

O PROJETO BURAREIRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NA AMAZÔNIA

THE BURAREIRO INTEGRAL EDUCATION PROJECT: THEORETICAL CONTRIBUTIONS OF A PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN THE AMAZON

Recebido em: 20/01/2024

Aceito em: 20/04/2024

Publicado em: 18/06/2024

Antônio Carlos Maciel¹ 


Universidade Federal de Rondônia

Cintia Adélia da Silva² 

Universidade Federal do Amazonas

Claudinei Frutuoso³ 

Universidade Federal do Oeste do Pará

Antônio Lemos Régis⁴ 

Universidade Federal do Oeste do Pará

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar as possíveis contribuições conceituais decorrentes do Projeto Burareiro de Educação Integral, uma experiência pedagógica implantada no município de Ariquemes, estado de Rondônia, entre janeiro de 2005 e agosto de 2006. A partir disso, argumentar a favor da educação integral, em detrimento do tempo integral, como horizonte de uma política educacional, que venha ao encontro de quantos almejem políticas educacionais alternativas às concepções neoliberais hegemônicas vigentes. Tanto a experiência pedagógica, levada a efeito por meio de um laboratório social, quanto a pesquisa teórica, que a antecedeu e a sucedeu, foi orientada por princípios epistemológicos da dialética materialista e pelo método histórico-crítico de produção acadêmica, cuja análise chegou às possíveis contribuições: introdução da dimensão política à concepção marxiana de educação, nova concepção de interdisciplinaridade e de integração curricular, criação dos conceitos politecnia como princípio pedagógico e educação integral politécnica. Essas contribuições, juntamente com a emergência do conceito sustentabilidade social, evidenciam que as políticas de tempo integral, a partir de 2010, são um retrocesso político e uma guinada ideológica para o lado do neoliberalismo.

Palavras-chave: Política educacional; Educação integral; Educação integral politécnica; Tempo integral; Politecnia como princípio pedagógico.

Abstract: This article aims to present the possible conceptual contributions arising from the Projeto Burareiro de Educação Integral, a pedagogical experience implemented in the municipality of Ariquemes, state of Rondônia, between January 2005 and August 2006. Based on this, argue in favor of integral education, to the detriment of full-time, as the horizon of an educational policy, which meets those who desire alternative educational policies to the current hegemonic neoliberal conceptions. Both the pedagogical experience, carried out through a social

¹ Professor Titular Aposentado da Universidade Federal de Rondônia e Professor Visitante da Universidade Federal do Pará – NEB/UFPA. E-mail: maciel_ac@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. E-mail: cintiaadelia.adelia@gmail.com.

³ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: frutuoso12@gmail.com

⁴ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: regis@unir.br.

laboratory, and the theoretical research, which preceded and followed it, were guided by epistemological principles of materialist dialectics and by the historical-critical method of academic production, whose analysis reached the possible contributions: introduction of the political dimension to the Marxian conception of education, new conception of interdisciplinarity and curricular integration, creation of the concepts of polytechnics as a pedagogical principle and integral polytechnic education. These contributions, together with the emergence of the concept of social sustainability, show that full-time policies, from 2010 onwards, are a political setback and an ideological shift towards neoliberalism.

Keyword: Educational policy; Integral education; Integral polytechnic education; Full-time; Polytechnics as a pedagogical principle.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar as contribuições conceituais de uma experiência pedagógica, realizada na cidade de Ariquemes, estado de Rondônia, entre janeiro de 2005 e agosto de 2006, pela Secretaria de Educação do Município: o Projeto Burareiro de Educação Integral, transformada em política educacional, desde então.

Partindo dos estudos sobre o trabalho como princípio educativo (MANACORDA, 2013; SAVIANI, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; KUENZER, 1989, 2007; SOARES, 2000), o processo de implantação do Projeto demonstrou a insuficiência pedagógica deste conceito, o que levou a equipe coordenadora a atualizar a concepção marxiana de educação (MARX, 1976), a redefinir conceitos, tais quais os de interdisciplinaridade (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1998) e politecnicidade (SAVIANI, 1989, 2003a; MACIEL, 2018) e, em função desse trabalho, a inovar conceitos, como o de integração curricular (MACIEL, 2013; MACIEL *et al.* 2016; RANUCCI, 2022; FRUTUOSO, 2022) e, principalmente, o de politecnicidade como princípio pedagógico (MACIEL; BRAGA, 2008; MACIEL, 2018), por meio do qual se chegaria à concepção de educação integral politécnica (MACIEL, 2022).

Assim, na primeira seção deste artigo, caracterizar-se-á a natureza do Projeto Burareiro, por meio da gênese do processo teórico e empírico de sua implantação, para distingui-lo de outras experiências pedagógicas brasileiras relevantes. Na segunda seção, expor-se-á as possíveis contribuições conceituais e pedagógicas decorrentes, em função do que defender-se-á a educação integral, em detrimento do tempo integral, como horizonte de uma política educacional, que venha ao encontro de tantos quantos almejem por políticas educacionais alternativas às concepções neoliberais hegemônicas vigentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma investigação teórico-experimental, realizada entre novembro de 2004 e agosto de 2006. A pesquisa bibliográfico-documental transcorreu em todo o período, com

predominância, entre novembro de 2004 e junho de 2005, e consistiu em levantamento, seleção e análise dos estudos acerca da “concepção marxiana de educação”, do “trabalho como princípio educativo” e da “educação integral no Brasil”, à luz de princípios epistemológicos da dialética histórico-materialista e da pedagogia histórico-crítica. Desses estudos, além dos resultados que serão apresentados aqui, nasceu o embrião de um método de estudo, interpretação e análise de texto dissertativo, que viria a se chamar “método histórico-crítico de produção acadêmica” (MACIEL; BRAGA, 2008; MACIEL, 2023).

A experiência pedagógica, efetivamente ocorrida entre 8 de agosto de 2005 e 31 de agosto de 2006, consistiu de um laboratório social, ao qual se denominou de laboratório social histórico-crítico (MACIEL, 2016), durante o qual os processos educativos foram organizados para testar conceitos.

Neste artigo, dar-se-á ênfase aos conceitos: concepção marxiana de educação, interdisciplinaridade e integração curricular⁵, sustentabilidade social e, principalmente, ao processo de surgimento do conceito “politecnia como princípio pedagógico” – fundamento da educação integral politécnica – que, desde então, têm servido de fio condutor dos estudos do grupo de pesquisa CIEPES – Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade, ancorado, desde seu nascimento, em 2002, na Universidade Federal de Rondônia.

Far-se-á uso da análise histórico-crítica, técnica analítica indissociável do método histórico-crítico de produção acadêmica (MACIEL, 2023), epistemologicamente fundamentada em Marx (1983), Netto (2011) e Saviani (2003b), cujos procedimentos técnicos privilegiam a comparação dos objetos de estudo, distinguindo unidade e diversidade e, no interior desta, diferenças epistemologicamente opostas, mas compatíveis, e diferenças antagônicas.

Com tais procedimentos, espera-se alcançar o objetivo a que este artigo se propõe: apresentar contribuições conceituais e possíveis elementos para o estabelecimento de políticas educacionais para a educação integral em detrimento de políticas de tempo integral.

O PROJETO BURAREIRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS RELEVANTES EM EDUCAÇÃO INTEGRAL

⁵ Essa relação concebida por Autor (2013) durante o laboratório social, no Projeto Burareiro, foi, posteriormente, aplicada a um Curso de Formação de Professores, cujos resultados estão descritos em Ranucci, Mendonça e Rodrigues (2013); Mendonça, Ranucci e Rodrigues (2013); Rodrigues, Ranucci e Mendonça (2013); Patrícia (2013).

Quando o Grupo de Pesquisa “Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica”⁶, da Universidade Federal de Rondônia, foi instado a elaborar um Projeto de Educação Integral para o Prefeito eleito do Município de Ariquemes, em novembro de 2004, viu-se ali uma oportunidade única para se pôr em prática estudos há certo tempo desenvolvidos sobre educação integral.

Havia, então, no Brasil, três grandes experiências exitosas: as Escolas-Parque, de Anísio Teixeira; os CIEPs, de Darcy Ribeiro; e, os CEUs, de Marta Suplicy.

Essas experiências, cada uma das quais a seu tempo, têm natureza e finalidades diferentes: as escolas de Teixeira podem ser consideradas de educação integral; a de Ribeiro, tanto quanto a de Suplicy, de tempo integral, com a diferença de que, está última, trazia a novidade da intersectorialidade e da integração com a comunidade, mas em ambas, ainda, predominava a noção de educação integral.

Em se tratando de finalidade, pode-se dizer que as escolas de Teixeira (embora haja diferenças de atendimento entre a de Salvador e de Brasília) visam a uma formação escolar para uma sociedade liberal democrática (o liberalismo social de hoje); a de Ribeiro, visa claramente resolver problemas históricos do sistema educacional, como a reprovação, considerada, naquele momento, o principal fator de exclusão social, pela visão socialista do Partido, que criou o CIEP; já o Centro Educacional Unificado, do primeiro momento, tem uma perspectiva claramente socialdemocrata (ver Quadro 2).

Para o Burareiro, num primeiro momento, pretendeu-se adotar a concepção de educação integral de Anísio Teixeira, a estrutura funcional dos CIEPs e imprimir, como processo pedagógico e finalidade social, o que propunha, no tempo, a Pedagogia Histórico-Crítica. Porém, como se verá, os processos educativos concretos acabaram por assumir singularidades, que resultaram numa nova modalidade de educação integral: a politécnica.

Por outro lado, como não se poderia ter uma estrutura física como a dos CIEPs, muito menos ainda, como a dos CEUs, resolveu-se o problema com a reforma da escola, ampliando-a com os espaços adequados às necessidades curriculares do turno de ensino regular, e com convênios com instituições esportivas, culturais e profissionalizantes, para o que se chamou de turno sociocultural-profissionalizante.

⁶ O Grupo de Pesquisa passou a se chamar Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES, em 2010.

Essa foi, por assim dizer, a parte fácil, porque está evidente que isto se baseia na concepção de Anísio Teixeira. Mas a organização do trabalho pedagógico foi muito complicada. Primeiro, porque se trabalhava com o conceito “trabalho como princípio educativo”, cuja literatura, brasileira e italiana, o apresenta, com exceções esporádicas, como fundamento epistemológico e, sobre essa base, aplicado ao Ensino Médio, e o Projeto Burareiro se encontrava no Ensino Fundamental.

Em teoria, somente anos depois esse problema foi resolvido. Para tanto, fez-se uma longa viagem, desde a criação do trabalho como princípio educativo até seu fundamento – a concepção marxiana de educação – para retornar à forma como os brasileiros mais proeminentes, no estudo desse tema, o traduziram e o aplicaram por aqui⁷. O resultado se encontra publicado em Maciel (2018), Maciel, Mourão e Silva (2020) e em outras pesquisas, algumas das quais, citadas no transcurso deste artigo.

Na prática, o trabalho como princípio educativo mostrava os fins (omnilateralidade e emancipação, por exemplo), mas ninguém chega aos fins sem os meios: a organização dos processos do trabalho pedagógico. E a forma como se pretendia, pelo que se entendia de pedagogia histórico-crítica, não se encontra (e nem poderia) em Teixeira, em Ribeiro, nem nos documentos dos CEUs (nunca esquecer de que se estava em 2005, nesse momento).

As questões atormentadoras eram: como desfragmentar os modos de ensinar no ensino regular? Como ir além da aprendizagem cognitiva numa escola pública de periferia? Como sincronizar habilidade e cognição? Sensibilidade, habilidade e cognição? E em se tratando de cidadania: como entender a natureza da sociedade (capitalista), a ética das elites e como construir a ética das classes trabalhadoras subalternas? Quando se considera a Pedagogia como ciência, são questões que as vãs filosofias não resolvem.

Restou ir à experimentação em busca de respostas para essas questões. Optou-se pelo Laboratório Social, ao que se acrescentou, dada a natureza do que se procurava, o termo Histórico-Crítico, para se experimentar três conceitos: interdisciplinaridade no ensino regular, integração entre os conteúdos curriculares dos dois turnos e interação teoria-prática, em ambos os turnos.

Em 2005, o fracasso só não foi total na aplicação da interdisciplinaridade no ensino regular, porque, do fracasso, extraíram-se lições exemplares para o ano seguinte. Somente

⁷ Não se poderia deixar de agradecer, profundamente, a orientação, sobre essa trajetória da pesquisa, ao Professor José Luís Sanfelice, da UNICAMP, a quem, postumamente, esse artigo é dedicado.

autores, que nunca passaram pela experiência do trabalho interdisciplinar com professores do Ensino Fundamental, podem ser felizes em suas proposições utópicas: transformar uma formação especializada (dir-se-ia fordista), em prática interdisciplinar, é um processo penoso, que pode, dependendo da formação, durar anos.

Em compensação, a interação teoria-prática nas atividades culturais, esportivas e profissionalizantes, mesmo com grande resistência inicial, obteve-se expressivos resultados; muito mais ainda com a integração entre conteúdos curriculares dos dois turnos.

No primeiro caso (relação teoria-prática), a explicação teórica, antes da execução da atividade, seguida de demonstração e de treinamento, desde há muito é um processo que não falha, embora com desempenhos individuais diferentes.

No segundo caso (integração curricular), em algumas áreas como no teatro, futebol, dança, pintura, capoeira e natação, os resultados foram impressionantes. Alguns exemplos:

No estudo e treinamento de futebol, tratava-se de ética, competição e solidariedade, trabalho em grupo, geometria, física, psicomotricidade, esquemas táticos com álgebra e estratégia com planejamento, história social e política do futebol, atenção, concentração, o que implicava em desenvolver noções de psicologia, matemática, física, biologia, administração.

Nas aulas de pintura, temas como elementos químicos das tintas, composição física das cores, história da arte como expressão da história das sociedades e comunidades, arte como expressão da sensibilidade, a sensibilidade como expressão dos sentidos biológicos e culturais, eram tratados sistematicamente e, portanto, envolvendo geometria, geografia, desenvolvimento industrial.

Os ensaios de peças teatrais envolviam, necessariamente, o trabalho de aquecimento vocal e físico, respiração, dicção (psicomotricidade, biologia e química); marcação, tempo, espaço, iluminação (matemática, geometria e física); cenário, enredo (geografia e história); texto, leitura, gramática, literatura (língua portuguesa, história, sociologia, antropologia, filosofia).

A dança – erudita, popular, folclórica e étnica – tanto quanto o teatro se desenvolve na intersecção de múltiplas áreas científicas e artísticas, para a compreensão e atuação na qual são indispensáveis, pela perspectiva histórico-crítica, conhecer o corpo e a mente (biologia e psicologia), história da música, em suas mais diversas áreas (sociologia, antropologia, história), história da dança como expressão social e política (além das citadas na história da música, ciência política, filosofia). No Burareiro, havia dança erudito-popular, folclórica (no caso de

Rondônia, expressão da cultura indígena, cabocla e caipira) e capoeira, por meio da qual se fazia toda uma discussão sobre a contribuição da raça negra para a língua portuguesa e para os diversos setores culturais e artísticos.

Finalmente, nas aulas de natação, não se aprendia somente técnica das diferentes modalidades, mas também os benefícios, que esse esporte traz para a saúde, além de incursões pela importância da água e do tratamento químico dela para as populações de baixa renda.

Em todas as modalidades, treinar coordenação motora e outras habilidades fez parte do cotidiano, do mesmo modo como o trabalho sobre desenvolvimento tecnológico e os avanços da ciência nas artes e nos esportes.

O laboratório social histórico-crítico, levado a efeito no segundo semestre de 2005 e primeiro de 2006, foi fundamental para o aperfeiçoamento do conceito de interdisciplinaridade e do modo como se deve trabalhar a relação teoria-prática (ambos na forma como descrita no parágrafo anterior), mas fundamentalmente como fazer integração curricular, prática, cujo processo determinou a contribuição epistemológica, que se fez à concepção marxiana de educação e ao trabalho como princípio educativo, pela criação da politecnicidade como princípio pedagógico.

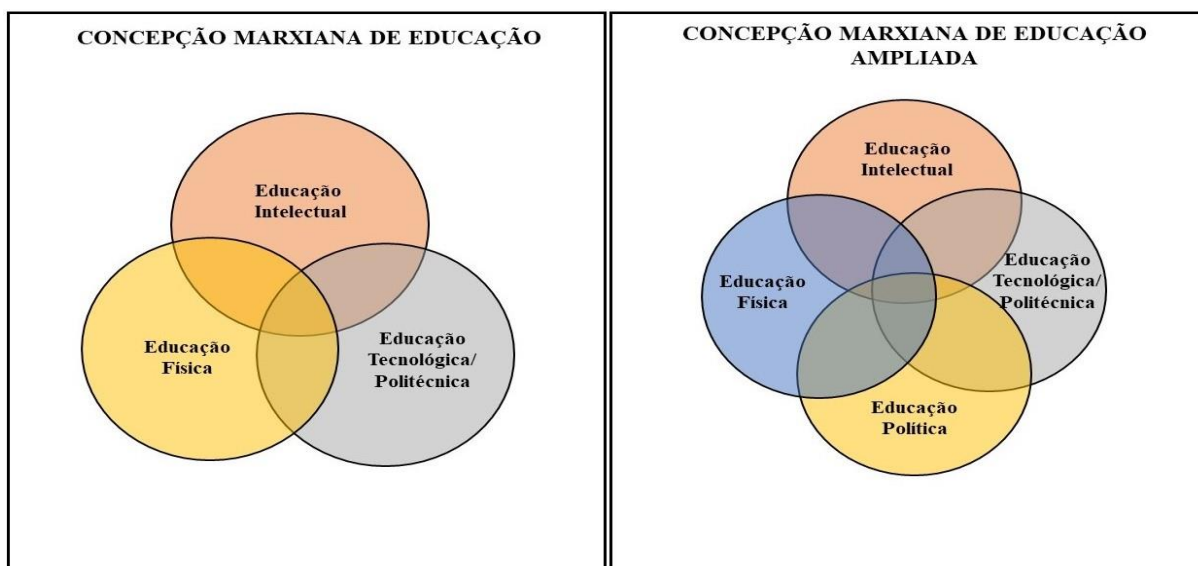
AS CONTRIBUIÇÕES CONCEITUAIS DO PROJETO BURAREIRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Com efeito, se, teoricamente, o conceito “trabalho como princípio educativo” foi insuficiente para dar conta da organização pedagógica, na prática, a integração dos processos de ensino e aprendizagem entre os dois turnos determinou a criação de um conceito, que o complementasse: nascia a “politecnicidade como princípio pedagógico”, o conceito pelo qual, de fato, os processos educativos foram organizados no Projeto Burareiro de Educação Integral.

Para se chegar a tanto, porém, retornou-se à fonte original: a concepção marxiana de educação. Descobriu-se, ali, dois problemas da interpretação brasileira: um, decorrente da fonte mais utilizada da concepção marxiana: “As Instruções do Conselho da Associação Internacional de Trabalhadores” (MARX, 1976) e, outro, na dedução do conceito “trabalho como princípio educativo” da referida concepção. No primeiro caso, excluiu-se toda a força da educação política das classes trabalhadoras, que está expressa em outros textos, por exemplo, Marx e Engels (1998) e Marx (1979); no segundo, decepcionou-se, sumariamente, a educação física (à moda dos exercícios militares), quando se reduz a concepção marxiana a união de trabalho e educação (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017).

Para superar o imbróglio epistemológico da redução da concepção marxiana de educação às dimensões intelectual, física e tecnológica ou politécnica, foi necessário, para fazer jus à concepção marxiana, extrapolar as “Instruções” (MARX, 1976), e acrescentar a dimensão *educação política*, tal como se representa na Figura 1.

Figura 1 – Concepção marxiana de educação: tradicional e ampliada.



Fonte: Maciel (2018).

Ora, quando os intérpretes do “trabalho como princípio educativo” o definem como união de educação (educação intelectual) e trabalho (educação tecnológica ou politécnica), processa-se uma redução indevida da concepção marxiana de educação, porque se exclui uma dimensão tão essencial, quanto as outras: a física; quando a interpretação não leva em conta outros textos, nos quais a importância da educação política está declarada, despolitiza-se a pedra angular da referida concepção.

Por outro lado, a polêmica sobre a dimensão tecnológica ou politécnica, no Brasil, termina por prevalecer o termo politécnico, como dimensão. Ocorre, porém, que este termo, ao encerrar atributos que o constituem como domínio de múltiplas habilidades humanas, o aproximam do conceito fundamental para a concepção marxiana, que é omnilateralidade, portanto, muito mais um princípio do que uma dimensão.

Com base nisso, a concepção marxiana de educação, por esta via de estudos, além da ampliação (dimensão política), passa a ter um princípio: a politecnicidade. Assim, este termo, em vez de continuar sendo uma dimensão da concepção marxiana, foi transformado em princípio,

a base sobre a qual as dimensões intelectual, física, tecnológica e política se constituem. É a concepção marxiana de educação ampliada e redefinida.

Superado esses dois problemas: o da falta da dimensão política e o da necessidade de transformação do conceito politecnicidade em princípio, restava contrapor este processo conceitual ao desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, já que aquela nascera correspondendo a determinadas condições históricas desse desenvolvimento.

Cento e cinquenta anos depois, porém, do nascimento da concepção marxiana de educação, o capitalismo faz aquele momento parecer uma época pré-histórica, tão profundos têm sido os avanços em todos os campos desta formação sócio-histórica: nos processos produtivos, indissociavelmente integrados aos processos científicos e tecnológicos, na organização política da sociedade, no aperfeiçoamento dos instrumentos ideológicos do Estado, na instrumentalização da sociedade civil, nas formas de operar com as políticas educacionais, principalmente, quando se trata de educação pública.

A epistemologia educacional que orienta as políticas educacionais, no século e meio que vai da Revolução Francesa até a crise de 1929, busca desenvolver, pró-forma, dimensões humanas básicas para uma sociedade, que se desenvolvia por padrões incomparáveis aos de hoje, em termos de intensidade. A crise de 1929 impulsiona a introdução de elementos teóricos, que redefinem a relação da economia clássica com a neoclássica, a psicologia behaviorista adiciona elementos inovadores à administração empresarial, a tecnologia de guerra impõe novos processos produtivos para bens e serviços, e a formação educacional ganha especial atenção, a partir desse momento.

Assim, conforme se resume no Quadro 1, da Revolução Francesa até meados do século XX, as políticas educacionais seguem uma lógica baseada em três dimensões: intelectual, física e trabalho. As políticas liberais se fundamentam numa quarta: a educação moral; a socialista, de Marx, a educação política.

Dewey e Teixeira são representantes de um período de transição de paradigma técnico-produtivo, no qual o modelo monopolista entrava em crise aguda, até a derrocada final com a crise de 1929, mas, ao mesmo tempo, experimentavam as novidades, que seriam predominantes no paradigma técnico-produtivo, que o sucederia: o modelo intervencionista do *Welfare State*.

A partir de Bloom e Schultz, a influência da psicologia behaviorista, aliada à especialização tecnológica dos processos produtivos, às determinações das demandas de consumo, à sistematização da organização administrativa, numa palavra, a organização fordista

dos processos produtivos e administrativos do pós-guerra possibilitam, principalmente, nos países centrais (Europa e EUA), a fase de ouro do capitalismo (HOBSBAWM, 1995).

Quadro 1 - Síntese de algumas concepções epistemológicas da educação, a partir da Revolução Francesa.

AUTOR	DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DA CONCEPÇÃO EDUCACIONAL			
Condorcet	Educação intelectual	Educação física	Habilidades para o trabalho	Educação moral
Lepelletier	Educação intelectual	Educação física	Trabalho manual	Educação moral
Marx	Educação intelectual	Educação física e militar	Educação tecnológica ou politécnica	Educação política
Dewey	Educação para a eficiência social e cultura pessoal	Educação do corpo – desenvolvimento biológico	Ocupações com eficiência social - Endosmose	Regras sociais e eficiência cívica. Democracia liberal
Teixeira (Educação Integral)	Educação intelectual Instrução Escola-Classe	Educação física, saúde, higiene e alimentação Escola-Parque	Artes e técnicas industriais, música, dança Escola-Parque	Democracia liberal Atitudes, hábitos, aspirações Escola-Parque
Bloom	Cognitivo	Psicomotor	Psicomotor	Afetivo
Schultz	Instrução e rendimento escolar	Investimento em eficiência e habilidade	Investimento pessoal	Capital humano
Delors	Aprender a conhecer	Aprender a fazer	Aprender a fazer	Aprender a ser Aprender a viver
Zabala e Arnau	Pessoal	Interpessoal	Profissional	Social Interpessoal
Perrenoud	Competências	Habilidades	Habilidades	Competências

Fonte: Primeira parte: de Condorcet a Teixeira (AUTOR; MOURÃO; AUTORA, 2020); segunda parte: de Bloom a Perrenoud: Bloom (1974, 1977); Schultz (1973); Delors (1997); Zabala e Arnau (2010); Perrenoud (1999).

Na crise do fordismo e do *Welfare State* (países centrais, 1965-1975; periféricos, 1985-1995), o capitalismo retoma os princípios da economia neoclássica monopolista, agora, sob as novas condições proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico e científico nas mais diferentes áreas da produção, da comunicação, da informação e equipamentos ideológicos do Estado, e impõe uma nova forma de sociabilidade global, representada pela interação entre os processos produtivos pós-fordistas, de natureza digital, e o Estado neoliberal (SILVA, 2023).

A repercussão de tão profundas mudanças, na educação, não se faz esperar⁸: teorias pedagógicas, novas ou requentadas, são acionadas pelos novos governos nacionais para imprimir, à formação escolar das demandas da escola pública, as concepções educacionais da nova forma de sociabilidade capitalista⁹.

A virada dos processos educativos às determinações neoliberais, exigiu que os conceitos, indicadores das dimensões humanas, fossem reformulados, ou para servir de clichê (Delors, no comando do ataque) ou para satisfazer as veleidades de quem detesta ciência (teoria do professor reflexivo), porém, em ambos os casos, as dimensões humanas são reduzidas a duas: habilidades e competências, atrofiando inapelavelmente os processos educativos dirigidos à escola pública.

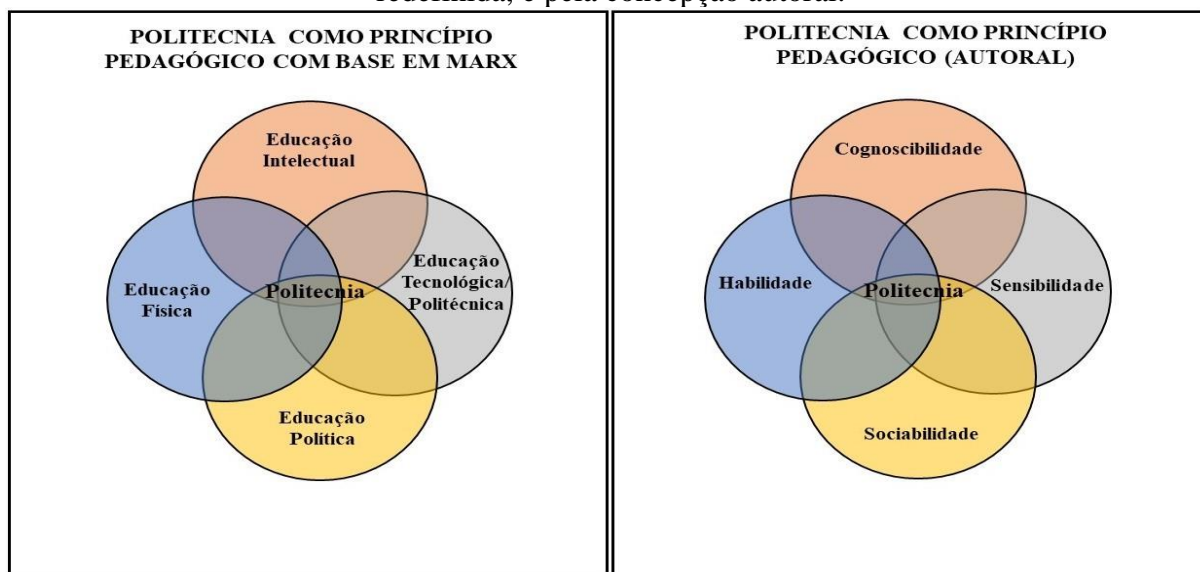
Ora, se os processos educativos têm por fundamento princípios epistemológicos, de natureza pedagógica, que visam à formação humana, pela escola, e, se esses princípios não atendem ao desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, logo, tais princípios só podem visar ao desenvolvimento parcial de tais dimensões. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que esses princípios representam conceitos atualizados, segundo as diferentes ciências humanas, contraditoriamente, operam no sentido do definhamento da formação humana.

Para se contrapor a avalanche de pedagogias, que fazem da escola pública o laboratório de consciências liberais reduzidas, salvas as exceções de todo processo educativo, ao modo das grandes epistemologias da educação (Condorcet, Lepelletier, Dewey, Teixeira, Bloom, Schultz, Delors, Zabala, Perrenoud), porém, com base na concepção marxiana ampliada e redefinida, é que se criou a “politecnicidade como princípio pedagógico”, conforme ilustrada pela Figura 2.

⁸ Para não ficar repetindo, a todo momento, a repercussão dos processos produtivos na educação chega ao Brasil nos anos 1990, quando nos países centrais da Europa e nos EUA, tais mudanças já tinham duas décadas de existência.

⁹ Se nas décadas de 60 e 70, do século passado, a influência educacional foi comandada por uma enxurrada de autores americanos, a partir do final dos anos 1980, essa influência passou a ser de instituições multilaterais, mas principalmente, de autores europeus (Delors, Perrenoud, Zabala, Nóvoa, entre outros), a exceção de Perrenoud são autores sem aplicação de pesquisas experimentais em seus países.

Figura 2 – Politecnia como princípio pedagógico pela concepção marxiana ampliada e redefinida, e pela concepção autoral.



Fonte: Maciel (2018).

Com base, portanto, nas premissas até aqui expostas, a politecnia como princípio pedagógico (MACIEL, BRAGA, 2007, p. 61), compreende:

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

A politecnia como princípio pedagógico é um conceito, que compreende não só as múltiplas dimensões humanas, cuja diversidade está sintetizada em quatro dimensões, mas também os meios por intermédio dos quais se alcançariam os fins do processo educativo. O mecanismo pedagógico, encontrado para operacionalizar a relação entre os conteúdos científicos e as atividades do turno sociocultural-profissionalizante, deu-se o nome de integração curricular. Dois exemplos do processo:

Toda atividade esportiva ou cultural se constituía de uma sequência didática constituída de preleção, fundamentos teóricos do treinamento do dia, treinamento técnico individual e treinamento técnico coletivo, quando a atividade assim o exigisse.

Tal como exemplificado na primeira seção, na preleção se tratava de um tema político, social, ecológico, algo que tivesse tido repercussão na mídia, da importância da escola para se

adquirir uma profissão; em seguida, o professor explicava que toda habilidade, tanto pode ser inata, quanto pode ser aprendida, e que a ciência desenvolve estudos para aperfeiçoar esse tipo de aprendizagem e, então, se lia um pequeno trecho sobre uma técnica para aprimoramento daquela habilidade. Daí passava-se ao treinamento individual, sempre o associando à fisiologia humana. Nos esportes coletivos, discutia-se muito, nas preleções, sobre consciência competitiva e colaborativa, individualismo e coletivismo, egoísmo, derrotas, vitórias, e como repercutem na “moral” da pessoa, em sua autoestima.

E tudo ensaiado e praticado com base em planejamento prévio, tendo em mente a obsessão por desenvolver a integração curricular, sob a rigorosa orientação da politecnicidade como princípio pedagógico.

Com essas observações, pôde-se concluir que as noções de interdisciplinaridade e integração curricular não poderiam andar separadamente, de modo que a primeira dissesse respeito à interconexão entre as disciplinas do ensino regular e, a segunda, entre as áreas do turno sociocultural-profissionalizante: o processo empírico se encarregou, também, quase espontaneamente, de integrar os dois turnos. É essa compreensão do conceito “integração curricular”, no interior do qual se encontra a interdisciplinaridade, que o torna singular (MACIEL, 2013).

Quadro 2 – Síntese das modalidades de educação integral com suas pedagogias, finalidades e concepção político-ideológica dominantes.

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

Fonte: Autor, Autora e Autor (2019, p. 186). Obs.: (*) Autonomia: a Portaria Interministerial n. 17/2007 facultou aos entes parceiros a adoção de uma pedagogia de sua conveniência (ao gosto do cliente); o Decreto n. 7.083/2010, ratifica.

Aos poucos, foi-se percebendo que a gestão dos processos educativos, organizados pela perspectiva da politécnica como princípio pedagógico, na prática, diferiam do que se tinha estudado sobre a Escola-Parque, o CIEP e o CEU: estava-se diante da educação integral politécnica, cuja natureza foi aperfeiçoada, posteriormente, nos cursos de formação de professores para a educação integral no estado de Rondônia. O Quadro 2 tenta sintetizar essas diferenças.

Para as finalidades deste artigo, menciona-se, aqui, duas diferenças para a Escola-Parque, CIEP e CEU: a ênfase na integração curricular (na forma singular descrita acima) que, idealmente, é o caminho que levaria ao desenvolvimento omnilateral-politécnico¹⁰, e a orientação cotidiana no sentido de entender o funcionamento da sociedade capitalista, de modo que o trabalho (em suas múltiplas formas concretas de existência¹¹) seja a base da satisfação pessoal e da consciência social. Tais diferenças, não impedem que se reconheça a relevância das concepções de educação integral desenvolvidas pela Escola-Parque, CIEP e CEU.

As quatro experiências pedagógicas (Escola-Parque, CIEP, CEU e Burareiro), em especial, tem um efeito colateral, que só foi percebido, quando se elaborava o Relatório do Projeto Burareiro, no segundo semestre de 2006: a capacidade de proporcionar maiores e melhores condições de vida aos estudantes e seus familiares. O fato de a escola proporcionar alimentação, uniforme, assistência à saúde, aumentava o poder aquisitivo das famílias, com custo menor e retorno educacional maior que, proporcionalmente, o Programa Bolsa Família¹².

Em 2006 nasceu o embrião do conceito *sustentabilidade social*, adaptado de um dos fundamentos do conceito desenvolvimento sustentável e que vem se tornando mais uma razão para se defender a política de educação integral como política social¹³.

¹⁰ Só idealmente, pode-se falar desse fim; na prática, todo fim é uma possibilidade. No frígido da prática social, termos como consciência crítica, educação crítica, libertadora, emancipatória, são expectativas, que dependem da correlação das forças políticas atuantes no processo que, em geral, tendem mais para a especialização (a negação da politécnica) e a manutenção do *status quo* (a negação da mudança).

¹¹ Para as classes trabalhadoras subalternas, as múltiplas formas concretas de trabalho determinam a existência. Para esses segmentos sociais, dignidade é trabalhar, tanto faz se no setor privado, público ou autônomo (camelô, empreendedor ou qualquer outro termo que o designe). Para quem vive na fronteira, entre o emprego, o desemprego e o crime organizado, pouco interessam as quimeras acadêmicas das classes médias.

¹² Pesquisas posteriores, que estudaram esses custos, têm demonstrado as vantagens imediatas, no que diz respeito à qualidade de vida da comunidade atendida por esse programa (ALMEIDA; SILVA, 2016), mas, ao mesmo tempo, apresentam a insustentabilidade social, no longo prazo, e as dificuldades, no curto (BOTELHO, 2020; PAIVA, BARTHOLO, SOUZA; ORAIR, 2021). A educação integral, todavia, como política pública, que visa à sustentabilidade social da população de baixa renda no Brasil, tem impacto não só imediato, mas, principalmente, em médio e longo prazos (RESENDE; ZOGHBI; MENEZES; OLIVEIRA., 2020; CUNHA; ARAÚJO, 2021).

¹³ A comprovação das vantagens comparativas, em médio e longo prazos, no caso do Burareiro, faz parte de pesquisa em andamento (CERQUEIRA, 2023).

Mas, a concepção de educação integral reduzida ao tempo integral, que emana do Decreto n. 7.083/2010 é um acinte até para a concepção da Portaria Interministerial n. 7/2007.

A edição desta Portaria, mesmo com limites expressos, foi saudada, com entusiasmo, por quantos postulavam por uma política de educação integral no Brasil, porque, pela primeira vez no país, de fato, era instituída uma política nacional para a educação básica.

O entusiasmo decorria não só da abrangência nacional, mas, principalmente, do fato de que, em seu Art. 1º, se propunha a contribuir com a **formação integral** das crianças, adolescentes e jovens. O entusiasmo, porém, logo se tornaria decepção com a edição do Decreto n. 7.083/10, que opta por *tempo integral em detrimento de formação integral*. Como entender essa “inocente” mudança de rota?

Na Portaria Interministerial de 2007, ainda havia um resquício das bem-sucedidas experiências anteriores, quando, em seu Art. 1º, estabelecia que o Programa visava “[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens [...]”.

Observe-se bem: contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, já não é grande coisa, mas se tratava de formação integral. Agora, volte-se à atenção para o disposto no Art. 1º do Decreto de 2010: “O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem [...] em tempo integral”.

Só um apaixonado não vê a diferença: tanto na primeira, quanto na segunda, a finalidade não é proporcionar, é contribuir; na primeira, pelo menos, ainda se trata de formação integral, na segunda, a expressão é sumariamente amputada para dar lugar a uma vaga “melhoria da aprendizagem em tempo integral”.

Embora possam resmungar os adoradores dogmáticos, somente se pode entender tal virada de concepção, se se considerar a mudança de posição político-ideológica do governo federal: de socialdemocrata para neoliberal.

Moral da história: a perspectiva de educação integral da Lei 14.640/23, ainda que ressuscite o termo educação integral, está ancorada na perspectiva reducionista do tempo integral, como ademais as legislações de 2016 (BRASIL, 2016^a; 2016b) e 2017 (BRASIL, 2017).

O problema é que, a experiência recente (2007-2023) tem mostrado, a escola de tempo integral se concretiza de inúmeras formas para burlar a formação integral de seus alunos. Há escolas com jornada de sete, oito e nove horas, contando 1,5 ou 2 horas de intervalo para o almoço; escolas com uma dessas jornadas, em dias alternados; escolas cujo contraturno (o turno

sociocultural-profissionalizante do Burareiro) é constituído por disciplinas do ensino regular ou para atividades de reforço dessas disciplinas; há inclusive escolas cujo contraturno é constituído por atividades recreativas aleatórias. E mais: sob qualquer orientação pedagógica ou ao gosto do cliente (ver Quadro 2).

Essas escolas de tempo integral podem ser chamadas de escolas de jornadas ampliadas, cuja essência reside no tempo e não na formação integral para, por assim dizer, manter as crianças e adolescentes na escola, com a simplória consciência pesada de tirá-las da rua e da situação de vulnerabilidade social. Esse é o risco de “[...] fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2023).

Contra essa modalidade de tempo integral, há concepções pedagógicas e políticas educacionais, mais próximas ao termo educação integral, casos de CIEPs e CEUs, e mais correspondentes, casos de Escola-Parque e Burareiro¹⁴.

É nesse sentido, que se postula, aqui, a defesa da educação integral, em detrimento do tempo integral, como horizonte de uma política educacional, que venha ao encontro de tantos quantos almejem por políticas educacionais alternativas às concepções neoliberais hegemônicas vigentes.

Após as atrocidades do governo federal inominável dos últimos quatro anos (2019-2022), esperava-se por uma política de educação integral, que levasse em consideração as experiências bem-sucedidas desse país, que fosse dada à escola pública, em termos de educação integral, ao menos uma chance para desenvolver, senão a educação integral politécnica, pelo menos uma das modalidades mais compatível com os ideários liberais (ver Quadro 2) em detrimento dos neoliberais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chamada para esse dossiê oportunizou sintetizar resultados, alguns já publicados, da experiência pedagógica do Projeto Burareiro de Educação Integral, na versão original, de 2005-2006¹⁵, mas, ao mesmo tempo, apresentar elementos novos, especialmente, quando, no atual momento, o governo federal promulga uma lei de fomento à Escola em Tempo Integral.

¹⁴ As referências aos casos de CIEPs, CEUs e Burareiro dizem respeito à primeira versão de cada uma dessas experiências pedagógicas.

¹⁵ A partir de 2007, a Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes instituiu o Projeto Burareiro – A Escola de Tempo Integral”, de acordo com as orientações do Programa Mais Educação, direcionando as finalidades definitivamente para o tempo integral.

Por isso, na primeira parte, intencionou-se apresentar as características do Projeto Burareiro de Educação Integral, distinguindo-o de outras experiências pedagógicas brasileiras relevantes. Na segunda, focou-se nas possíveis contribuições conceituais decorrentes daquele Projeto, com ênfase em conceitos basilares, entre os quais *concepção marxiana de educação*, ampliada e redefinida (não sem uma crítica a limitação do conceito trabalho como princípio educativo), *interdisciplinaridade*, *integração curricular* e, principalmente, *politecnia como princípio pedagógico*, que dá origem à *educação integral politécnica*, como modalidade.

No relatório, que faz o balanço dessa experiência pedagógica, ao comparar custo/benefício com outros programas governamentais, encontraram-se evidências de que o projeto educacional proporciona melhores condições de vida aos atendidos, direta (os alunos) e indiretamente (os familiares), que motivou a procura por fatores para a definição do conceito *sustentabilidade social*.

Ainda, na segunda parte, faz-se uma crítica ao desvio operado pelas políticas educacionais que, a partir de 2010, abandonam a perspectiva da formação integral pela de tempo integral, em evidente sintonia com os processos mundiais, que redirecionam as políticas públicas do vetor socialdemocrata para o neoliberal.

Na *vibe* do tempo integral, carradas de artigos, inclusive de renomados autores (sem falar nas centenas de seguidores), historicamente vinculados à esquerda socialista, vem defendendo as políticas de tempo integral, como se educação integral fosse, e como se não fosse chancelada pelo neoliberalismo.

Com isso, dadas as diferenças das políticas de tempo integral para as experiências pedagógicas de educação integral em tempo integral, espera-se, seja possível ver, que a defesa do tempo integral é um retrocesso a políticas aquém do liberalismo de experiências pedagógicas históricas no Brasil e, no limite, um populismo para surrupiar sonhos, por ventura ainda existentes, no seio das classes trabalhadoras subalternas, e uma nova forma de manter as desigualdades sociais, pela educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. de; SILVA, J. L. G da. Os programas de transferência de renda no Brasil e sua relação com a melhoria da qualidade de vida da população pobre e extremamente pobre: um estudo sobre o bolsa família. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. Taubaté, SP, v. 12, n. 3, p. 60-80, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/2513>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BOTELHO, V. **Perspectiva para os paradigmas de transferência de renda em 2021**. Fundação Getúlio Vargas. Instituto Brasileiro de Economia. 2020. Disponível em: <https://portalibre.fgv.br/publicacoes/artigos/perspectiva-para-os-programas-de-transferencia-de-renda-em-2021>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo**. Porto Alegre: Globo, 1974.

BLOOM, B. S. *et al.* **Taxionomia de objetivos educacionais: cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1977.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, Brasília: DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 3 fev. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o programa Mais Educação, Brasília: DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 7 set. 2017.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral. Institui o Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília: DF, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 7 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: DF, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 7 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília: DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 5 ago. 2023.

CERQUEIRA, G. de S. **Política educacional, politécnia e sustentabilidade social: o Projeto Burareiro de Educação Integral 20 anos depois**. Projeto de Pesquisa (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2023.

CUNHA, D. F. da; ARAÚJO, C. C. S. N. D. de. Educação Integral em Pernambuco: impactos sociais na vida de jovens e adolescentes. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/educacao-integral>

em-pernambuco-impactos-sociais-na-vida-de-jovens-e-adolescentes. Acesso em: 18 nov. 2022.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1997.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade** (org.). Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. N. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** – excertos. 2005. Disponível em: http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciaavata_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf. Acesso em: 11 mar. 2013.

FRUTUOSO, C. Integração curricular politécnica na educação integral: aportes teóricos metodológicos. In: MACIEL, A. C. (coord.). **CIEPES 20 anos**: do projeto Burareiro de Educação Integral à construção coletiva da educação integral politécnica. Teresina: Alumia, 2022. p. 35-55.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1153-1178, out. 2007.

MACIEL, A. C. Fundamentos da educação integral politécnica. In: MACIEL, A. C. et al. (coord.). **Gestão da educação integral politécnica**: uma proposta para o Brasil -Vol. I. Porto Velho: EDUFRO, 2013.

MACIEL, A. C. Metodologia experimental de implantação do Projeto Burareiro: o laboratório social histórico-crítica. In: MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M.; RANUCCI, A. M. C. **Projeto Burareiro de Educação Integral: original**. Porto Velho: Temática, 2016. p. 41-54.

MACIEL, A. C. Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Exitus**, Santarém, v. 8, n. 2, p. 85-110, maio/ago. 2018.

MACIEL, A. C. (coord.). **CIEPES 20 anos**: do projeto Burareiro de Educação Integral a construção coletiva da educação integral politécnica. Teresina: Alumia, 2022.

MACIEL, A. C. **O método histórico-crítico de produção acadêmica**: elementos didáticos para o trabalho pedagógico em sala de aula. Teresina: Alumia, 2023.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M.; **Projeto Burareiro: Politecnia e educação integral à luz da pedagogia Histórico-Crítica**. In: SANTOS, N. (org.). Alinhavos em ciências humanas. Porto Velho: EDUFRO, 2007. p. 59-74.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M. Politecnia e emancipação humana: uma metodologia para a formação histórico-crítica na universidade (Volume 1). In: AMARAL, N. F. G.; BRASILEIRO, T. S. A. (org.). **Formação docente e estratégias de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura**. São Carlos: Pedro & João; Porto Velho: EDUFRO, 2008. p. 203-217.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M.; RANUCCI, A. M. C. **Projeto Burareiro de Educação Integral: original**. Porto Velho: Temática, 2016.

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

MACIEL, A. C.; MOURÃO, A. R. B.; SILVA, C. A. A Revolução Francesa e a educação integral no Brasil: da concepção ao conceito. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, e 236125, 2020.

MACIEL, A. C.; SILVA, C. A.; FRUTUOSO, C. O conceito de educação integral e as possibilidades da educação integral politécnica em Manaus. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.15, n. 32, p. 174-204, abr./jun. 2019.

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

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.

MARX, K. Instructions pour les délégués du Conseil central provisoire à propos de diverses questions. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Critique de l'éducation et de l'enseignement: une anthologie de Marx-Engels sur l'éducation, l'enseignement et la formation professionnelle**. Introduction, traduction et notes de Roger Dangeville. 1976. Disponível em: https://www.marxists.org/francais/marx/works/00/enseignement/critique_enseignement.pdf. Acesso em: 19 abr. 2017.

MARX, K. **Crítica del programa de Gotha**. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1979.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: ALMEIDA, J.; CANCELLI, V. (org.). **150 anos de Manifesto Comunista**. São Paulo: Xamã, 1998.

MENDONÇA, J. G. R.; RANUCCI, A. M. C.; RODRIGUES, S. A. A educação física e esporte no turno sociocultural-profissionalizante. In: MACIEL et al. **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil -Vol. II.** Porto Velho: EDUFRO, 2013. p. 61-72.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa, PT: Educa, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PAIVA, L. H.; BARTHOLO, L.; SOUZA, P. H. G. F. de; ORAIR, R. O. **A reformulação das transferências de renda no Brasil: simulações e desafios.** Brasília, DF: IPEA, 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10892/3/TD_A_Reformulacao_Publicacao_Pr_eliminar.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

PATRICIA, M. A. Avaliação da integração curricular na educação integral politécnica. In: MACIEL et al. **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil -Vol. II.** Porto Velho: EDUFRO, 2013. p. 93-110.

RANUCCI, A. M. C. As propostas de educação integral seus currículos e a perspectiva da integração curricular politécnica. In: MACIEL (coord.). **CIEPES 20 anos: do projeto Burareiro de Educação Integral a construção coletiva da educação integral politécnica.** Teresina: Alumia, 2022. p. 56-80.

RANUCCI, A. M. C.; MENDONÇA, J. G. R.; RODRIGUES, S. A. A educação integral politécnica pensada a partir da integração curricular. In: MACIEL et al. **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil -Vol. II.** Porto Velho: EDUFRO, 2013. p. 43-60.

RESENDE, C. C. de.; ZOGHBI, A. C. P.; MENEZES, R. T. de; OLIVEIRA, L. F. B. de. O impacto da educação integral na participação das mães no mercado de trabalho e no trabalho infantil: uma avaliação de impacto do Programa Mais Educação por regressão descontínua. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 32. p. 323-362, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/VzYWtxMWjFZcqJbFMsb9T3v/>. Acesso em: 15 de nov. 2022.

RODRIGUES, S. A.; RANUCCI, A. M. C.; MENDONÇA, J. G. R. Laboratório de teatro no turno sociocultural-profissionalizante da educação integral. In: MACIEL et al. **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil -Vol. II.** Porto Velho: EDUFRO, 2013. p. 73-92.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989. Disponível em: <https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/>. Acesso em: 13 maio 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003b.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2014.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, C. A. **Trabalho e educação: o sistema estadual de educação integral frente às mudanças do mundo do trabalho na Zona Franca de Manaus**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

SOARES, R. D. **Gramsci, o estado e a escola**. Ijuí, Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2000.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.