

PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**PRINCIPLES AND CONCEPTIONS OF INTEGRAL EDUCATION IN BRAZIL****PRINCIPIOS Y CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN BRASIL**Claudinei FRUTUOSO/FAAR¹

RESUMO: O presente trabalho apresenta um estudo sobre os princípios e as concepções de educação integral no Brasil, baseando-se nas premissas que deram início à educação integral institucionalizada e por intermédio de políticas implantadas entre 1950 e 2005. Esta abordagem se inicia com a construção da primeira escola-parque, a qual, embora não seja denominada por seu criador como educação integral, possuía características que permitem assim a classificar. A outra experiência é a dos Cieps, que foi pensada por Darcy Ribeiro num modelo distinto do primeiro. Os CEUS são apresentados aqui como experiência que merece destaque, pois não sendo esta uma escola de educação integral traz, em sua estrutura, um espaço propício para o desenvolvimento de um tipo de educação voltado para as camadas mais paupérrimas da população. Neste modelo, o que chama a atenção, além da estrutura, é a proposta pedagógica e a organização escolar. Por fim, apresenta-se uma experiência desenvolvida no Norte do país, denominada Projeto Burareiro de Educação Integral, experimento que funcionou nos anos de 2005-2006, sendo uma proposta pedagógica que teve como base teórico-metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica. Assim, este texto tem como objetivo caracterizar o percurso das políticas de educação integral no Brasil como registro histórico de um momento. Percebe-se, porém, que embora se tenha progredido, pedagógica e organizacionalmente, a escola de educação integral ainda está aquém das reais necessidades das demandas a que se destina.

Palavras-chave: Concepções de Educação. Políticas Educacionais. Princípios Pedagógicos. Educação Integral.

ABSTRACT: The present paper shows a study about the principles and conceptions of integral education in Brazil, based on the premises that initiated the institutionalized integral education and through policies implemented between 1950 and 2005. This approach begins with the construction of the first School-park, which, although it is not denominated by its creator like integral education, had characteristics that allow thus to classify. The other experience is the Cieps, which was thought by Darcy Ribeiro in a model different from the first. The “CEUS” are presented here as an experience that deserves to be highlighted, since this is not a comprehensive school of education, which in its structure provides a space conducive to the development of a type of education aimed at the poorest sections of the population. In this model, what draws attention, besides the structure, is the pedagogical proposal and the school organization. Finally, an experiment developed in the North of the country, called the Burareiro Project of Integral Education, is an experiment that worked in the years 2005-2006, being a pedagogical proposal that had as a theoretical-methodological basis the Historical-Critical Pedagogy. Thus, this text aims to characterize the course of integral education

¹ Mestre em Educação-UNIR, Graduado em Pedagogia-UNIR, membro do Grupo de Pesquisa CIEPES-UNIR. Professor da rede estadual de ensino e Professor das Faculdades Associadas de Ariquemes - FAAR. Email frutuoso12@gmail.com.

policies in Brazil as a historical record of a moment. It is noticed, however, that although the pedagogical and organizational progress has been made, the school of integral education still falls short of the real needs of the demands for which it is intended.

Keywords: Conceptions of Education. Educational Policies. Pedagogical Principles. Integral Education.

RESUMEN: Este trabajo presenta un estudio sobre los principios y las concepciones de educación integral en Brasil, basándose en las premisas que dieron inicio a la educación integral institucionalizada a través de políticas implantadas entre 1950 y 2005. Este enfoque se inicia con la construcción de la primera Escuela-parque, la cual, aunque no sea denominada por su creador como educación integral, poseía características que permiten clasificarla así. La otra experiencia es la de los Cieps, que fue pensada por Darcy Ribeiro en un modelo distinto del primero. Los CEUS son presentados aquí como una experiencia que merece destaque, pues no siendo esta una escuela de educación integral trae en su estructura un espacio propicio para el desarrollo de un tipo de educación orientado hacia las esferas más pobres de la población. En este modelo, lo que llama la atención, además de la estructura, es la propuesta pedagógica y la organización escolar. Por último, se presenta una experiencia desarrollada en el Norte del país, denominada Proyecto Burareiro de Educación Integral, experimento que funcionó en los años 2005-2006, siendo una propuesta pedagógica que tuvo como base teórico-metodológica la Pedagogía Histórico-Crítica. Así, este texto tiene como objetivo caracterizar el recorrido de las políticas de educación integral en Brasil como registro histórico de un momento. Sin embargo, aunque se ha progresado, pedagógica y organizacionalmente, la escuela de educación integral todavía está en desacuerdo con las reales necesidades de las demandas a que se destina.

Palavras chave: Concepções de Educação. Políticas Educativas. Princípios pedagógicos. Educação Integral.

Introdução

O movimento educacional no Brasil, em especial o da educação integral, pode ser compreendido a partir das lutas dos movimentos sociais no final do século XIX e início do século XX. Este período é marcado por lutas travadas entre as classes compostas pela burguesia urbana e rural de um lado e, de outro, por uma classe operária desarticulada e analfabeta. É preciso destacar, nesse período, que a mão de obra da pequena indústria e da agricultura era composta, em sua maioria, por estrangeiros. Para Gomes (2007, p. 27-28), alguns fatores se apresentam importantes na compreensão das origens da indústria no Brasil, bem como a formação do movimento operário; para ele,

dentro de todo esse processo, a concentração regional de renda foi uma marca do desenvolvimento capitalista no Brasil. O processo acelerado de urbanização, de diversificação da economia e a formação de uma classe operária, ainda que reduzida numericamente, foram características marcantes principalmente da região Sudeste. Outro

aspecto a ser salientado do desenvolvimento dependente e desigual relaciona-se umbilicalmente com a subordinação econômica [...]. Os abismos sociais e econômicos constituíram-se em uma outra característica marcante do desenvolvimento da economia brasileira, fato que o surgimento das fábricas não alterou. A burguesia rural e urbana consolidava-se, política e economicamente, enquanto o proletariado sobrevivia em condições miseráveis.

As causas apresentadas descrevem como a concentração regional de renda e o processo acelerado de urbanização, bem a propósito de diversificação econômica e formação de uma classe operária, acentuaram as desigualdades. Embora no Brasil o movimento da educação integral tenha iniciado por volta do ano 10 do século XX com a proposta do movimento anarquista, na Europa já havia se materializado. Para Ligia Maria Coelho, o século XVIII marca na Europa, mais precisamente com a Revolução Francesa, a luta por uma escola igualitária, uma vez que a burguesia já se beneficiava de uma instrução integral, havendo a defesa que esses direitos fossem expandidos a todos (COELHO, 2009).

Nesse período, a educação integral no contexto das demandas da classe operária surgiu como possibilidade de formação completa para as camadas desprovidas de acesso à educação primária, valorizando, além do saber formal, a ação prática, ou seja, a junção entre trabalho intelectual e trabalho manual. Para os anarquistas, essa educação é efetivada pelas mais variadas formas e expressões da arte, bem como uma espécie de deleite estético, além dos aspectos relacionados à saúde física e instrução profissional, ocasionando a base da educação integral nos moldes anarquistas (COELHO, 2009). Esse debate teve como função promover uma escola para atendimento das camadas da população que, naquele momento, não tinham acesso à escola primária.

Uma vez que as políticas para a educação no Brasil não priorizavam o ensino para todos e, segundo dados censitários, em torno de 85% da população era analfabeta, isto constituía, assim, em fator determinante no processo de exclusão. Essa população ficava a mercê das vontades da burguesia, pois não existiam, nessa época, leis que regulamentassem o trabalho, sendo estas criadas pelos próprios patrões que acabavam fazendo suas próprias leis. A saber, o trabalho de crianças e mulheres se dava nas mesmas condições do trabalho do homem adulto, contudo o valor pago representava metade do valor pago ao homem (GOMES, 2007).

Embora esse momento tenha marcado, de forma singular, a implantação da educação integral, esta só se consolidou de forma institucional em 1950, com a Escola

Carneiro Ribeiro, a primeira escola-parque construída por Anísio Teixeira² que, durante o período em que esteve à frente do INEP (1951-1964), expandiu sua experiência de educação integral com as escolas-parque do Distrito Federal. No mesmo período trabalhando com Anísio, na década de 1960, Darcy Ribeiro tornou-se um dos responsáveis pela criação da Universidade de Brasília-UnB. Passados quase 20 anos do período em que assumiu como vice-governador do Estado do Rio de Janeiro (1983-1987), Darcy Ribeiro criou sua experiência de educação integral com a construção dos CIEPS. Para Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a educação escolar precisava investir de forma organizada fazendo chegar os benefícios deste investimento ao povo.

Propostas de educação diferenciadas, em aspectos como tempo de permanência na escola, surgiram no Estado de São Paulo com a construção dos CEUs (Centros Educacionais Unificados) no ano de 2003. Esse modelo se destacou pela estrutura física, pois essas escolas foram construídas na intenção de levar um ambiente típico de escola do centro para a periferia. Outro fator de destaque está relacionado à proposta pedagógica que leva em consideração aquilo que se apresenta no centro e não na periferia (GADOTTI, 2000).

Em oposição a esses modelos, Maciel (2007) propõe uma educação integral de base politécnica, em que a formação do aluno ocorre pela associação entre trabalho intelectual, as atividades corporais trabalhadas a partir da educação física e a atividade tecnológica, acrescentando a esses a própria politecnia como concepção pedagógica através da relação direta entre teoria e prática. Fundamentada numa concepção marxiana

²No final da década de 1940, o então governador da Bahia, Otávio Mangabeira, solicitou ao seu Secretário de Educação e Cultura, Anísio Teixeira, que elaborasse um sistema para resolver a crescente demanda por vagas nas escolas públicas. Paralelamente àquela época, precisavam-se, urgentemente, de novos currículos, novos programas e novos professores. Anísio Teixeira providenciou tudo num trabalho hercúleo de quase 16 horas por dia. Conseguiu criar a primeira célula – o modelo de Salvador – e a denominou de Centro de Educação Popular. Para ele, este centro deveria ser a primeira demonstração da passagem da escola de poucos para a escola de todos. A intenção de Anísio Teixeira era que fossem instalados, inicialmente, sete sistemas semelhantes que seriam localizados nos bairros mais carentes de Salvador. O primeiro esquema para a distribuição destes núcleos previa, para Salvador, sete escolas. O primeiro núcleo foi construído no bairro da Caixa D'Água, bairro popular de Salvador que tinha grande concentração de menores sem escola e até mesmo menores abandonados – e sta ainda é a realidade deste bairro. O espaço para a construção do centro foi definido através de um convênio entre o Governo Federal e o Governo do Estado da Bahia, através da Secretaria da Educação. Nesta negociação coube ao Governo do Estado a cessão do terreno, cabendo ao Governo Federal a manutenção da escola e o pagamento dos professores, todos em regime de dedicação integral. Após alguns anos, o centro passou a ser mantido exclusivamente pelo Governo do Estado da Bahia. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi idealizado e planejado por Anísio Teixeira quando Secretário de Educação do Estado da Bahia (1947-1950) e diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – 1951-1964), com a finalidade de proporcionar uma educação em tempo integral às crianças e adolescentes da região do bairro da Liberdade e adjacências. Acesso em 30 de jun. de 2014. Disponível em: http://www.escolaparquesalvador.com.br/?post_type=external-videos&p=381.

de educação, o Projeto Burareiro de Educação Integral propõe estimular as habilidades e as potencialidades humanas, num movimento educacional que trabalhe o ser humano completo.

O movimento da educação integral no Brasil, numa objetivação de expansão, vai se difundir com a implantação do Programa Mais Educação no ano de 2007, cuja proposta surge a partir das demais experiências existentes no Brasil. Porém, seu caráter expansivo toma dimensões que outros projetos não tomaram, estendendo o tempo de permanência do aluno na escola; no entanto, não garantindo esse tempo com trabalho educativo e sim com desenvolvimento de atividades. Assim, buscar-se-á aqui caracterizar o percurso das políticas de educação integral no Brasil como registro histórico de um momento, caracterizado com base nos estudos realizados em três concepções pedagógicas em especial, sendo: concepção escolanovista, concepção progressista e concepção histórico-crítica.

Na apresentação dos modelos estruturados na concepção escolanovistas destacam-se as experiências da escola-parque de Anísio Teixeira, os Cieps de Darcy Ribeiro e o projeto do governo petista à frente da prefeitura de São Paulo, entre 2001-2004, com os CEUs. Na concepção histórico-crítica, destaca-se a experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral, primeira experiência no Estado de Rondônia, caracterizada por um viés teórico oposto as demais.

Concepção escolanovista de educação: as escolas-parque de Anísio Teixeira

A educação integral no Brasil começa e ser pensada, a partir das décadas de 1920 e 1930, como o acesso à escola primária que era privilégio de uns poucos, passando-se a pensar num modelo de educação que atendesse não só as minorias, mas atendessem, também, parte da população que não tinha o acesso a essa educação escolar.

Nesse período, o país passa por algumas transformações, dentre as quais se podem destacar a econômica afetada pela primeira guerra e a educacional com a expansão da educação primária (até então um desafio que deveria ser enfrentado com muita sobriedade e dedicação), já que a escola era para uns poucos e sua expansão indicaria uma alteração na estrutura social da época. A escola era um espaço que deveria oferecer uma série de oportunidades de aprendizagem, conforme Nunes (2009, p. 123):

a escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna.

Desta maneira, seria preciso não só uma estruturação da instrução pública, como também uma mudança na forma de condução do ensino. Deste modo, o pensamento de Dewey vai influenciar a reestruturação do ensino no país, já que o debate no âmbito da escola pública da época é de como esta deveria ensinar, estava no auge. Segundo Cavaliere (2002, p. 261), “seu projeto de escola é fundamentalmente um projeto de comunidade intersubjetiva, democraticamente estruturada, na qual se possibilitará, por meio da comunicação da experiência, a construção de alguma identidade coletiva”. Assim, a escola torna-se um espaço onde a experiência deve ser utilizada como meio para o alcance de determinado fim, ou seja, o aprendizado.

Neste contexto, num Brasil de expectativas, mudanças, lutas e incertezas, surge o educador Anísio Teixeira que, ao se formar na mesma profissão do pai, escolheu uma carreira diferente, enveredando pela da educação. Assumiu a instrução pública de seu Estado, no ano de 1922, a convite do então governador do Estado da Bahia, sendo sua indicação feita pelo amigo Hermes de Lima.

Vivendo em um tempo de grandes eventos internacionais, como a primeira guerra mundial e o movimento da escola nova, Anísio Teixeira tomou como base o pensamento educacional escolanovista fundamentado nas ideias de Dewey. Conforme expresso por Cavaliere (2002, p. 256),

um dos grandes impulsos do pensamento escolanovista foi a ocorrência das guerras mundiais, particularmente a primeira grande guerra, que surpreendeu o espírito iluminista com o fato de que foram exatamente as nações mais desenvolvidas na ciência, na tecnologia e na filosofia que protagonizaram o episódio bárbaro.

Assim, a escola passa, para Anísio, a ter um novo papel dentro deste contexto, pois a princípio não foi possível continuar com o mesmo modelo de escola, uma vez que esta não atendia as necessidades da população mais necessitada. A educação na concepção escolanovista é centrada na visão de educação como vida, e não como preparação para a vida, podendo-se destacar a importância que essa dá à atividade

criadora em suas mais variadas expressões, tanto na vida social como na comunitária, proporcionando uma formação global da criança (CAVALIERE, 2002).

Influenciado por este modelo de educação, Anísio se propõe a remodelar a educação brasileira, visando sua expansão e autonomia, uma vez que os governos responsáveis diretos por ofertar o ensino às crianças se abstêm de investir como devem na estrutura e formação. O que para Nunes (2009, p. 129) é visto como um diferencial da concepção da Escola Nova está no fato de sua intervenção funcionar como fator de qualidade, quando afirma que:

de fato, a questão do caráter demonstrativo de uma obra pública esteve e está sempre presente nos governos que se sucedem. No caso dos educadores da chamada Escola Nova, esse caráter tem, entre outras, a finalidade de dar o testemunho de que é possível intervir na escola e mudar a qualidade. Essa intervenção funciona como matriz para a criação de outras representações sobre finalidades e funções da escola, seu papel na sociedade moderna, formação da cidadania.

Desta forma, o objetivo dos educadores da escola nova era a transformação desta e a intervenção direta em sua estrutura, pois não era possível remodelar o ensino numa escola com as características tradicionais, ou seja, ensino, estrutura, formação e função da escola. Para isso, era preciso amenizar as desigualdades a partir do efetivo reconhecimento, por parte de classes e grupos da sociedade, promovendo a “autoridade pedagógica”, pois deste modo quanto menos esta necessite produzir as condições de sua instauração e perpetuação, mais efetivo será o trabalho da escola, diminuindo o processo de reprodução da desigualdade social (CAVALIERE, 2002).

Assim, o pensamento escolanovista vai permear o novo modelo de educação, proporcionando uma reflexão sobre as bases da escola primária, tanto em sua concepção pedagógica como em sua infraestrutura, pensando um modelo de escola que atenda com propriedade às necessidades de se fazer conhecer a escola para as massas.

A educação integral pensada por Anísio Teixeira tinha como base uma escola onde a sua estrutura favorecesse o aprendizado, bem como economizasse nos custos, partindo de um espaço em que as atividades pudessem ser realizadas com o mínimo de intervenção externa possível. Seguindo estes critérios, ele cria a escola-parque, uma escola onde as atividades aconteceriam em dois ambientes: a escola-classe e, depois, a escola-parque.

Seu funcionamento se daria da seguinte forma: os alunos seriam matriculados nas quatro (4) escolas-classes onde se organizariam, passando um tempo na escola-

classe e outro na escola-parque; o tempo escolar seria de 9 horas diárias divididas em um turno de quatro horas pela manhã (com um intervalo de uma hora) e quatro horas à tarde. Na escola-parque, os alunos seriam agrupados por idade e em atividades onde os mesmos demonstrassem aptidão, sendo que as atividades de educação física, sociais, artísticas e de organização e biblioteca faziam parte das atividades que os alunos deveriam participar (TEIXEIRA, 1967). Sendo assim, esse modelo de escola, embora tenha a vaga ideia de diminuir as desigualdades por meio da participação ativa nas diversas atividades – transformando a escola num ambiente criador –, não produz o resultado esperado.

Seu funcionamento foi apoiado na experiência anteriormente feita na Escola de Aplicação do Centro Regional de pesquisas educacionais da Bahia. Este, por sua vez, era vinculado ao Inep e funcionou entre os anos de 1956 e 1962, sendo que as classes reuniam alunos por faixa etária e não por outros testes, como os de inteligência (NUNES, 2009). Deste modo, as crianças deveriam ser agrupadas em classes não por suas habilidades e potencialidades, o que faria com que, em determinadas turmas por exemplo, existissem alunos totalmente alfabetizados e outros não alfabetizados.

Neste contexto, a escola-parque se diferenciaria da escola primária normal por oferecer o dia completo de atividades onde os alunos permaneciam em ambiente educativo, além de tentar resolver outro problema social: o dos meninos sem lar. Conforme expresso por Nunes (2009, p. 125), “havia um plano para manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações foi dada como encerrada em 1964”. Um projeto audacioso para a educação, não só pelo desafio de montar uma estrutura que atendesse de maneira adequada a todos, mas principalmente por ter como meta o alcance das camadas mais pobres, uma vez que seu objetivo era o de dar uma escola de qualidade para os filhos dos trabalhadores.

Há, porém, nesse projeto, um ponto que deve ser observado: dar educação de qualidade aos filhos dos trabalhadores, sem ensinar-lhes como deve. Num momento tão importante para o país, a educação integral ganha forma e força ao se destacar na importância do projeto inovador de Anísio Teixeira, uma vez que a abrangência da escola primária era uma meta do educador brasileiro, haja vista haver uma restrição do acesso à escola primária à classe trabalhadora. Nunes (2009, p. 122) expõe na fala de Anísio Teixeira esse processo, detalhando o momento de difusão da escola primária ao dizer que:

o processo que difundiu a educação primária no Brasil, afirma ele, foi marcado, num primeiro momento, pela restrição da escola primária a uma classe média, o que significava que as classes trabalhadoras dela estavam ausentes. [...] Ao lado da redução da escola primária, inventaram-se também os turnos escolares que repercutiam na redução do dia escolar e na formação dos professores.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao funcionamento da escola-parque, ambiente que, ao contrário da escola primária, era criador. Na concepção de Anísio Teixeira, em uma das críticas que fez à escola primária, estava caracterizado o fato desta não oportunizar a comunicação entre os alunos a partir das vivências em diversas atividades, pois não se tratava, segundo ele, de suprir carências culturais, mas de antecipar experiências que pudessem levar a uma relação com o conhecimento necessário ao cotidiano que se encontra em constante mudança, o que em si já seria um desafio paradoxal (NUNES, 2009).

Esse desafio se torna maior se pensarmos em como a escola e seu ambiente podem contribuir na construção da identidade. Cavaliere (2002, p. 267), ao destacar este modelo de escola, seu ambiente e vivência, acrescenta: “é preciso que a escola seja um ambiente onde crianças e adultos vivenciem experiências democráticas. Só a partir delas será possível construir essa nova identidade”. Essa construção, para Anísio, estaria relacionada não a privilégios dados pelo Estado, mas a uma concepção de educação como um direito estando na base e na autonomia do povo.

A autonomia, como se vê, fazia parte da proposta de educação integral pensada por Anísio Teixeira, pois em sua primeira experiência aborda a importância das atividades extraclasse (aquelas feitas na escola-parque) e das atividades feitas nas classes. Essa identificação e autenticidade se davam com a organização de inúmeras tarefas que deveriam ser realizadas pelos alunos. Segundo Nunes (2009, p. 125), o êxito dado a estas atividades se dava por que:

os alunos eram encarregados de organizar inúmeras atividades: correios, clubes, biblioteca, banco, lojas, rádio-escola, etc... Pesquisas e excursões incentivavam a investigação dos aspectos estudados. Além dessas, outras atividades extra-classe chegaram a ser desenvolvidas, como o escotismo, as campanhas para melhoria do aprendizado, a associação de pais e mestres, etc... Nas escolas-classe registrou-se grande êxito da matemática moderna.

Apesar de todos os empecilhos, a escola-parque projetada por Anísio Teixeira tinha como objetivo elevar e expandir o ensino num país de território gigantesco e de

tantas desigualdades. Sua contribuição no campo educacional é inegável; contudo, mesmo todo seu conhecimento e influência ainda assim não foram suficientes para alavancar o ensino no país. Embora tenha lutado para ver florescer um novo modelo de educação, sofreu com a falta de investimentos de governos, o descaso com a educação e, acima de tudo, a valorização de uma concepção de educação fundamentada na chamada teoria do capital humano, isto é, uma educação como planejamento e investimento econômico, educação como mercadoria e como produto específico e delimitado a ser consumido (CAVALIERE, 2002).

Neste sentido, a obra de Anísio deve ser analisada como um marco histórico na construção da escola integral. Uma escola que atendesse as necessidades daqueles que não tinham acesso e, tampouco, o conhecimento da própria importância da educação escolar na formação do homem.

Uma outra concepção escolanovista de educação: os CIEPES de Darcy Ribeiro

As políticas educacionais no Brasil nunca estiveram entre as prioridades de governos e demais setores da sociedade industrial. Prova disto é a forma como se arrasta, até hoje, a educação pública num país onde as desigualdades são visíveis e a escola continua ocupando lugar secundário nas ações governamentais. Preocupado com a pobreza e com os excluídos socialmente, Darcy Ribeiro vai a seu tempo, além de promover um debate sólido no campo educacional, elaborar uma série de metas para a educação, bem como construir ações que desafiem o ensino de sua época.

Dentre as várias ações e programas, pode-se destacar aqui o programa Educação-Rio que serviu de base para a implantação dos Cieps. Darcy criticava aqueles que não faziam e não deixavam fazer, inclusive quando o tema era a educação integral.

Educador focado e preocupado com as causas sociais, buscava uma escola para o povo e não contra o povo. Para ele era necessário dar dignidade aos frequentadores da escola, propriamente para os filhos da classe trabalhadora. Ao defender o novo modelo de escola, Ribeiro (1984, p. 25) diz que aqueles que hoje oferecem a escola:

negaram escolas foi para o povo. Em lugar do sistema expandir-se, multiplicando verdadeiros edifícios escolares como os que Anísio Teixeira levantou no Rio na década de 30, multiplicaram-se principalmente barracões [...]. Junto com as escolas, o próprio professorado – recrutado em camadas menos abonadas – mal preparado, para suas funções e desestimulado – também decaiu em

níveis de formação pedagógica e se desprestigia social e profissionalmente.

A crítica aqui levantada à escola vem das péssimas condições que este a vê: essa condição é vista tanto de seu olhar enquanto político, quanto do seu olhar como educador, visto que Darcy tem a realidade como laboratório, fato ligado a sua formação antropológica. Neste contexto de debates se propõe um novo modelo de escola que, segundo Ribeiro (1984, p. 81), tem as seguintes características: “essas escolas de novo tipo assumirão dois padrões: um para educação pré-escolar e quatro primeiras séries do primeiro grau; outro para alunos de quinta a oitava séries e maiores de 14 anos atrasados nos estudos”. Assim, pensasse uma escola, a princípio, que tem como objetivo atender um número x de alunos que são vistos como excluídos do atual sistema, porém qual forma teria essa escola? Essa era uma resposta que apenas Darcy Ribeiro poderia dar.

Os debates que definiram a série de metas a serem materializadas visando à melhoria do sistema educacional do Rio de Janeiro foram realizados num minicongresso em que Darcy, então vice-governador do Estado, esteve à frente dos trabalhos, inclusive como palestrante e mediador. O objetivo deste minicongresso era ouvir os professores e os demais profissionais envolvidos com a educação escolar.

Dentre os muitos desafios que se propuseram neste congresso um chama a atenção, que era o relacionado à formação do professor, que deveria receber essa formação em serviço (RIBEIRO, 1984). Assim, após extenso debate surge uma proposta de escola que atendesse verdadeiramente a classe trabalhadora; Ana Maria Monteiro destaca esta escola como sendo uma escola revolucionária. Segundo Monteiro (2009, p. 41), “os Cieps surgiram, nesse contexto, como uma escola revolucionária em todos os sentidos, que atuaria como espaço privilegiado para a crítica das desigualdades e luta para a construção de uma sociedade mais justa”. Essa visão de escola revolucionária, porém não era a dos políticos que viam nos Cieps só mais uma escola que traria gastos à máquina pública.

Embora tivesse trabalhado com Anísio e pudesse ter se utilizado do modelo das escolas-parque, Darcy preferiu criar uma escola diferente para sua época. Neste contexto, Bomeny (2009, p. 117) distingue Darcy de Anísio ao dizer que, “neste ponto, me parece, reside a maior distinção entre ele e Anísio Teixeira: um conferindo ao seu projeto um cunho político-sociológico e o outro, Anísio, defendendo gradualmente o modelo pedagógico”. Estava aí o ponto central para a criação dos Cieps, pois o objetivo era dar uma escola que pudesse não só ensinar em tempo integral, mas que auxiliasse a

família precarizada pelo modo de vida capitalista, uma vez que essa criança, estando na escola, a família estaria despreocupada podendo proporcionar o sustento.

O caráter revolucionário dos Cieps não estava relacionado apenas à maneira como o ensino seria dado dentro dos Cieps, mas também pela estrutura que seria dada para que ocorresse. Mas, afinal, o que eram os Cieps? Para Gomes (2010, p. 52), “constituíam mais um fruto do trabalho de Darcy associado a Oscar Niemeyer. A arquitetura conferia identidade, inclusive político-partidária, às unidades e ao mesmo tempo, condicionava e refletia a proposta pedagógica”. A construção de uma escola de pompa para os trabalhadores provocou (e muito) os adversários, tanto políticos como os que nunca quiseram ver florescer a escola para todos.

A este contexto somasse o fato de a escola primária, desde meados da década de 1920 no Brasil, haver perdido espaço e significado, restando reconstruir ou mesmo criar um novo padrão. A opção de Darcy em não implantar o modelo das escolas-parque de Anísio Teixeira estava no fato de, para ele, este modelo de escola preferir certa classe já em muito favorecida pelo sistema.

Os Cieps se valiam de uma proposta pedagógica diferenciada, embasada nos princípios da Escola Nova onde sua ação pedagógica primava pela visão interdisciplinar, tendo como base um trabalho integrado, em que cada professor pudesse complementar e reforçar o trabalho dos demais (RIBEIRO, 1986). Desta forma, as ações eram voltadas, primeiramente, para o universo cultural dos alunos, respeitando, acima de tudo, seus saberes. Daí a escola nova ser criticada por ser uma escola que valorizava mais a experiência em detrimento dos conteúdos, ou seja, o saber livresco.

Ao lado de uma escola elitista e que pouco acrescentava às classes empobrecidas, os Cieps constituíram uma saída para uma sociedade há muito marginalizada. Essa preocupação com a escola que excluía e cobrava da criança pobre o mesmo rendimento da criança abastada já encontrava, em Darcy, sua crítica. Era, porém, preciso a superação desta escola elitista e seletiva (BOMENY, 2009); então, além de uma nova proposta pedagógica, seria preciso ressignificar a escola em sua estrutura.

Para a tarefa de criar uma escola com estrutura ideal que proporcionasse um ambiente de aprendizagem, procurou-se não se espelhar totalmente nas escolas-parque, mas em construções que pudessem atender as demandas e as características locais. Portanto, os Cieps se caracterizavam por serem escolões com capacidade para 1.000

alunos cada e, como se pode perceber, o objetivo era o de integrar a formação cultural e pedagógica num único espaço. Conforme Monteiro (2009, p. 38),

o Ciep é integrado em vários sentidos: seu projeto desenvolve uma proposta de currículo que assume a cultura como eixo articulador das atividades pedagógicas voltadas para aspectos pertinentes ao desenvolvimento de uma vida saudável. A dimensão integradora propõe o desenvolvimento de um diálogo constante e transformador com a comunidade a que atende. Assim, o projeto pedagógico implica pensar esta escola como pólo de dinamização cultural, possibilitando a elaboração e apropriação dos saberes escolares pelos alunos, com abertura para receber e incorporar saberes próprios à comunidade, inclusive para o resgate de práticas e saberes em risco de desaparecimento ante a pressão dos meios de comunicação.

As características ora apontadas representam o tamanho da responsabilidade exercida pelos Cieps, pois não se tratava, única e exclusivamente, de levar à escola, mas de levar a uma escola com todos os requisitos necessários para a elevação do conhecimento desta comunidade.

Bomeny (2009, p. 114) aponta que a receita para a resolução deste problema estava na escola de tempo integral: “a escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade”. Havia, porém, outro contexto que desfavorecia o tempo integral que estava relacionado com o trabalho, ou seja, com a renda das famílias, pois, para boa parte das famílias, a escola em tempo integral subtraía parte da renda, uma vez que a criança tinha que permanecer na escola e deixava de executar determinadas tarefas em casa (BOMENY, 2009), o que ocasionava um prejuízo para a família.

Outra característica dos Cieps que se deve destacar está relacionada a seu funcionamento. Conforme Ribeiro (1986, p. 42), “o CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos”. Assim sendo, o aluno deveria permanecer no Ciep com um turno de atividades nas salas e outro nas oficinas que eram disponibilizadas dentro da própria escola, o que favorecia o desenvolvimento dos alunos.

Concepção progressista de educação: os Centros Educacionais Unificados – CEUS

A busca por modelos de educação que pudessem valorizar a formação cidadã baseada na autonomia sempre esteve ligada a alguns projetos partidários. Neste sentido,

governos (na esfera municipal, estadual ou federal) buscavam desenvolver ações (que pelo menos no discurso, se diz) voltadas à melhoria educacional. O Brasil se destaca neste contexto com políticas que são impostas por governos e exemplos não faltam, especialmente no campo da educação integral.

Vale ressaltar que a diversidade de projetos, além de priorizar padrões que não vão ao encontro das características locais, se dizem capazes de resolver o problema da falta de qualidade; porém, nem sempre a lógica do sistema criado pelo próprio Estado permite obter essa qualidade. Contrariando a lógica, o governo do PT frente à Prefeitura de São Paulo, durante a gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004), criou um modelo de escola que, embora não seja caracterizada como escola integral, traz em seu eixo pedagógico e administrativo traços de uma escola de educação integral.

Surgem, assim, os Centros Educacionais Unificados (CEUs) caracterizando-se como escola normal, atendendo alunos em turnos de quatro horas com um diferencial: a oferta de atividades em outros horários à comunidade. Ao destacar o surgimento dos CEUs, Gadotti (2000, p. 2) os caracteriza como projeto de educação popular:

nascia um projeto de **educação popular**, de educação cidadã, buscando tratar o povo com dignidade e respeito. O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os CEUs inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar.

Neste sentido, o CEU traz em sua essência uma proposta a partir da intersetorialidade³, em que há a soma de diversas áreas atuando, como exemplo: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular (tão importante na construção de uma sociedade), saúde, cultura, esporte e lazer. Essa proposta inspira-se

³Para Freire (1979), não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensadas que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” da realidade, não poderia constituir um compromisso. Desta forma, o sentido dado à intersetorialidade é o de compromisso de todas as partes envolvidas, onde a atuação constante com o objetivo de transformar e incidir sobre esta realidade é claro. Aqui, é importante observar que não haveria êxito sem a participação de todos os setores envolvidos e comprometidos com o objetivo final.

na concepção de escola como equipamento urbano agregador da comunidade, transcendendo o espaço da sala de aula e o próprio espaço escolar.

Essa proposta, segundo Grosbaum e Carvalho (2009), não surge ao acaso, pois as ideias, as concepções e as experiências que se desenvolveram em diferentes momentos históricos, contribuíram para a proposta final. Ideias como as de Educação para a Cidadania e de Escola Aberta, constantes do pensamento de Paulo Freire, e da Escola Parque do educador Anísio Teixeira foram essenciais na construção deste modelo.

Enquanto modelo escolar, o CEU se destaca pela grandiosidade e pela imagem persuasiva de um novo equipamento público que impressiona, contrastando com a periferia, de ruas de terra e esburacadas. O CEU pode denominar-se, aqui, como obra que expressa a espetacularização arquitetônica de uma política educacional (PACHECO, 2011).

Tendo como meta levar cidadania à periferia, essa escola recebe várias críticas por propor como política educacional um modelo de cidadania regulada. Para Pacheco (2011, p. 336-337),

deve-se destacar que no caso de São Paulo, sequer foi discutida a municipalização da rede de ensino fundamental, questão que deveria entrar na agenda do debate sobre política educacional. Com os recursos empregados em obras como os CEUs e com um pacto federativo que garanta a transferência de recursos para o município, talvez fosse possível a municipalização de todo o ensino público fundamental na cidade de São Paulo, muito embora isso não fosse garantia da conquista da qualidade. [...] No entanto, o fortalecimento das estruturas de poder local é fundamental na construção de uma cidadania ativa, com a participação cada vez mais intensa da sociedade civil nos processos decisórios sobre a adoção desta ou daquela estratégia governamental de aplicação de recursos.

Entenda-se que apenas a participação não garante a valorização, uma vez que o Estado dita as regras. Grosbaum e Carvalho (2009, p. 12) destacam que esses parâmetros estavam estipulados no Regimento dos CEUs, onde deveria existir um Colegiado de Integração. Por sua vez, o objetivo principal era “assegurar a integração operacional entre as diretrizes e prioridades das diversas Secretarias, Coordenadorias e Comunidade”, promovendo uma organicidade e unicidade em torno do projeto educacional e seus objetivos.

Em sua composição, os CEUs têm como principal objetivo aproximar a comunidade do poder público, bem como a valorização da estrutura e o cuidado com o

equipamento. Assim, Gadotti (2000, p. 3) vê nessa relação uma saída na aproximação da escola com a comunidade, acrescentando que

o envolvimento e a organização da comunidade foram essenciais para garantir os objetivos educacionais, culturais e esportivos desse equipamento público. O novo não está no prédio bonito, mas no seu projeto educacional e na sua proposta de gestão comunitária e democrática. A população, desde o início, está entendendo que o CEU é dela e o defenderá enquanto tal.

O CEU passa a ser visto por seus criadores como uma escola da comunidade que tem voz e decide, no conjunto, o que é melhor para o coletivo. Porém, é importante destacar que o projeto não se desenvolve de forma homogênea, uma vez que cada localidade tinha as suas particularidades e que os problemas foram acumulando à medida que esse envolvimento foi perdendo força. Fato observado nos estudos de Grosbaum e Carvalho (2009, p.42) ao destacarem a pouca participação comunitária no interior dos CEUs, pois, segundo as mesmas, o interior chama mais a atenção à presença predominante de crianças e pessoas idosas e a quase ausência de jovens. Outro número que chama atenção está relacionado à equipe de limpeza que é numerosa, tendo um cuidado com a manutenção e a higiene local.

O funcionamento dos CEUs tem características bem diferenciadas, chamando a atenção até pelo horário, já que funciona com uma série de atividades extras, iniciando-se às 6h30min com a chegada das pessoas para fazer caminhada e cursos indo até às 23h, com a saída do último aluno ou telespectador do teatro. Nos finais de semana funciona com programações diversas, podendo fechar mais tarde no sábado, por exemplo, dependendo do tipo de evento, como o caso de bailes ou festivais. No domingo as atividades encerravam-se às 19h, sendo as segundas-feiras dedicadas à avaliação, ao planejamento e aos debates (CANGUSSÚ, 2010).

Caracterizada por ser uma escola de arquitetura diferenciada, sua gestão se destaca por ser composta por um conselho gestor formado por representantes das escolas do entorno, representantes dos núcleos de ação educacional e da ação cultural e de esportes e lazer, representantes do telecentro, da guarda civil metropolitana e da subprefeitura, além, é claro, dos representantes de CEI, EMEI e EMEF⁴.

⁴No estudo de caso realizado por Grosbaum e Carvalho (2009, p. 18-21), alguns problemas puderam ser observados nos CEUs, principalmente os relacionados à divisão existente no próprio ambiente relacionada às classes, ou seja, unidades escolares ali estruturadas quando diz que: “um Colegiado composto por gestor, coordenadores dos núcleos e diretores das escolas fica responsável pela integração dos projetos e das ações a serem desenvolvidas. Reúne-se mensalmente e, para essas reuniões, são

Para se compreender a importância desse conselho, Cangussú (2010, p. 23) destaca:

a gestão participativa e democrática extrapolava os Conselhos Gestor ou Escolar existente em cada unidade escolar, na medida em que se procurava ampliar o envolvimento da sociedade nos diversos projetos e atividades desenvolvidas nas unidades escolares, construindo-se uma rede de troca de experiências e informações e propiciando-se a organização de movimentos sociais para além da escola. Esse processo também é educativo e deve ser compreendido como parte da educação na formação dos sujeitos sociais.

Nesse contexto, a gestão dos CEUs tem como principal desafio a participação comunitária – tão necessária para o desenvolvimento da escola do ponto de vista da gestão democrática – e como possibilidade de deliberar sobre o que realmente a comunidade quer da escola. Para Gadotti (2000, p. 10), esse desafio visa “instituir mecanismos que permitam a comunidade deliberar sobre o que querem dar as instalações construídas, como querem que seja executado o orçamento, que normas de funcionamento [...] e que tipo de educação querem”. Tudo isso para que a participação se efetive no caminhar de uma gestão compartilhada.

A importância de um envolvimento da comunidade do entorno da escola segue como desafio nos CEUs, pois para garantir que o trabalho pedagógico tenha êxito, os objetivos educacionais, socioculturais e esportivos devem ser trabalhados em todas as suas dimensões. Esse trabalho não tem tornado o CEU um espaço diferenciado na relação aprendizado, pois segundo as pesquisas atuais este espaço tem contrariado a lógica se destacando pelo baixo desempenho nas avaliações educacionais em relação a outras escolas que não possuem espaço diferenciado (GROSBAUM; CARVALHO, 2009).

Compreendendo que na relação ensino-aprendizado os espaços também influenciam o aprender, a estrutura pensada para o CEU privilegiava as relações horizontais. Conforme Gadotti (2000, p.7), “em especial aquelas entendidas como projetos estratégicos de integração do CEU, respeitando-se a autonomia de seus

convidados também o coordenador do telecentro, o responsável pela biblioteca e lideranças das equipes de segurança e limpeza. Vários entrevistados revelaram que essa integração é difícil, principalmente pelas dificuldades de relacionamento com as Unidades Escolares (CEI, EMEI, EMEF), sobretudo com a EMEF, que se coloca como uma Unidade à parte. Segundo uma das gestoras entrevistadas, “a relação com os três diretores das Unidades não é fácil, mas a gente tem que batalhar para conseguir. Um exemplo foi o Recreio nas férias: as Unidades não se inscreveram e a gestão teve que assumir e fazer a inscrição de mais de 800 crianças. Isso ocorreu em mais de um CEU”, o que explica as dificuldades em realizar um trabalho articulado.

núcleos, unidades e espaços”. Esses espaços eram distribuídos a partir dos núcleos que faziam parte da composição do CEU, são eles: o núcleo educacional, o de ação cultural, o de esportes e lazer, o Centro de Educação Infantil (CEI), a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), além do Telecentro e da padaria-escola que também compõe esta estrutura.

Desse modo, embora os CEUs não sejam escolas integrais, sua estrutura e organicidade o eleva como projeto educacional que se assemelha as escolas projetadas tanto por Anísio Teixeira quanto por Darcy Ribeiro, diferenciando-se destas em seu projeto pedagógico, pois o discurso da valorização e da participação comunitária encobre o objetivo principal, que é a manutenção de um clientelismo típico das políticas do Estado neoliberal.

Concepção histórico-crítica de educação: o projeto burareiro de educação integral

O esforço constante para compreender o movimento da educação integral no Brasil faz surgir uma nova experiência neste campo, embasada numa concepção marxista e partindo do conceito de educação politécnica. Surge, então, o Projeto Burareiro de Educação Integral no município de Ariquemes-RO, criado no ano de 2005 pelo professor Dr. Antônio Carlos Maciel, após uma leitura dos modelos de educação integral implantados no país, principalmente o dos Cieps de Darcy.

Define-se, neste sentido, por criar um projeto com um viés totalmente voltado à concepção marxista de educação. Assim, é necessário, em um primeiro momento, entender o conceito de politecnia que pode ser definida, segundo Maciel e Braga (2007, p. 61), da seguinte forma: “concebe-se politecnia como um processo de desenvolvimento integral das faculdades humanas, tratando equilibradamente racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade”. Desta maneira, não se pode confundir politecnia ou formação politécnica como uma formação para a técnica, mas sim uma formação integral na qual o homem possa exercer um alto grau de potencialidades, ou seja, uma formação completa.

O destaque dado aqui à formação integral está relacionado com as dimensões apresentadas na politecnia, as quais são categorizadas num conjunto onde não há a ação única, mas uma habilidade ligada à outra. Essas são a lógico-cognitiva e psíquica, as psicomotoras e físicas, a sensibilidade como potencialização dos sentidos em seu aspecto amplo e a sociabilidade como efetivo exercício político (MACIEL; BRAGA,

2007). Em cada uma dessas existe um conjunto de atividades que visam desenvolver a formação politécnica.

O funcionamento do Projeto Burareiro ocorre nas ações de tempo integral para a promoção de uma educação integral. O que quer dizer que em sua concepção pedagógica há uma característica metodológica intrínseca à teoria que leva a essa prática de educação integral. Devido às particularidades da região amazônica, o turno de estudos começava às 7 horas, com um café da manhã para todos os alunos, o qual era servido nos refeitórios da escola e do Country⁵. Depois, cada grupo seguia para o desenvolvimento de suas atividades de estudos diários e, das 11:30 às 13:30 horas, era servido o almoço, realizando-se no intervalo atividades de relaxamento com músicas clássicas, entre outras (MACIEL, 2007). Todo esse trabalho era acompanhado por uma equipe de profissionais, tais como os da recreação, artes e reforço escolar.

Esse modelo de escola vai de encontro a uma perspectiva educacional de superação do modelo de educação integral, portanto uma educação integral para além da exclusão promovida pela escola pública aos filhos dos trabalhadores, pois estes sofrem com a falta de investimento e com a exclusão promovida pelo Estado às massas.

Considerações finais

Em face do exposto sobre os princípios pedagógicos da educação integral no Brasil e seu funcionamento, é fato que os vários modelos trazem contribuições para a construção de uma educação verdadeiramente para o povo. Porém, é necessário destacar que não há aqui a intenção de eleger um modelo como o melhor, mas apontar como cada modelo funciona e deixar a critério do leitor optar por um deles.

A questão a ser respondida é porque os modelos de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro não foram capazes de resolver os problemas da educação pública de tempo integral? Ou seja, uma educação fundada nos preceitos escolanovista como a que eles criaram não conseguiu superar o modelo da época. Qual seria, então, a causa? Falta de profissionais, má formação, baixa remuneração, esses são os pontos que devem ser

⁵O Country Clube é um ambiente afastado, aproximadamente, da escola uns 2,5 km. Esse local tem piscina para atividades de natação, campo de futebol e quadra para atividades da educação física e espaço coberto para as atividades de artes. Segundo Maciel (2007), o ambiente da escola não era agradável, portanto ela passou por uma reforma visando adequar o prédio às necessidades do projeto. “O que proporcionou um ambiente mais agradável e mais higiênico, tamanha eram as condições de degradação ambiental da escola. Além disso, para comportar todas as atividades do Projeto, foi anexado à Escola um prédio do Centro da Juventude, com três salas, salão e banheiros, e foram alugadas as dependências do Country Club para as atividades esportivas e culturais” (MACIEL, 2007, p. 4-5).

analisados. Assim, não seria esse o propósito deste trabalho, mas o de caracterizar no tempo como funcionou cada modelo de escola integral, deixando para um próximo momento a continuação deste debate.

Referências

- BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. Acesso em abril de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Acesso em maio de 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100013&script=sci_abstract&tlng=pt
- CAVALIERI, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.
- GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social**: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). 2000. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3395#page/2/mode/1up>. Acesso em: 15 de maio 2016.
- GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **O PT e a educação**: a participação dos intelectuais católicos na gestão Luiza Erundina (1989-1992). Campinas: 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Acesso em janeiro de 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252051/1/Gomes_MarcoAntoniodeOliveira_D.pdf
- GROSBAUM, Marta Wolak; CARVALHO, Lídia Izcson de. **Os Centros Educacionais Unificados**: um estudo de caso em São Miguel Paulista. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2009.
- MACIEL, Antônio C; BRAGA, Rute M. Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: SANTOS, Nilson (org.). **Alinhavos em ciências humanas**. Porto Velho: EDUFRO, 2007.
- _____. **Educação integral e sustentabilidade social**: alternativa para a escola pública. In: 61ª SBPC, Anais, Manaus, 2009.

MACIEL, Antônio C.. **Projeto Burareiro: Politecnica 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.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ciep – escola de formação de professores**. Em *Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49. Acesso em abril de 2013. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2219/2186>

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009. Acesso em abril de 2013. Disponível em:

<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2225/2192>

PACHECO, Reinaldo Tadeu Bosco. **A Política Educacional como Espetáculo: a construção dos Centros Educacionais Unificados em São Paulo**. *Psicologia Política*. Vol. 11. Nº 22. Pp. 329-343. Jul. – Dez. 2011. Disponível em:

<http://www.fafich.ufmg.br/rpp/seer/ojs/index.php>

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

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

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967. Acesso em julho de 2013. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962. Acesso em julho de 2013. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>

Enviado em: Dezembro de 2016.

Aceito em: Maio de 2017.

Como referenciar este artigo:

FRUTUOSO, Claudinei. Princípios e concepções de educação integral no Brasil. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 4, n. 8, p. 175-195, mai/ago, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA>>. e-ISSN: 2359-2087.