda R. B.; FERRAZZO, Gedeli.; BRAGA, Rute M.; FRUTUOSO, Claudinei. (Orgs.). **Currículo e metodologia da educação integral politécnica: aportes ao trabalho pedagógico coletivo**. Porto velho: Temática, 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Educação integral**: ruídos analógicos em tempo digitais. Porto velho: UNIR, 2016.

\_\_\_\_\_. Depoimento prestado a Cintia Adélia da Silva, Manaus, 23 fev. 2017a.

\_\_\_\_\_. SILVA, Cintia A. O conceito de educação integral a partir das experiências pedagógicas no Brasil. Porto Velho: UNIR, 2017.

\_\_\_\_\_. **Educação integral politécnica**: do trabalho como princípio educativo a Politécnia como princípio pedagógico. Porto velho: UNIR, 2017b.

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.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Tradução João Maia. 4 ed. Rio de janeiro: Paz e terra, 1985.

MARX, Karl. A Workers' Inquiry. **Revue Socialiste**, April 20, 1880. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/marx/works/1880/04/20.htm>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. Manifesto do partido comunista. In. ALMEIDA, Jorge; CANCELLI, Vitória. (Orgs.). **150 anos de Manifesto Comunista**. 4 ed. São Paulo: Xamã, 1998.

MASCELLANI, Maria N. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. São Paulo: IIEP, 2010.

MAURÍCIO, Lúcia V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 40-56, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006.

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

MENDONÇA, Ana W.; XAVIER, Libânia Nacif. **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC dos anos 1950/1960.** Brasília, DF: INEP, 2008.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em revista**, Curitiba, v. 1, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

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, out./dez. 1989.

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

MONTEIRO, Gilson. Manaus, uma história de versões e aversões. **A Crítica**. Manaus, 24.10.91, p.3.

MORAES, Carmen S. V.; SILVA, Doris A. Arquivo João Penteadó e sua importância para os estudos de educação anarquista no Brasil. **Projeto História**, São Paulo, v. 48, p. 1-23, dez. 2013.

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.

NETTO, José P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2011. p. 25.

NÓBREGA, Simone A.; SILVA, Maria A. da. Programa Mais Educação: ampliando quantidades, garantindo qualidade?. In. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 26. , 2013, Recife. **Anais políticas públicas, financiamento, avaliação e gestão da educação.** Recife: UFPE, 2013. p. 20-37

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 73, 2000.

OLIVEIRA, Mariangela de P. **A memória do ensino vocacional: contribuição informacional de um núcleo de documentos.** 1986. 215f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

PACHECO, Reinaldo T. B. **O espetáculo da educação: os Centros Educacionais Unificados do Município de São Paulo como espaços públicos de lazer.** 2009. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PARTIDO DOS TRABALHADORES – Amazonas. **Os trabalhadores e a Zona Franca.** Manaus: PT, n. 2, 1982. (Cadernos do PT).

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](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.

\_\_\_\_\_, DF. 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.

RIO DE JANEIRO, DF. Decreto n. 3.864, de 30 de abril de 1932. Dispõe sobre o ensino profissional, nos termos do decreto nº 3.763 de 1 de fevereiro de 1932. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm>>. Acesso em: 16 maio 2016.

\_\_\_\_\_, DF. Decreto n. 4.779, de 16 de maio de 1934. Dispõe sobre a educação técnico-profissional secundária. Disponível em: <<http://www.bvanisio teixeira.ufba.br/artigos/LuizAntonio.htm>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

ROMANO, Roberto. Marx e o romantismo. In: \_\_\_\_\_. **Corpo e cristal: Marx romântico**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985. p. 17-62.

ROVAL, Esméria. Uma pedagogia para o século XXI. **VIII Congresso Galaico-Português Psicopedagogia**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, 2005. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gjpdac/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdf/s/454.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

SÃO PAULO. Decreto n. 28.170, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=33377>>. Acesso em: 16 maio 2016.

\_\_\_\_\_. 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](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/.../DECRETO_42832_03.doc)>. Acesso em: 12 maio 2016.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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.

Seduc altera projetos arquitetônicos de Cetis no Amazonas. **G1 AM**, Amazonas, 12 mar. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2013/03/seduc-altera-projetos-arquiteticos-de-cetis-no-amazonas.html>> Acesso em: 15 fev. 2016.

SIMÕES, Renata D. **Educação e escolas na ação integralista brasileira**. Disponível em: <<http://8cbhe.com.br/media/doc/a5ef404f9fd4a733ae149a81210f3bf8.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

SILVA, Cintia A. Painel de gestão EETI Macantonio Vilaça I. Fotografia. Manaus, 14 fev. 2017.

SOUZA, Márcio. **A expressão amazonense**. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.

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.

\_\_\_\_\_. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962.

\_\_\_\_\_. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967.

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

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

VIOLET, Paul. **Les conceptions éducatives de Paul Robin**. Disponível em: <<http://mapage.noos.fr/renaudviolet/chap2.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1983.

## APÊNDICE A – Questionário professor

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC  
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES  
PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA - PROCAD  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA



### Questionário Professor

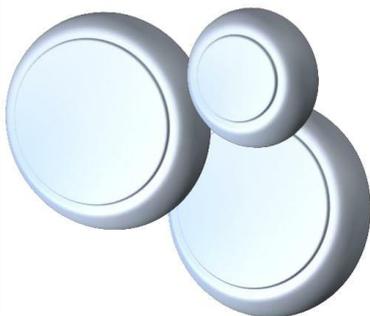
O objetivo dessa pesquisa é coletar dados multifatoriais que permitam a realização de uma análise, buscando caracterizar um modelo de educação integral no Brasil, que possibilite a progressiva melhoria da qualidade do ensino público.

**PROJETO:**

**As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: Rede de pesquisa e formação**

**OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:**

Não é necessário se identificar para responder a este questionário. O anonimato e o sigilo estão garantidos pelos termos do art. 5º, IV, da Constituição Federal de 1988. Decreto N. 1.171, de 22 de junho de 1994 e de acordo com o que orienta o Manual Operacional para Comitês de Ética em pesquisa.



2017

Questionário adaptado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES-UNIR/HISTEDBR. Reconhecido pelo CNPq e PROPESQ/UNIR.

**Coordenação:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Debora Cristina Jeffrey – UNICAMP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5941100880312996>

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel – UNIR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8865923724231718>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lília S. Colares – UFOPA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>

**Pesquisadores autorizados em Manaus:**

Mestranda Cíntia Adélia da Silva: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1358865526962444>

Prof. Esp. Alfredo Farias da Rocha: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1418437826545477>

Manaus-AM, fevereiro de 2017.

**Cargo/Função:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**A - PERFIL PROFISSIONAL**

**1. Qual o seu gênero?**

- a) Feminino.
- b) Masculino.
- c) Feminino homo.
- d) Masculino homo.
- e) Outro.

**2. Qual a sua faixa etária?**

- a) Menos 20 anos.
- b) De 20 a 30 anos.
- c) De 30 a 40 anos.
- d) De 40 a 50 anos.
- e) De 50 a 60 anos.
- f) Mais 60 anos.

**3. Como você se considera?**

- a) Branco.
- b) Pardo.
- c) Negro.
- d) Amarelo.
- e) Indígena.

**4. Há quanto tempo você trabalha?**

- a) Menos 05 anos.
- b) De 05 a 10 anos.
- c) De 10 a 15 anos.
- d) De 15 a 25 anos.
- e) Mais de 25 anos.

**5. Há quantos anos você trabalha nesta escola?**

- a) Menos de 1 ano.
- b) De 1 a 2 anos.
- c) De 2 a 5 anos.
- d) De 5 a 7 anos.
- e) De 7 a menos de 10 anos.
- f) De 10 a menos de 15 anos.
- g) Mais de 15 anos.

**6. Qual o seu grau de escolaridade?**

- a) Ensino Fundamental.
- b) Ensino Médio.
- c) Superior completo.
- d) Pós Graduação lato sensu.
- e) Pós Graduação stricto sensu.

**7. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição assinale a alternativa onde obteve o título profissional.**

- a) Pública Federal.
- b) Pública estadual.
- c) Pública Municipal.
- d) Privada.
- e) Pública à Distância.
- f) Privada à Distância.

**8. Você participou de alguma atividade de formação continuada (Atualização, treinamento ou capacitação) nos últimos 3 anos?**

- a) Sim.
- b) Não.

**9. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na escola?**

- a) Quase sempre.
- b) Quase nunca.
- c) Eventualmente (às vezes).
- d) Nunca.

**10. Nessa escola, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais se houver).**

- a) De 1 a 2 salários mínimos.
- b) De 2 a 3 salários mínimos.
- c) De 3 a 4 salários mínimos.
- d) De 4 a 6 salários mínimos.
- e) Acima de 6 salários mínimos.

**11. Além da atividade nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?**

- a) Sim, na área de educação.
- b) Sim, fora da área de educação.
- c) Não.

**12. Se exercer outra atividade, qual o seu salário bruto aproximado? (com adicionais, se houver).**

- a) De 2 a 3 salários mínimos.
- b) De 3 a 4 salários mínimos.
- c) De 4 a 6 salários mínimos.
- d) De 6 a 8 salários mínimos.
- e) Acima de 8 salários mínimos.

**13. Em quais turnos você trabalha na educação?**

- a) Manhã.
- b) Manhã e tarde.
- c) Tarde.
- d) Tarde e noite.
- e) Manhã, tarde e noite.

**14. Em quantas escolas você trabalha?**

- a) Apenas nesta escola.
- b) Em duas escolas.
- c) Em 3 ou mais escolas.

**15. Nesta escola qual é a sua carga horária semanal?**

- a) 20 horas.
- b) 30 horas.
- c) 40 horas.
- d) Mais 40 horas.

**16. Quantas horas de sua carga horária são destinadas ao planejamento semanal?**

- a) 4 horas
- b) De 4 a 6 horas
- c) De 6 a 8 horas.
- d) De 8 a 10 horas.
- e) De 10 a 12 horas.
- f) Acima de 12 horas

**17. Quantas disciplinas você ministra?**

- a) Apenas uma disciplina.
- b) Duas disciplinas.
- c) Três disciplinas.
- d) Mais de Três disciplinas.

<b>Você costuma:</b> (Marque uma resposta para cada item)	<b>Sempre</b>	<b>Eventualmente</b>	<b>Nunca</b>
18. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
19. Ir ao cinema.	A	B	C
20. Ir ao museu	A	B	C
21. Ver apresentações teatrais.	A	B	C
22. Ver apresentações musicais ou de dança.	A	B	C

<b>Em seu tempo livre você lê:</b> (Marque uma resposta para cada item)	<b>Sempre</b>	<b>Eventualmente</b>	<b>Nunca</b>
23. Jornais.	A	B	C
24. Revista semanal de informação variada.	A	B	C
25. Revista de humor/quadrinhos.	A	B	C
26. Revista de divulgação científico-cultural.	A	B	C
27. Revistas sobre celebridades, esporte e TV.	A	B	C
28. Livros.	A	B	C
29. Sites da internet.	A	B	C

**B-GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO  
B1- PERFIL DA GESTÃO**

30. Considerando como funções básicas do diretor a administrativa, a pedagógica e a disciplinar, para a sua função, qual o grau de importância de cada função?

	<b>Muito Importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Pouco Importante</b>
Administrativa	A	B	C
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

<b>As questões 31 a 35(Marque uma resposta para cada item).</b>	<b>Muito</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Pouco</b>
31. O (A) diretor (a) me motiva para o trabalho.	A	B	C
32. Tenho plena confiança no diretor (a) como profissional.	A	B	C
33. O diretor consegue fazer com que os professores se comprometam com a escola.	A	B	C
34. O diretor estimula as atividades inovadoras.	A	B	C

<b>35. O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos.</b>	A	B	C
---	---	---	---

**36. Assinale as qualidades que você considera mais necessárias e desejáveis para que uma pessoa tenha uma boa atuação na função de diretor escolar?**

- a) Flexível.
- b) Competente.
- c) Atuante.
- d) Bom relacionamento.

**37. Assinale os aspectos negativos e menos desejáveis que impeçam uma boa atuação do diretor escolar.**

- a) Autoritário.
- b) Ausente.
- c) Falta de disciplina.
- d) Mau relacionamento.

**38. Considerando sua experiência profissional, como você avalia o apoio que o diretor tem dado às suas atividades:**

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Razoável
- d) Insuficiente

## B2- PERFIL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

**39. Considerando as funções Pedagógica e Disciplinar, para a sua função, qual o grau importância da Coordenação Pedagógica (serviços de orientação educacional e supervisão escolar)?**

	Muito Importante	Importante	Pouco importante
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

**40. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que tem baixo rendimento.**

- a) Sim.
- b) Não.

**41. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que possuem alto rendimento.**

- a) Sim.
- b) Não.

**42. Ao longo de sua vida profissional, atuando em diversas escolas, ou numa mesma escola, mas com diferentes diretores, você identificou alterações significativas em relação ao desempenho de sua atividade de ensino, causadas pelas variadas formas de atuação dos diretores.**

- a) Sim.
- b) Não.

Questões de 43 a 47 (marque uma resposta para cada item)	Muito	Suficiente	Pouco
<b>43. O ensino que a escola oferece aos alunos é influenciado pela troca de ideias dos professores.</b>	A	B	C
<b>44. Os professores procuram relacionar os conteúdos afins entre as disciplinas?</b>	A	B	C

45. Há sistematicamente reunião entre o diretor, a coordenação pedagógica e os professores para acertar o bom funcionamento da escola.	A	B	C
46. A coordenação pedagógica contribui para o seu trabalho em sala de aula?	A	B	C
47. Você considera que o processo de avaliação da aprendizagem (incluindo o processo de recuperação) favorece ao desempenho cognitivo, afetivo e ético do aluno?	A	B	C

### B3- CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

**48. Conjuga seu trabalho com:**

- a) Não conjugo. Trabalho apenas na sala de aula.
- b) Conjugos sala de aula e laboratório.
- c) Conjugo sala de aula e vivências extraescolares.
- d) Conjugo sala de aula com as atividades do contraturno.
- e) Conjugo mais de dois ambientes educativos.

**49. Se a resposta da questão 17 for a letra “a”, o que faria você mudar:**

- a) Motivação por parte da diretoria ou coordenação pedagógica.
- b) Capacitação para essa finalidade.
- c) Aumento Salarial.
- d) Melhoria nas condições de trabalho.
- e) Nada. Estou satisfeita trabalhando só em sala de aula.

**50. Sua metodologia de ensino visa fazer com que o aluno: (você pode marcar mais de uma opção)**

- a) Aprenda conteúdos.
- b) Desenvolva habilidades.
- c) Aprenda conteúdos e desenvolva habilidades.
- d) Aprenda conteúdos e desenvolva o gosto pelas artes.
- e) Aprenda conteúdos e se prepare para o trabalho.

**51. Sua metodologia de ensino visa fazer com que o aluno:**

- a) Desenvolva a cidadania.
- b) Desenvolva a cidadania participativa.
- c) Desenvolva a cidadania crítica.

**52. Intercala aula expositiva, trabalho individual, trabalho em grupo e debates?**

- a) Semanalmente.
- b) Duas vezes por mês.
- c) Uma vez por mês.
- d) Nunca.

**53. Faz exercícios, relacionando-os com textos de jornais, revistas ou sites na internet?**

- a) Semanalmente.
- b) Duas vezes por mês.
- c) Uma vez por mês.
- d) Nunca.

**54. Como trabalha os conteúdos de sua disciplina?**

- a) Sem relação com os conteúdos de outras disciplinas.
- b) Sem relação com os conteúdos de outras disciplinas, mas relacionando-os com as atividades do contraturno.
- c) Sem relação com os conteúdos de outras disciplinas e sem relação com as atividades do contraturno.
- d) Relacionando-os com os conteúdos de outras disciplinas.
- e) Relacionando-os com os conteúdos de outras disciplinas e com as atividades do contraturno.

**55. Faz exercícios, relacionando-os a outras disciplinas?**

- a) Semanalmente.
- b) Duas vezes por mês.
- c) Uma vez por mês.
- d) Nunca.

**56. Lê e discute com os colegas os problemas de ensino-aprendizagem, visando a uma solução possível?**

- a) Semanalmente.
- b) Duas vezes por mês.
- c) Uma vez por mês.
- d) Nunca.

**57. Como as atividades do contraturno são organizadas?**

- a) De acordo com a série/ano.
- b) De acordo com a idade.
- c) Diagnóstico de acordo com habilidades e preferências artísticas.
- d) Diagnóstico de acordo com idade, habilidades e preferências esportivas.
- e) Outro: \_\_\_\_\_

**C- CAUSA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM****58. Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e ou pedagógica.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**59. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**60. Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**61. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**62. São decorrentes do meio em que o aluno vive.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

## APÊNDICE B – Questionário Administrativo

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC  
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES  
PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA - PROCAD  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA



### Questionário ADM

O objetivo dessa pesquisa é coletar dados multifatoriais que permitam a realização de uma análise, buscando caracterizar um modelo de educação integral no Brasil, que possibilite a progressiva melhoria da qualidade do ensino público.

**PROJETO:**

**As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: Rede de pesquisa e formação**

**OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:**

Não é necessário se identificar para responder a este questionário. O anonimato e o sigilo estão garantidos pelos termos do art. 5º, IV, da Constituição Federal de 1988. Decreto N. 1.171, de 22 de junho de 1994 e de acordo com o que orienta o Manual Operacional para Comitês de Ética em pesquisa.



2017

Questionário adaptado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES-UNIR/HISTEDBR. Reconhecido pelo CNPq e PROPESQ/UNIR.

**Coordenação:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Debora Cristina Jeffrey – UNICAMP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5941100880312996>

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel – UNIR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8865923724231718>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lília S. Colares – UFOPA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>

**Pesquisadores autorizados em Manaus:**

Mestranda: Cíntia Adélia da Silva: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1358865526962444>

Prof. Esp. Alfredo Farias da Rocha: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1418437826545477>

Manaus-AM, fevereiro de 2017.

**Cargo/Função:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**A - PERFIL PROFISSIONAL**

**1. Qual o seu gênero?**

- a) Feminino.
- b) Masculino.
- c) Feminino homo.
- d) Masculino homo.
- e) Outro.

**2. Qual a sua faixa etária?**

- a) Menos 20 anos.
- b) De 20 a 30 anos.
- c) De 30 a 40 anos.
- d) De 40 a 50 anos.
- e) De 50 a 60 anos.
- f) Mais 60 anos.

**3. Como você se considera?**

- a) Branco.
- b) Pardo.
- c) Negro.
- d) Amarelo.
- e) Indígena.

**4. Há quanto tempo você trabalha?**

- a) Menos 05 anos.
- b) De 05 a 10 anos.
- c) De 10 a 15 anos.
- d) De 15 a 25 anos.
- e) Mais de 25 anos.

**5. Há quantos anos você trabalha nesta escola?**

- a) Menos de 1 ano.
- b) De 1 a 2 anos.
- c) De 2 a 5 anos.
- d) De 5 a 7 anos.
- e) De 7 a menos de 10 anos.
- f) De 10 a menos de 15 anos.
- g) Mais de 15 anos.

**6. Qual o seu grau de escolaridade?**

- a) Ensino Fundamental.
- b) Ensino Médio.
- c) Superior completo.
- d) Pós Graduação lato sensu.
- e) Pós Graduação stricto sensu.

**7. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição assinale a alternativa onde obteve o título profissional.**

- a) Pública Federal.
- b) Pública estadual.
- c) Pública Municipal.
- d) Privada.
- e) Pública à Distância.
- f) Privada à Distância.

**8. Você participou de alguma atividade de formação continuada (Atualização, treinamento ou capacitação) nos últimos 3 anos?**

- a) Sim.
- b) Não.

**9. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na escola?**

- a) Quase sempre.
- b) Quase nunca.
- c) Eventualmente (às vezes).
- d) Nunca.

**10. Nessa escola, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais se houver).**

- a) De 1 a 2 salários mínimos.
- b) De 2 a 3 salários mínimos.
- c) De 3 a 4 salários mínimos.
- d) De 4 a 6 salários mínimos.
- e) Acima de 6 salários mínimos.

**11. Além da atividade nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?**

- a) Sim, na área de educação.
- b) Sim, fora da área de educação.
- c) Não.

**12. Se exercer outra atividade, qual o seu salário bruto aproximado? (com adicionais, se houver).**

- a) De 2 a 3 salários mínimos.
- b) De 3 a 4 salários mínimos.
- c) De 4 a 6 salários mínimos.
- d) De 6 a 8 salários mínimos.
- e) Acima de 8 salários mínimos.

**13. Em quais turnos você trabalha na educação?**

- a) Manhã.
- b) Manhã e tarde.
- c) Tarde.
- d) Tarde e noite.
- e) Manhã, tarde e noite.

**14. Em quantas escolas você trabalha?**

- a) Apenas nesta escola.
- b) Em duas escolas.
- c) Em 3 ou mais escolas.

**15. Nesta escola qual é a sua carga horária semanal?**

- a) 20 horas.
- b) 30 horas.
- c) 40 horas.
- d) Mais 40 horas.

**16. Quantas horas de sua carga horária são destinadas ao planejamento semanal?**

- a) 4 horas
- b) De 4 a 6 horas
- c) De 6 a 8 horas.
- d) De 8 a 10 horas.
- e) De 10 a 12 horas.
- f) Acima de 12 horas

Você costuma: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
17. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
18. Ir ao cinema.	A	B	C
19. Ir ao museu	A	B	C
20. Ver apresentações teatrais.	A	B	C
21. Ver apresentações musicais ou de dança.	A	B	C

Em seu tempo livre você lê: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
22. Jornais.	A	B	C
23. Revista semanal de informação variada.	A	B	C
24. Revista de humor/quadrinhos.	A	B	C
25. Revista de divulgação científico-cultural.	A	B	C
26. Revistas sobre celebridades, esporte e TV.	A	B	C
27. Livros.	A	B	C
28. Sites da internet.	A	B	C

**B-GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO  
B1- PERFIL DA GESTÃO**

29. Considerando como funções básicas do diretor a administrativa, a pedagógica e a disciplinar, para a sua função, qual o grau de importância de cada função?

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Administrativa	A	B	C
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

As questões 31 a 35(Marque uma resposta para cada item).	Muito	Suficiente	Pouco
30. O (A) diretor (a) me motiva para o trabalho.	A	B	C
31. Tenho plena confiança no diretor (a) como profissional.	A	B	C
32. O diretor consegue fazer com que os professores se comprometam com a escola.	A	B	C
33. O diretor estimula as atividades inovadoras.	A	B	C
34. O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos.	A	B	C

35. Assinale as qualidades que você considera mais necessárias e desejáveis para que uma pessoa tenha uma boa atuação na função de diretor escolar?

- a) Flexível.
- b) Competente.
- c) Atuante.
- d) Bom relacionamento.

**36. Assinale os aspectos negativos e menos desejáveis que impeçam uma boa atuação do diretor escolar.**

- a) Autoritário.
- b) Ausente.
- c) Falta de disciplina.
- d) Mau relacionamento.

**37. Considerando sua experiência profissional, como você avalia o apoio que o diretor tem dado às suas atividades:**

- a) Excelente.
- b) Bom.
- c) Razoável.
- d) Insuficiente.

## B2- PERFIL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

**38. Considerando as funções Pedagógica e Disciplinar, para a sua função, qual o grau importância da Coordenação Pedagógica (serviços de orientação educacional e supervisão escolar)?**

	Muito Importante	Importante	Pouco importante
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

**39. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que tem baixo rendimento.**

- a) Sim.
- b) Não.

**40. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que possuem alto rendimento.**

- a) Sim.
- b) Não.

**41. Ao longo de sua vida profissional, atuando em diversas escolas, ou numa mesma escola, mas com diferentes diretores, você identificou alterações significativas em relação ao desempenho de sua atividade de ensino, causadas pelas variadas formas de atuação dos diretores.**

- a) Sim.
- b) Não.

## C- CAUSA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

**42. Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e ou pedagógica.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**43. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**44. Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**45. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**46. São decorrentes do meio em que o aluno vive.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

## APÊNDICE C – Questionário gestor

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC  
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES  
PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA - PROCAD  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA



### Questionário Gestor

O objetivo dessa pesquisa é coletar dados multifatoriais que permitam a realização de uma análise, buscando caracterizar um modelo de educação integral no Brasil, que possibilite a progressiva melhoria da qualidade do ensino público.

**PROJETO:**

**As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: Rede de pesquisa e formação**

**OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:**

Não é necessário se identificar para responder a este questionário. O anonimato e o sigilo estão garantidos pelos termos do art. 5º, IV, da Constituição Federal de 1988. Decreto N. 1.171, de 22 de junho de 1994 e de acordo com o que orienta o Manual Operacional para Comitês de Ética em pesquisa.



Questionário adaptado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES-UNIR/HISTEDBR. Reconhecido pelo CNPq e PROPESQ/UNIR.

**Coordenação:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Debora Cristina Jeffrey – UNICAMP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5941100880312996>

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel – UNIR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8865923724231718>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lília S. Colares – UFOPA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>

**Pesquisadores autorizados em Manaus:**

Mestranda Cíntia Adélia da Silva: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1358865526962444>

Prof. Esp. Alfredo Farias da Rocha: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1418437826545477>

Manaus-AM, fevereiro de 2017.

**Cargo/Função:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**A - PERFIL PROFISSIONAL**

**1. Qual o seu gênero?**

- a) Feminino.
- b) Masculino.
- c) Feminino homo.
- d) Masculino homo.
- e) Outro.

**2. Qual a sua faixa etária?**

- a) Menos 20 anos.
- b) De 20 a 30 anos.
- c) De 30 a 40 anos.
- d) De 40 a 50 anos.
- e) De 50 a 60 anos.
- f) Mais 60 anos.

**3. Como você se considera?**

- a) Branco.
- b) Pardo.
- c) Negro.
- d) Amarelo.
- e) Indígena.

**4. Há quanto tempo você trabalha?**

- a) Menos 05 anos.
- b) De 05 a 10 anos.
- c) De 10 a 15 anos.
- d) De 15 a 25 anos.
- e) Mais de 25 anos.

**5. Há quantos anos você trabalha nesta escola?**

- a) Menos de 1 ano.
- b) De 1 a 2 anos.
- c) De 2 a 5 anos.
- d) De 5 a 7 anos.
- e) De 7 a menos 10 anos.
- f) De 10 a menos de 15 anos.
- g) Mais de 15 anos.

**6. Qual o seu grau de escolaridade?**

- a) Ensino Fundamental.
- b) Ensino Médio.
- c) Superior completo.
- d) Pós Graduação lato sensu.
- e) Pós Graduação stricto sensu.

**7. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição assinale a alternativa onde obteve o título profissional.**

- a) Pública Federal.
- b) Pública estadual.
- c) Pública Municipal.
- d) Privada.
- e) Pública à Distância.
- f) Privada à Distância.

**8. Você participou de alguma atividade de formação continuada (Atualização, treinamento ou capacitação) nos últimos 3 anos?**

- a) Sim.
- b) Não.

**9. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na escola?**

- a) Quase sempre.
- b) Quase nunca.
- c) Eventualmente (às vezes).
- d) Nunca.

**10. Nessa escola, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais se houver).**

- a) De 1 a 2 salários mínimos.
- b) De 2 a 3 salários mínimos.
- c) De 3 a 4 salários mínimos.
- d) De 4 a 6 salários mínimos.
- e) Acima de 6 salários mínimos.

**11. Além da atividade nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?**

- a) Sim, na área de educação.
- b) Sim, fora da área de educação.
- c) Não.

**12. Se exercer outra atividade, qual o seu salário bruto aproximado? (com adicionais, se houver).**

- a) De 2 a 3 salários mínimos.
- b) De 3 a 4 salários mínimos.
- c) De 4 a 6 salários mínimos.
- d) De 6 a 8 salários mínimos.
- e) Acima de 8 salários mínimos.

**13. Em quais turnos você trabalha na educação?**

- a) Manhã.
- b) Manhã e tarde.
- c) Tarde.
- d) Tarde e noite.
- e) Manhã, tarde e noite.

**14. Em quantas escolas você trabalha?**

- a) Apenas nesta escola.
- b) Em duas escolas.
- c) Em 3 ou mais escolas.

15. Nesta escola qual é a sua carga horária semanal?

- a) 20 horas.
- b) 30 horas.
- c) 40 horas.
- d) Mais 40 horas.

16. Quantas horas de sua carga horária são destinadas ao planejamento semanal?

- a) 4 horas
- b) De 4 a 6 horas
- c) De 6 a 8 horas.
- d) De 8 a 10 horas.
- e) De 10 a 12 horas.
- f) Acima de 12 horas

Você costuma: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
17. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
18. Ir ao cinema.	A	B	C
19. Ir ao museu	A	B	C
20. Ver apresentações teatrais.	A	B	C
21. Ver apresentações musicais ou de dança.	A	B	C

Em seu tempo livre você lê: (Marque uma resposta para cada item)	Sempre	Eventualmente	Nunca
22. Jornais.	A	B	C
23. Revista semanal de informação variada.	A	B	C
24. Revista de humor/quadrinhos.	A	B	C
25. Revista de divulgação científico-cultural.	A	B	C
26. Revistas sobre celebridades, esporte e TV.	A	B	C
27. Livros.	A	B	C
28. Sites da internet.	A	B	C

## B2- PERFIL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

29. Considerando as funções Pedagógica e Disciplinar, para a sua função, qual o grau importância da Coordenação Pedagógica (serviços de orientação educacional e supervisão escolar)?

	Muito Importante	Importante	Pouco importante
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

30. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que tem baixo rendimento.

- a) Sim.
- b) Não.

31. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que possuem alto rendimento.

- a) Sim.
- b) Não.

**C- CAUSA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**

**32. Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e ou pedagógica.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**33. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**34. Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**35. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**36. São decorrentes do meio em que o aluno vive.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

## APÊNDICE D – Questionário Coordenador pedagógico

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC  
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES  
PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA - PROCAD  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA



### Questionário Coord. Pedagógico

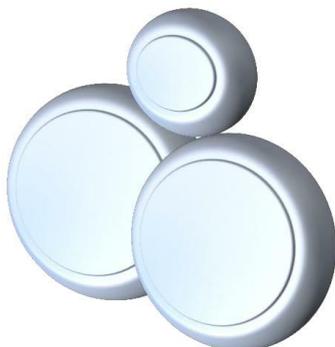
O objetivo dessa pesquisa é coletar dados multifatoriais que permitam a realização de uma análise, buscando caracterizar um modelo de educação integral no Brasil, que possibilite a progressiva melhoria da qualidade do ensino público.

**PROJETO:**

As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: Rede de pesquisa e formação

**OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:**

Não é necessário se identificar para responder a este questionário. O anonimato e o sigilo estão garantidos pelos termos do art. 5º, IV, da Constituição Federal de 1988. Decreto N. 1.171, de 22 de junho de 1994 e de acordo com o que orienta o Manual Operacional para Comitês de Ética em pesquisa.



2017

Questionário adaptado pelo Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES-UNIR/HISTEDBR. Reconhecido pelo CNPq e PROPESQ/UNIR.

**Coordenação:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Debora Cristina Jeffrey – UNICAMP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5941100880312996>

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel – UNIR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8865923724231718>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lília S. Colares – UFOPA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>

**Pesquisadores autorizados em Manaus:**

Mestranda Cíntia Adélia da Silva: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1358865526962444>

Prof. Esp. Alfredo Farias da Rocha: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1418437826545477>

Manaus-AM, fevereiro de 2017.

**Cargo/Função:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**A - PERFIL PROFISSIONAL**

**1. Qual o seu gênero?**

- a) Feminino.
- b) Masculino.
- c) Feminino homo.
- d) Masculino homo.
- e) Outro.

**2. Qual a sua faixa etária?**

- a) Menos 20 anos.
- b) De 20 a 30 anos.
- c) De 30 a 40 anos.
- d) De 40 a 50 anos.
- e) De 50 a 60 anos.
- f) Mais 60 anos.

**3. Como você se considera?**

- a) Branco.
- b) Pardo.
- c) Negro.
- d) Amarelo.
- e) Indígena.

**4. Há quanto tempo você trabalha?**

- a) Menos 05 anos.
- b) De 05 a 10 anos.
- c) De 10 a 15 anos.
- d) De 15 a 25 anos.
- e) Mais de 25 anos.

**5. Há quantos anos você trabalha nesta escola?**

- a) Menos de 1 ano.
- b) De 1 a 2 anos.
- c) De 2 a 5 anos.
- d) De 5 a 7 anos.
- e) De 7 a menos de 10 anos.
- f) De 10 a menos de 15 anos.
- g) Mais de 15 anos.

**6. Qual o seu grau de escolaridade?**

- a) Ensino Fundamental.
- b) Ensino Médio.
- c) Superior completo.
- d) Pós Graduação lato sensu.
- e) Pós Graduação stricto sensu.

**7. Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição assinale a alternativa onde obteve o título profissional.**

- a) Pública Federal.
- b) Pública estadual.
- c) Pública Municipal.
- d) Privada.
- e) Pública à Distância.
- f) Privada à Distância.

**8. Você participou de alguma atividade de formação continuada (Atualização, treinamento ou capacitação) nos últimos 3 anos?**

- a) Sim.
- b) Não.

**9. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática na escola?**

- a) Quase sempre.
- b) Quase nunca.
- c) Eventualmente (às vezes).
- d) Nunca.

**10. Nessa escola, qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais se houver).**

- a) De 1 a 2 salários mínimos.
- b) De 2 a 3 salários mínimos.
- c) De 3 a 4 salários mínimos.
- d) De 4 a 6 salários mínimos.
- e) Acima de 6 salários mínimos.

**11. Além da atividade nesta escola, você exerce outra atividade que contribui para a sua renda pessoal?**

- a) Sim, na área de educação.
- b) Sim, fora da área de educação.
- c) Não.

**12. Se exercer outra atividade, qual o seu salário bruto aproximado? (com adicionais, se houver).**

- a) De 2 a 3 salários mínimos.
- b) De 3 a 4 salários mínimos.
- c) De 4 a 6 salários mínimos.
- d) De 6 a 8 salários mínimos.
- e) Acima de 8 salários mínimos.

**13. Em quais turnos você trabalha na educação?**

- a) Manhã.
- b) Manhã e tarde.
- c) Tarde.
- d) Tarde e noite.
- e) Manhã, tarde e noite.

**14. Em quantas escolas você trabalha?**

- a) Apenas nesta escola.
- b) Em duas escolas.
- c) Em 3 ou mais escolas.

**15. Nesta escola qual é a sua carga horária semanal?**

- a) 20 horas.
- b) 30 horas.
- c) 40 horas.
- d) Mais 40 horas.

**16. Quantas horas de sua carga horária são destinadas ao planejamento semanal?**

- a) 4 horas
- b) De 4 a 6 horas
- c) De 6 a 8 horas.
- d) De 8 a 10 horas.
- e) De 10 a 12 horas.
- f) Acima de 12 horas

<b>Você costuma: (Marque uma resposta para cada item)</b>	<b>Sempre</b>	<b>Eventualmente</b>	<b>Nunca</b>
17. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
18. Ir ao cinema.	A	B	C
19. Ir ao museu	A	B	C
20. Ver apresentações teatrais.	A	B	C
21. Ver apresentações musicais ou de dança.	A	B	C

<b>Em seu tempo livre você lê: (Marque uma resposta para cada item)</b>	<b>Sempre</b>	<b>Eventualmente</b>	<b>Nunca</b>
22. Jornais.	A	B	C
23. Revista semanal de informação variada.	A	B	C
24. Revista de humor/quadrinhos.	A	B	C
25. Revista de divulgação científico-cultural.	A	B	C
26. Revistas sobre celebridades, esporte e TV.	A	B	C
27. Livros.	A	B	C
28. Sites da internet.	A	B	C

**B-GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO  
B1- PERFIL DA GESTÃO**

29. Considerando como funções básicas do diretor a administrativa, a pedagógica e a disciplinar, para a sua função, qual o grau de importância de cada função?

	<b>Muito Importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Pouco Importante</b>
Administrativa	A	B	C
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

<b>As questões 31 a 35(Marque uma resposta para cada item).</b>	<b>Muito</b>	<b>Suficiente</b>	<b>Pouco</b>
30. O (A) diretor (a) me motiva para o trabalho.	A	B	C
31. Tenho plena confiança no diretor (a) como profissional.	A	B	C
32. O diretor consegue fazer com que os professores se comprometam com a escola.	A	B	C
33. O diretor estimula as atividades inovadoras.	A	B	C
34. O diretor dá atenção especial aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos.	A	B	C

35. Assinale as qualidades que você considera mais necessárias e desejáveis para que uma pessoa tenha uma boa atuação na função de diretor escolar?

- a) Flexível.
- b) Competente.
- c) Atuante.
- d) Bom relacionamento.

**36. Assinale os aspectos negativos e menos desejáveis que impeçam uma boa atuação do diretor escolar.**

- a) Autoritário.
- b) Ausente.
- c) Falta de disciplina.
- d) Mau relacionamento.

**37. Considerando sua experiência profissional, como você avalia o apoio que o diretor tem dado às suas atividades:**

- a) Excelente
- b) Bom
- c) Razoável
- d) Insuficiente

## B2- PERFIL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

**38. Considerando as funções Pedagógica e Disciplinar, para a sua função, qual o grau importância da Coordenação Pedagógica (serviços de orientação educacional e supervisão escolar)?**

	Muito Importante	Importante	Pouco importante
Pedagógica	A	B	C
Disciplinar	A	B	C

**39. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que tem baixo rendimento.**

- a) Sim.
- b) Não.

**40. A escola tem algum tipo de atendimento especializado para alunos que possuem alto rendimento.**

- a) Sim.
- b) Não.

**41. Ao longo de sua vida profissional, atuando em diversas escolas, ou numa mesma escola, mas com diferentes diretores, você identificou alterações significativas em relação ao desempenho de sua atividade de ensino, causadas pelas variadas formas de atuação dos diretores.**

- a) Sim.
- b) Não.

Questões de 43 a 47 (marque uma resposta para cada item)	Muito	Suficiente	Pouco
<b>42. O ensino que a escola oferece aos alunos é influenciado pela troca de ideias dos professores.</b>	A	B	C
<b>43. Os professores procuram relacionar os conteúdos afins entre as disciplinas?</b>	A	B	C
<b>44. Há sistematicamente reunião entre o diretor, a coordenação pedagógica e os professores para acertar o bom funcionamento da escola.</b>	A	B	C
<b>45. A coordenação pedagógica contribui para o seu trabalho em sala de aula?</b>	A	B	C
<b>46. Você considera que o processo de avaliação da aprendizagem (incluindo o processo de recuperação) favorece ao desempenho cognitivo, afetivo e ético do aluno?</b>	A	B	C

**C- CAUSA DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**

**47. Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física e ou pedagógica.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**48. São decorrentes do ambiente de insegurança física da escola.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**49. Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**50. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

**51. São decorrentes do meio em que o aluno vive.**

- a) Concordo.
- b) Discordo.

## APÊNDICE E – Questionário escola

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC  
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES  
PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA - PROCAD  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA



# Questionário Escola

O objetivo dessa pesquisa é coletar dados multifatoriais que permitam a realização de uma análise, buscando caracterizar um modelo de educação integral no Brasil, que possibilite a progressiva melhoria da qualidade do ensino público.

**PROJETO:**

As experiências pedagógicas das políticas de educação integral na Amazônia: Rede de pesquisa e formação

**OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:**

Não é necessário se identificar para responder a este questionário. O anonimato e o sigilo estão garantidos pelos termos do art. 5º, IV, da Constituição Federal de 1988. Decreto N. 1.171, de 22 de junho de 1994 e de acordo com o que orienta o Manual Operacional para Comitês de Ética em pesquisa.



2017

**Área do pesquisador:**

**Observações:**

No quadro a seguir avalie os aspectos descritos em relação à infraestrutura da escola.  
(Marque uma resposta para cada item).

DEPENDÊNCIAS	Ótimo	Bom	Ruim	Inexistente
Almoxarifado	A	B	C	D
Ambulatório	A	B	C	D
Arborização	A	B	C	D
Área de Convivência	A	B	C	D
Auditório	A	B	C	D
Biblioteca	A	B	C	D
Brinquedoteca	A	B	C	D
Campo de Futebol	A	B	C	D
Cantina	A	B	C	D
Coordenação Pedagógica	A	B	C	D
Copiadora (Xerox)	A	B	C	D
Cozinha	A	B	C	D
Diretoria	A	B	C	D
Diretoria Administrativa	A	B	C	D
Jardinagem	A	B	C	D
Laboratório de Artes	A	B	C	D
Laboratório de Ciências	A	B	C	D
Laboratório de Ciências Sociais	A	B	C	D
Laboratório de Informática	A	B	C	D
Laboratório de Línguas	A	B	C	D
Laboratório de Matemática	A	B	C	D
Orientação Escolar	A	B	C	D
Piscina	A	B	C	D
Quadra Poliesportiva	A	B	C	D
Recepção	A	B	C	D
Refeitório	A	B	C	D
Sala de Sistema de Informação	A	B	C	D
Sala dos Professores	A	B	C	D
Sanitários	A	B	C	D
Secretaria	A	B	C	D
Supervisão Escolar	A	B	C	D

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nome da Instituição de Ensino: \_\_\_\_\_

Horário de funcionamento: \_\_\_\_\_

Dados da unidade Escolar.

Cargo/ Função	Diretores	Coordenadores Pedagógicos	Supervisores	Orientadores Educacionais
Quantidade				
Cargo/ função	Professores	Professores Suplentes/Turno	Alunos	Alunos por sala
Quantidade				
Cargo/ função	Bibliotecários	Funcionários Administrativos	Funcionários Técnicos	Funcionários de Apoio
Quantidade				
Cargo/ função	Nutricionista	Merendeiras	Psicólogos/ Dentista	Enfermeiros
Quantidade				

Séries que a escola atende no ensino fundamental e médio e a quantidade de aluno.

<b>Ensino Fundamental</b>	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
Números de alunos atendidos				
Série ensino Fundamental	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série
Números de alunos atendidos				
Série ensino Fundamental	9ª Série	_____	_____	_____
Números de alunos atendidos				
<b>Ensino Médio</b>	1º Ano	2º Ano	3º Ano	_____
Números de alunos atendidos				

**OBS:** 1- Professores suplentes são aqueles que substituem os titulares na ausência destes; 2- Funcionários técnicos são todos os que trabalham em laboratórios e serviços tecnológicos; 3- Funcionários de apoio envolvem serviço de limpeza, vigilância, segurança, bedéis, etc; 4- Estagiários não devem ser considerados.

Nas questões a seguir avalie os aspectos descritos em relação à segurança e estrutura da escola. (Marque uma resposta para cada item).

	Sim	Não
1. Há muros, grades ou cerca em condições de garantir a segurança do aluno?	A	B
2. Há controle de entrada e saída de aluno?	A	B
3. Há controle de entrada e saída de pessoas estranhas na escola?	A	B
4. Os portões que dão acesso à parte externa da escola permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?	A	B
5. Há algum tipo de vigilância durante o horário de funcionamento da escola?	A	B
6. Há algum tipo de vigilância nos finais de semanas e feriados?	A	B
7. A escola possui algum sistema de proteção contra incêndio (alarme de fumaça e temperatura, extintores contra incêndio, mangueiras, etc.)?	A	B
8. A escola possui iluminação adequada?	A	B

9. A escola possui site?

- a) Sim.
- b) Não.

10. Se a resposta for sim. Qual o endereço?

Site: \_\_\_\_\_

Com relação a sala de redação e biblioteca responda as questões a seguir. (Marque uma resposta para cada item).

	Sim	Não
11. Possui acervo diversificado que desperte o interesse do aluno?	A	B
12. Possui brinquedoteca?	A	B
13. Possui espaço para estudo individual?	A	B
14. Possui espaço para estudo coletivo?	A	B
15. Os livros podem ser manuseados?	A	B
16. Os livros podem ser emprestados?	A	B
17. Existem pessoas responsáveis pelo atendimento na biblioteca?	A	B
18. O espaço é climatizado e bem iluminado?	A	B

Nas questões a seguir avalie os aspectos descritos em relação à segurança e estrutura da escola. (Marque uma resposta para cada item).

	Sim	Não
1. Há muros, grades ou cerca em condições de garantir a segurança do aluno?	A	B
2. Há controle de entrada e saída de aluno?	A	B
3. Há controle de entrada e saída de pessoas estranhas na escola?	A	B
4. Os portões que dão acesso à parte externa da escola permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?	A	B
5. Há algum tipo de vigilância durante o horário de funcionamento da escola?	A	B
6. Há algum tipo de vigilância nos finais de semanas e feriados?	A	B
7. A escola possui algum sistema de proteção contra incêndio (alarme de fumaça e temperatura, extintores contra incêndio, mangueiras, etc.)?	A	B
8. A escola possui iluminação adequada?	A	B

9. A escola possui site?

- a) Sim.
- b) Não.

10. Se a resposta for sim. Qual o endereço?

Site: \_\_\_\_\_

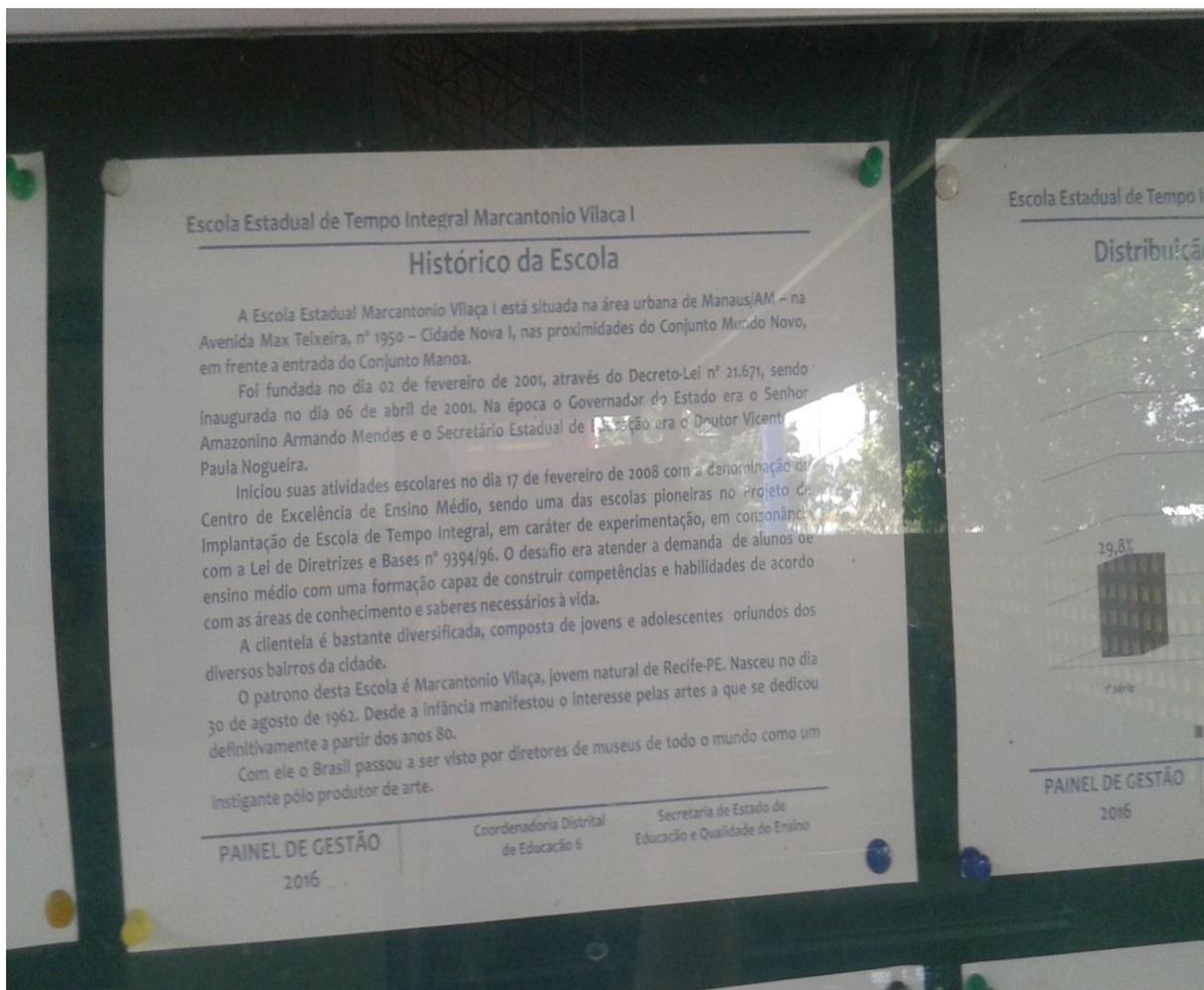
Com relação a sala de redação e biblioteca responda as questões a seguir. (Marque uma resposta para cada item).

	Sim	Não
11. Possui acervo diversificado que desperte o interesse do aluno?	A	B
12. Possui brinquedoteca?	A	B
13. Possui espaço para estudo individual?	A	B
14. Possui espaço para estudo coletivo?	A	B
15. Os livros podem ser manuseados?	A	B
16. Os livros podem ser emprestados?	A	B
17. Existem pessoas responsáveis pelo atendimento na biblioteca?	A	B
18. O espaço é climatizado e bem iluminado?	A	B

Apenas devem responder as questões de números 19 a 44 os que exercem o cargo de diretor ou vice-diretor. Indique no quadro abaixo a quantidade e se existe ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. (Marque uma resposta para cada item).

	Quantidade	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
19. Acesso à internet para uso dos alunos.		A	B	C	D
20. Acesso á internet para uso dos professores.		A	B	C	D
21. Aparelho de DVD.		A	B	C	D
22. Aparelho de som.		A	B	C	D
23. Aparelho de televisão.		A	B	C	D
24. As salas de aula são climatizadas.		A	B	C	D
25. Auditório.		A	B	C	D
26. Biblioteca.		A	B	C	D
27. Campo de Futebol Soçaité		A	B	C	D
28. Computadores exclusivos para uso administrativos.		A	B	C	D
29. Computadores para uso dos alunos.		A	B	C	D
30. Computadores para uso dos professores.		A	B	C	D
31. Impressora.		A	B	C	D
32. Laboratório de Ciências Sociais (Geo. e Hist.)		A	B	C	D
33. Laboratório de ciências.		A	B	C	D
34. Laboratório de informática.		A	B	C	D
35. Laboratório de matemática		A	B	C	D
36. Laboratório de redação		A	B	C	D
37. Máquina copiadora.		A	B	C	D
38. Piscina		A	B	C	D
39. Projetor multimídia.		A	B	C	D
40. Quadra de esportes.		A	B	C	D
41. Retroprojektor.		A	B	C	D
42. Sala de leitura.		A	B	C	D
43. Sala para atividades de artes plásticas.		A	B	C	D
44. Sala para atividades de música		A	B	C	D
<b>Serviços terceirizados</b>					
45. Limpeza		A	B	C	D
46. Segurança		A	B	C	D
47. Restaurante		A	B	C	D
48. Técnicos de Manutenção		A	B	C	D
49. Técnico de refrigeração		A	B	C	D
50. Manutenção da eletricidade		A	B	C	D

## ANEXO A- Quadro de Gestão: Histórico da escola Marcantonio Vilaça I



## ANEXO B – Página 223 da Lei nº 1. 846 de 14 de agosto de 1925

— 223 —

Archivista e Zelador da Bibliotheca .....	4:056\$000
Inspector .....	4:956\$000
Sub-Inspector .....	3:504\$000
Censura .....	3:504\$000
Porteiro .....	3:240\$000
Servente (diaria 6\$000) .....	
Jardineiro (diaria 6\$000) .....	
Cozinhadeira (diaria 5\$200) .....	

**TABELLA N. 1**

**SECCÃO DO ENSINO PROFISSIONAL**

Chefe de secção (gratificação) .....	3:000\$000
<i>Escolas Profissionaes</i>	
Director de escola da Capital .....	8:400\$000
Director de escola do interior .....	6:000\$000
Auxiliar de director .....	4:800\$000
Escrepturario .....	3:000\$000
Zelador almoxarife .....	3:000\$000
Mestre .....	4:800\$000
Contra-mestre .....	3:500\$000
Professor de escola primaria superior .....	4:000\$000
Servente (diaria 6\$000) .....	

Palacio do Governo do Estado da Bahia, 14 de Agosto de 1925 — (Assignados) — FRANCISCO MARQUES DE GÓES  
 CAIXON — Bráulio Xavier da Silva Pereira.

## ANEXO C – Tabela de salários SEDUC

Orgão: 25 - SEDUC

Página: 1

REF.: 22h7

## PORTAL DA TRANSPARÊNCIA - RELAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS

LOTAÇÃO	CARGO	FUNÇÃO	VÍNCULO	01/03/2017 01:48		DESCONTOS LEGAIS(R\$)	LÍQUIDO DISPONÍVEL(R\$)
				REMUNERAÇÃO LEGAL TOTAL(R\$)	REMUNERAÇÃO LEGAL DEVIDA(R\$)		
ESC.EST.ERNESTO PENAFORT	PROFESSOR PF40.LPL-IV	PROFESSOR	ESTATUTARIO	3.269,49	3.269,49	441,32	2.828,17
ESC.EST.PE.PEDRO GISLANDY	ASSISTENTE ADMINISTRATIVO		ESTATUTARIO	1.545,90	1.545,90	154,08	1.391,82
ESC DE 1 GRAU RAMALHO JUNIOR	PROFESSOR PF20.LPL-IV	PROFESSOR MATEMATICA	ESTATUTARIO	1.664,99	1.664,99	179,82	1.485,17
ESC.EST.BALBINA MESTRINHO	PROFESSOR PF20.LPL-IV		ESTATUTARIO	1.860,27	1.860,27	200,20	1.660,07
COORD.DISTRITAL DE EDUCACAO 03	PROFESSOR		ESTATUTARIO	1.830,92	1.830,92	201,40	1.629,52
COORD.DISTRITAL DE EDUCACAO 03	PEDAGOGO PD20.ESP-III		ESTATUTARIO	3.846,61	3.846,61	224,03	3.622,58
INDIGENA DO ENSINO MED.FUNDAM.	PROF.TEMPORARIO MAGISTERIO 40HS		SERVICO TEMPORARIO	2.454,32	2.454,32	245,59	2.208,73
ESC DE 1 GR JOAO B R DE LIMA E	PROF TEMPORARIO PLENA 20HS		SERVICO TEMPORARIO	1.634,75	1.634,75	130,78	1.503,97
ESC.EST.ALTINA G DE OLIVEIRA	PROFESSOR PF40.LPL-IV	DIRET.ESC.II FGD-2	ESTATUTARIO	3.016,99	3.016,99	250,60	2.766,39
ESC DE 1 GRAU S FRANCISCO EFET	VIGIA		ESTATUTARIO	1.200,60	1.200,60	132,07	1.068,53
ESC 1 GRAU SAO JOSE EFET	PROFESSOR PF40.LPL-IV	PROF 40 HRS	ESTATUTARIO	3.299,73	3.299,73	445,85	2.853,88
UNID.EDUC.DE BENJAMIN CONSTANT	PROF TEMPORARIO PLENA 20HS		SERVICO TEMPORARIO	2.179,67	2.179,67	196,17	1.983,50
UNID.EDUC.DE BENJAMIN CONSTANT	PROF TEMPORARIO PLENA 20HS		SERVICO TEMPORARIO	2.179,67	2.179,67	196,17	1.983,50
ESC.EST.DAISAKU IKEDA	MERENDEIRO PNF.MNF-III	MERENDEIRO	ESTATUTARIO	1.345,80	1.345,80	127,66	1.218,14
ESC.EST.CAETANO MENDONCA	PROF TEMPORARIO PLENA 20HS		SERVICO TEMPORARIO	1.634,75	1.634,75	130,78	1.503,97
ESC 1 E 2 G WALDEMARINA FERREI	PROF TEMPORARIO CARGA QUEBRADA		SERVICO TEMPORARIO	2.043,50	2.043,50	183,91	1.859,59
ESC 1 E 2 G WALDEMARINA FERREI	PROFESSOR PF20.ESP-III		ESTATUTARIO	2.066,85	2.066,85	224,03	1.842,82
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCACAO	PROFESSOR PF20.ESP-III	PROFESSOR	ESTATUTARIO	5.207,73	5.207,73	683,19	4.524,54
C R D M	MEMBRO C.R.D.M.		CARGO COMISSION.SVINCULO	700,00	700,00		700,00
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCACAO	PROFESSOR PF20.ESP-III		ESTATUTARIO	2.163,72	2.163,72	238,01	1.925,71
ESC.EST.PROF.JURACY B.GOMES	PROFESSOR PF20.LPL-IV		ESTATUTARIO	1.634,75	1.634,75	179,82	1.454,93
ESC.EST.DEMOSTENES B.A.TRAVES.	VIGIA PNF.VIG-III	VIGIA	ESTATUTARIO	1.384,55	1.384,55	137,43	1.257,12
ESC.EST.FERNANDO R.DE MIRANDA	PROF TEMPORARIO PLENA 20HS		SERVICO TEMPORARIO	1.634,75	1.634,75	130,78	1.503,97
ESC.EST.GILBERTO MESTRINHO	PROFESSOR PF20.LPL-IV		ESTATUTARIO	1.664,99	1.664,99	179,82	1.485,17
ESC.EST.MARIA EMILIA M.FAPOSO	MERENDEIRO PNF.MNF-III	MERENDEIRO	ESTATUTARIO	1.249,35	1.249,35	137,43	1.111,92
ESC.EST.LAURO DE A.C.BRANCO	MERENDEIRO PNF.MNF-III	SEC.ESC.IIFGS-7	ESTATUTARIO	1.669,35	1.669,35	137,43	1.531,92
PESSOAL PROC.DE APOSENTADORIA	TECNICO DE NIVEL SUP.PNS.TNS-1		ESTATUTARIO	2.897,01	2.897,01	369,25	2.527,76
ESC DE 1 GRAU PRES KENNEDY EFE	VIGIA	VIGIA	ESTATUTARIO	1.230,84	1.230,84	132,07	1.098,77
ESC.EST.ARMANDO MENDES	PROFESSOR PF20.LPL-IV		ESTATUTARIO	1.814,89	1.814,89	196,31	1.618,58
ESC.EST.GOV.PLINIO R.COELHO	PROF TEMPORARIO CARGA QUEBRADA		SERVICO TEMPORARIO	1.226,10	1.226,10	98,08	1.128,02
ESC 1 G STO ANTONIO EFETIVOS	PROFESSOR PF20.LPL-IV		ESTATUTARIO	1.664,99	1.664,99	179,82	1.485,17
ESCOLA ESTADUAL IRMA BRUNA	PROFESSOR		ESTATUTARIO	1.664,99	1.664,99	179,82	1.485,17
PE JOAO VAN DEN DUNGEU EFETIVO	PROFESSOR PF20.LPL-IV		ESTATUTARIO	1.664,99	1.664,99	179,82	1.485,17
ESC.EST.ALBERTO SANTOS MIQUEIS	PROFESSOR PF20.LPL-IV	DIR. ESC.III-FGD 3	ESTATUTARIO	2.834,99	2.834,99	236,16	2.598,83