

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DISPUTA: CORRENTES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS E PROJETOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

ANA CLAUDIA DA SILVA OLIVEIRA DA CRUZ

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA/EDUCANORTE

anacaio.ac@gmail.com

ÂNGELA MARIA GONÇALVES DE OLIVEIRA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

angelabiase@ufam.edu.br

INTRODUÇÃO

A ampliação da jornada escolar e a institucionalização da Educação em Tempo Integral nos sistemas públicos brasileiros vêm acompanhadas de diferentes interpretações sobre o que se entende por formação integral. Compreender as correntes pedagógicas que fundamentam essas concepções é essencial para analisar os projetos educacionais em disputa nas políticas de educação básica.

Este estudo examina matrizes político-ideológicas que sustentam distintas concepções de educação integral no Brasil, evidenciando projetos societários em disputa que influenciam a escola pública. Insere-se no campo das Políticas de Educação Básica e Sistemas de Ensino, constituindo recorte de pesquisa de doutoramento em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/EDUCANORTE).

Nenhuma política educacional é neutra, pois incorpora determinada concepção de Estado, sociedade e formação humana. Nesse sentido, a concepção de educação integral varia conforme o referencial teórico adotado.

Trata-se de pesquisa qualitativa bibliográfica, fundamentada na análise crítica das correntes pedagógicas. Dialoga com autores como Reale (1934), Ferrer (1977), Dewey (1959), Libâneo (2012), Saviani (2008; 2011), Gramsci (2001), Frigotto (1989) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), além da tese de Oliveira (2019), que examina impactos de concepções neoliberais nas políticas educacionais no Amazonas. A análise concentrou-se nas finalidades da educação, no papel da escola, na relação pedagógica e na concepção de conhecimento.



DESENVOLVIMENTO

A história da educação no século XX foi marcada por intensas disputas entre projetos progressistas, voltados à transformação social e projetos conservadores, comprometidos com a manutenção da ordem.

A concepção conservadora-integralista, vinculada à Ação Integralista Brasileira (AIB), expressou uma visão autoritária, nacionalista e católica. Defendia a formação integral-intelectual, moral, espiritual e cívica, porém subordinada à moral cristã e ao Estado. Sob o lema “Deus, Pátria, Família”, o movimento difundia um projeto centralizador e anticomunista: “Brasileiro! Trabalhe pelo país e põe-te em guarda contra o comunismo nefando...” (Salgado, n. 2245, 27, 1937). À escola cabia a doutrinação em detrimento da emancipação.

No campo educacional, Saviani (2008) identifica a pedagogia conservadora como tendência voltada à transmissão de conteúdos e à manutenção da ordem social, em contraste com pedagogias críticas. Libâneo (1986) e Frigotto (1989) também analisam como projetos políticos conservadores que instrumentalizam a educação para sustentar estruturas de poder.

Em contraposição, a corrente socialista-anarquista concebe a educação como prática de emancipação. Inspirada em Bakunin (1975), Kropotkin (1970) e Ferrer y Guardia (1979), defende autogestão, cooperação e solidariedade como princípios formativos. A formação integral, nesse horizonte, implica constituir sujeitos capazes de questionar e transformar estruturas de dominação. Bakunin (1975, p. 35) afirma que “a liberdade não pode ser concedida, ela deve ser conquistada”, princípio que orienta uma pedagogia comprometida com a autonomia.

No campo liberal, a concepção pragmática, inspirada em John Dewey, compreende a escola como espaço de adaptação social, valorizando a experiência e a resolução de problemas. Para Dewey (1959, p. 78), “a educação não é preparação para a vida; a educação é a própria vida”. Ao deslocar o foco da memorização para a experiência, entende a escola como “laboratório social”, em que a aprendizagem resulta da interação com a realidade (Dewey, 1979, p. 34).

No Brasil, essas ideias ganharam força com a Escola Nova, na década de 1930, tendo Anísio Teixeira como um de seus principais expoentes. Para Teixeira (1996, p. 54), “a escola deve ser organizada como uma comunidade em miniatura”. Saviani



(2008, p. 9), porém critica essa vertente por não questionar a estrutura social, mas “ajustar os indivíduos a ela”, limitando-se a função adaptativa.

A partir das décadas de 1980 e 1990, consolida-se a concepção gerencialista, vinculada ao ideário neoliberal. Nessa perspectiva, a educação passa a ser compreendida como serviço e a escola, como organização regida por eficiência e produtividade. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 47) afirmam que “a gestão educacional passa a ser concebida à luz de critérios mercadológicos”. No Brasil, tais orientações fortaleceram-se com reformas articuladas ao Banco Mundial e à UNESCO. Saviani (2008, p. 65) observa que a pedagogia gerencialista representa “a transposição dos mecanismos de controle do mercado para o interior da escola”, reduzindo a formação a indicadores de desempenho e desconsiderando desigualdades sociais.

Por fim, a educação integral assume sentidos distintos conforme o referencial teórico. Na perspectiva histórico-crítica, formulada por Saviani (2008), é entendida como prática social orientada à socialização do saber sistematizado: “a função da escola é a socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2008, p. 71). Diferentemente de abordagens adaptativas, defende o acesso às formas mais desenvolvidas do conhecimento como condição de emancipação (Saviani, 2011, p. 54).

Essa compreensão dialoga com Gramsci (2001, p.36), para quem “a escola unitária deve formar o homem integral”. No contexto brasileiro, contrapõe-se às leituras que reduzem educação integral à ampliação da jornada, pois, como alerta Frigotto (2010, p. 189), o risco é convertê-la em “tempo integral vazio de conteúdo crítico”. Assim, vincula-se a educação integral a um projeto de emancipação humana e não à adaptação funcional ao sistema.

As correntes pedagógicas expressam projetos societários em disputa, definindo distintamente a função social da escola. A vertente conservadora-integralista, associada ao integralismo, defende disciplina e ordem: “a escola é chamada a manter a ordem social” (Reale, 1934, p. 112). Em oposição, a socialista-anarquista, inspirada em Ferrer (1977, p. 45), propõe educação laica e emancipadora. A liberal-pragmática, em Dewey (1959), embora entenda a educação como a própria vida, mantém viés adaptativo. Já a gerencialista subordina a escola à lógica do mercado, como alerta Saviani (2008).

Essa tensão entre direitos constitucionais da educação e concepções neoliberais é evidenciada por Oliveira (2019), ao analisar o Projeto de Educação em Tempo Integral



no Estado do Amazonas. Segundo a autora, o projeto “torna possível a materialização do direito à educação, especialmente no que se refere à educação de qualidade, mesmo que a concepção de qualidade seja entendida numa perspectiva neoliberal” Oliveira (2019, p. 215). A autora ainda destaca que, apesar de avanços formais, persistem contradições na implementação, revelando os limites de políticas adaptativas frente ao direito a educação integral.

Por fim, a perspectiva histórico-crítica propõe uma educação para a emancipação humana. Fundamentada no marxismo e nas reflexões gramsciana, compreende que o acesso ao saber sistematizado na escola é condição a formação omnilateral do ser humano, indo além da ampliação do tempo escolar e buscando superar a alienação (Saviani, 2011).

CONCLUSÕES

No âmbito das políticas de educação básica brasileira, essas disputas se materializam na forma como os sistemas de ensino concebem e implementam programas de Educação em Tempo Integral. Em muitos contextos, a ampliação da jornada escolar tem sido conduzida sob racionalidade gerencial, priorizando metas, indicadores e controle de resultados, o que tende a reduzir a educação integral a um dispositivo administrativo. Tal movimento evidencia a força de uma concepção que subordina a escola pública à lógica do desempenho e da adaptação social.

Ao assumir como referência a perspectiva histórico-crítica, este estudo compreende a educação integral como formação omnilateral, vinculada à apropriação crítica do conhecimento e à emancipação humana. Nessa direção, entende-se que a ampliação do tempo escolar somente se justifica quando articulada a um projeto pedagógico comprometido com a superação das desigualdades estruturais que marcam a educação básica brasileira. Discutir educação integral, portanto, não é apenas discutir organização escolar, mas afirmar um projeto de sociedade e de educação pública socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BAKUNIN, M. **Deus e o Estado**. São Paulo: Imaginário, 1975.



- DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FERRER Y GUARDIA, F. **A Escola Moderna**. Porto: Afrontamento, 1979.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**: volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- KROPOTKIN, P. **Ajuda Mútua**: Um Fator de Evolução. São Paulo: Editora Progresso, 1970.
- LIBÂNEO, J. C. **Democracia e Educação**: teorias da escola no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1986.
- OLIVEIRA, A.M.G. **O projeto de educação em tempo integral no estado do Amazonas e o direito à educação**. 2019. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas/SP, 2019.
- SALGADO, P. **O Imparcial**. edição n.2245, 27 nov de 1937.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Políticas educacionais e trabalho docente**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2002.
- TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

