

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Antônio Carlos Maciel
E-mail: maciel_ac@hotmail.com
Instituição: Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Submetido: 01/08/2023

Aprovado: 09/10/2023

Publicado: 09/04/2024

 10.20396/rho.v24i00.8674199

e-Location: e024005

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, C. A. da. Educação integral: ruídos analógicos em tempos digitais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-20, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8674199. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674199>. Acesso em: 9 abr. 2024.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



EDUCAÇÃO INTEGRAL: RUÍDOS ANALÓGICOS EM TEMPOS DIGITAIS¹



Antônio Carlos Maciel*

Universidade Federal de Rondônia



Mara Regina Martins Jacomeli**

Universidade Estadual de Campinas



Cintia Adélia da Silva***

Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade

RESUMO

Este artigo examina conceitos utilizados na literatura sobre educação integral com o objetivo de explicitar a relação entre princípios epistemológicos e finalidades pedagógica e ideológica das políticas educacionais, que fundamentam as experiências pedagógicas realizadas no Brasil. Para tanto, utiliza-se a técnica de análise histórico-crítica (Maciel; Braga, 2008; Saviani, 2003), metodologicamente fundamentada no materialismo histórico-dialético (Marx, 1983a; Netto, 2011), pela qual se torna possível apurar lacunas, omissões, equívocos e imprecisões conceituais (denominados metaforicamente, aqui, de ruídos analógicos), entre princípios epistemológicos e finalidades político-ideológicas. Por este caminho, descobre-se que os ruídos analógicos consistem em desvincular princípios epistemológicos das finalidades político-ideológicas das pedagogias, técnica por meio da qual se dilui a história no presente, suprime-se a gênese e as contradições do processo. A partir de 2007, as experiências pedagógicas em educação integral no Brasil deixam de ser raras e pontuais, porém, quanto mais se fala, menos se faz educação integral na escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Política educacional. Análise histórico-crítica.

INTEGRAL EDUCATION: ANALOG NOISES IN DIGITAL TIMES**Abstract**

This article examines concepts used in the literature on integral education with the aim of clarifying the relationship between epistemological principles and pedagogical and ideological purposes of educational policies, which underlie the pedagogical experiences carried out in Brazil. For this purpose, the historical-critical analysis technique is used (Maciel; Braga, 2008; Saviani, 2003), methodologically based on historical-dialectical materialism (Marx, 1983a; Netto, 2011), through which it becomes possible to determine gaps, omissions, misunderstandings and conceptual vagueness (metaphorically called, here, analog noise), between epistemological principles and political-ideological purposes. In this way, it is discovered that the analog noise consists of detaching epistemological principles from the political-ideological purposes of pedagogies, a technique through which history is diluted in the present, the genesis and contradictions of the process are suppressed. As of 2007, pedagogical experiences in integral education in Brazil ceased to be rare and occasional, however, the more it is said, the less integral education is carried out in public schools.

Keywords: Integral education. Educational politics. Historical-critical analysis.

EDUCACIÓN INTEGRAL: RUIDOS ANALÓGICOS EN TIEMPOS DIGITALES**Resumen**

Este artículo examina conceptos utilizados en la literatura sobre educación integral con el fin de esclarecer la relación entre principios epistemológicos y los propósitos pedagógicos e ideológicos de las políticas educativas, que subyacen en las experiencias pedagógicas realizadas en Brasil. Para ello, se utiliza la técnica del análisis histórico-crítico (Maciel; Braga, 2008; Saviani, 2003), basada metodológicamente en el materialismo histórico-dialéctico (Marx, 1983a; Netto, 2011), a través de la cual es posible determinar brechas, omisiones, malentendidos e inexactitudes conceptuales (llamados metafóricamente, aquí, ruidos analógicos), entre principios epistemológicos y propósitos político-ideológicos. De esta manera, se descubre que los ruidos analógicos consisten en desligar los principios epistemológicos de los propósitos político-ideológicos de las pedagogías, técnica a través de la cual se diluye la historia en el presente, se suprimen las génesis y contradicciones del proceso. A partir de 2007, las experiencias pedagógicas en educación integral en Brasil dejaron de ser raras y ocasionales, sin embargo, cuanto más se dice, menos educación integral se realiza en las escuelas públicas.

Palabras clave: Educación integral. Política educativa. Análisis histórico-crítico.

INTRODUÇÃO

A concepção de educação integral no Brasil, a partir da Portaria Normativa Interministerial 17/2007, tem se caracterizado por um debate, cujas indefinições conceituais têm gerado uma proliferação de conceitos distorcidos que, a despeito de atenderem à diversidade pedagógica, social e ideológica, legitimam uma política de manutenção do *status quo*, quando desfiguram a natureza da educação integral, por qualquer concepção, seja de base epistemológica, seja político-ideológica.

Em outros tempos, dadas as dificuldades materiais e logísticas de uma pesquisa, era compreensível lacunas que, não informadas, distorciam discursos, tais quais os ruídos analógicos à comunicação, mas em tempos de *internet* banda larga, isso parece constituir a intencionalidade difusa dos tempos digitais, cujo sentido, também, é o da manutenção do *status quo*.

Este artigo, tendo por base as premissas acima, tem por objetivo examinar conceitos utilizados na literatura sobre a temática, em busca de definições possíveis para conceitos basilares no campo da educação integral.

Para tanto, parte-se da definição de um conjunto de predicados do conceito *natureza humana*, base sobre a qual se defende uma compreensão de educação integral em suas dimensões epistemológica, pedagógica e político-ideológica, dimensões essas exemplificadas por experiências pedagógicas reais e suas pedagogias dominantes.

A CONCEPÇÃO DE SER HUMANO: O CONCEITO, AS DEFINIÇÕES E SUAS CONSEQUÊNCIAS

A educação em qualquer sociedade depende da concepção de ser humano. Mesmo nas sociedades sem classes, a educação, ainda que não seja regulada pela divisão social, é dirigida pela divisão do trabalho, de acordo com o sexo (e não gênero) e as necessidades do estágio de desenvolvimento das relações sociais existentes.

O trabalho coletivo, quando preciso, e dividido, quando necessário, é a forma que historicamente o ser humano encontrou para construir seus instrumentos de trabalho e transformar a natureza para se reproduzir biológica, material e simbólico-cultural. Esse processo é o que imprime, ao homem, a sua natureza humana². A essência humana, a-histórica, tal como expressa pelas concepções idealistas, não passa de ideologia para a perspectiva dialético-materialista³.

Nas sociedades de classes, todo o processo educacional é regulado pela divisão social do trabalho, divisão essa decorrente do modo histórico pelo qual a sociedade se reproduz; nas sociedades sem classes onde ainda não adveio a divisão social do trabalho, a educação é comunal (Brandão, 1981; D'angelis; Veiga, 2001). Como se sabe, no caso ocidental, durante a formação socioeconômica escravista, o trabalho de reprodução material da sociedade era

feito por escravos, e estes – em grande parte – não eram sequer considerados seres racionais (Vernant, 1989, p. 86-148); e, durante a servidão, agregados à terra, não eram livres; muito menos iguais, como o são, formalmente, na capitalista, pelo menos assim são concebidos pelos iluministas (Barros, 2013)⁴.

Portanto, o homem na sociedade sem classes tem uma natureza; na de classes, outra e, no interior desta, assume uma forma de acordo com o tempo histórico. Ora, se a educação está indissociavelmente ligada às determinações socioculturais da sociedade, segundo seu tempo histórico, é inconcebível afirmar que a educação integral exista desde a Grécia clássica (Gadotti, 2009, p. 14), a condição da natureza humana vigente não o permite, já que somente os homens da polis poderiam alcançá-la (Marx, 1987; Paula, 2010; Vaz, 1981).

Assim, o processo pelo qual o ser humano encontrou sua forma de sobrevivência é que o torna um ser biológico histórico-cultural⁵, cuja natureza, portanto, muda de acordo com a natureza da sociedade existente.

A diferença da natureza humana, no capitalismo, para as sociedades anteriores, reside na universalidade da condição humana, cuja liberdade e igualdade são limitadas por um Contrato Social, legitimadas por contundente processo ideológico.

Desta maneira, o Contrato Social legaliza a exploração e legitima a apropriação privada da produção coletiva, reproduzindo desigualdades sociais numa sociedade, cujo Estado está constituído para ratificar, tanto a legalização, quanto a legitimação da natureza dessa sociedade, logo não se pode esperar tratamento igual entre as classes, a não ser como ficção formal ou exemplo moral⁶.

A teoria dos paradigmas técnico-produtivos (Perez, 1984, 2010) tem comprovado, que esse processo é renovado a cada grande crise do capitalismo, com o que corrobora Harvey (2011, p. 9-40), de tal modo que a cada paradigma técnico-produtivo corresponda a um tipo de Estado específico (Friedman, 2014, p. 17-44; Harvey, 2012, p. 115-184), sob cuja trajetória as relações sociais estão subordinadas.

Assim, cada organização socioeconômica capitalista específica determina as necessidades de formação científico-tecnológica e ideológica, para o suprimento das quais são criadas as instituições escolares, com os mais diferentes graus, naturezas e finalidades⁷. A intensidade dos processos de reprodução, todavia, jamais foi suficientemente capaz de processar a reprodução absoluta, tal como já atestaram os autores citados na nota seis. E nisto reside o fio de esperança para as transformações sociais.

As contradições da sociedade capitalista impedem não só a reprodução absoluta, mais que isso, alimentam as contradições no seio dos processos formativos, tornando a própria educação a expressão da luta de classes, cujo equilíbrio depende do grau de organização da luta por hegemonia, na qual a correlação de forças é quase sempre muito desfavorável às classes trabalhadoras subalternas.

A correlação desfavorável de forças decorre tanto do poder das instituições ideológicas do Estado e privadas, quanto das dificuldades de organização das classes trabalhadoras subalternas, facilitando não só a organização da escola, pelos interesses das classes burguesas, mas também a organização de processos didático-pedagógicos, que lhes interessem.

Desse modo, a escola pública não é e não pode ser burguesa⁸, uma vez que constitui um sistema, organizado segundo os interesses das classes burguesas, destinado às classes trabalhadoras subalternas em geral, estruturado hierarquicamente, por um lado, de acordo com as necessidades da divisão técnica do trabalho e, por outro, conforme o segmento, dessas classes, a que se destina.

Assim, quando a literatura educacional se refere à escola pública brasileira como um ente homogêneo, esconde as múltiplas contradições que encerra: qualificação por área e região geográfica, por setor produtivo, por estratificação social, por hierarquização, por *continuum urbano centro-periferia*⁹, que espelha a própria condição das classes trabalhadoras subalternas. Quando se nomina esse sistema de burguês, esquece-se de que a escola burguesa tem outra natureza.

Desde a constituição dos sistemas educacionais burgueses (como se verá em seguida, na análise dos Planos Educacionais de Condorcet e Lepelletier), a escola pública se destina às classes trabalhadoras subalternas e se diferencia da escola burguesa em todos os sentidos: como espaço físico, organização administrativa, estrutura curricular, equipamentos tecnológicos para o exercício didático-pedagógico, formação profissional docente. Portanto, a escola pública não é burguesa, mas uma escola destinada pela burguesia às classes trabalhadoras subalternas.

Por outro lado, a educação, em geral, e a educação escolar, em particular, é um processo, e não um fim. O fim de um processo educativo particular é o tipo de formação. O descuido no tratamento desses conceitos tem disseminado um entendimento que mais confunde que esclarece. Até muito recentemente, havia consenso entre os educadores sobre essas definições: o atual termo “educação escolar”, por se tratar de um processo realizado no âmbito da escola, tendo por finalidade a formação científica, era chamado de “instrução”; enquanto que “educação” se processava em outros espaços, além da sala de aula. Esta distinção, aliás, está na base da concepção teixeiriana de educação integral (Maciel; Jacomeli; Brasileiro, p. 2017, 27-29). Assim, educação e formação fazem parte de um mesmo processo, sendo, portanto, inseparáveis, desde que preservadas suas propriedades específicas.

No Brasil, dadas as características da formação social e cultural da sociedade, o sistema público de ensino assumiu aqui uma de suas formas mais perversas de marginalização sociocultural. A concepção, a proposta e as experiências pedagógicas de Anísio Teixeira (1928, 1959, 1961) e Darcy Ribeiro (1984, 1986) são uma tentativa de mitigar o criminoso processo de marginalização sociocultural, levado a cabo pelo sistema

escolar público. Em seus argumentos, apelam até para a vergonha que deveriam ter as classes burguesas brasileiras; embora seja pouco provável que desconhecêssem a análise de Fernandes (1986, p. 15-23), segundo quem a formação cultural dessas elites jamais se submeterá, senão pela luta organizada e intransigente das classes trabalhadoras subalternas.

Por isso, todas as tentativas de mudar essa forma perversa de dominação, tiveram um viés de educação integral e, por isso mesmo, ou foram pontuais ou foram desfiguradas. Num e noutro caso, portanto, malogradas. Mas afinal o que é educação integral?

EDUCAÇÃO INTEGRAL: FILTRANDO RUÍDOS ANALÓGICOS

A educação integral, pela perspectiva teórica por onde se analisa, decorre da concepção marxiana de educação. A síntese desta concepção se encontra nas “Instruções” de 1866. Ali, Marx (1976, p. 179) é enfático:

Par *éducation*, nous entendons trois choses: 1. **éducation intellectuelle**; 2. **éducation corporelle**, telle qu'elle est produite par les exercices gymnastiques et militaires; 3. **éducation technologique**, embrassant les principes généraux et scientifiques de tous les procès de production, et en même temps initiant les enfants et les adolescents au maniement des instruments élémentaires de toutes les branches d'industrie¹⁰.

Essa formulação básica da concepção marxiana, contrariamente do que muitos pensam, não difere muito da própria concepção burguesa de educação para a escola pública, ou no dizer do próprio Marx (1983b, p. 98): “Neste ponto, partiu-se sempre do que a burguesia entente por formação politécnica, o que produziu interpretações errôneas”.

De fato, o Plano Educacional de Condorcet intitulado “Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique”, apresentado “à l'Assemblée Nationale au nom du Comité de Instruction Publique”, nos dias 20 e 21 de abril de 1792, é um marco do pensamento revolucionário da época. Os objetivos educacionais do conhecido *Rapport* não deixam dúvidas: “Cultiver enfin, dans chaque génération, **les facultés physiques, intellectuelles et morales** [...]. Tel doit être encore l'objet de l'instruction; [...]” (Condorcet, 1792, p. 2).

Com alteração sutil, mas no mesmo sentido, caminha o Plano Educacional de Lepelletier, intitulado “Plan d'Éducation Nationale”, apresentado “[...] a la Convention par Maximilien Robespierre, au nom de la Commission d'Instruction Publique” (Lepelletier, 1793, p. 1), no dia 13 de julho de 1793, que é outro marco fundamental do pensamento revolucionário burguês. No referenciado *Plan*, Lepelletier (1793, p. 15) é direto: “Donner à tous les **habitudes physiques** et les **habitudes morales**, les **instructions** et les **connaissances** qui, étant acquises dans l'enfance, influent sur tout le reste de la vie [...]”.

A semelhança das formulações de Lepelletier e Condorcet salta aos olhos de imediato: para Lepelletier, todavia, a educação intelectual se divide em instrução e

conhecimento, distinguindo a instrução, pública e gratuita, até os 12 anos, do conhecimento, destinado aos graus posteriores aos 12 anos (Lepelletier, 1793, p. 3-4). Eis aqui a origem oficial da divisão entre os sistemas educacionais público e privado, vale enfatizar: a diferença entre a educação pública destinada às classes trabalhadoras subalternas e a educação burguesa destinada às suas classes e às classes médias, com as distinções determinadas pelo valor das anuidades.

Quadro 1 – Síntese das dimensões das concepções educacionais de Marx, Condorcet e Lepelletier

Autor	Dimensões educacionais			
Marx	Educação intelectual	Educação corporal (ginástica e militar)	Educação tecnológica ou politécnica	Educação política
Condorcet	Educação intelectual	Educação física	Habilidades para o trabalho	Educação moral
Lepelletier	Educação intelectual	Educação física	Trabalho manual	Educação moral

Fonte: Baseado em Maciel, Mourão e Silva (2020, p. 7 e 13).

Como se pode perceber, pelo Quadro I, as três dimensões (intelectual, física e trabalho) das concepções educacionais liberal e marxiana são correspondentes: na primeira coluna, idênticas; na segunda, Marx enfatiza a preparação militar; e, a terceira, exatamente na dimensão referente ao trabalho, aponta a importância da formação científica vinculada aos processos produtivos.

Essa diferença não é uma diferença qualquer, Marx enfatiza que esta dimensão oportunizaria, aos filhos das classes trabalhadoras, uma educação que superaria a educação burguesa. Isso significa que Marx tinha clareza de que haviam dois sistemas, um público e outro privado; um destinado à educação burguesa e outro, às classes e segmentos que não podiam pagar pela educação de seus filhos e, mais do que isso, de que seria necessário subverter a finalidade da escola pública. Como? Retirando a base epistemológica burguesa? Não. Aproveitando-a e direcionando-a para o domínio não somente técnico, mas, sobretudo, lógico-científico da produção, ou para o domínio, como ele próprio diz, dos: “[...] principes généraux et scientifiques de tous les procès de production [...]” (Marx, 1976, p. 179). Desse modo se pode compreender porque ele diz que sempre partiu do que a burguesia entende por formação politécnica.

Na citação, que abre a seção, não há uma referência direta sobre a formação política, mas para fazer jus à importância da formação política das classes trabalhadoras subalternas nos escritos, que disso tratam, pode se dizer que a formação intelectual, pelo acesso gratuito aos sistemas superiores, tal como se encontra na Crítica ao Programa de Gotha (1979); a formação corporal, imprescindível em momentos decisivos de transformação social, tanto como análise histórica, na forma expressa pelo Manifesto do Partido Comunista (2005),

quanto pela análise contemporânea da luta de classes do 18 de Brumário de Luís Bonaparte (1988) ou exemplificadas pela derrota na Comuna de Paris, tal como se encontram na Guerra Civil na França (1999), justificam um quarto pilar na concepção marxiana, que substituiria a formação moral liberal por uma formação política, enquanto moral revolucionária.

Com base nessas premissas, pode-se definir educação, no âmbito da sociedade capitalista, como um processo que visa, em teoria, ao desenvolvimento do ser humano, em suas dimensões intelectual, física, técnica, moral e política. Quando, na prática, esse processo de formação humana escolar prioriza uma ou umas dimensões em detrimento de outras, a educação passa a ser parcial. Assim, na prática, a educação assume duas faces: uma integral e outra parcial.

Porém, a concepção de educação integral é trabalhada de uma forma na escola burguesa e, na pública, de outra. Na educação integral burguesa, o processo escolar visa ao desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas, em um tempo determinado pelo Internato, uma escola que oferece todas as condições infraestruturais, tecnológicas, humanas e pedagógicas, cimentado pela ideologia liberal, visando sempre à compreensão da economia capitalista, à administração dos mercados e à manutenção do status quo. Esta é, portanto, a educação integral liberal burguesa, exemplarmente contextualizada na “escolarização das elites”¹¹. E nesse sentido, pode-se dizer que todo burguês é liberal, salvas as exceções, se houver.

Na educação pública, não só o processo visa ao desenvolvimento parcial das faculdades humanas, não raramente priorizando a formação técnica, o que transforma o educando num aleijão, tal qual o operário pela fábrica (Marx, 1980, p. 416), e moral, na direção da moral burguesa, mas também ao desenvolvimento de métodos pedagógicos, que estejam de acordo com as prioridades da formação, segundo seus níveis e setores, bem como espaço e tempo, segundo as condições sociais e políticas das populações a que se destinam.

Por isso, na escola pública, os métodos pedagógicos variam de tempos em tempos, de acordo com níveis (Infantil, Fundamental, Médio) e setores, particularmente, quando se trata do Ensino Médio. Os espaços educativos da escola, além de reduzidos, na educação de tempo parcial, passam a ser qualquer espaço fora da escola, para que seja chamada de integral. Assim, a educação integral pública é reduzida a tempo integral que, em muitos casos, nem tempo integral é. E todo o processo alimentado por ideologias liberais disfarçadas, ou não, de socialdemocratas. Assim, a escola pública, em geral, e a escola pública de tempo integral, em particular, processa uma educação liberal, também, visando a manutenção do status quo. Esta é, portanto, a educação integral pública, que é uma educação liberal, mas não burguesa. E nesse sentido, pode-se dizer que todo burguês é liberal, mas nem todo liberal é burguês.

A concepção marxiana visa exatamente o contrário de todas as variações da educação liberal, posto que é um processo educativo que visa à integração e a integralidade das faculdades humanas. Isso significa que não pode ser reduzida somente ao terceiro pilar da

concepção marxiana “3. éducation technologique, embrassant les principes généraux et scientifiques de tous les procès de production” (Marx, 1976, p. 179), muito menos ainda quando a redução se restringe a um nível – Ensino Médio, por exemplo – como fazem alguns¹². O processo educativo pelo qual a educação integral vise ao desenvolvimento das múltiplas faculdades humanas, não pode estar dissociado da perspectiva pela qual veio a existir, porque a educação integral, mais que a educação em geral, é um meio pelo qual o ser humano particular pode se realizar como ser completo, especialmente porque, diz Marx (1987, p. 177):

Cada uma de suas relações humanas com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, pensar, observar, perceber, querer, atuar, amar -, em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente coletivos em sua forma, são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento para com o objeto, a apropriação deste.

Seria tão incompreensível perceber que, quando se fala em educação ou educação integral, se fala de uma concepção educacional específica? Que essa concepção educacional específica é a base sobre a qual se ergue um processo educativo? E que, por isso mesmo, a finalidade desse processo está indissolúvelmente vinculada à concepção de ser humano que se quer formar? Por isso, uma educação integral, que se proponha a almejar a omnilateralidade humana e a emancipação política no interior movediço da escola pública liberal, não pode reduzir a concepção marxiana, muito menos desvinculá-la da concepção de ser humano que lhe dá suporte, nem das finalidades inerentes a essa concepção. Outro não é o pressuposto epistemológico, que dá origem ao conceito de educação integral politécnica, fundamentado na politécnia como princípio pedagógico, tal como formulado por Maciel (2007, p. 4):

A cognoscibilidade¹³, como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas (onde o conhecimento científico-tecnológico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade, como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade, enquanto efetivo exercício político da práxis social (onde a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade).

Assim, educação integral, mesmo aquelas que almejam a um desenvolvimento mais completo do ser humano, como a de Anísio Teixeira, não conseguiram ultrapassar a concepção básica da educação liberal, ratificando o que sustenta Mészáros (2005, p. 26) “[...] mesmo as mais nobres utopias educacionais”, formuladas do ponto de vista do capital, tiveram que “[...] permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica”.

No Brasil, as experiências pedagógicas mais significativas, desde a primeira tentativa com Anísio Teixeira, em Salvador, no período 1925-28 (e não de 1950, como insistem

alguns)¹⁴, passando por diversas experiências, como a Escola-Parque de Salvador e a Escola-Parque 308 Sul de Brasília, os CIEPs do Rio de Janeiro, os CEUs de São Paulo, o Burareiro de Rondônia e o Tempo Integral do MEC são suficientes para ilustrar a síntese a que se deseja chegar¹⁵.

No Quadro 1, com base no estudo das concepções e das experiências pedagógicas, foram estabelecidos os critérios: fundamento epistemológico, finalidade pedagógica, finalidade político-ideológica, experiência pedagógica e pedagogia dominante, como uma tentativa de síntese, que fugisse à miscelânea de classificações existentes¹⁶.

Assim, pelo critério *experiência pedagógica* foram classificadas como *tempo integral*, a de Salvador de 1925-1928 (Bahia, 1925; Teixeira, 1928), os CIEPs (Ribeiro, 1986), os CEUs (São Paulo, 2003) e a política de tempo integral do MEC inaugurada em 2007; como *educação integral liberal*, a das Escolas Experimentais do Rio de Janeiro de 1932-1935 (Rio de Janeiro, 1932), as Escolas-Parque de Salvador e Escola-Parque 308 Sul de Brasília (Teixeira, 1959, 1961) e como *educação integral politécnica*, o Projeto Burareiro de Educação Integral de Ariquemes-RO (Maciel, 2007).

Quadro 2 – Classificação das modalidades de educação integral de acordo com os critérios e modalidades adotados

Modalidades e Critérios	Tempo Integral	Educação Integral Liberal	Educação Integral Politécnica
Experiência Pedagógica	Teixeira: Salvador (1925-28); CIEPs (1985...); CEUs (2003); Política de Tempo Integral do MEC (2007...)	RJ-DF (1932-35); Escola-Parque: Salvador (1950...) Brasília (1960...)	Burareiro – Ariquemes, RO (2005-2006)
Fundamento Epistemológico	Histórico-natural inatista; Histórico-cultural pragmática; Histórico-cultural com determinação idealista; Várias.	Histórico-natural com determinação biológica	Histórico-cultural com determinação materialista
Pedagogia Dominante	Teixeira: Tradicional; CIEPs: Escola Nova; CEUs: Escola Nova Freireana; MEC: Diversas ao gosto do cliente.	Escola Nova	Histórico-crítica
Finalidade Pedagógica	Formação parcial	Formação integral liberal	Formação integral politécnica
Finalidade Político-Ideológica	Liberal; Liberalismo Social; Socialdemocrata; Neoliberal.	Liberal-democrática	Socialista Marxista

Fonte: Adaptação baseada em Silva (2017)¹⁷.

Por intermédio da pedagogia dominante, chega-se aos fundamentos epistemológicos: a concepção de Teixeira de 1925-28 está embasada pelos ideais clássicos do iluminismo, expressos, aqui, por Condorcet e Lepelletier, logo se fundam numa concepção revolucionária da educação, mas naturalista de homem, que hoje se tornou tradicional. A partir das experiências pedagógicas, no Rio de Janeiro, após, portanto, o encontro com Dewey, ele passa a adotar a perspectiva pragmática do escolanovismo, tal como se encontram expressas nas orientações das Escolas Experimentais (RJ-DF) e das Escolas-Parque (Salvador e Brasília).

Os CIEPs, não só pelas características estruturais do espaço, mas acima de tudo por sua proposta pedagógica (Ribeiro, 1986, p. 47-50), têm uma orientação escolanovista, fundamentada numa concepção histórico-cultural, de natureza pragmática. Os CEUs se constituem numa aliança entre escolanovismo e freireanismo, à base da qual se encontra uma concepção histórico-cultural de natureza idealista. O Burareiro, desde a formulação, é pensado por meio da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1992), fundamenta-se na concepção histórico-cultural de humanidade, porém de natureza materialista, tendo por finalidade a emancipação política do homem, pela perspectiva marxista. As políticas do MEC, a partir de 2007, apoiam todas as iniciativas pedagógicas, que se prontificaram a aderir ao Programa, portanto, ao gosto do cliente.

Pelo critério finalidade pedagógica, as experiências classificadas como tempo integral visam à formação parcial (o que a rigor, nem poderia ser considerada educação integral); enquanto as outras duas, à formação integral. Pelo de finalidade político-ideológica, as experiências de Teixeira, em Salvador e Rio de Janeiro, se enquadram na proposta liberal; as Escolas-Parque, de Salvador e Brasília, na liberal-democrática. Os CIEPs se aproximam dos ideais socialdemocratas e os CEUs, de acordo com a proposta inicial, se afinam com um liberalismo social, que, por sua vez, se aproxima da socialdemocracia. Finalmente, a política do MEC de tempo integral, do Mais Educação e do Novo Mais Educação, é inteiramente neoliberal (ainda que o Mais Educação tenha um apelo mais popular). O Burareiro, por sua vez, se enquadra na perspectiva socialista, de vertente marxista.

Tendo por base essas concepções, pode-se concluir que a educação integral, de natureza pública, pode ser efetivada sob a forma de três modalidades: tempo integral, quando visa à formação humana, limitada por tempo, espaços, fases e dimensões do desenvolvimento da pessoa, reduzida a funções e consciência subalternas; a educação integral liberal, quando visa à formação humana em escolas apropriadas em espaços e infraestrutura compatíveis, em dois turnos, não despreza as fases e as dimensões do desenvolvimento da pessoa, porém, busca funções e consciências diversas no âmbito da ordem liberal; a educação integral politécnica visa à formação humana em escolas apropriadas em espaços e infraestrutura compatíveis, em dois turnos, enfatizando o trabalho pedagógico integrado em busca do desenvolvimento omnilateral das fases e dimensões da pessoa, da compreensão crítica e da superação da ordem vigente na sociedade.

As características encontradas para classificá-las indicam que o tempo integral, como política e experiência pedagógica, é um retrocesso em relação às políticas e experiências pedagógicas classificadas como educação integral liberal, ainda que centenas de pesquisas, acriticamente, saúdem o tempo integral como conquista político-educacional para as classes trabalhadoras subalternas¹⁸.

CONCLUSÃO

Todo processo educativo depende da concepção de ser humano e, esta, depende da natureza histórica da sociedade. Ora, como as sociedades humanas se dividem em antes e depois da propriedade privada e, por conseguinte, antes e depois da divisão social do trabalho, então, a concepção de ser humano não pode ser imutável, por decorrência os processos educativos têm uma natureza na sociedade sem classes sociais e outra na de classes.

As sociedades de classes, por sua vez, assumem diferentes naturezas de acordo com a forma histórica assumida por decorrência das relações sociais de produção e correspondentes formas de organização social e política. Nesse sentido, a condição humana, no escravismo, no feudalismo e no capitalismo, assume respectivamente a natureza própria correspondente a essas formações sociopolíticas.

Essas duas condições – a natureza de classe da sociedade e a forma específica assumida em um dado momento histórico – impedem concluir que a educação seja a mesma desde sempre ou que a educação integral exista desde a Grécia.

A forma contemporânea encontrada para a legalização da exploração de umas classes por outras e legitimação das desigualdades decorrentes foi a criação do Estado Moderno, consolidado por um Contrato Social. Sem compreender as funções dessa engrenagem, em suas contradições internas, não é possível entender a função dos sistemas escolares e da educação, em seu processo histórico de existência.

Uma das funções dos sistemas escolares e da educação é a legitimação das desigualdades por meio da difusão da igualdade formal, o que leva, mesmo a autores comprometidos com as classes trabalhadoras subalternas, ao equívoco de pensar que a escola pública é burguesa.

Ora, concepção moderna de educação visa à formação integral da pessoa, de acordo com o momento histórico de sua formulação e segundo a perspectiva político-ideológica de quem a formula. Pela perspectiva político-ideológica liberal, desde Lepelletier, essa formação é claramente distinta para a demanda da escola pública, tanto em conteúdo, quanto em graus e idade.

Em vista desse tratamento desigual, surge o pleito da educação integral, tanto do lado socialista, quanto do lado liberal (no qual, na prática, se encontram socialdemocratas e

liberais sociais). A diferença, entre o lado socialista e o liberal, é que esta última visa a uma formação subalterna no âmbito da ordem liberal; enquanto que aquela visa a uma formação emancipadora, crítica e superadora da ordem vigente.

As estratégias – os processos educativos – que uma e outra tomam para alcançar seus objetivos, assumem as formas pedagógicas (as pedagogias ou teorias pedagógicas), cujas diferenças devem ser buscadas nos fundamentos epistemológicos, que as sustentam.

Foi essa compreensão, que possibilitou classificar a educação integral em três modalidades: tempo integral, educação integral liberal e educação integral politécnica. As características encontradas, todavia, para enquadrá-las em modalidades, indicam que o tempo integral é um retrocesso em relação à educação integral liberal.

Em síntese, a proliferação de definições de educação integral, descoladas de seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos, muitas das quais sem o teste da experimentação, muito menos sem a expressa finalidade de suas intenções político-ideológicas, só tem uma finalidade: a manutenção do *status quo*, cujas formas de comunicação, não raramente truncadas, constituem ruídos analógicos em tempos digitais, ou seriam ruídos digitais como nos tempos analógicos?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.

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

BARROS, J. D. Leitura sobre igualdade: considerações sobre as oscilações de um conceito na perspectiva de alguns autores do século VII ao XX. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 173-192, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/28464>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Tipologia da educação extra-escolar**. Brasília: FGV, 1980.

CONDORCET, J. N. C. **Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique**, présentés à l'Assemblée Nationale au nom du Comité de Instruction Publique, par M. Condorcet, Député du Département du Paris: Les 20 & 21

Avril 1792. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k488703>. Com ortografia atualizada em: <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp>. Acesso em: 16 jun. 2017.

D'ANGELIS, W. R.; VEIGA, J. O trabalho e a perspectiva das sociedades indígenas no Brasil. In: **Simpósio Nacional da Pastoral Operária, o futuro do trabalho na sociedade brasileira**. São Paulo. 2001. Disponível em: https://www.portalkaingang.org/trabalho_indigena.pdf. Acesso em: 13 jan. 2019.

ENGELS, F. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã e outros textos filosóficos**. 3. ed. Lisboa: Estampa, 1975. p. 89-116.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B.; MIRANDA, H. T. de; MENEZES, L. C. de (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 13-37.

FIORAVANTI, C.; PIVETTA, M. Golpe no orgulho vão: o seqüenciamento do genoma humano atesta as semelhanças científicas entre animais, plantas e bactérias e alimenta a idéia de que somos apenas uma espécie a mais sobre a terra. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, mar. 2001. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/golpe-no-orgulho-va/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

FRUTUOSO, C.; MACIEL, A. C. As desigualdades da escola pública no *continuum* urbano centro-periferia: uma análise histórico-crítica. **Educa**, Porto Velho, v. 09, p. 1-16, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6543>. Acesso em: 1 fev. 2022.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 4).

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 39-74.

HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 23. ed. São Paulo: Loyola. 2012.

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

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985. p. 3-37.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. p. 1-37.

MACIEL, A. C. A incansável luta da escola pública contra o diabo às portas do inferno. **EducAmazônia**, ano 6, v. 11, n. 2, p. 74-106, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.google.com/search?q=a+incans%C3%A1vel+luta+da+escola+p%C3%ABlica+contra+o+diabo+%C3%A0s+portas+do+inferno&oq=&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqCQgAECMYJxjqAjjCAAQIxgnGOoCMgkIARAJGcCgY6gIyCQgCECMYJxjqAjjCAMQIxgnGOoCMgkIBBAjGcCgY6gIyCQgFECMYJxjqAjjCAYQIxgnGOoCMgkIBxAjGcCgY6gLSAQkyNzQ5ajBqMTWoAgiwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 18 out. 2015.

MACIEL, A. C. Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Exitus**, v. 8, n. 2, p. 85-110, maio/ago. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2237-94602018000200085&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 24 jun. 2019.

MACIEL, A. C. Projeto Burareiro: politecnia e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4., 2017, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2007. p. 1-16. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/006450.shtml>. Acesso em: 2 nov. 2008.

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

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hzTrtmFgCsH9FMmL7Vtp4tF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2017.

MACIEL, A. C.; MOURÃO, A. R. B.; SILVA, C. A. da. A Revolução Francesa e a educação integral no Brasil: da concepção ao conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e236125, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/SYBvTGDZbZYWcbRKSQPCJJM/>. Acesso em: 1 jan. 2021.

MARX, K. **18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Leandro Konder, José Arthur Giannotti e Walter Rehfeld. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Economistas).

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983a.

MARX, K. **Crítica del Programa de Gotha**. Moscú: Progreso, 1979.

MARX, K. Exposição nas Seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho da AIT. *In: Marx & Engels*. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Moraes, 1983b. p. 96-98.

MARX, K. **Guerra Civil na França**. São Paulo: Rocket, 1999.

MARX, K. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**: as diferentes questões. Lisboa: Avante; Moscovo: Progresso, 1982.

MARX, K. **Instructions for the delegates of the Provisional General Council**: the different questions. The International Workingmen's Association, 1866. 1996. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1866/08/instructions.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

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*. Introduction, traduction et notes de Roger Dangeville. 1976. p. 177-179. Disponível em: https://www.marxists.org/francais/marx/works/00/enseignement/critique_enseignement.pdf. Acesso em: 19 abr. 2017.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti, Edgard Malagodi. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Economistas).

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

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã, 1**: crítica da filosofia alemã mais recente. 4. ed. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

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

PARENTE, C. da M. D. Construindo uma tipologia das políticas de educação integral em tempo integral. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/10601>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PAULA, M. G. de. A dialética do senhor e do escravo em Hegel e sua repercussão no marxismo e na psicanálise lacaniana. **Psicanálise & Barroco em revista**, v. 8, n. 1, p. 98-113, jul. 2010. Disponível em: <https://seer.unirio.br/psicanalise-barroco/article/view/8778>. Acesso em: 1 maio 2020.

PEREZ, C. **Microeletrónica, ondas largas Y cambio estructural mundial**: nuevas perspectivas para los países en desarrollo. Londres: Science Policy Research Unit- SPRU/ Universidad de Sussex, 1984.

PEREZ, C. Technological revolutions and techno-economic paradigms. **Cambridge Journal of economics**. Cambridge, U. K. v. 34, n. 1, p. 185-202, jan. 2010.

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

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

RIO DE JANEIRO, DF. **Decreto n. 3.763, de 1º de fevereiro de 1932**. Modifica algumas disposições do decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/arquivo-pessoal/AT/impresso/decreto-n-3-763-de-1-de-fevereiro-de-1932-modifica-algumas-disposicoes-do-decreto-n-3-281-de-23-de-janeiro-de-1928-e-da-outras-providencias->.com-a->. Acesso em: 16 dez. 2022.

SANTOS, F. R. A grande árvore genealógica humana. **Revista UFMG**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1 e 2, p. 88-113, jan./dez. 2014. Disponível em: https://www.ufmg.br/revistaufmg/downloads/21/05_pag88a113_fabriciosantos_agrandearv ore.pdf. Acesso em: 15 mar. 2015.

SÃO PAULO. **Decreto n. 42.832, de 6 de fevereiro de 2003**. Cria os Centros Educacionais Unificados. Disponível em: www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/.../DECRETO_42832_03.doc. Acesso em: 12 dez. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

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

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 15 mar. 2015.

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: 15 mar. 2015.

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

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes.** 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001669.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2016.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/468/105>. Acesso em: 24 mar. 2016.

TEIXEIRA, A. **Relatório.** Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/summario.html>. Acesso em: 1 dez. 2022.

VAZ, H. C. de L. **Senhor e escravo: uma parábola da filosofia ocidental.** 1981. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/download/2175/2468/7992>. Acesso em: 21 set. 2022.

VERNANT, J. **Trabalho e escravidão na Grécia antiga.** Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

VIEIRA, E. A social-democracia, longo caminho até a terceira via. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 182-203. maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/vieira.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

AUTORIA:

* Doutorado em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade Federal do Pará. Professor Titular da Universidade Federal de Rondônia. Contato: maciel_ac@hotmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora titular em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Contato: maramj@unicamp.com

*** Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES-UNIR. Contato: cintiaadela.adelia@gmail.com

COMO CITAR ABNT:

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, C. A. da. Educação integral: ruídos analógicos em tempos digitais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-20, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8674199. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674199>. Acesso em: 9 abr. 2024.

Notas

- ¹ Agradecimento ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, pela oportunidade do Estágio de Pós-doutoramento de Mara Regina Martins Jacomeli, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pela bolsa de doutorado para Cintia Adélia da Silva e à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.
- ² Conforme Marx (1987, p. 172-182), Marx e Engels (1980, p. 33-43), Saviani (2007, p. 152-155).
- ³ Conferir em Marx e Engels (1980, p. 11-43) e Engels (1975, p. 89-116).
- ⁴ As referências indiretas, quando se tratarem de ensaios, aparecerão com ano e páginas a que se referem, como forma de o leitor localizá-las rapidamente; artigos e livros unitemáticos, apenas com o ano.
- ⁵ A polêmica, entre racionalistas e empiristas durante os séculos XVII e XVIII, acerca do inatismo, ganha novos contornos, quando o darwinismo vem à tona em meados do século XIX. A partir de então a controvérsia se o homem é um ser biológico ou histórico-cultural tem resultado em acalorado debate entre os partidários de cada uma das correntes. Felizmente, as pesquisas, sobre o mapeamento genético, têm demonstrado a indissociabilidade entre as duas dimensões (Fioravanti; Pivetta, 2001; Santos, 2014). No campo educacional, essa discussão é relevante, porque não só implica diretamente no fazer pedagógico, mas também porque, a partir de seus resultados, pode-se superar a dicotomia entre piagetianos e vigotskianos.
- ⁶ A ficção *formal* diz respeito aos princípios constitucionais da sociedade burguesa; o exemplo *moral* diz respeito à necessidade de corrigir as “anomias” sociais, por exemplos correccionais, mesmo que, de tempos em tempos, seja necessário aplicar às próprias classes abastadas: forma eficaz de dar credibilidade a um princípio formal.
- ⁷ Althusser (1980) faz uma exposição sintética das mais diversas instituições; Mészáros (2004) mostra a instrumentalização da ideologia pelas ciências humanas a serviço do Estado burguês. No caso da instituição escolar, esse processo é desvendado por Saviani (1983), Snyders (1981), que desnudam como a divisão dos sistemas de ensino desqualifica o sistema destinado às classes trabalhadoras subalternas e Maciel (2013), que mostra como esse processo é aprofundado pela hierarquização no interior do próprio sistema público de ensino.
- ⁸ Essa formulação posta à prova em debate gerou, a princípio, contra-argumentos, entre os quais se destaca o de que padece de um “erro histórico-analítico”, porque não é possível separar “escola burguesa” de “escola pública”, uma vez criada pelo mesmo sistema político, “produto das revoluções burguesas nacionais”. Ora, a proposta educacional da revolução francesa, o exemplo no qual o texto se baseia, consiste, inicialmente, num sistema unitário (Condorcet, 1792), mas, desde Lepelletier (1793), se transforma num sistema diferenciado para pobres e ricos, conforme se comprova aqui pelas referências diretas do original. Quem separa os “troços” é o próprio sistema, tal como atesta Snyders (1981). Logo, o fato de ser produto das revoluções burguesas não significa, que não tenham duas naturezas, decorrentes da natureza das classes sociais a que se destinam. Portanto, equívoco histórico-analítico é denominar a escola pública de burguesa. Ademais, por que Marx (1976, p. 179) enfatizaria que a dimensão politécnica (ou tecnológica) oportunizaria, aos filhos das classes trabalhadoras, uma educação que superaria a **educação burguesa**?
- ⁹ Adaptação do conceito etnográfico *continuum urbano-rural*, pelo qual os antropólogos definem a faixa geográfico-cultural entre as zonas urbana e rural, o conceito *continuum urbano centro-periferia* representa o *continuum geográfico-qualitativo*, que vai das escolas públicas centrais para as periféricas, com base no qual as políticas educacionais do Estado brasileiro imprimem a distribuição do saber, de acordo com as condições socioeconômicas e o poder organizativo das comunidades urbanas (Frutuoso; Maciel, 2022, p. 3; Maciel, 2007, p. 5; Maciel; Jacomeli; Brasileiro, 2017, p. 24; Silva, 2017, p. 82).
- ¹⁰ Optou-se pela versão francesa, por ser a mais utilizada no Brasil, em detrimento da versão portuguesa Marx (1982, p. 6) e da inglesa (Marx, 1996, p. 8). Esta última, no entanto, não deixa de

alertar sobre a expressão “technological training”: “The German text calls this ‘polytechnical training’. Uma discussão mais aprofundada, pode ser encontrada em Maciel (2018).

¹¹ Para mais detalhes consultar Almeida e Nogueira (2002).

¹² A crítica às reduções de alguns autores pode ser encontrada em Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017).

¹³ O termo original, no texto escrito entre novembro de 2004 e janeiro de 2005, é “racionalidade”. Porém, a discussão suscitada no IV Simpósio Trabalho e Educação (Maciel, 2007) evidenciaram a amplitude e a ambiguidade do termo racionalidade que, por sugestão, foi substituído por cognoscibilidade, já em 2007.

¹⁴ De acordo com Silva (2017, p. 27), “[...] a Escola-Parque de Salvador é a primeira experiência educacional pública em educação integral decorrente de política educacional, ainda que, na mesma cidade de Salvador, tenha-se instituído, pelo mesmo Anísio Teixeira (1928, p. 27), uma política de tempo integral (Lei nº. 1.846 de 14/08/1925 e Decreto nº. 4.312 de 30/12/1925)”. O mesmo Anísio Teixeira emplaca no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, as Escolas-Laboratório (Decreto n. 3.763, de 1º de fevereiro de 1932) que compreendiam a noção de educação integral, em tempo integral.

¹⁵ Não se desconhece outras experiências (Silva, 2017, p. 34-37), algumas das quais também, de grande importância, mas para esse estudo, as citadas são suficientes para representar as demais por analogia.

¹⁶ Classificações sintetizadas em Quadros ou em explicações esquemáticas correm sempre um risco muito grande de reduções, de enquadramentos forçados, porquanto a realidade se mostre maleável a interações teóricas e práticas, entre propostas educacionais de epistemologias opostas, que fundamentam pedagogias com finalidades diferentes e, até antagônicas. Mais complexa ainda é a operação para distingui-las por suas finalidades político-ideológicas, principalmente, as que se encontram entre o centro-direita e o centroesquerda. Ainda assim, essa é uma tentativa de fugir às muitas classificações, que priorizam a diversidade das particularidades, ao invés de entendê-las como unidade e diversidade (Brasil, 1980, p. 49; Ghiraldelli Junior, 2000, p. 39-74; Libâneo, 1985, p. 3-37, 2005, p. 1-37; Parente, 2016; Saviani, 2008; Vieira, 2013).

¹⁷ Agradece-se ao Prof. José Claudinei Lombardi e à Turma do Mestrado Profissional em Educação Escolar da UNICAMP, pelas contribuições ao aperfeiçoamento do Quadro, na oportunidade de aula no dia 24/05/2018.

¹⁸ Evidentemente que o esticamento do tempo, progressivamente, de 4 para 7 horas e mesmo para 10 horas ou dois turnos completos, é um avanço grande, mesmo que o estar na escola, em tempo integral, não signifique fazer educação integral, tal como constatou, em 5 anos (2015-2019), as pesquisas pelo PROCAD UNICAMP/UNIR/UFOPA, algumas das quais citadas neste artigo.