



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FLÁVIO SANTOS DE SANTANA**

**A RELAÇÃO ENTRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O  
MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA:  
NEXOS E DETERMINAÇÕES DE DUAS PROPOSIÇÕES LIBERAIS**

Salvador  
2016

**FLÁVIO SANTOS DE SANTANA**

**A RELAÇÃO ENTRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O  
MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA:  
NEXOS E DETERMINAÇÕES DE DUAS PROPOSIÇÕES LIBERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisitos para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celi Nelza Zulke Taffarel

Salvador  
2016

**FLÁVIO SANTOS DE SANTANA**

**A RELAÇÃO ENTRE O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E O  
MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA:  
NEXOS E DETERMIÇÕES DE DUAS PROPOSIÇÕES LIBERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisitos para obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em 30 de setembro de 2015.

**Banca Examinadora**

Profª Drª Celi Nelza Zulke Taffarel. Orientadora  
Universidade Federal da Bahia

\_\_\_\_\_

Profº Drº Cláudio de Lira Santos Júnior. Examinador Interno  
Universidade Federal da Bahia

\_\_\_\_\_

Profª Drª Kátia Oliver de Sá. Examinador Externo  
Universidade Católica do Salvador

\_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha família, meu pai, Severino e minha irmã Cíntia, pelos anos de convivência e pelas lições de vida e integridade que tive dentro de casa.

Agradeço a minha esposa, Maísa, que me apoiou nos momentos mais difíceis e acreditou no meu potencial em todos os momentos, e nunca me deixou esmorecer, obrigado meu amor! Sem sua contribuição efetiva este trabalho não teria sido elaborado com mesma qualidade.

Agradeço a Celi, minha orientadora, que acreditou na minha capacidade desde o tempo de graduação e vem desde então me ensinando como defender com muita luta os interesses e reivindicações da classe trabalhadora. Obrigado Celi, estamos ombro a ombro na defesa de um projeto histórico que contribua para superação da sociedade dividida em classes e promova a emancipação humana.

Agradeço a amiga e professora Giselle, que se dedicou a me ajudar na organização do tempo e das tarefas a serem cumpridas para efetivação deste trabalho de pesquisa, obrigado Giselle pelo exemplo de organização.

Agradeço ao amigo e camarada Jomar, pela contribuição nos momentos de estudo, valeu camarada!

Agradeço a todos os membros do grupo LEPEL, pelas lições científicas e pelos debates e lutas que travamos juntos ao longo desses Dez anos de convivência.

Agradeço aos professores Cláudio Lira e Kátia Sá pela participação na banca avaliadora e pelas importantes contribuições no meu processo de formação.

Agradeço aos professores Joelma Albuquerque e Reiner Hildebrandt-Stramann, pelas importantes contribuições no exame de qualificação, que muito me ajudaram a delimitar o objeto e a definir os rumos da pesquisa.

Por fim, agradeço a toda a classe trabalhadora que com o suor de seu trabalho sustenta a possibilidade de se realizar pesquisa na universidade pública, portanto devemos garantir que o conhecimento produzido tenha relevância social.

## RESUMO

Esta dissertação – A relação entre o programa Mais Educação e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: nexos e determinações de duas proposições liberais – tem como objetivo geral analisar os fundamentos teóricos e pedagógicos do Programa Mais Educação a partir das relações e nexos entre as formulações de John Dewey (1930) e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), procurando mostrar a função social da escola capitalista daí decorrente. Como aporte teórico, para elaboração deste trabalho, foram considerados alguns dos pressupostos da evolução histórica das concepções pedagógicas no Brasil, haja vista termos hoje a caracterização do Programa Mais Educação como uma medida educacional comprometida com a reprodução e disseminação dos valores pertencentes a institucionalidade democrática burguesa neoliberal. O *corpus* básico a ser analisado compõe-se de três Referenciais: os cadernos de Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral do Programa Mais Educação (“Programa Mais Educação: passo a passo”; “Programa Mais Educação: gestão intersetorial no município”; “Educação Integral: texto referência para o debate nacional”; “Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território”; “Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral”), os documentos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a concepção de Educação Integral defendida por Dewey (1930). Assim, a metodologia de análise foi documental, permitindo a realização das comparações necessárias sobre as semelhanças e os possíveis distanciamentos das propostas educacionais. A análise dos documentos possibilitou afirmar que há relevantes relações entre os mesmos, mas, estes apresentam contradições, vistas através do fato de sua concepção de educação integral está vinculada aos interesses burgueses de inculcar os valores democráticos liberais e neoliberais.

**Palavras-chave:** Educação integral. Programa Mais Educação (Brasil). Escola nova. Dewey, John - 1859-1952.

## ABSTRACT

This dissertation - The relationship between the program More Education and the Manifesto of the Pioneers of the New Education: nexuses and two liberal propositions determinations - has as main objective to analyze the theoretical and pedagogical foundations of the More Education Program from the relationships and connections between the formulations John Dewey (1930) and the Manifesto of the Pioneers of the New Education (1932), trying to show the social function of the capitalist school would entail. As a theoretical basis for preparation of this work were considered some of the assumptions of the historical development of pedagogical concepts in Brazil, given today under the characterization of the More Education Program as a committed educational measure with the reproduction and dissemination of the values belonging to bourgeois democratic institutions neoliberal. The basic corpus to be analyzed consists of three benchmarks: the assumptions of notebooks for Integral Education Pedagogic Projects More Education Program: "More Education Program: step by step"; "More Education Program: intersectoral management in the municipality", "Integral Education: reference text for national debate"; "More Education Program: intersectoral management in the territory"; "Knowledge Network More Education: assumptions for educational projects of Integral Education" the Manifesto of the documents of the Pioneers of the New Education (1932) and the design of Integral Education advocated by Dewey (1930). Thus, the analysis methodology was documentary, allowing making the necessary comparisons of the similarities and the possible distances of educational proposals. The analysis of the documents made it possible to state that there are significant relationships between same, but these contradictions have seen through the fact that his conception of integral education is linked to the bourgeois interests of instilling liberal and neo-liberal democratic values.

**Key-words:** Integral Education. More Education Program (Brazil). More Education. John Dewey – 1859-1952.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	08
<b>1</b>	<b>PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA: OS NEXOS E AS DETERMINAÇÕES ENTRE DUAS FORMULAÇÕES PEDAGÓGICAS QUE PRESERVAM RELAÇÕES INTRÍNSECAS</b> .....	11
1.1	EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO BRASIL (1932-2007) E OBJETIVOS .....	11
1.2	CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INTEGRAL (1889-1932): MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA .....	18
1.3	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CONJUNTURA POLÍTICA E SOCIOECONÔMICA QUE JUSTIFICARAM SUA CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO .....	27
1.4	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CONCEPÇÃO, CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS .....	28
<b>2</b>	<b>DUAS MOEDAS, UMA ÚNICA FACE: REVELANDO AS CATEGORIAS COMUNS ENTRE MAIS EDUCAÇÃO E MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA</b> .....	37
<b>3</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DE JOHN DEWEY: A REFERÊNCIA HEGEMÔNICA DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E PRINCIPAL ORIGEM TEÓRICA DA CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO</b> .....	52
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	76
	<b>ANEXOS</b> .....	78

## INTRODUÇÃO

O interesse em realizar uma pesquisa sobre a educação integral surgiu desde o ano de 2011, pelo fato de eu estar desenvolvendo atividades profissionais, na função de Professor de Educação Física, em uma escola da rede municipal de ensino do município de Salvador, que desenvolve a educação integral de duas formas diferentes.

A primeira delas, na modalidade de educação integral, é vinculada ao programa Mais Educação, na qual parte dos alunos do 6º e 7º anos têm as aulas do ensino regular durante um dos turnos escolares e participam de atividades constantes dos macrocampos, do referido programa, no contra turno escolar. A segunda forma desenvolvida na escola é realizada para todos os alunos do ensino Fundamental I, que tem uma jornada escolar de 7 horas, sendo que o ensino das disciplinas curriculares é distribuído em ambos os turnos. Estas disciplinas, no entanto, são intercaladas com atividades artísticas, tais como dança, recreação, entre outras.

Diante da situação de estar inserido em um ambiente de trabalho, que desenvolve esta modalidade de educação, suscitou a curiosidade de buscar entender como se dava o funcionamento das atividades pedagógicas desenvolvidas dentro da escola. Tal curiosidade permaneceu latente durante algum tempo, e quando busquei me reaproximar do grupo de pesquisa, ao qual minha formação na graduação e especialização esteve vinculada, me foi apresentada a possibilidade de conhecer uma pesquisa internacional que estava em curso e tinha como objeto de estudo a educação integral.

Essa foi a chance que eu precisava para empreender a pesquisa sobre educação integral, que se fazia presente no meu ambiente de trabalho. Assim, movido por um sentimento de desafio em elaborar um projeto com o objetivo de investigar a educação integral, ingressei no mestrado em Educação.

A partir das orientações e recomendações da banca do exame de qualificação, decidi escolher e delimitar um objeto de estudo e construir um problema de pesquisa, o qual se inseria em uma problemática em que eu estava envolvido diretamente no meu dia-a-dia. Busquei compreender qual a fundamentação teórica e pedagógica das atividades com as quais os estudantes estavam envolvidos durante a sua estadia no contraturno do espaço escolar. Essa busca me levou a tentar compreender que função estas atividades exerciam na vida daqueles alunos e, conseqüentemente, qual função social do referido programa.

Então, levando em consideração estas questões, formulei o problema da seguinte forma: *Quais as relações e nexos entre os fundamentos teóricos e pedagógicos da concepção de*



*educação integral defendida por Dewey (1930), pelos pioneiros da Educação Nova (1932), pelo programa Mais Educação (2007) e, a função social da escola capitalista?*

A partir da delimitação deste problema, realizei estudos que me permitiram compreender o objeto de pesquisa com o qual estava envolvido e, desse modo, concretizar o objetivo geral da pesquisa, a saber: *Analisar os fundamentos teórico e pedagógicos do Programa Mais Educação a partir das relações e nexos entre as formulações de John Dewey (1930), do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), para criticar a função social da escola capitalista daí decorrente.*

Em seguida, estabeleci alguns objetivos específicos, que foram os de buscar, em fontes documentais fidedignas, as referências que embasaram a concepção de educação integral do programa Mais Educação, analisando os ideais de John Dewey, dos Pioneiros da Educação Nova, estabelecendo nexos e relações entre eles e, criticando a função social da escola capitalista a partir de tais fundamentos.

Construí a hipótese de que, por necessidades de recomposição da hegemonia do modo de produção capitalista em crise, as formulações teóricas e pedagógicas da Educação Integral recuperam os princípios de teorias do liberalismo expressas na Educação, incorporando isto à propostas de formação dos estudantes, como forma de garantir a incorporação e universalização de valores democráticos burguesas. Das ideias pedagógicas de Dewey (1930), passando pelos Pioneiros da Educação Nova (1932), até o Programa Mais Educação (2007) podem ser demonstrados estes nexos e relações que sustentam a função social capitalista da escola.

As ideias de John Dewey (1930), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e o Programa Mais Educação de 2007, guardam entre si uma relação de proximidade evidenciada nas concepções de educação integral e nos objetivos pedagógicos, aos quais os processos educacionais devem atingir para formar os estudantes das escolas brasileiras.

Para efetivar esta pesquisa, adotei a metodologia de análise documental, a qual permitiu a realização de comparações e interpretações analíticas sobre as semelhanças e os possíveis distanciamentos das proposições educacionais, que foram objeto de análise da pesquisa.

A presente pesquisa está organizada em quatro capítulos, que visam apresentar o programa Mais Educação, suas concepções pedagógicas e políticas, bem como suas limitações enquanto uma política educacional, voltada para atender os anseios e reivindicações históricas da classe trabalhadora. Serão também apresentadas as inspirações teóricas que fomentaram a sua criação, baseada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e nas proposições educacionais norte americanas, formuladas pelo educador John Dewey (1930), destacando, sobretudo, as semelhanças nas concepções pedagógicas dos três projetos. Por fim, essa

dissertação é um convite para refletirmos sobre a política educacional do Mais Educação, avaliando a conjuntura de sua criação e buscando a percepção de que medidas compensatórias não objetivam romper com o sistema de produção capitalista e, conseqüentemente, contribuem para a reprodução e incorporação dos valores sociais necessários à manutenção das atuais estruturas sociais.

# 1 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA: OS NEXOS E AS DETERMINAÇÕES ENTRE DUAS FORMULAÇÕES PEDAGÓGICAS QUE PRESERVAM RELAÇÕES INTRÍNSECAS

## 1.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NO BRASIL (1932-2007)

Segundo Saviani (2005), as concepções pedagógicas foram desenvolvidas no Brasil em estreita ligação com a conjuntura política e econômica que se estabelecia no mundo e no país em cada período histórico. Cabe aqui, neste tópico, realizar um breve apanhado histórico da ocorrência de formulações de concepções pedagógicas no Brasil, no período que compreende o interstício entre o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e implementação do programa Mais Educação (2007). Este esforço é realizado aqui com o objetivo de contextualizar, historicamente, a relação entre as proposições que são tema desta pesquisa e subsidiar as possibilidades explicativas do porquê ambas as formulações educacionais guardam tamanha similaridade.

Saviani (2005) estabelece como período de “Emergência e predominância da concepção pedagógica renovadora (1932-1969)”, afirmando que esta concepção educacional foi conquistando espaço no contexto nacional a partir da revolução de 1930 e, com lançamento do Manifesto de 1932, buscou se estabelecer como concepção hegemônica, realizando um enfretamento vigoroso à pedagogia tradicional católica.

Considerando que “a escola é o retrato da sociedade a que serve” (p. 37), parte-se das transformações sociais para postular a exigência da transformação escolar. Dado que a natureza da civilização moderna se define pelo conhecimento lastreado na experimentação tendo, pois, a ciência como base do progresso, sua primeira grande tendência é a mentalidade de mudança contínua que se expressa numa “atitude de segurança, de otimismo e de coragem diante da vida” (p. 31); a segunda grande diretriz é dada pelo industrialismo, culminando com a “terceira grande tendência do mundo contemporâneo”: a democracia (p. 35). Essas tendências atuam sobre a escola, determinando: o abandono do autoritarismo, em favor da liberdade; a afirmação da autoridade interna sobre a externa; a afirmação de uma nova finalidade da escola, traduzida no objetivo de preparar o indivíduo para se dirigir a si mesmo numa sociedade mutável. Daí decorre a necessidade da transformação da escola tradicional, preparatória e suplementar, em “escola progressiva de educação integral” (p. 36). Na sequência, faz-se a crítica dos pressupostos da escola tradicional, postulando-se uma nova concepção das funções da escola (p. 37-41). (SAVIANI, 2005, p. 10)

Segundo Saviani (2005), a pedagogia tradicional católica não cedeu seu espaço para a concepção escolanovista sem antes travar um combate palmo a palmo pela hegemonia educacional do país. Um dos principais autores representantes da educação confessional, que combateu as ideias e proposições da Escola Nova, foi Alceu Amoroso Lima, que realizou várias publicações, nas quais questionava e combatia as ideias de modernização defendidas pelos signatários do movimento de renovação da educação.

Este embate foi sendo travado ao longo de duas décadas, onde os renovadores assumiram postos da burocracia educacional e implementaram no ensino público suas concepções, que foram ganhando adesão das diferentes camadas sociais. Este fato fez com que os católicos, com receio de perder sua clientela da classe média, incorporassem ao seu modelo de educação características e fundamentos da Escola Nova. Assim, ganham destaque neste movimento as formulações de Faure, Montessori e Lubienska, que permitiram à educação católica incorporar elementos da Escola Nova sem perder a sua tradição de ensino religioso.

Na década de 1960, com o golpe militar de 1964, surgem elementos que conduzem a ascensão das concepções pedagógicas que Saviani (2005) denominou de produtivista, e tem início o período classificado, pelo mesmo, como “Emergência e predominância da concepção pedagógica produtivista (1969-2001)”. Estas concepções foram amparadas nas formulações do conceito de “Capital Humano”, que atribuíam à escola a função de preparar a mão de obra para inserção no crescente mercado de trabalho, como se verifica nas palavras seguintes:

No âmbito da educação escolar procedeu-se ao ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar de 1964. Isto foi feito por meio da lei 5.540/68 e do decreto 464/69 no que se refere à reforma do ensino superior e pela lei 5.692/71 no tocante aos ensinos primário e médio que passaram a ser denominados de 1º e 2º graus. Em termos teóricos buscou-se imprimir uma nova orientação pedagógica inspirada na “teoria do capital humano”. Em termos gerais, entendo que a tendência educacional atualmente dominante no Brasil, desde o final de década de 1960 é aquela que nós poderíamos chamar de concepção produtivista de educação. Essa concepção começou a se manifestar no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB: Santiago Dantas, na sessão da Câmara dos Deputados realizada no dia 4 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Nas duas leis subsequentes (5.540/68 e 5.692/71), essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma educacional, os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Na década de 1960 a “teoria do capital humano” (SCHULTZ, 1973) foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do “valor econômico da educação” (SCHULTZ, 1967). Em consequência, a educação passou a ser entendida

como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto. (SAVIANI, 2005, p. 19).

Essa concepção, eminentemente tecnicista, pregava relações diretas da escola com o mercado de trabalho, e colocava que esta instituição deveria garantir uma formação adequada para proporcionar o desenvolvimento de capacidades técnicas de inserção neste mercado. Saviani (2005) informa-nos que, com o fim do período do milagre econômico, do estado de bem-estar social e, conseqüentemente, da política de garantia do pleno emprego, esta concepção sofreu críticas, principalmente de autores que questionavam a relação direta da escola com o mercado de trabalho.

Em seguida, na década dos 70, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista, surge a tentativa de empreender a crítica da “teoria do capital humano”. Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração (SAVIANI, 2005, p. 19).

Além das críticas consideradas por Saviani (2005), reprodutivistas com o processo de redemocratização do país na década 1980, foram formuladas novas críticas à essa concepção pedagógica que persistia hegemonicamente.

Num terceiro momento (década de 80), busca-se superar os limites da crítica acima apontada. Um primeiro esforço sistemático nesse sentido ganha forma no livro de Cláudio Salm, “Escola e trabalho” (SALM, 1980). Aí ele se empenha em fazer a crítica das “críticas” pondo em evidência a improcedência da tese que liga diretamente a educação com o processo de desenvolvimento capitalista. Entretanto, no afã de demonstrar a autonomia do desenvolvimento capitalista em relação à educação (o capital, afirma ele, não precisa recorrer à escola para a qualificação da força de trabalho; ele é auto-suficiente; dispõe de meios próprios), Salm acaba por absolutizar a separação entre escola (educação) e trabalho (processo produtivo). Assim sendo, a escola não teria a ver com a produção. Como, então, explicar e justificar sua existência? Salm, ao concluir seu livro, limita-se a mencionar uma possível justificativa para a existência da escola: a formação da cidadania. (SAVIANI, 2005, p. 19-20)

Ainda na década de 1980, foram formuladas críticas que levaram em consideração uma compreensão dialética da realidade.

Finalmente, Gaudêncio Frigotto (1984), após reconstituir a lógica interna e a gênese histórica da teoria do capital humano, mostra que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintamente, no seio de uma sociedade sem antagonismos, como supunham os adeptos da teoria do capital humano. Também não é ela produtiva a serviço exclusivo do capital como pretendiam os críticos (reprodutivistas) da referida teoria. E nem mesmo é ela simplesmente improdutiva como pretendeu a crítica da crítica à teoria do capital humano. Se a teoria do capital humano estabeleceu um vínculo positivo entre educação e processo produtivo e seus críticos reprodutivistas mantiveram esse mesmo vínculo, porém com sinal negativo, a crítica aos críticos expressa no livro de Salm, desvincula a educação do processo produtivo. Ora, nas três situações postulava-se um vínculo direto, afirmado nos dois primeiros casos e negado no terceiro. O que Gaudêncio Frigotto procura fazer é captar a existência do vínculo entre escola e trabalho, mas percebendo, ao mesmo tempo, que não se trata de um vínculo direto e imediato, mas indireto e mediato. A expressão “produtividade da escola improdutiva”, que dá título ao livro de Frigotto, quer sintetizar essa tese. Com efeito, se para a “teoria do capital humano” bem como para seus críticos a escola é simplesmente produtiva e para Cláudio Salm ela é simplesmente improdutiva, para Gaudêncio a escola (imediatamente) improdutiva é (mediatamente) produtiva. (SAVIANI, 2005, p. 20)

Saviani (2005) afirma que, mesmo com todo embate empreendido na década de 1980, a concepção produtivista se manteve hegemônica, passando por adaptações que foram exigidas pelas diferentes conjunturas socioeconômicas. Portanto,

Conseqüentemente, a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980; e recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento (DUARTE, 2003). É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara 20 Federal, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado e, patrocinado pelo MEC, se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É ainda essa mesma visão que orientou o processo de regulamentação dos dispositivos da LDB que culminou na aprovação do novo Plano Nacional de Educação em janeiro de 2001. (SAVIANI, 2005, p. 20-21)

Fato que não significou, haja vista esta concepção pedagógica permanecer inalterada ao longo dos anos. Saviani (2005) nos explica que ela foi modificada e adequada às condições históricas vigentes em cada período pelo qual foi tomada, enquanto principal referência educacional.

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em

direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano (SAVIANI, 2005, p. 20-21).

Nesse contexto, com a eleição de Lula em 2002 e o início do seu governo em 2003 gerou-se uma expectativa de alteração na hegemonia da concepção pedagógica produtivista, pois o referido governo, notadamente marcado pela conciliação de classes, tinha sua base de sustentação composta por setores da burguesia nacional desenvolvimentista e também por setores ligados a classe trabalhadora. Fato responsável por oportunizar um elemento diferente na conjuntura, pois a classe trabalhadora cultivou esperanças de alterações no direcionamento das políticas governamentais, dentre elas as educacionais.

O PT e os dois Governos Lula despertaram e infundiram a esperança de mudanças sociais no mundo do trabalho. Mas basicamente implementaram uma cultura política de mudança pela via de negociações e transações políticas dentro dos limites institucionais e reconduziram políticas sociais compensatórias precedentes de modo magnificado. Coetaneamente a essas práticas e iniciativas, absorveram e cooptaram dirigentes e lideranças de entidades e movimentos sindicais e populares e de segmentos de intelectuais, em uma infinidade de instâncias institucionais públicas e mistas, como os conselhos dos fundos de pensão dos trabalhadores de empresas estatais e as comissões de estudos e assessoramentos ministeriais. Em consequência, concorreram decisivamente para esterilizar politicamente movimentos e entidades sindicais e populares e para conformar/resignar a elaboração acadêmico-política crítica de determinados segmentos de intelectuais aos limites da ordem (ou elaboração acadêmico-política instrumental). Nesse sentido, assumiram a condição de e demonstraram ter capacidade de partido e de governos co-edificadores da ordem social, conveniente ao capital internacional e à plutocracia burguesa nacional. (BARBOSA, 2015, p. 15-16)

Essa prática adotada pelos Governos do Partido dos Trabalhadores, de implementar uma cultura política baseada em negociações e transações políticas dentro dos limites institucionais, e além disso a recondução de políticas públicas sociais compensatórias, obviamente, também, se expressou nas formulações de políticas e programas educacionais. A exemplo, temos o caso do Plano de Desenvolvimento da Educação -PDE, lançado em 2007, este plano contém a

relação de diversos programas voltados para a qualificação da educação pública, dentre eles o Mais Educação.

As políticas e programas constantes no PDE foram implementadas ao longo dos anos seguintes de seu lançamento. O Ministério da Educação foi revelando a fundamentação teórico-pedagógica dos programas contidos no bojo do PDE de maneira progressiva.

Em 2010, o MEC lançou a Coleção Educadores, que, segundo o então ministro da Educação, Fernando Haddad, tinha como objetivo “colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional” (HADDAD, 2010a, p. 7). O primeiro volume, o de abertura da coleção, foi a reedição do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e do Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (1959), que Haddad assim explica: “[a]credito que não será demais afirmar que o grande argumento do Manifesto de 1932, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o Manifesto de 1959, é de impressionante atualidade”. (AZEVEDO, 2010, p. 9). A justificativa apresentada por Haddad logo na apresentação da publicação nos leva a perceber, nas ações do MEC, a crença e a presença dos princípios que guiaram a Educação Nova, ainda como diretrizes da educação nacional. Isso equivale a dizer que o órgão ainda se preocupava com as diretrizes educacionais liberais das décadas de 20 e 30, que inspiraram o movimento escolanovista no Brasil (ASSIS E LAGO, 2015, p. 2).

Após apresentarmos o contexto histórico das políticas educacionais no Brasil e apontarmos as relações intrínsecas entre o programa Mais Educação e o Manifesto de 1932, nos vêm a cabeça uma questão: O que justifica, quase 80 anos depois do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que os seus ideais educacionais sejam retomados e fundamentem teórico e pedagogicamente um programa governamental, que objetiva ampliar a jornada escolar dos estudantes brasileiros, como forma de qualificar o processo educacional no país?

As características dos governos petistas nos possibilitam a formulação de uma hipótese explicativa do por que, quase 80 anos após o lançamento do Manifesto de 1932, o Governo Federal retomar os ideais pedagógicos daquele Manifesto. Acreditamos que os objetivos dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que eram de oportunizar a escolarização para todos os membros da sociedade, para que estes pudessem desenvolver suas capacidades individuais e, assim, pudessem conquistar sua posição no mercado de trabalho e na sociedade, revelava a atribuição de uma função compensatória a educação.

Em nosso entendimento reside, justamente na função compensatória que se atribuiu a educação na formulação dos escolanovistas, a justificativa da retomada dessas ideias



pedagógicas pelo Governo Federal para subsidiar a elaboração de políticas e programas educacionais na atualidade, pois estas preservam o mesmo objetivo de se constituírem enquanto políticas educacionais, que cumprem uma função compensatória na sociedade brasileira.

Para continuar a análise, vamos trazer os elementos conjunturais da época em que o programa Mais Educação foi gestado e lançado pelo Governo Federal, fato que aconteceu no início do segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Este governo foi um período marcado pela adoção de medidas econômicas, que visaram garantir a consolidação de um modelo econômico desenvolvimentista, atrelado aos interesses dos setores burgueses nacionais que compunham a sua base de sustentação.

Nesse contexto de partida, os Governos Lula foram capazes de conduzir a retomada do crescimento da economia brasileira. Para tanto, beneficiaram-se do aumento do volume e dos preços das exportações de commodities primárias, da abundância de capitais internacionais que poderiam ser direcionados para o País e dos espaços para o endividamento das famílias e indivíduos. Assim, teve curso o aumento da oferta e formalização de empregos, a elevação do poder de compra do salário mínimo, a transferência de rendas em favor de amplos segmentos submetidos à extrema pobreza mediante programas sociais e a expansão do poder de consumo das classes de renda D e E. (BARBOSA, 2015, p. 16).

Em meio a esta conjuntura, a formulação de políticas educacionais, obviamente, deveria estar em consonância com os objetivos gerais das políticas governamentais para atender e aprofundar o conjunto de medidas compensatórias, que se constituíam em uma aparente proteção social das camadas menos favorecidas da sociedade brasileira. Para isso, em 2007 é realizado um esforço interministerial para formular um programa educacional, com o objetivo de articular e promover a integração dentro do espaço escolar das medidas compensatórias de aparente proteção social às camadas populares.

Neste sentido, se fazia necessária a reunião de referenciais pedagógicos que corroborassem com os objetivos do referido programa. Se analisarmos o processo histórico de desenvolvimento de concepções e experiências pedagógicas no Brasil, verificaremos que a concepção escolanovista foi formulada em um contexto histórico, o qual exigia uma formação voltada para garantir o processo de inclusão nas possibilidades educativas de setores economicamente desfavorecidos da nossa sociedade.

Portanto, tal concepção tinha um viés notadamente voltado a uma função compensatória da educação, e este processo nos leva a crer que, por motivo de semelhanças nos objetivos de fornecer uma educação de função compensatória, os ideais do manifesto de 1932 foram retomados para subsidiar a formulação do programa Mais Educação.

## 1.2 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS RELACIONADAS À EDUCAÇÃO INTEGRAL (1889-1932): MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

O programa Mais Educação apresenta uma concepção de educação integral, que está amparada no ordenamento legal brasileiro vigente (Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996, Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA- lei 8069/1990, etc.), que, por sua vez, utilizou-se de fundamentos teóricos provenientes de autores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

As propostas de educação integral, idealizadas pelos autores supracitados, foram materializadas em momentos diferentes: na década de 1950 Anísio Teixeira implantou em Salvador o centro educacional Carneiro Ribeiro, o qual foi organizado da seguinte forma: o ensino regular acontece nas escolas classes no turno regular, e na escola chamada de “escola parque” acontecem as atividades extracurriculares no contraturno.

Estas atividades vão desde oficinas técnico-profissionalizantes a práticas corporais, como esportes e dança, como também linguagens artísticas, a exemplo do teatro e pintura. Verificadas nas seguintes palavras:

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propunha uma educação em que a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia”. (BRASIL, 2009c, p. 15)

Darcy Ribeiro, anos mais tarde no mandato do então governador do estado do Rio de Janeiro Leonel Brizola, implementou a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS – uma experiência baseada nas formulações teóricas de Anísio Teixeira, que pode ser traduzida nos seguintes termos:

Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs – constituiu-se como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país. Concebidos por Darcy Ribeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”. (BRASIL, 2009c, p. 16)

Como é sabido, na história educacional brasileira foram formuladas outras propostas de educação integral, a exemplo das propostas apresentadas na década de 1930 por dois movimentos distintos ideologicamente – o dos integralistas, que baseavam sua proposta de formação através de uma educação integral, que defendia a adoção de valores morais conservadores e visavam promover o respeito à ordem e um forte espírito de dever cívico; e o dos anarquistas, que apresentaram uma proposta para promover o senso crítico e a autonomia dos indivíduos. Mais recentemente, foram desenvolvidas outras experiências de educação integral, quais sejam:

É possível citar ainda experiências de Educação Integral em Tempo Integral, na escola pública brasileira, a partir de duas propostas bastante conhecidas que se transformaram em realidade e às quais já nos referimos: a que criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na década de 1950 e a de implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980-1990. Nos últimos anos, presenciamos experiências diferenciadas de ampliação da jornada escolar que entremeiam turno e contraturno, com metodologias diversas de trabalho; das quais podemos destacar a iniciativa do próprio Ministério da Educação, com o financiamento de ações educativas complementares no período de 2004 a 2006, bem como as experiências que são desenvolvidas em municípios brasileiros, tais como Belo Horizonte/Mg, Apucarana/PR, Nova Iguaçu/RJ, dentre outras. (BRASIL, 2009c, p. 18)

Ainda podemos citar a experiência realizada na cidade de São Paulo que, apesar de não preconizar o tempo integral, visou articular a escola em diferentes níveis de ensino com a comunidade.

A experiência dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), instituída por Decreto Municipal, vivida na cidade de São Paulo (2000-2004), se faz presente no debate, mesmo que não pretendesse o tempo integral. Sua importância pode ser reconhecida com base nos estudos de Santos (2004), ao destacar a persecução de articular os atendimentos de creche, educação infantil e fundamental, o desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, em um mesmo espaço físico, com a perspectiva de que os centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária. (BRASIL, 2009c, p. 16)

Esse conjunto de iniciativas e experiências que implementam as propostas de escolas com ensino integral foram as fontes, consideradas pelos entes governamentais que formularam o programa Mais Educação, como sugere um documento elaborado em 2009, que visaram balizar o debate nacional sobre as medidas de adoção e implementação da educação integral no país. Pode-se perceber que, na quase totalidade das experiências aqui apontadas, é possível

identificar relações de sua fundamentação teórico-pedagógica, com os ideais educacionais e as formulações pedagógicas preconizadas no manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932. O viés de tornar a educação um meio de fomento da democracia, e também um elemento de equalização dos problemas e mazelas sociais, são objetivos comuns, tanto nas propostas de educação integral quanto no manifesto dos pioneiros da educação nova.

Assim, podemos verificar que as reformas educacionais e proposições pedagógicas preconizadas pelos pioneiros da educação nova permanecem presentes e, até mesmo, são reforçados pelas atuais iniciativas de implementação da educação integral. Dessa forma, as reformas e as proposições visavam proporcionar uma educação pública, laica e gratuita, disseminando os ideais de liberdade e democracia, criando as condições para pleno desenvolvimento da capacidade produtiva da sociedade capitalista, como também promover uma maior participação das comunidades no processo educacional.

No bojo destas iniciativas, ganha centralidade em nossa análise o Programa Mais Educação que, como demonstrado aqui anteriormente, foi elaborado considerando o legado destas experiências e sua fundamentação teórico-pedagógica, que por sua vez também embasou o ordenamento legal, que possibilitou a criação do referido programa. Sendo assim, podemos apontar que a relação do Programa Mais Educação com o Manifesto dos Pioneiros da educação nova pode ser considerada como algo extremamente imbricado ou até mesmo intrínseco, pois se retomarmos os objetivos deste programa e os compararmos com os do manifesto de 1932, poderemos verificar uma consonância acentuada.

Tentaremos exemplificar esta convergência de objetivos que ultrapassa o limite do pedagógico educacional e chega ao terreno dos objetivos políticos.

O manifesto dos pioneiros da educação nova preconizava uma proposta educacional que visava superar o empirismo pedagógico, e a forma fragmentária de considerar o aluno e o processo educativo. Problemas estes identificados no ensino tradicional brasileiro do período, assim, como também, se buscava trazer para a reforma educacional proposta argumentos científicos do campo da sociologia e das ciências educacionais.

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como "funções vitais" e não como "processos em si mesmos", ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais.

A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades" (Manifesto dos pioneiros da educação nova in Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 195–196, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584).

Portanto, a proposta educacional, defendida pelo manifesto dos pioneiros da educação nova, representava um claro enfrentamento ao modelo tradicional de educação e preconizava uma concepção de escola que buscasse inovar as relações pedagógicas, visando atender as demandas psicobiológicas dos alunos para formá-los em consonância direta com as demandas da sociedade. Por conseguinte:

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento (HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.196, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584).

As formulações pedagógicas, que foram apresentadas pelo manifesto dos pioneiros da educação nova, buscavam se diferenciar das formas e métodos da educação tradicional. Haja vista elevar a condição de primazia o desenvolvimento do interesse do aluno através do estímulo a realização de atividades espontâneas, as quais estivessem intimamente relacionadas às necessidades e aos anseios dos estudantes e de sua comunidade.

O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a "lógica psicológica", isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil (HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 196, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584).

Assim, os signatários do manifesto dos pioneiros da educação nova defendiam uma inversão total na organização da dinâmica escolar. Pois, para estes, a escola era até então um ambiente dissociado da comunidade em que estava inserida, uma vez que funcionava sem considerar as demandas e necessidades dos estudantes e das comunidades nas quais estavam presentes, e, portanto, não atendiam as expectativas e as necessidades destas comunidades.

A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras "constituem as funções predominantes da vida", é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades. "A vida da sociedade, observou Paulsen, se modifica em função da sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela sua produção material" (HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 196, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584).

Desta maneira, a organização escolar, proposta pelo manifesto dos pioneiros da educação nova, coloca em evidência a articulação e vinculação das atividades escolares com a vida e as atividades produtivas das comunidades. Ademais, defendiam que a escola deve estar articulada com a comunidade e que o programa escolar precisa conter atividades que possam preparar os estudantes para a inserção produtiva na sociedade.

A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar (HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 196, ago. 2006 - ISSN: 1676-258).

A proposta educacional, formulada e defendida pelos signatários do manifesto dos pioneiros da educação nova, trazia em seu bojo uma crítica ao modelo tradicional de escola, principalmente a ausência de articulação desta instituição com as comunidades nas quais estavam situadas. Além disso, também eram criticados de forma vigorosa os métodos e formas de ensino que, para os defensores da educação nova, estavam ultrapassados, uma vez que seriam essencialmente desconectados das reais demandas e necessidades dos estudantes e, por conseguinte, da sociedade.

Se analisarmos o contexto histórico, do país e mundial, à época da formulação e lançamento do manifesto dos pioneiros da educação nova, verificaremos que eram tempos de crises econômicas e fortes contradições políticas, pois se tinha uma conjuntura internacional, onde, economicamente, o capitalismo enfrentava um período de forte depressão logo após a grande crise econômica de 1929. Politicamente, a União Soviética, pós revolução de outubro de 1917, despontava como uma potência que ameaçava a hegemonia das grandes nações capitalistas. Além disso, se tinha na Europa, principalmente nos países afetados pela primeira grande guerra mundial, que foi travada em meados da segunda década século XX, o aparecimento do nascedouro dos regimes nazifascistas.

No Brasil também se viviam tempos de turbulência e agitação, pois foi um período em que o poder foi retirado das oligarquias rurais, e com o movimento dos integralistas e a revolução de 1930; foram ganhando espaço no cenário político nacional os defensores do capitalismo industrial.

Nesta conjuntura, os intelectuais identificados com a ideologia liberal impulsionaram a iniciativa de aproveitar o momento de transição política e econômica do país, com a finalidade de promover uma reformulação no sistema educacional que, até aquele período, era muito fragmentado e voltado para a formação dos filhos das elites oligárquicas rurais, que detinham a hegemonia política do país.

Os elementos motivadores da elaboração do manifesto dos pioneiros da educação nova remontam a fatores socioeconômicos e também ideológicos. Pois, para efetivar o processo de transição político-econômico que estava em curso no país, ou seja, para criar as condições históricas para a transição do modelo baseado, quase que exclusivamente, na produção fundiária para o modelo industrial, seria necessário garantir meios para que a maioria da população pudesse ser inserida nesta nova cadeia produtiva, enquanto operários e também como consumidores dos novos produtos. Para tanto, seria necessário garantir os níveis minimamente adequados de instrução e educação para esta população. Portanto, os signatários do manifesto 1932 buscaram levar a cabo esta tarefa de reformular a educação no país.

A estes “manifestantes” coube um movimento de vanguarda, a constituição de um novo tipo de intelectuais, um movimento que buscava, através da educação e em conjunto com uma série de modificações na estrutura do sistema socioeconômico brasileiro reparar a incapacidade de crescimento e desenvolvimento do país. Marcados por um forte sentimento de mudança, esses intelectuais buscavam, no âmago do documento “apresentado à Nação Brasileira”, a reconstrução educacional do Brasil. Ao povo e ao governo: Manifesto dos pioneiros da educação nova evidenciava que a nação só se tornaria grande, diante de seu desenvolvimento se seguisse,

incondicionalmente, princípios de uma educação voltada para a vida, para o trabalho moderno, para o Homem contemporâneo, para uma nova divisão social do trabalho. (SILVA, 2008, p. 2).

Para concretizar esta tarefa, os signatários do manifesto dos pioneiros da educação nova buscaram realizar esforços teóricos para constituir um novo programa escolar, com os objetivos de construir as referências que servissem de base para implementar uma reformulação radical no, até então, fragmentário sistema educacional brasileiro. Mas, quem eram estes intelectuais que se comprometeram a realizar tal tarefa? Eram um conjunto de intelectuais, identificados com a ideologia liberal, que estavam inseridos em contextos educacionais e da imprensa.

Para exemplificar, vamos destacar a trajetória de dois destes intelectuais que podem ser considerados expoentes deste movimento de renovação da educação brasileira. São eles: Fernando de Azevedo<sup>1</sup> e Anísio Teixeira<sup>2</sup>, que assumiram a tarefa de enfrentar o conservadorismo da educação católica e formularam duras críticas ao sistema educacional vigente da época. Na concepção dos autores, além de ser fragmentário e tradicionalista, tal sistema ainda excluía, das possibilidades educacionais, a esmagadora maioria da população do país. Pois, a organização político-econômica era baseada em um sistema produtivo liderado

---

<sup>1</sup> - Nasceu em 1894, em São Gonçalo do Sapucaí (MG). Desenvolveu a primeira e vasta pesquisa sobre a situação da educação em São Paulo. Foi integrante do movimento reformador da educação pública, da década de 20, que ganhou o país e foi impulsionado pela Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924. Entre 1927 e 1930, promoveu ampla reforma educacional no Rio de Janeiro, capital da República, animada pela proposta de extensão do ensino a todas as crianças em idade escolar; articulação de todos os níveis e modalidades de ensino – primário, técnico profissional e normal; e adaptação da escola ao meio-urbano, rural e marítimo. Fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira e em 1932, redigiu e lançou, juntamente com outros 25 educadores e intelectuais, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Como diretor-geral, promulgou o Código de Educação do Estado de São Paulo (1934) e participou da fundação da Universidade de São Paulo. Visto como um intelectual de "centro", foi durante sua vida se transformando em um intelectual extremamente crítico quanto ao papel da escola, entendendo-a em 1954 como instrumento de manutenção do status quo. Morreu em São Paulo, em 1974. Fernando Azevedo ajudou a colocar a educação como prioridade na agenda nacional Educador, ensaísta, e sociólogo, Fernando de Azevedo (1894-1974) foi o principal introdutor das concepções do sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) no Brasil. (Informação disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_fernando\\_azevedo.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_fernando_azevedo.htm)>)

<sup>2</sup> Nasceu em Caitité (BA), em 1900. Advogado e pedagogo, formou-se em ciências jurídicas e sociais no Rio de Janeiro, em 1922. Entre 1924 e 1928, ocupou o cargo de diretor geral de instrução do governo da Bahia, promovendo a reforma do ensino naquele estado. Em seguida, transferiu-se para os Estados Unidos, onde estudou na Universidade de Colúmbia, travando contato, com as ideias pedagógicas de John Dewey, que o influenciariam decisivamente. Em 1931, de volta ao Brasil, trabalhou junto ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde, dedicando-se à tarefa de reorganização do ensino secundário. Por essa época, assumiu a presidência da Associação Brasileira de Educação (ABE) e foi - junto com Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros - um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, documento que defendia uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória. Data dessa época também a forte oposição movida contra sua pessoa pela hierarquia da Igreja Católica, cujo projeto educacional era calcado sobre pressupostos inteiramente diferentes dos seus. Íntimo colaborador do prefeito do Distrito Federal, Pedro Ernesto Batista, foi seu secretário de Educação e Cultura, promovendo mudanças na estrutura educacional da cidade e estimulando a criação de novos estabelecimentos de ensino. Sua iniciativa mais ousada, porém, foi a criação da Universidade do Distrito Federal, que gerou forte reação do Ministério da Educação, dirigido por Gustavo Capanema, e de expoentes do pensamento católico conservador, como Alceu Amoroso Lima. (Informação disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_anisio\\_teixeira2.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_anisio_teixeira2.htm)>)



pelas oligarquias rurais, que faziam com que as principais atividades econômicas do país fossem a agricultura e a pecuária.

Portanto, a grande massa de trabalhadores estava espalhada pelo campo desenvolvendo atividades laborais ligadas ao plantio e a colheita do café, ou ao manejo e a ordenha dos rebanhos bovinos leiteiros. Logo, para grande maioria destes trabalhadores, as possibilidades educacionais eram limitadas ou até mesmo inexistentes, uma vez que a educação formal estava reservada a condição de privilégio dos filhos dos poderosos pertencentes às oligarquias.

Quando houve a revolução de 1930, que pôs fim a chamada república do café com leite, no qual foi deposto presidente Washington Luís – último representante destas oligarquias – e em seu lugar assumiu Getúlio Vargas, apoiado por setores ligados aos interesses do capital industrial, se estabeleceu uma conjuntura político-econômica de transição no país, pois para inserir o país no mundo do capital industrial era necessário criar as condições para efetivar o processo de industrialização.

Ali, no Manifesto, estavam contidos os princípios centrais do movimento da Escola Nova, uma mistura da rigidez educacional europeia com um sistema forte, com o pragmatismo norte-americano, centrado na ciência e no desenvolvimento econômico e social. Cabia a este Movimento questionar as formas convencionais do fazer pedagógico, presentes na escolarização brasileira, inspirando-se nesses elementos existentes, “nos avanços do movimento educacional norte-americano, mas também de outros países europeus” (Bomeny, 2001 p. 43). A construção daquele documento representa, sem dúvida, um momento à parte da recente história educacional brasileira. O Brasil deixava para trás, com a revolução de 30, um movimento oligárquico, e ascendia para uma conjuntura que buscava romper com essa condição arcaica da economia brasileira. Romanelli (2005) nos afirma que a revolução de 30, baseada em movimentos armados que derrubaram o arcaísmo do Presidente Washington Luiz, buscava romper com a velha ordem e, nesse sentido, instalar, de vez, as bases para o sistema capitalista, industrial, no Brasil. Isso, de certa forma representa um elemento relevante sobre a conjuntura da época, mas esconde outros fatores também importantes, travados no cotidiano das lutas sociais, como os movimentos artísticos, as lutas sindicais e etc. Mas de fato o que queremos afirmar é que, diante de uma conjuntura favorável à instalação de preceitos desenvolvimentistas, como o liberalismo econômico e a democracia política, o Manifesto dos Pioneiros reivindicava, por meio de sua denúncia, a construção de uma nova sociedade, de uma nova cultura. Nesse sentido, os princípios expostos no documento assumiam um caráter que apontava a construção de um sistema educacional que estivesse atrelado à economia, ao desenvolvimento econômico do país, demanda essa oriunda de uma inicial urbanização das grandes cidades e de uma recente industrialização da economia brasileira. Buscava se indicar que o desenvolvimento educacional teria que estar em consonância com o mundo do trabalho. Afinal, o até então sistema educacional brasileiro, com sua estrutura ainda oligárquica, não correspondia às necessidades emergentes do sistema. (SILVA 2008, p. 3-4)

Este contexto histórico, no qual o país estava imerso, nos permite formular explicações e apontar para as possíveis razões que provocaram o lançamento do manifesto de 1932. Neste sentido, Romanelli (1966) nos fornece uma explicação plausível sobre as reais necessidades e demandas, as quais o manifesto dos pioneiros da Educação Nova visava corresponder:

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camada cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, ou seja pela necessidade do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é a condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1966 p. 59).

Estes elementos históricos nos permitem concluir que a elaboração do manifesto de 1932 e as proposições pedagógicas e de reformulação do sistema educacional brasileiro guardam uma relação intrínseca com os interesses e demandas dos setores sociais ligados ao capital industrial. Os argumentos trazidos, anteriormente, demonstram que as alterações propostas para o modelo educacional brasileiro encontravam-se vinculadas às alterações que estavam ocorrendo no modelo produtivo do país. Tal fato revela e exemplifica que, em última instância, a educação, assim como outras esferas da vida social, está condicionada às determinações históricas produzidas pela existência da correlação entre a força da luta de classes, travada historicamente desde os primórdios, como bem nos ensinaram Marx e Engels, no manifesto do partido comunista, ao afirmarem que:

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta. (MARX; ENGELS, 2008, p. 8)

Neste sentido, podemos classificar o manifesto dos pioneiros da educação nova como um documento que representou interesses de uma fração da classe dominante, a qual estava construindo um processo de hegemonia do poder político no país. Conseqüentemente, necessitava criar as condições para estabelecer de forma definitiva o seu domínio político e

econômico, para consolidar o processo de transição na forma de organizar o modo de produção que esta fração da burguesia havia iniciado.

Para efetivar esta tarefa, se fazia necessário empreender esforços para disseminar sua ideologia e seus valores considerados universais, transformadores e inovadores, assim como no campo objetivo, haja vista ser necessário garantir o mínimo de instrução e uma formação de mão de obra adequada aos novos processos de trabalho e, por conseguinte, sua nova divisão social.

Para cumprir estes objetivos, intelectuais comprometidos com esta ideologia e convencidos da necessidade de construir este projeto histórico de consolidação do capitalismo industrial no Brasil, se lançaram a tarefa de construir as bases teóricas e pedagógicas necessárias a transformação do sistema educacional brasileiro. E, em 1932, apresentaram a síntese deste processo de construção de um novo referencial educacional para o país.

### 1.3 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CONJUNTURA POLÍTICA E SOCIOECONÔMICA QUE JUSTIFICARAM SUA CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO.

O referido programa foi lançado em 2007, no bojo das ações e programas contidos no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. As ações foram implementadas em uma conjuntura político-econômica, que era marcada pelo início do segundo governo de Luís Ignácio Lula da Silva, período caracterizado, segundo Barbosa (2015), por uma política econômica comprometida com a preservação das diretrizes políticas e das estruturas econômicas do neoliberalismo. Porém, apresentava uma distinção dos governos anteriores, liderados pelo PSDB, a qual era justamente a adoção de políticas sociais de cunho compensatório, que permitiram uma elevação no poder de consumo, e uma qualificação das condições de vida das camadas populares da sociedade brasileira.

De fato, o PT e os Governos petistas preservaram/aprofundaram a abertura comercial e financeira, as privatizações, a flexibilização/precarização dos direitos sociais e trabalhistas, a submissão do setor público à política de ajustes fiscais continuados pelo lado da despesa, a redução do papel do Estado de regulador do mercado (em favor de agências reguladoras) e a lei de responsabilidade fiscal (que se articula ao compromisso de geração de superávit fiscal primário). A essas mudanças estruturais o PT e os governos petistas conduziram outras, como a lei de falências, as parcerias público-privado, as novas reformas da previdência e as novas medidas de

flexibilização dos direitos trabalhistas. Finalmente, preservou as políticas econômicas governamentais ancoradas na geração de superávits fiscais primários, no regime de metas de inflação, no câmbio flutuante e na manutenção de juros elevados (MACIEL, 2015). 2.8. A marca distintiva fundamental do PT e dos governos liderados por esse partido, quando comparado aos Governos Fernando Henrique, e seguramente um dos elementos que confunde a opinião pública acerca do caráter das suas políticas, reside nas políticas sociais compensatórias implementadas no País desde 2003. Essas políticas sociais, embora se situem no universo das políticas neoliberais e flexíveis, foram magnificadas mediante a política de transferência de renda (sobretudo do Programa Bolsa Família e da valorização do salário mínimo), o Programa Minha Casa Minha Vida e as políticas vinculadas a agricultura familiar.<sup>12</sup> Todavia, ainda que possuíssem maior profundidade, abrangência e continuidade, não poderiam determinar a superação das estruturas e dinâmicas que reproduzem a exclusão social, o que exigiria rupturas profundas das formas de domínio da plutocracia burguesa nacional e da dependência externa. (BARBOSA, 2015, p. 14-15)

É possível encontrar nesta conjuntura justificativas e explicações de o porquê naquele período terem sido idealizadas as ações e políticas que compuseram o PDE, dentre elas o programa Mais Educação. Tais ações podem ser identificadas como medidas educacionais que expõem forte cunho compensatório, pois apresentam objetivos pretensamente voltados para o enfrentamento dos problemas educacionais que, historicamente, acometem o sistema público de ensino do país. A exemplo temos evasão escolar, analfabetismo, distorção idade/série entre outros. As medidas foram formuladas visando oferecer possibilidades educativas que contribuam, de alguma maneira, para o processo de qualificação do sistema educacional brasileiro, como forma de possibilitar a melhoria na qualidade da educação proporcionada pelo Estado de maneira majoritária aos filhos da classe trabalhadora.

Neste contexto, nos cabe, neste trabalho, apresentar de maneira mais detalhada o Programa Mais Educação, que se configura no objeto de análise desta pesquisa.

#### 1.4 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: CONCEPÇÃO, CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS

O programa Mais Educação, lançado através da portaria interministerial nº 17 em 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo decreto 7083/10 publicado em 27 de janeiro de 2010,

constitui-se em uma estratégia governamental para promover a educação integral no sistema público de ensino brasileiro, através do apoio ao desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Este programa visa articular diferentes esferas governamentais e promover ações integradas entre órgãos do setor público, da sociedade civil e da iniciativa privada, em prol da ampliação da jornada escolar dos alunos das escolas públicas do país, para no mínimo sete horas. O objetivo do programa é colaborar para o processo de formação integral de crianças, adolescentes e jovens promovendo a articulação de ações, projetos e programas do Governo Federal e seus aportes às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das instituições escolares, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Além disso, está explícito também nos documentos de criação e regulamentação do programa Mais Educação um recorte socioeconômico, pois ao delimitar o público prioritário a ser atendido pelo programa, são elencados como critérios principais a situação de vulnerabilidade social dos alunos e o baixo índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB das escolas. Estes critérios são utilizados para justificar a ação articulada dos diversos ministérios como forma de potencializar as ações assistenciais promovidas pelo governo, com o objetivo de concretizar uma política de proteção social para crianças, adolescentes e jovens oriundos das camadas populares da sociedade brasileira.

Isto posto, por uma questão lógica, as finalidades do programa foram estabelecidas em sintonia com preceitos determinados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) e na Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB). Dentre as finalidades do programa, temos: Ampliação do tempo e espaço educativos mediante a realização de atividades no contraturno escolar, sendo as ações para a efetivação desta medida articuladas e induzidas pelos Ministérios integrantes do Programa (Ministério da Educação, Ministério da Cultura, Ministério do Esporte, Ministério do Desenvolvimento Social); Redução da evasão, reprovação, distorção idade/série melhorando o rendimento e o aproveitamento escolar; Oferecer atendimento especializado a crianças, adolescentes e jovens com necessidades educativas especiais; Prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens.

Os princípios do programa Mais Educação, que estão descritos no decreto 7083/10, expressam o caráter proposto, de coparticipação e corresponsabilidade entre o poder público e a sociedade civil, na promoção de ações que visam elevar a qualidade da educação pública

brasileira. De acordo com seu artigo 2º, são princípios da educação integral no âmbito do programa:

- I** - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2o do art. 1o;
- II** - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III** - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- IV** - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- V** - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VI** - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- VII** - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral. (BRASIL, 2010. Decreto 7083, de 27 de janeiro de 2010, art.2º).

Esses princípios estabelecem as orientações que ilustram e demarcam as referências conceituais que fundamentam as ações do programa Mais Educação. Neste contexto, se evidencia uma característica fundamental do programa: A vinculação de suas ações a um processo de cooperação e coparticipação entre os governos e setores da sociedade civil. Esta característica demarca uma posição claramente assumida pelo Governo Federal de que o problema da qualificação da educação brasileira é um problema social que exige um esforço mais amplo para ser enfrentado.

Assim, esse processo evidencia que o Governo, enquanto gestor do Estado exime-se do papel principal na responsabilidade de prover e executar políticas públicas que visem qualificar a educação no país, colocando-se apenas no papel de indutor e articulador destas políticas.

Nesse contexto, novos elementos que devem ser considerados ao se analisar o programa Mais Educação, que posteriormente serão considerados e abordados de forma mais aprofundada. Para este momento, buscamos apenas indicá-lo, como uma característica do referido programa. Seguimos aqui no esforço de caracterizar o programa Mais Educação e

apontar as suas bases teóricas para tanto buscaremos elencar sua concepção de educação integral e as principais referências que permitiram sua elaboração. Para identificarmos tais referências, podemos também nos valer de outro documento produzido pelo MEC com o intuito de esclarecer os mecanismos de implantação e funcionamento do programa, tendo este um formato de cartilha e denominado de “Passo a Passo Mais Educação”.

Nesta cartilha, estão descritos o conceito de educação integral preconizado pelo programa e as estratégias e diretrizes que o compõem, assim como também um conjunto de informações e orientações para a adesão ao programa. Este documento menciona logo em sua primeira página que “Como ideal de uma educação pública e democrática, a proposta de educação integral, presente na legislação educacional brasileira, compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos.” A Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) utiliza-se desta compreensão como argumento para justificar as ações realizadas para promover a educação integral nas redes públicas de ensino do país. Este programa tem uma proposta de educação integral baseada nos seguintes preceitos: “A proposta educativa que este Programa quer evidenciar articula-se a partir da compreensão de uma escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos.” (BRASIL, 2011, p. 5).

Podemos extrair nesta mesma cartilha argumentos que constituem o conceito e a concepção de educação integral presente no programa Mais Educação, que são expressos nos elementos expostos anteriormente e reforçados com os seguintes termos:

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2011, p. 6/7).

Em outros documentos oficiais, referentes ao estabelecimento de diretrizes pedagógicas e gerenciais do programa Mais Educação, podem ser, também, encontradas com maior detalhamento as formulações conceituais e sua fundamentação teórico pedagógica. Para Silva e Silva (2013) o conjunto de documentos produzidos pelo MEC, sobre o programa Mais Educação, ganha destaque quando se tem a finalidade de apontar os fundamentos teórico-pedagógicos que embasam a concepção de educação integral.

Para a realização do programa, o MEC elaborou e publicou um conjunto de documentos por meio dos quais vêm sendo disseminados os princípios e fundamentos para a elaboração do projeto político-pedagógico, da proposta curricular e do modelo de gestão, além da Portaria Interministerial nº 17/2007 Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território (Brasil. MEC. Secad, 2009b); Educação Integral: texto referência para o debate nacional (Brasil. MEC. Secad, 2009a); Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, MEC. Secad, 2009c).

Como objeto da análise documental, nos foi possível encontrar um conjunto diverso de referências teórico-pedagógicas para a formulação da concepção de educação integral do programa Mais Educação. Algumas destas são provenientes de matrizes epistemológicas diferentes, fato que pode ser caracterizado como revelador de um processo de ecletismo teórico nas bases que fundamentaram esta concepção de educação integral.

No bojo desta concepção, notadamente influenciada por uma referência educacional liberal e pós-moderna, torna-se possível também perceber uma influência de ideais educacionais progressistas. Fato este que se evidencia nas citações e referências à obra de Paulo Freire, que são realizadas nos documentos pedagógicos do programa. Estas referências são utilizadas para justificar o caráter de política social voltada para indivíduos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e refletem um ecletismo teórico na concepção e no conceito de educação integral trazidos pelo programa Mais Educação.

Nesse contexto, este ecletismo pode ser justificado e compreendido ao analisarmos a correlação de forças e a composição das forças políticas que formam a base de sustentação do governo federal. Notadamente, tem-se um governo composto por uma proposta de conciliação de classes entre setores da burguesia nacional desenvolvimentista, formada em sua maioria por empresários ruralistas, rentistas e varejistas e organismos da classe trabalhadora, compostos em sua maioria por movimentos sociais e setores sindicais ligados aos partidos que compõem a base aliada do Governo Federal.

Esta composição política do governo interfere e influencia diretamente nas ações coordenadas e promovidas, pois a tensão e a correlação de forças internas do governo estão sempre disputando o direcionamento político das medidas adotadas para o funcionamento e implementação das políticas governamentais no país.

Se fizermos uma análise mais aprofundada das políticas econômicas e sociais, é possível verificar que elas refletem uma disputa entre os setores das classes que compõem a base de sustentação do governo. Pois, de um lado são aprovadas, implementadas e desenvolvidas medidas de aparente proteção e assistência social, como o Bolsa Família, Minha casa, Minha



vida e os programas de financiamento estudantil. Do outro, são desenvolvidas políticas que beneficiam diretamente os setores da burguesia, como o código florestal, incentivos fiscais à produção, simplificação dos sistemas de arrecadação de impostos, redução de carga tributária das empresas, o estabelecimento de uma política monetária favorável aos lucros do capital financeiro, entre outras medidas diretamente favoráveis aos setores burgueses.

Então considerando a conjuntura e essa correlação de forças entre os setores que compõem o governo, como não esperar que esta disputa se expresse em todos os segmentos e políticas desenvolvidas por esta gestão? No âmbito das políticas educacionais não poderia ser diferente, pois este é um setor que mobiliza interesses de ambas as esferas das classes sociais que compõem a base de sustentação do governo.

Nesse panorama, de um lado interessa à burguesia controlar e influenciar ideologicamente o conteúdo e as formas educativas que são ofertadas aos filhos da classe trabalhadora, através das redes públicas de ensino. Este controle pelo qual se interessa a burguesia se justifica porque é fato que através da formação educacional é possível inculcar valores ideológicos fundamentais a reprodução dos ideais dominantes, condição indispensável para a manutenção das atuais estruturas sociais. Do outro lado, os setores da classe trabalhadora - movimentos sociais e setores sindicais - e principalmente os intelectuais orgânicos ligados a estes setores sabem que sem uma educação qualificada, que promova a elevação dos padrões culturais da classe trabalhadora, será praticamente inviável a construção e efetivação de um projeto histórico de emancipação desta classe.

Portanto, esta luta entre as classes está expressa também na formulação de concepções, teorias e conceitos educacionais, e, dependendo da correlação de forças, um setor prevalece sobre o outro. No caso do programa Mais Educação, quando nos referimos a concepção e conceito de educação integral, é perceptível que a influência liberal e pós-moderna seja hegemônica, e que a presença de referenciais progressistas na composição desta concepção e conceito é algo que reflete em uma contradição inerente a composição política do governo. No entanto, os referenciais não constituem força teórica capaz de realizar o enfrentamento necessário às teorias liberais e pós-modernas que, notadamente, hegemonizaram as ações que compõem o referido programa.

As formulações pedagógicas e orientações curriculares do Mais Educação são caracterizadas pela definição do conceito de interculturalidade, que de acordo com o próprio referencial pedagógico do programa pode ser entendido conforme a citação abaixo:

A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relação de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção a outra e se completarem. (BRASIL. MEC. Secad, 2009c, p. 21).

Esse referencial serve como base para orientar a construção de propostas curriculares dentro do programa Mais Educação. Sua fundamentação teórica é remetida a autores como Eco (2007) e Santos (1998), que podem ser classificados como formuladores teóricos identificados com o pós-modernismo. Segundo Silva e Silva (2013), a formulação curricular dentro do referido programa está baseada nas seguintes diretrizes:

A proposta central é que o currículo parta das diferentes realidades, possibilitando o diálogo entre as diversas culturas, relacionando os saberes comunitários com os escolares. Como forma de superar essa oposição entre saberes escolares e comunitários, o Programa Mais Educação lança mão do pensamento de Santos (1998) para defender que, por meio do diálogo, é possível avançar na formulação de um pensamento síntese, capaz de fazer desaparecer a distinção entre conhecimento científico e cotidiano. Em relação à organização curricular, o Programa Mais Educação busca inspiração nas ideias de Umberto Eco (2007), segundo o qual o processo pedagógico criador é semelhante a uma obra aberta, e apresenta a “Mandala de Saberes” como instrumento pedagógico capaz de produzir esse processo que “[...] se abre para que diferentes sujeitos possam escolher suas condições, sequências e formas, transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou, talvez, de criação” (BRASIL. MEC. Secad, 2009c, p. 28). (SILVA; SILVA, 2013, p. 704-705)

Estas proposições curriculares remetem a uma concepção de formação que visa equiparar os conhecimentos científicos aos saberes cotidianos, sob a alegação de contextualizar os saberes escolares para que estes tenham um significado para vida dos estudantes e de suas comunidades. Esta concepção demarca uma inclinação pós-moderna do programa Mais Educação. Outra característica importante que nos aponta Silva e Silva (2013), no que se refere aos espaços e tempos pedagógicos oportunizados pelo referido programa, é para algo que se distingue das formulações de escolas integrais anteriormente implementadas no país, pois os tempos e espaços dentro do Mais Educação são assim caracterizados:

Em relação às questões dos espaços e tempos escolares, o programa propõe a superação de possíveis ideias de hiperescolarização ou de escola como uma instituição total (Foucault, 1987), apontando como alternativas ações inspiradas no movimento de Cidades Educadoras, propondo a descoberta de novos territórios educativos para além dos muros da escola, no bairro e na cidade, que, em parceria com redes sociais e diversos sujeitos educadores, realizem

esse amplo processo de educar e proteger. A educação comunitária é entendida como forma de agregar a sociedade em torno do processo educativo “ao pactuar com ela esse compromisso; identificar referências; realizar diagnóstico do território; mapear oportunidades e parceiros; construir e gerir trilhas educativas – escolares, complementares e de apoio”. (BRASIL. MEC. Secad, 2008, p. 11). (SILVA, SILVA, 2013, p. 705)

A formulação, no que diz respeito aos tempos e espaços escolares, representa um afastamento do Mais Educação de outras experiências de educação integral desenvolvidas anteriormente no país. Visto que, como bem ilustra os escritos de Silva e Silva (2013), isso corresponde a uma diminuição da presença do Estado na efetivação da política educacional.

Isso, na verdade, faz com que o Programa Mais Educação se distancie de outras experiências históricas de educação integral desenvolvidas no Brasil, que se preocupavam com a ampliação física e a reconfiguração arquitetônica da escola. Na história da educação integral brasileira, a ampliação do tempo esteve sempre associada à do espaço, por meio da construção física das escolas e de grandes investimentos financeiros. Porém, em um contexto de redução de gastos ditados por um Estado neoliberal, esse caminho seria um verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico. Nesse sentido, entra em cena mais um movimento de ampliação/flexibilização do espaço educativo. Daí a solução de flexibilização dos espaços escolares, com o apoio das redes sociais e da sociedade civil, sob a insígnia teórica de valorizar a diversidade, porém, representando mais uma forma de economia de presença do Estado. (SILVA; SILVA, 2013, p. 711).

Outra característica do programa Mais Educação que Silva e Silva (2013) nos traz é a questão da gestão intersetorial, que coaduna com as diretrizes gerais da própria formulação do programa que remetem a coparticipação entre entes governamentais e setores da sociedade civil.

Quanto à questão da gestão intersetorial prevista pelo programa, Pinheiro (2009) trabalha com as categorias “ações integradas” e “intersetorialidade” como elementos da gestão inovadora e democrática deste. A primeira categoria refere-se à necessidade de participação da sociedade na educação – parcerias com a família, a comunidade, a sociedade civil e as organizações não governamentais. A segunda, à necessidade de articulação interministerial e das políticas públicas locais para proporcionar novas oportunidades educativas. Dessa forma, o programa coloca a intersetorialidade como meio para a “produção” de conhecimento integral. Para que a gestão intersetorial ocorra, é necessária a governança, ou seja, a capacidade de comando, direção e implementação, requerendo do Estado competências para articular os diversos atores envolvidos com poder e legitimidade para fortalecer contextos democráticos e fazer com que “[...] se possa alcançar objetivos comuns a um menor custo, o que potencializa novas ações” (BRASIL. MEC. Secad, 2009b, p. 43). (SILVA; SILVA, 2013, p. 710)

Estas características do programa nos permitem compreender algumas das diferenças entre esta proposta de educação integral e as anteriores. Porém existem também similaridades, visto que tal concepção de educação integral do referido programa tem relações e foi buscar inspiração nas experiências anteriormente desenvolvidas.

## **2 DUAS MOEDAS, UMA ÚNICA FACE: REVELANDO AS CATEGORIAS COMUNS ENTRE MAIS EDUCAÇÃO E MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA**

Para iniciarmos este capítulo, enunciaremos aqui a hipótese com a qual trabalhamos nesta pesquisa: Considerar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Programa Mais Educação guardam entre si uma relação de proximidade evidenciada nas concepções de educação integral e nos objetivos pedagógicos aos quais os processos educacionais devem atingir para formar os estudantes das escolas brasileiras. Além disso, objetivamos evidenciar as finalidades políticas que tais iniciativas visaram e ainda visam alcançar.

Sendo assim, acreditamos que a relação entre estas duas formulações pedagógicas estão para além de uma simples proximidade teórica. Ela se configura como uma relação tão imbricada que pode ser considerada intrínseca. Esta proximidade pode ser constatada quando compararmos as formulações conceituais, no que diz respeito a educação integral, e ao identificarmos o objetivo de propiciar uma formação educacional voltada para enfrentar os problemas da vulnerabilidade socioeconômica das crianças, adolescentes e jovens provenientes das camadas populares.

Também são verossimilhantes as proposições curriculares baseadas no oferecimento de formação que articule conhecimentos científicos aos saberes cotidianos, os objetivos de garantir uma formação voltada para o desenvolvimento do interesse das capacidades individuais dos estudantes, a busca pela contextualização dos conteúdos, bem como a articulação e inserção da escola na vida da comunidade na qual está instalada, a organização de conteúdos que oportunizem a formação técnico-profissionalizante articulada às atividades produtivas desenvolvidas nas comunidades e o oferecimento de atividades artísticas culturais e esportivas vinculadas aos interesses expressos na comunidade, como forma de garantir uma ampliação nas possibilidades formativas.

Neste contexto, ambas as iniciativas têm, também, o objetivo de proteger e educar as crianças, adolescentes e jovens das camadas populares da sociedade. Similaridade verificada nas duas formulações pedagógicas e no objetivo político implícito de garantir a assimilação e incorporação de valores liberais e neoliberais como a liberdade, o respeito ao direito de propriedade e a democracia liberal.

No capítulo anterior, demonstramos os princípios, os conceitos e os objetivos das duas formulações educacionais, que são o objeto deste trabalho. Neste momento iremos apontar e

demonstrar as convergências existentes nas formulações pedagógicas do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e do programa Mais Educação.

Para demonstrar tais convergências, Assis e Lago (2015) fornecem argumentos para comparar as concepções de educação integral. Ao demonstrarem que em um dos principais documentos do Programa Mais Educação, chamado de "Educação Integral - Texto referência para o debate nacional", tem em suas primeiras páginas referências à experiência da "escola parque", idealizada por Anísio Teixeira, e, em seguida, uma citação referente ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no que concerne a formulação do que seria o conceito de educação integral.

Os dois episódios nos permitem promover uma aproximação entre os pensadores da Escola nova e as publicações do Programa Mais Educação, uma vez que trabalhamos com a hipótese de que o segundo tem forte inspiração no primeiro. A primeira aproximação se refere ao conceito de educação integral. No documento acima citado, temos que “a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano” (MEC, 2009, p. 16), muito próxima da defendida pelo Manifesto de 1932, "educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas". (AZEVEDO, 2010, p. 90). (ASSIS E LAGO 2015, p. 9)

Este apontamento feito por Assis e Lago (2015) evidencia a proximidade do conceito de educação integral entre o Programa Mais Educação e o Manifesto de 1932, fato que confirma as nossas afirmações sobre a similaridade dos respectivos conceitos.

Outro ponto que afirmamos ser convergente nas duas propostas educacionais é o fato de ambas apresentarem preocupações com o oferecimento de educação para as crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Dessa forma, no Mais Educação esta questão está explícita na portaria interministerial 17/2007, ao estabelecer como critérios a serem considerados para a implementação do referido programa:

CONSIDERANDO que, segundo a Política Nacional de Assistência Social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia; CONSIDERANDO a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico- racial, baixa

escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos; CONSIDERANDO a importância da articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto; (BRASIL, 2007, p. 1)

Os Critérios são reforçados no decreto de regulamentação do programa, ao estabelecer as prioridades de atendimento na realização do Mais Educação. Isto aparece descrito de forma evidente no artigo 5º, como demonstrado abaixo.

Art. 5º O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes. (BRASIL, 2010)

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a preocupação em oportunizar possibilidades educativas para as camadas menos favorecidas da população brasileira também se fez presente, e atribuiu ao Estado a responsabilidade de prover oportunidades de escolarização aos menos favorecidos economicamente.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. (Manifesto dos pioneiros da educação nova, 2006, p. 193 in Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 193, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584)

Como foi visto, fica evidenciada, portanto, mais uma semelhança entre o manifesto de 1932 e o Programa Mais Educação, no que diz respeito a atenção prioritária ao oferecimento de medidas que oportunizem possibilidades de escolarização para as crianças, adolescentes e jovens que, por condições socioeconômicas, estejam em situação de vulnerabilidade e risco social. Portanto, tal similaridade reforça a nossa hipótese e nos leva a refletir sobre quais os elementos históricos, sociais e políticos que levam estas duas proposições pedagógicas formuladas em momentos distintos a estabelecerem como prioridade o atendimento educativo para esta camada da sociedade?

Novamente, podemos responder essa questão levando em consideração que em ambos os períodos históricos havia governos de caráter populista, que buscavam aliviar as tensões sociais com medidas compensatórias, porém sem propor ruptura com o sistema de produção capitalista.

Outra característica semelhante, entre as formulações pedagógicas do Programa Mais Educação e do Manifesto de 1932, aparece quando se discute a relação da escola com a comunidade. Em ambas as propostas educativas se pretende tornar a escola uma parte integrante e atuante na vida dentro das comunidades. Essa argumentação aparece nos documentos pedagógicos do Mais Educação, através de proposições inspiradas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como pode ser evidenciado pela citação do Manifesto de 1932 que abre o tópico que discute a relação entre escola e comunidade, no texto referência para o debate nacional a respeito da educação integral.

À Escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna, aparelhada de todos os recursos para atender e fecundar a sua ação na solidariedade como meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932 apud BRASIL 2009, p. 30).

Esta citação reflete de forma explícita que a elaboração das formulações pedagógicas do programa Mais Educação, no que se refere a relação que deve ser incentivada entre escola e comunidade, tiveram como fonte inspiradora as proposições do Manifesto de 1932. É fato também que o programa se referenciou em outras fontes, como é caso de Torres (1983) e Santos (2002), para garantir referências mais atuais. Porém, a concepção das formas como a escola e a comunidade devem se relacionar não sofreram alterações significativas com relação ao que já se tinha proposto no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Para que a escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio e como ponto de encontro e de legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos, é necessário o estabelecimento de políticas socioculturais. Além de reconhecer as diferenças, é preciso promover a igualdade e estimular os ambientes de trocas, e, parafraseando Boaventura de Souza Santos (2002), pode-se dizer, em um projeto aberto, em que cada pessoa tem direito à igualdade, sempre que a diferença inferioriza e tem direito à diferença toda vez que a igualdade homogeneiza, para dar conta da complexidade do mundo contemporâneo<sup>10</sup>. Tal projeto deve estar comprometido com a transformação da sociedade e com a formação de



cidadãos e encontra, no diálogo, uma ferramenta eficaz. Na “disponibilidade para o diálogo”, no sentido usado por Freire (1996, p. 153), de “abertura respeitosa aos outros”, é possível potencializar todos os agentes educativos enquanto instituições formadoras. Dessa forma, a escola poderá ser afetada positivamente, pelas práticas comunitárias, pela liberdade e autonomia presentes nos espaços de educação informal, pela concretude e pelo movimento da vida cotidiana (BRASIL, 2009, p. 31).

Confirmando esse caráter de que a escola deve baixar seus muros e estar articulada a sua comunidade, o Manifesto de 1932 apregoa que:

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. As instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infância às escolas superiores, não exercem a ação intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjunto sistemático de medidas de projeção social da obra educativa além dos muros escolares (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932 p. 202).

Ainda buscando esta relação, de proporcionar a integração da escola com a comunidade, outro elemento que pode ser considerado semelhante nas duas formulações educacionais é o fato de ambas as proposições curriculares buscarem uma articulação dos conhecimentos científicos aos saberes cotidianos, oriundos da vida da comunidade.

A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. (Manifesto dos Pioneiros da educação Nova, 1932, in revista *histedbr*, p. 197)

No programa Mais Educação, esta questão da articulação entre os conhecimentos científicos com os saberes cotidianos é evidenciada como forma de garantir a contextualização dos conteúdos, trazendo, pois, a vida da comunidade para dentro do espaço escolar.

A metodologia para educação integral apresentada aqui pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escolas e comunidades. Acreditamos que as escolas no Brasil só têm a ganhar se buscarem se abrir para as vivências comunitárias, assim como as

comunidades para suas escolas; dessa forma, esperamos poder formular saberes diferenciados, ou seja, saberes diferentes dos originais. Queremos uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas. Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários (BRASIL, 2009b, p. 14).

De tal modo, esta articulação é reforçada ao se defender a inclusão de crenças, costumes e valores da comunidade articulados aos conhecimentos científicos, enquanto uma perspectiva humanística nos currículos e programas escolares.

Pode-se dizer, conforme guará (2006), que conceber a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e significar o processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano. Em suas reflexões sobre Educação Integral, a referida autora destaca que para garantir a qualidade da educação básica é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com sua comunidade. Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade (BRASIL, 2009, p. 27).

Estas proposições de reorganização do currículo escolar, visando valorizar os saberes cotidianos produzidos no seio das comunidades, estão presentes tanto na formulação do Programa Mais Educação quanto no Manifesto de 1932. Isto reflete uma convergência que ilustra uma concepção de formação e currículo que se propõe a não hierarquizar os conhecimentos, colocando, assim, no mesmo patamar os conhecimentos científicos com os saberes cotidianos.

O debate acerca da Educação Integral requer o alargamento da visão sobre a instituição escolar de tal modo que a abertura para o diálogo possa ser também expressão do reconhecimento de que “a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não-institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2007, p.139). Esse alargamento possibilita a problematização consequente do projeto educativo frente ao sucesso escolar, por meio das relações entre saberes, currículo e aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 28).

Esta forma de conceber o espaço escolar e de propor a organização do currículo expressa uma compreensão notadamente identificada com as proposições liberais e neoliberais de

educação. Cujo objetivo é garantir a formação para inserção social e o exercício da cidadania dentro da sociabilidade atualmente instituída.

Os estudos de Franco Cambi (1999) apontam para a ideia de que a escola é o espaço, por excelência, de institucionalização da aprendizagem, fornecendo as ferramentas concebidas para auxiliar o uso público da razão, tanto aquelas associadas ao conhecimento científico quanto às associadas às convenções sociais. A leitura, a escrita e a livre discussão possibilitam a construção e ressignificação dos espaços públicos e dos espaços sociais onde as pessoas reivindicam e exercem sua cidadania e representam as bases para a construção da esfera pública (BRASIL, 2009, p. 28).

Outra característica comum entre as duas proposições educacionais é o fato de ambas as formulações pedagógicas estarem voltadas para adequar o conhecimento a ser ensinado ao interesse dos estudantes, assim como também o oferecimento de um ensino voltado para o desenvolvimento das capacidades individuais. Haja vista ser uma forma de garantir possibilidades educativas adequadas aos diferentes tipos de alunos e objetivando que todos os indivíduos possam acessar uma formação que contemple o máximo desenvolvimento de suas potencialidades.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 191).

O modo como se concebe o processo educativo demonstra uma concepção de mundo notadamente voltada ao individualismo. Pois, nega o processo de formação, determinado pela organização social, devida em classes, e apregoa uma independência dos indivíduos perante os coletivos aos quais pertencem.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente útil", conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada

para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 191-192, revista HISTEDBR).

No Mais Educação, podemos encontrar formulações bastante semelhantes no que diz respeito ao desenvolvimento do interesse dos alunos e a defesa de uma proposta de formação educativa voltada ao desenvolvimento das capacidades individuais.

[...] o entendimento de que as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa colaboram para garantir o direito de desenvolvimento e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens e de que o aprender envolve a atividade intelectual e tem que ter um sentido e ser prazeroso (BRASIL, 2013, p. 5).

Na portaria interministerial nº 17 de 2007, podemos encontrar objetivos que corroboram para esta perspectiva, de uma formação voltada para a melhoria do desempenho educacional e desenvolvimento pessoal dos estudantes, bem como a formação para a cidadania.

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007, art1º, parágrafo único).

Neste sentido, o texto "Educação integral - texto referência para o debate nacional" nos traz claramente argumentos que evidenciam as intenções de atender aos interesses dos alunos e formá-los para o exercício da cidadania e a valorização da democracia, assim como também dos elementos culturais da comunidade.

Ao se entrelaçar a escola à comunidade nas suas múltiplas e complexas escalas territoriais de seu modo de existir, a educação torna-se instrumento de

democracia e pode efetivar a construção de condições para cidadania. Educar para a cidadania é possibilitar à criança, ao jovem e ao adulto entender a sociedade e participar das suas decisões, reconhecendo o lugar onde vive, sua escola, seu bairro e sua vizinhança como parceiros de seu desenvolvimento. Essa integração não passa apenas pela possibilidade de deslocamento das atividades de dentro da escola para fora da escola. Sair da escola não significa simplesmente aprender os conteúdos curriculares em outro lugar, com uma aparência mais atrativa e moderna – significa ir além e abrir possibilidades concretas para que os assuntos que interessam às crianças e aos jovens e aqueles assuntos que preocupam a comunidade sejam objeto do trabalho sistemático da escola. (BRASIL a, 2009, p. 47-48).

Outro ponto que pode ser considerado semelhante ao compararmos o Manifesto 1932 com o Programa Mais Educação é que ambas as formulações pedagógicas apresentam proposições de formação profissional articuladas às atividades produtivas das comunidades. Sendo, pois, elas efetivadas através da inclusão no currículo e programa das escolas de processos de trabalho locais como uma das atividades pedagógicas.

A instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um "sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo". É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio (Manifesto dos Pioneiros da Educação, 1932, p 197, in revista do HISTEDBR ).

No programa Mais Educação, a inclusão de atividades, que oportunizem a inserção de atividades pedagógicas voltadas para a articulação da escola com as atividades produtivas desenvolvidas na comunidade, aparece como um dos macrocampos que devem ser desenvolvidos nas atividades do programa, sendo eles:

Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/ Educação Econômica • Horta Escolar e/ou Comunitária: organização infanto-juvenil • Jardinagem Escolar: organização infanto-juvenil • Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica: organização infanto-juvenil [...] Além disso, deseja-se que tais atividades permitam aos jovens lançar um olhar sobre suas trajetórias escolares, planejando e executando propostas de caráter investigativo, prosseguir em seus estudos e realizar aproximações com o mundo do trabalho (BRASIL, 2013, p. 10-11).

Existe no Mais Educação uma preocupação em reconhecer e tematizar as atividades do mundo do trabalho, nas comunidades onde são desenvolvidas as atividades do programa, e isso aparece elencado como um dos saberes comunitários a serem abordados.

Mundo do trabalho (moedas de troca) – Quais os trabalhos mais comuns nesta comunidade? É possível identificar relações entre o mundo do trabalho e a organização político-cultural, com as condições ambientais e outros? Qual a qualidade de vida produzida? Através de seu trabalho a comunidade vem encontrando saídas para os desafios locais? O dinheiro é a única moeda de troca entre os moradores da comunidade? E quanto à troca de serviços, como são desenvolvidas as redes de solidariedade? Explorar as relações entre os valores e as práticas comerciais, as trocas de serviços etc. (BRASIL b, 2009, p. 40).

A preocupação com a formação profissional no programa Mais Educação se faz presente também nas redes de parcerias, como é caso do Programa Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs) desenvolvido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia.

Apresentação: Implantação de unidades voltadas para o ensino e a profissionalização ligadas à ciência, com foco na difusão do conhecimento científico e na capacitação tecnológica da população. Entre suas principais vertentes estão a formação profissional, a experimentação científica, a investigação da realidade e a prestação de serviços especializados, levando-se em conta a vocação da região onde o Centro está inserido (BRASIL b, 2009, p. 64).

Outra característica, comum das propostas de formação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e do Programa Mais Educação, diz respeito ao oferecimento de atividades artísticas, culturais e esportivas como forma de possibilitar uma ampliação das possibilidades formativas dentro das atividades escolares. Sendo que, em ambas as formulações, tais atividades devem ter vínculos e articulações com o interesse e as expressões culturais produzidas no seio das comunidades.

A nova política educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais. A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira "imaginada", e, portanto, eficaz, a extensão do

raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. Mas, se, à medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento ocupa um lugar cada vez mais fraco, os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p 197 in revista HISTEDBR, 2006).

O programa Mais Educação é explorado como um tipo de saber comunitário, que possibilita a ampliação da formação, por apresentar formas expressivas em diferentes linguagens, o que permite uma maior compreensão das raízes da cultura local.

Expressões artísticas – Elas integram o universo da produção do simbólico, que se expressa em pelo menos quatro linguagens distintas, embora nem sempre independentes. Muitas festas populares e manifestações mais contemporâneas reúnem mais de uma área de expressão numa mesma criação. Podemos, para fim deste trabalho, considerar também as expressões: VERBAIS: Há particularidade na forma de se comunicar? Quais as expressões mais utilizadas? Quais as gírias? Que relações podem ser estabelecidas entre as expressões verbais e as lendas e as narrativas locais? VISUAIS: (refere-se ao mundo da imagem) Quais as expressões visuais produzidas? Cartazes? Vestuários? Decorações de festas? Murais? CORPORAIS: Quais as festas e danças? Há dramatização teatral? MUSICAIS: Há tradição musical específica? Quanto à indústria cultural ou cultura de massa, como são estabelecidas as relações? (BRASIL b, 2009, p. 40)

Com relação as práticas esportivas, encontramos orientações básicas de sua inserção nos currículos e atividades pedagógicas desenvolvidas dentro das ações do programa Mais Educação, na Cartilha de orientações chamada de “Mais Educação - Passo a Passo”.

Com relação ao macrocampo de Esporte e Lazer para as escolas participantes do Programa até 2012, possibilita-se o desenvolvimento do Esporte na Escola e de múltiplas vivências e modalidades esportivas integradas a uma única proposta pedagógica, tendo a modalidade de atletismo uma atenção especial (BRASIL, 2013, p. 11).

Outro ponto de convergência, entre ambas as formulações, é a preocupação com a garantia da educação e proteção às crianças, adolescentes e jovens, fato que alguns autores qualificam como perspectivas educacionais que cumprem uma função de compensação social.

Ponto comum é também a preocupação com a desigualdade social nos processos de ensino e aprendizagem em pelo menos dois trechos: “[é] importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar” (MEC, 2009, p. 11) e “pode-se dizer que as desigualdades também têm suas bases nas possibilidades de acesso e na qualidade da permanência das crianças

e dos adolescentes nos sistemas públicos de ensino.” (p. 12). Escola Nova e Mais Educação se preocuparam com a inclusão e permanência na escola dos indivíduos em idade de escolarização, entendendo que a exclusão escolar é também exclusão social. Assim, a escola passa a se configurar socialmente com um duplo papel: proteger e educar. Para alguns autores, críticos da Escola Nova e do Programa Mais Educação, ambas as propostas se pautam pela via da educação compensatória (SAVIANI, 2008;). (ASSIS; LAGO, 2015, p. 10)

Diante do exposto, apontamos até aqui as várias aproximações entre o Manifesto de 1932 e o programa Mais Educação. Porém, além das similaridades, podemos encontrar alguns distanciamentos entre as duas formulações pedagógicas, como a diferente compreensão do papel do Estado na garantia e implementação das políticas educacionais. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defende abertamente que o Estado deve ser o principal ente fomentador e garantidor de uma educação pública, laica e gratuita.

Do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 1932, in Revista HISTEDBR, 2006).

No Mais Educação, o Estado, gerido pelo Governo Federal, se coloca na condição de articulador e indutor das políticas educacionais, e propõe um esforço mais amplo, chamando setores da sociedade civil e da iniciativa privada para assumirem também o papel de protagonistas na realização e implementação das ações e políticas educacionais.

A insubstituível ação indutora do governo Federal, no entanto, é coadjuvante, pois a oferta dos serviços educacionais para o atendimento dos direitos sociais é parte da tarefa mais ampla de construção de um Sistema Nacional Articulado, responsável por institucionalizar o esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade, por meio da gestão democrática e participativa (BRASIL a, 2009, p. 42).

Esta proposta de parceria entre Estado e Sociedade Civil, também é evidenciada no parágrafo segundo do artigo terceiro da portaria interministerial nº 17/2007 que instituiu o referido programa.

§2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao



projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes (BRASIL, 2007).

Outro ponto de distanciamento entre estas duas formulações pedagógicas está no que se refere ao oferecimento de espaços e tempos pedagógicos. As experiências de educação integral, anteriormente desenvolvidas com base nos ideais preconizados pelo Manifesto de 1932, se baseavam em garantir, dentro das dependências escolares, uma estrutura física que oportunizasse uma educação integral adequada às mais diversas atividades pedagógicas. Com a finalidade de exemplificar, tivemos o caso das experiências da Escola Parque de Anísio Teixeira em Salvador na década de 1950 e dos CIEPS de Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro na Década 1980.

Dessa forma, é possível identificar que esse conceito difere do programa Mais Educação, uma vez que o mesmo traz o conceito de "cidades educadoras" de César Coll (1999) e propõe a ampliação das atividades pedagógicas para além dos muros da escola, na busca de espaços como praças, parques, ginásios comunitários, entre outros espaços da comunidade que possam ser utilizados para a realização das atividades pedagógicas propostas.

Todavia, a discussão sobre os princípios da Educação Integral, pode, também, seguir outros caminhos. Cesar Coll (1999) ao tratar do tema na perspectiva do movimento das Cidades Educadoras, incita a abertura de um processo de reflexão e de debate público que conduza ao estabelecimento de um novo contrato social na educação, um contrato que estabeleça claramente as obrigações e responsabilidades dos diferentes agentes sociais que atuam, de fato, como agentes educativos. Nessa perspectiva, entende-se que não se trata de afirmar a centralidade da escola em termos de sediar, exclusivamente, as ações e atividades que envolvem a Educação Integral. Essa reflexão remete novamente a Torres, quando afirma que, em uma comunidade de aprendizagem, todos os espaços são educadores – toda a comunidade e a cidade com seus museus, igrejas, monumentos, locais como ruas e praças, lojas e diferentes locações – cabendo à escola articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento (BRASIL a, 2009, p. 34-35).

Estes fatores de distanciamento representam as consequências e os rebatimentos dos diferentes períodos históricos entre a época do Manifesto de 1932 e o qual foi formulado o Programa Mais Educação. Esse último, por sua vez, possui um contexto que reflete uma conjuntura, onde as formulações neoliberais pregam uma diminuição da intervenção estatal nas relações sociais e econômicas e, por conseguinte, uma redução do papel do Estado na garantia dos direitos socialmente adquiridos.

Portanto, a formulação do Mais Educação segue os princípios neoliberais da diminuição da presença do Estado e da eficiência na gestão dos recursos. Ou seja, menores devem ser os investimentos oriundos de recursos públicos, pois o Estado deve atuar de forma a induzir e articular os esforços e políticas para o enfrentamento do problema da qualificação do sistema educacional brasileiro, juntamente com todas as esferas da sociedade e, sobretudo, com parcerias público-privadas.

Sendo assim, nesta conjuntura marcada pelo neoliberalismo é previsível que o Governo Federal considere estes princípios ao estabelecer uma política educacional trazendo à tona uma contradição entre o discurso e a efetividade das medidas por ele adotadas. É importante salientar que o mesmo é liderado por um partido o qual tem sua base social identificada com a classe trabalhadora e, portanto, seus discursos afirmam ter compromisso com os interesses desta classe.

Como já nos referimos no capítulo anterior, o governo é formado por uma coalizão de partidos de diferentes orientações ideológicas, fato que torna evidente a conciliação de classes. Tal conciliação, por sua vez, determina uma disputa interna pelo direcionamento das políticas implementadas em todas as esferas de ação, desde a economia até os serviços públicos, ou seja, incluindo questões de fundo econômico, político e social.

Nesse contexto, com a criação do Mais Educação, torna-se perceptível que o programa vem revestido de um discurso político, voltado para uma aparente proteção social. Em teoria, visa ampliar o tempo de permanência dos estudantes das escolas das redes públicas de ensino, objetivando enfrentar problemas crônicos da educação nacional como a evasão escolar, distorção idade/série, como também visa oferecer proteção e educação para crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade e risco social, por meio da ação articulada de diversos ministérios.

Assim, para empreender esta tarefa de tamanha importância para sociedade brasileira, a posição do governo é de solicitar a coparticipação e corresponsabilidade da sociedade civil e da iniciativa privada para a implementação das ações do referido programa. Afinal, o poder público considera que o problema em questão é social e deve ser enfrentado por todos. Essas afirmações são aceitáveis sob a ótica capitalista neoliberal, mas revela uma contradição interna com o discurso apregoado pelo governo, de que sua política é direcionada para atender aos interesses e às demandas sociais das camadas populares.

Através das demonstrações que realizamos neste trabalho, sobre a existência de muitas similaridades e convergências entre o manifesto de 1932 e o programa Mais Educação, se

evidenciam a concepção, a organização e a gestão dessa política pública, que denota um viés notadamente identificado com os interesses neoliberais da classe dominante.

Além disso, se buscarmos compreender os objetivos explicitados em ambas as propostas, podemos inferir que eles convergem implicitamente, quando se evidenciam as preocupações em garantir a formação de indivíduos que estejam preparados para se inserirem na sociedade enquanto sujeitos de direitos, e que preservem e disseminem valores sociais de democracia e respeito às liberdades individuais e aos direitos humanos.

Estes valores, por conseguinte, aparentemente universais e que, segundo a compreensão hegemônica nos referidos programas e na sociedade atual, devem ser cultivados e preservados por todos os membros da sociedade como forma de garantir uma convivência pacífica e harmoniosa, mascaram uma intenção da classe dominante de, por meio de processos e formas educativas, garantir a assimilação e incorporação de valores e simbologias indispensáveis para a manutenção da dinâmica de funcionamento da sociedade capitalista, com a finalidade de garantir as condições para a manutenção dos seus privilégios.

### **3 REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DE JOHN DEWEY: A REFERÊNCIA HEGEMÔNICA DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E PRINCIPAL ORIGEM TEÓRICA DA CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Nos capítulos anteriores, nos esforçamos em demonstrar as íntimas relações constituídas entre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Mais Educação. Nos cabe agora a tarefa de apresentar os fundamentos teóricos que embasaram as reflexões identificadas como semelhantes em ambas as proposições educacionais, pois entendemos que para compreender a que propósito estas ideias pedagógicas visam atender, faz-se necessário revelar as suas origens. Neste sentido, buscaremos situar historicamente em que momento e em qual contexto foram produzidas as ideias pedagógicas escolanovistas.

No Brasil, essas ideias pedagógicas foram apresentadas e defendidas principalmente pelos signatários do Manifesto de 1932. Foi possível verificar que o movimento brasileiro foi influenciado de maneira decisiva por teorias educacionais provenientes dos Estados Unidos, e ganham destaque as proposições pedagógicas de John Dewey, importante teórico educacional americano, que teve relações muito próximas com Anísio Teixeira, líder do movimento que lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Teixeira foi discípulo e divulgador das ideias pedagógicas de Dewey no Brasil, pois foi o responsável pela tradução das edições Brasileiras de algumas obras do autor estadunidense. Notadamente um autor liberal, Dewey (1970) preconizava uma educação voltada para preservação e desenvolvimento dos ideais democráticos liberais como forma de enfrentar os problemas sociais.

Para Dewey a educação deveria ser baseada na experiência e só teria função de fato se estivesse integrada à vida. A educação preconizada por este autor tem afinidade direta com os princípios do liberalismo de liberdade, individualidade, direito a propriedade e democracia. Dewey formulou sua proposta educacional em uma conjuntura de enfrentamento e conturbações da ordem social-capitalista, pois ele é contemporâneo ao período das grandes guerras mundiais, da depressão econômica das décadas de 1920 e 1930, da Revolução Russa e dos regimes nazifascistas.

Neste contexto histórico, Dewey era signatário das posições que atribuíam similaridade e proferiam a alcunha de totalitaristas os regimes nazifascistas e socialista. Neste sentido, o autor estadunidense demonstrava preocupações com os questionamentos que se faziam ao liberalismo e com a ascensão, em alguns países europeus, das ideologias socialista e nazifascista. Fato que para ele representava um perigo eminente de se abandonar os princípios reais e duradouros do liberalismo em nome de correntes passageiras que, em sua compreensão, representavam a supressão das liberdades civis.

Três grandes nações da Europa suprimiram sumariamente as liberdades civis porque o liberalismo tanto se bateu e apenas em poucas nações são elas vigorosamente mantidas. É verdade que nenhuma daquelas três nações em causa tivera uma longa história de devoção liberal. Mas os novos ataques ao liberalismo vêm de pessoas que se dizem interessadas em mudar não em preservar as velhas instituições. Sabe-se que tudo que defende o liberalismo é posto em cheque [sic] em tempo de guerra. Também numa crise mundial, como a que vive hoje o mundo, suas ideias e seus métodos são postos em perigo e a crença se espalha de que o liberalismo apenas floresce quando faz bom tempo social. [...] Se há, em períodos de crise, o perigo de covardia e evasão, há também, por outro lado, o perigo de perder o senso da perspectiva histórica e de nos rendermos precipitadamente às correntes passageiras do nosso tempo, abandonado em pânico as coisas de valor duradouro e inapreciável. (DEWEY, 1970, p. 16, apud FREITAS, 2009, p. 36).

Para evitar esses regimes, que segundo Dewey eram marcados pela ausência de democracia e liberdade, era preciso evocar o renascimento do liberalismo e de seus princípios ditos universais. Assim, compreende-se que:

As ideias de liberdade, de individualidade e de inteligência livre tem valor duradouro, mais necessário hoje do que nunca. A tarefa do liberalismo é afirmar esses valores, de modo a mostrar sua importância intelectual e prática, em face das atuais forças e necessidades (DEWEY, 1970, p. 53, apud FREITAS 2009, p. 37).

Portanto, para Dewey, aquela conjuntura de questionamentos ao liberalismo e à organização social capitalista representavam uma situação de eminente perigo para os elementos civilizatórios construídos sob essas bases.

Reduzir o problema do futuro a uma luta entre o fascismo e o comunismo será um convite à catástrofe, que poderá arrastar a própria civilização. Um liberalismo democrático, vivaz e corajoso, será a força capaz de evitar a desastrosa redução do problema. (DEWEY, 1970, p. 90 apud Freitas 2009, p. 38).

Deste modo, as formulações educacionais e pedagógicas do autor visavam construir uma proposta de educação que fosse capaz de, ao mesmo tempo, enfrentar o momento de crise do capitalismo e seus decorrentes problemas sociais, como também se constituir enquanto uma resposta liberal às ideologias educacionais dos regimes nazifascistas, e, principalmente, a ideologia socialista, que representavam um verdadeiro perigo a sociedade e a democracia liberal.

Seguindo esse raciocínio, Dewey acreditava e defendia que os problemas sociais daquela conjuntura não poderiam ser debelados sem a garantia de que os direitos e princípios do liberalismo fossem preservados e garantidos à todos os membros da sociedade. Para ele, a questão da liberdade, que seria cerceada nos regimes classificados como totalitários, ganhava uma importância fundamental. Ao se referir à liberdade, ele defende que o liberalismo tem uma função imprescindível para garantir a fruição do direito às liberdades civis.

Se tomamos o ponto de vista da relatividade histórica, logo perceberemos com absoluta clareza que o conceito de liberdade é sempre relativo às forças que, em dado lugar e tempo, são intensamente sentidas como opressivas: a emancipação de alguma coisa antes tomada como normal e que agora experimenta como uma servidão. Em um período, liberdade significava livrar-se da escravidão; em outro, liberar uma classe da servidão. Nos fins do século dezessete e começos do século dezoito, emancipar-se do governo dinástico e despótico. Um século mais tarde, livrarem-se os industrialistas dos costumes legais herdados, que impediam o surto de novas forças de produção. Hoje, significa libertar-se da insegurança material e das coerções e repressões que vedam as multidões de participar dos vastos recursos culturais disponíveis. O impacto direto da liberdade sempre se refere a alguma classe ou grupo que está a sofrer, de algum modo especial, de alguma forma de constrangimento resultante da distribuição de forças vigentes na sociedade contemporânea. Se uma sociedade sem classes chegar alguma vez a existir, o conceito formal de liberdade perderá o seu sentido, porque o fato em que ele sempre se apoia passaria a ser uma parte integrante das relações estabelecidas dos seres humanos um com o outro. Até que isso aconteça, o liberalismo continuará a ter uma função social necessária a cumprir. A sua tarefa será a de mediador das transições sociais (DEWEY, 1970, p. 53-54 apud Freitas 2009, p. 41).

Dewey defende de forma vigorosa a posição de que o liberalismo deve se erguer e garantir as conquistas sociais, as quais ele sempre visou oportunizar aos membros da sociedade. Além disso, afirma que não se poderia abrir mão das conquistas sociais do regime liberal para sucumbir a um regime de despotismo.

[...] os valores de inteligência livre, da liberdade, da oportunidade de cada indivíduo de realizar suas potencialidades são preciosos demais para serem sacrificados a um regime de despotismo, especialmente quando o regime, em larga medida, é apenas o agente de uma classe econômica dominante em sua luta

para conservar e estender os ganhos que acumulou às custas de uma genuína ordem social e de sua unidade e desenvolvimento. O liberalismo tem de se erguer de novo para formular os fins a que sempre se devotou em termos dos meios que são relevantes na situação contemporânea (DEWEY, 1970, p. 58-59, apud FREITAS, 2009, p. 37).

Apoiado nessa compreensão, de que o liberalismo é a ideologia capaz de garantir as bases sólidas para o estabelecimento de uma sociedade democrática que assegure a todos as possibilidades de desenvolver suas capacidades individuais, pretende-se garantir que as mudanças sejam realizadas de acordo com uso da inteligência para solucionar problemas.

[...] se o fluxo [de mudanças] não tem de ser criado, tem de ser dirigido. Tem de ser controlado para poder mover-se para algum fim de acordo com os princípios da vida, pois que a própria vida é desenvolvimento. O liberalismo está comprometido com um fim, ao mesmo tempo duradouro e flexível: a liberação dos indivíduos de modo que a realização de suas capacidades seja a lei de suas vidas. Está comprometido com o uso da inteligência deliberada como método de dirigir mudança [...] O que chamei de função mediadora do liberalismo é exatamente esse trabalho da inteligência (DEWEY, 1970, p. 60-56, apud FREITAS 2009, p. 41).

Dewey (1970) acreditava que o liberalismo proporcionava a chance de dirimir os problemas sociais e os conflitos deles decorrentes, através do uso da inteligência para encontrar soluções democráticas e pacíficas, nos quais a ciência e tecnologia seriam as produtoras das mudanças sociais, e não a luta de classes.

Considerando, assim, o presente, o surto do método científico e da tecnologia nele baseada constitui a força genuinamente ativa que está produzindo as vastas e complexas mudanças por que está passando o mundo, e não a luta de classes, cujo método e espírito são opostos aos da ciência (DEWEY, 1970, p. 76, apud FREITAS, 2009, p. 42).

Desse modo, ele acreditava que, as propostas que aceitavam o emprego da força e da violência para solucionar conflitos sociais e promover mudanças, eram provenientes de formulações baseadas no radicalismo. Esse tipo de ação, ainda de acordo com Dewey (1970), não era tolerado pelo liberalismo, uma vez que ao invés do uso da violência, utilizava-se do método da inteligência.

Mas radicalismo também significa na mente de muitos, tanto adeptos quanto opositores, aceitação do uso da violência, como método principal de efetivar mudanças drásticas. Aí é que o liberal se separa. Porque seu compromisso é com a organização da ação inteligente como método principal [...] Assumir-se que o método da inteligência já é a regra e que os que pregam o uso da

violência é que estão introduzindo um novo elemento na cena social, pode não ser hipocrisia, mas é não se perceber lucidamente o que significa a adoção do método da inteligência como alternativa para ação social [...] Dizer-se que todo o passado progresso social histórico resulta de cooperação e não de conflito, seria também um exagero. Mas exagero por exagero, seria o mais razoável dos dois, mas não constituirá exagero dizer-se que a medida da civilização está no grau em que o método da inteligência cooperativa substitui o método do conflito bruto (DEWEY, 1970, p. 66-68, apud FREITAS, 2009, p. 42).

Essas afirmações de Dewey (1970) visavam desacreditar os adversários do liberalismo e fortalecer o espírito democrático liberal. Objetivavam, ainda, legitimar os instrumentos consagrados do liberalismo para solucionar conflitos sociais.

O conflito, no que concerne à democracia, a que nos liga a nossa história, e com a qual estamos comprometidos, está dentro de nossas próprias instituições e atitudes. Só pode ser ganho pela extensão da aplicação dos métodos democráticos, métodos de consulta, persuasão, negociação, comunicação, inteligência cooperativa, na tarefa de fazer nossa própria política, indústria, educação, nossa cultura em geral, uma servidora e uma manifestação em evolução das ideias democráticas (DEWEY, 1970, p. 260, apud FREITAS 2009, p. 42).

Dewey (1970) defendia uma ação efetiva dentro dos limites liberais para dar conta da conjuntura conturbada que estava vigente, e admitia que eram necessárias mudanças nas instituições, porém, todas essas mudanças deveriam obedecer às regras do jogo liberal. Ele chegou a defender uma postura radical na defesa dos princípios liberais como forma de propor alternativas aos problemas que acometiam a sociedade.

O “radicalismo” que Dewey defende, no limite, são reformas nas instituições que deveriam ocorrer de forma gradual:  
Em suma, o liberalismo deve agora fazer-se radical, significando pelo termo ‘radical’ a percepção da necessidade de mudanças cabais nas instituições e nas atividades correspondentes destinadas a operar as alterações necessárias. [...] Em qualquer caso, o processo para produzir mudanças será um processo gradual [...] (DEWEY, 1970, p. 65, apud FREITAS, 2009, p. 42).

Neste sentido, Dewey (1970) apontava o método da democracia como a única solução viável para os problemas sociais, pois defendia que só através do uso deste método, que se baseava na inteligência organizada, seriam possíveis as soluções dos conflitos e problemas da sociedade.



O método da democracia – na medida em que for o da inteligência organizada – é o de trazer esses conflitos para o público, onde em aberto podem ser vistos e avaliados, onde podem ser discutidos e julgados a luz de interesses mais amplos do que os representados por uma das partes separadamente. Há, por exemplo, um conflito de interesses entre os fabricantes de armas e a maioria da população. Quanto mais os respectivos interesses forem publicamente e cientificamente pesados, mais provável será que o interesse público venha a ser revelado e tornado efetivo. [...] o ‘experimentalista’ é aquele que luta para que esse método, em que todos confiam até certo ponto em uma comunidade democrática, venha a ser aplicado em toda a sua extensão e do modo mais completo possível. [...] O argumento final em defesa do uso do método da inteligência é o de que, conforme sejam os meios usados, assim serão os fins conseguidos, isto é, as consequências (DEWEY, 1970, p. 80-85, apud FREITAS, 2009, p. 43).

Para o referido autor, a utilização do método da democracia passa por acreditar na possibilidade de melhorar a sociedade através da garantia de acesso à educação para todos os indivíduos, sendo que a principal etapa para se estabelecer o processo de democratização seria o ato de universalizar a educação. Dewey (1970) atribuía à educação um papel fundamental para efetivação do liberalismo renascente proposto por ele.

Não se pode negar que as escolas – em sua maior parte – dedicaram-se a difusão da informação ‘feita’ ao ensino dos instrumentos da leitura. Os métodos usados para adquirir tal informação não são os que desenvolvem capacidade de exame e de comprovação de opiniões. Pelo contrário, são positivamente hostis a isto. Tendem a embotar a curiosidade nativa e a sobrecarregar os poderes de observação e experimentação com tal massa de material desrelacionado, que eles nem sequer operam com a efetividade que se encontra em muitos iletrados. O problema da escola comum numa democracia atingiu apenas o primeiro estágio, quando é provida para todos. Até que se resolva o que deva ser ensinado e como se deve ensinar, na base da formação de uma atitude científica, o chamado trabalho educativo das escolas é uma perigosa experiência de acerto e erro, no que concerne à democracia (DEWEY, 1970, p. 235-236, apud FREITAS, 2009, p. 44).

Considerando estes argumentos, fica evidenciado na proposta Dewey a importância da educação para a construção dos ideais democráticos liberais. Pois não seria possível garantir a efetividade de um processo democrático sem uma educação com bases sólidas a fim de garantir à todos a condição de incorporar os valores democráticos liberais, assim como as possibilidades de adotar o método da inteligência organizada para administrar as questões da sociedade.

O amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e

os interesses voluntários, e unicamente a educação pode criá-los. Mas há uma explicação mais profunda. Uma democracia é mais que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada (DEWEY, 1979a, p. 93, apud FREITAS, 2009, p. 45).

Neste contexto, Dewey tinha ciência de que a democracia não brotaria espontaneamente do seio da sociedade, e que a educação, se organizada enquanto um privilégio de um determinado seguimento social, contribuiria para a produção das desigualdades sociais. No entanto, o autor acreditava que para construir as bases de uma sociedade realmente democrática, fundada em liberalismo renascente, era preciso garantir à educação um papel que só ela poderia assumir na sociedade: o de se tornar um instrumento de equalização social.

Devem assegurar-se as facilidades escolares com tal amplitude e eficácia que, de fato, e não em nome somente, se diminuam os efeitos das desigualdades econômicas e se outorgue a todos os cidadãos a igualdade de preparo para suas futuras carreiras (DEWEY, 1979a, p. 105, apud FREITAS, 2009, p. 45).

Freitas (2009) nos revela que Dewey admitia que o capitalismo gerava desigualdades sociais e apontava a educação como uma via para conduzir a igualdade, de forma que a escola seria a instituição capitalista a qual tinha condições de desenvolver uma função equalizadora da sociedade.

Para Dewey, se o capitalismo levava à desigualdade social, a educação seria uma “via” para conduzir à igualdade. Entre todas as novidades estimuladas pelo capitalismo, a escola, para Dewey, seria a única que se manteria como possibilidade equalizadora da sociedade (DORE SOARES, 2000, p. 239). Esse atributo da escola está vinculado ao entendimento, de Dewey, de que o capitalismo no decurso de seu desenvolvimento produziu, ao mesmo tempo, riqueza e miséria. Portanto, a “dimensão concentradora e injusta do capitalismo” seria “menos um problema econômico e mais um problema moral” que se resolveria com uma “nova mentalidade humana” (BORGES, 2006, p. 54), portanto, uma tarefa educativa. (FREITAS, 2009, p. 46)

Ao tratar das desigualdades sociais no âmbito do capitalismo, Dewey considera que estas estão colocadas como um problema moral, e não como uma consequência econômica do sistema produtivo.

Dizer que a questão é um problema moral é dizer que importa, afinal, em escolha e ação pessoal. De certo ponto de vista, tudo que dissemos resume-se ao laborioso exame de um lugar-comum: o de que o governo democrático é uma função de opinião pública e de sentimento público. Mas a identificação de sua formação no sentido e direção democráticos com a extensão da democracia da moral científica até fazê-la parte do equipamento ordinário de

cada indivíduo comum, indica que o problema é um problema moral (DEWEY, 1970, p. 237, apud FREITAS, 2009, p. 46).

O fato de deslocar o problema das desigualdades sociais para a seara dos valores morais faz com que Dewey consiga sustentar sua argumentação de que a sociedade não necessita de uma mudança radical na sua estrutura político-econômica, e sim de uma reformulação, que garanta as possibilidades de uma solução democrática para estes problemas, que para o autor estadunidense obrigatoriamente deveria passar pela educação.

[...] toda a educação que desenvolve a capacidade de participar-se eficazmente da vida social. Ela forma um caráter que não somente pratica os atos particulares socialmente necessários, como também se interessa pela contínua readaptação que é essencial ao desenvolvimento e ao progresso. O interesse para aprender em todos os contactos com a vida é o interesse essencialmente moral (DEWEY, 1979a, p. 396, apud FREITAS, 2009, p. 47).

Dessa forma, Dewey defendia que os valores a serem cultivados no processo educacional estariam articulados ao campo dos valores morais. Freitas (2009) nos aponta quais são estes valores:

[...] a disciplina, o desenvolvimento natural, a cultura e a “eficiência social”. São os valores que integrariam o indivíduo à sociedade pois, de outra forma, quando não ocorre a conexão entre os métodos do conhecimento e o desenvolvimento da moral, “o conhecimento não se integra ao viver” (FREITAS, 2009, p. 47).

Assim, para Dewey, diante desse interesse essencialmente moral, seria necessário garantir uma influência da instituição escolar, articulada aos princípios de um liberalismo que pretendia estar constituído enquanto uma força vital da sociedade, que vise oportunizar educação em sentido amplo. E ainda, mesmo diante das mínimas mudanças das instituições no sentido das formas de pensamento e crença, visem garantir a efetivação de um hábito dominante que guarde afinidade com o caráter liberal desejável para o equilíbrio da sociedade.

[...] enquanto as mudanças das instituições que dizem mais respeito aos moldes de pensamento e de crença só se realizaram em proporções mínimas. Este fato define a responsabilidade primária, mas de modo algum última, de um liberalismo que pretenda ser uma força vital da sociedade. A sua tarefa é, antes de tudo, a educação no sentido largo do termo. A escola é parte da obra da educação, mas, em um sentido amplo, educação inclui todas as influências que contribuem para formar atitudes e disposições (de desejo tanto quanto de crença) que constituem os hábitos dominantes da mente e do caráter (DEWEY, 1970, p. 62 apud FREITAS, 2009, p. 47).

Neste sentido, Freitas (2009) nos aponta que Dewey apresentava preocupações com as mudanças que estavam sendo realizadas nas instituições em seu tempo, as quais não levaram em consideração os valores sociais, considerados fundamentais.

Assim, o autor revelava a preocupação com as mudanças ocorridas em seu tempo e o descompasso com os valores necessários à essas mudanças: “O compasso da marcha foi tão rápido que se tornou praticamente impossível para as tradições e crenças subjacentes acompanharem o ritmo” (DEWEY, 1970, p. 140). Neste sentido, é possível identificar a preocupação com uma Educação Integral para responder a esse dilema: Nenhuma estimativa dos efeitos da cultura sobre os elementos que agora constituem liberdade será adequada, se não levar em conta as fraturas religiosas e morais que se encontram em nossa própria estrutura como pessoas. O problema da criação de genuína democracia não pode ser tratado com êxito, seja em teoria, ou na prática, se não conseguirmos transformar as presentes condições desordenadas em uma integração intelectual e moral (DEWEY, 1970, p. 140; FREITAS, 2009, p. 47).

Para se efetivar uma educação que articulasse estes elementos da moral com a constituição de hábitos, Dewey preconizava a utilização de elementos oriundos do pragmatismo para formular suas ideias educacionais, e questionava o sentido da educação enquanto uma preparação para o futuro. Alegava, ainda, que em nome desta formulação o presente era esquecido.

Qual então o verdadeiro sentido de preparação no quadro da educação? Em primeiro lugar, significa poder a pessoa, velha ou moça, extrair de sua experiência presente tudo o que nela houver para si nesse momento em que a tem. Quando a ideia de preparação se faz o objetivo dominante da atividade, as potencialidades do presente são sacrificadas a um imaginário e suposto futuro. E nessa medida, a real oportunidade de preparação para o futuro vem a se perder. O ideal de usar o presente simplesmente para se preparar para o futuro contradiz-se a si mesmo (DEWEY, 1979b, p. 43 apud FREITAS, 2009, p. 49).

Essa afirmação conduziria a formulação das propostas educacionais deste autor, que, segundo Freitas (2009), propunha ainda a vinculação da educação a uma outra dificuldade do capitalismo naquele período.

À educação, além disso, vincular-se-ia ao que Dewey considerava como uma outra dificuldade do capitalismo: a ausência de instituições democráticas. A educação caminharia, então, no sentido de tornar o problema consciente; condição para se marchar para a sua solução, visto que “o problema é, em parte, econômico” e também “um problema de educação” (DEWEY, 1970, p. 235). Dewey destacava, portanto, a importância de mudança real das instituições para a democratização da sociedade. Para tanto, seria preciso atuar

não somente na reforma das instituições, mas por meio da educação “ajudar na formação de hábitos da mente e do caráter, de padrões morais e intelectuais que estejam de algum modo mais concordes com a atual marcha dos acontecimentos” (DEWEY, 1970, p. 64-65). A “educação não pode ser realizada trabalhando apenas a mente humana, sem ação que efetue mudança real nas instituições [...] O campo de batalha é também, conseqüentemente, aqui – dentro de nós mesmos e de nossas instituições” (DEWEY, 1970, p. 65-66). Assim, o uso da inteligência em ação constituiria o principal método para resolução dos problemas e deveria “[...] guiar todas as ações públicas e, a ação política, em específico” (WARDE, 1984 p. 124). Os problemas enfrentados pelo capitalismo, e que o liberalismo, segundo Dewey, deveria responder, estavam relacionados a um “novo problema”: o da “organização social”. (DEWEY, 1970, p. 58). A tarefa mais importante a ser efetivada com vistas à realização dos fins liberais é a reversão dos meios primitivamente utilizados (WARDE, 1984, p. 122), ou seja, o abandono do liberalismo do laissez-faire em prol de um “controle social organizado” (DEWEY, 1970, p. 87). A realização de um planejamento social criaria uma ordem na qual a indústria e as finanças seriam colocadas a serviço do social (FREITAS, 2009, p. 47-48).

Seguindo a orientação baseada no pragmatismo, Dewey defendia uma concepção de escola que buscasse o desenvolvimento de ações que permitissem a construção de um entendimento sobre as possibilidades de aprendizagem e que considerassem que:

o conhecimento em seu sentido estrito de alguma coisa possuída consiste em nossos recursos intelectuais – em todos os hábitos que tornam a nossa ação inteligente. Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber. O conhecimento não consiste em alguma coisa de que temos conhecimento atual, mas nas disposições de espírito que conscientemente adotamos para compreender o que atualmente sucede. O conhecimento, como ato, traz alguma coisa de nossos estados mentais à consciência com o fim de extinguir uma incerteza, concebendo a conexão entre nós e o mundo em que vivemos (DEWEY, 1979, p. 377-378 apud FREITAS, 2009, p. 52).

Com esta compreensão sobre o conhecimento, Dewey pavimenta o caminho para sua definição de educação, que pode ser assim compreendida:

[...] define-se educação como a aquisição dos hábitos indispensáveis à adaptação do indivíduo a seu ambiente. Esta definição se aplica a um aspecto fundamental do crescimento. Mas é essencial que se entenda tal ajustamento ou adaptação no sentido ativo de assenhoreamento de meios para a realização de fins em vista. [...] Os hábitos dão-nos o domínio sobre o meio e a capacidade de utilizá-lo para fins humanos [...] Os hábitos ativos subentendem reflexão, invenção e iniciativa para dirigir as aptidões a novos fins. Eles são o contrário da rotina, que assinala uma parada no desenvolvimento. Uma vez que este é a característica da vida, educação e desenvolvimento constituem uma coisa só (DEWEY, 1979a, p. 5056-57, apud FREITAS, 2009, p. 55).

Dewey direciona críticas a educação tradicional, pois acredita que a escola tradicional impõe um modelo disciplinar autoritário, que é estabelecido de cima para baixo, o que violenta o direito à liberdade dos alunos. Outro elemento criticado por Dewey na escola tradicional é seu método padronizado de ensino, que não considera o princípio da individualidade. Freitas (2009) nos oferece argumentos que corroboram esta compreensão sobre as críticas realizadas por Dewey à escola tradicional.

A justificativa de Dewey em relação à crítica à Escola Tradicional é porque ela negaria as “verdades” do liberalismo: primeiramente porque “O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade” (DEWEY, 1979b, p. 05). Contrapondo a isso, propõe os chamados “métodos ativos” com uma maior participação dos alunos na escolha sobre o que estudar; evidenciando, dessa forma, os princípios da liberdade e do esforço individual (FREITAS, 2009, p. 55).

Esta crítica fica evidenciada de forma mais contundente nas palavras do próprio Dewey, que ao discutir a questão, revela sua posição contrária aos elementos constitutivos da dinâmica escolar tradicional.

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança (DEWEY, 1979b, p. 06-07).

As proposições educacionais de Dewey estavam calcadas em possibilitar uma formação voltada a difundir e preservar valores considerados essenciais para o fortalecimento do liberalismo e, para isso, era preciso que na dinâmica de funcionamento escolar se criassem as condições para que o processo de aprendizagem permitisse a incorporação desses valores liberais.

[...] Na escola bem organizada, o controle do indivíduo repousa predominantemente nas atividades em curso e nas situações criadas para que elas transcorram normal e frutuosamente. O professor reduz ao mínimo as ocasiões que tenha que exercer autoridade pessoal. Quando se faz necessário falar e agir firmemente, fá-lo no interesse do grupo e não como exibição de poder pessoal [...] Quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda

radicalmente. O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo (DEWEY, 1979b, p. 49-55 apud FREITAS, 2009, p. 56).

Neste contexto, outro elemento da dinâmica escolar, que adquiriria centralidade, seria o processo de organização e planejamento das atividades pedagógicas, que deveriam ser realizados de modo a permitir o desenvolvimento da experiência individual no processo de aquisição de novos conhecimentos e saberes.

[...] cabe ao educador o dever de instituir o tipo de planejamento mais inteligente e, conseqüentemente, muito mais difícil. Deve ele estudar as capacidades e necessidades do grupo que tiver de educar e, ao mesmo tempo, dispor e ordenar as condições para que a matéria ou conteúdo das experiências seja tal que satisfaça aquelas necessidades e desenvolva aquelas capacidades. O planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade do aluno (DEWEY, 1979b, p. 54 apud FREITAS, 2009, p. 56).

Dewey demonstrava em suas formulações pedagógica uma preocupação em realizar uma efetiva contribuição para promover alterações na estrutura e funcionamento das escolas como forma de colaborar para o enfrentamento dos problemas sociais com os quais a sociedade de sua época se deparava. Tais formulações, no entanto, visavam garantir a incorporação de valores liberais, os quais ele considerava como os únicos capazes de dar resposta aos questionamentos da sociedade, sendo estes indispensáveis na formação dos indivíduos.

É indubitável que uma sociedade para a qual seria fatal a estratificação em classes separadas, deve procurar fazer que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos [...] Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. Se não fizerem assim, eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem (DEWEY, 1979a, p. 93-94).

Enfim, Dewey acreditava que a educação atuaria como fator equalizador na sociedade, pois com a formação necessária, todos poderiam competir em igualdade de condições pelas oportunidades geradas através do mercado. Percebe-se, portanto, na proposta educacional de Dewey um lugar de destaque a formação profissionalizante, como bem destaca Freitas (2009).

A escola deveria oportunizar o contato com experiências que possibilitariam, inclusive, a integração com o trabalho. Dewey destacava que “A única preparação adequada para as ocupações é feita por meio de ocupações” (DEWEY, 1979a, p. 342). Salientava, ainda, que a escola não deveria ser um prolongamento da empresa, mas era necessário “[...] utilizar os fatores da indústria para tornar a vida escolar mais ativa, mais cheia de significações imediatas, mais associada à experiência extra-escolar” (DEWEY, 1979a, p. 348; FREITAS, 2009, p. 57).

Dewey defendia que seria necessária a articulação da educação às atividades laborais. Esta articulação seria mais benéfica e desejada se estivesse associada a realizações de reflexões e atividades intelectuais, que permitissem a realização de experiências individuais e oportunizassem aos alunos a ampliação de sua compreensão sobre tais atividades.

Excursões, jardinagem, cozinhar, costurar, imprimir, encadernar livros, tecer, pintar, desenhar, cantar, dramatizar, contar histórias, ler e escrever – como trabalhos ativos e com finalidades sociais (e não como simples exercícios para adquirir proficiência que futuramente seja usada) além de uma inumerável variedade de brinquedos e jogos, constituem algumas espécies de ocupação. [...] O problema do educador é fazer que os alunos se dediquem de tal modo a essas atividades que, ao mesmo tempo em que adquiram habilidade manual e eficiência técnica e encontrem satisfação imediata nesses atos, e juntamente se preparem para a habilitação ulterior, sejam essas atividades subordinadas à educação – isto é, à obtenção de resultados intelectuais e à formação de tendências sociáveis (DEWEY, 1979a, p. 216-217)

Estas atividades na proposição Deweyana deveriam estar aliadas à atividades que promovam a adoção de uma atitude culturalmente desejada e com total afinidade aos desígnios liberais, daí a função das artes e esportes, como bem define Freitas (2009).

Neste sentido, a perspectiva de uma Educação Integral e Integrada, em Dewey, estava relacionada a formação do “novo” homem a partir das artes, da música, do teatro, dos valores universais do liberalismo, tendo como referência os problemas da vida, ou seja, era preciso enfrentar a “desintegração social”. A escola proposta por Dewey, ao se integrar a sociedade, integraria, também, os indivíduos “excluídos”. Assim, “à medida em que a escola passaria a produzir indivíduos diferentes, estaria contribuindo para a mudança na sociedade” (CUNHA, 1979, p. 47). Isso, de certa forma, expressava uma das questões centrais em relação a sua crítica à Escola Tradicional: de que ela estava divorciada da vida, com seus métodos ultrapassados e sua estrutura elitista, conforme mencionamos (FREITAS, 2009, p. 61-62).

Em síntese, buscamos evidenciar que a proposta educacional elaborada por John Dewey apresentava intencionalidades e finalidades muito bem definidas, e objetivavam contribuir para a retomada dos princípios e valores sociais do liberalismo, que sofriam questionamentos por



conta da situação conjuntural daquele período histórico. A proposição Deweyana foi concebida como uma forma de enfrentar a conjuntura política, social e econômica adversa que estava estabelecida no período.

Dessa forma, podemos elencar como objetivo dessa proposta educacional oferecer uma alternativa pedagógica alinhada aos princípios liberais, considerados duradouros e universais, com a finalidade de garantir que a escola pautasse a formação dos indivíduos articulada aos interesses do liberalismo, e não de ideologias consideradas totalitárias, a exemplo do socialismo e nazi-fascismo.

Portanto, é inegável o compromisso assumido por Dewey enquanto um intelectual comprometido com a defesa dos ideais liberais. Assim sendo, é possível classificar sua formulação pedagógica como uma proposta educacional comprometida com os interesses da classe dominante, em perpetuar os seu valores e simbologias, para garantir a manutenção da estrutura social capitalista, que naquele período se encontrava sob forte ameaça.

A influência da proposta de educação integral de Dewey, mediada por seus seguidores brasileiros, pode ser facilmente identificada ao se analisar a proposta de educação integral do “Mais Educação”, que defende a ampliação da jornada escolar do aluno com o incremento de atividades profissionalizantes, aliadas a vivências artísticas e esportivas dentro de uma perspectiva de garantia da formação integral dos indivíduos e articulada aos interesses da sociedade.

Ou seja, a origem dos ideais educacionais preconizados pelo Programa Mais Educação pode ser remetida as formulações pedagógicas de John Dewey, fato que nos leva a questionar, considerando as similaridades conceituais e pedagógicas entre eles e também ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Estas similaridades permanecessem apenas no campo pedagógico educacional ou ultrapassam estes limites e chegam ao terreno das similaridades de objetivos políticos, econômicos e sociais?

Para responder esta questão, é preciso avaliar os elementos que se encontram expostos no decorrer deste trabalho, e que nos apontam para semelhanças que indicam que as duas formulações pedagógicas brasileiras sofreram fortes influências da formulação pedagógica estadunidense. Como demonstramos, a proposta pedagógica de Dewey foi elaborada com interesse em restabelecer o domínio ideológico do liberalismo sobre a sociedade, em um período de fortes questionamentos a estas ideias e, conseqüentemente, a estrutura social e o modo de produção aos quais estas ideias são vinculadas.

Isto posto, acreditamos que ficou evidenciado nos capítulos anteriores que tanto o Manifesto de 1932, quanto o programa Mais Educação preservam objetivos implícitos de garantir, por meio das ações educacionais, a incorporação de valores sociais, fundamentais à manutenção da democracia burguesa. Fato este que confirma a afinidade de objetivos políticos, sociais e econômicos entre as proposições pedagógicas brasileiras e a formulação de John Dewey.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o desenvolvimento histórico das ideias pedagógicas no Brasil, compreendido o período entre as décadas de 1930 do século XX e os anos 2000 do século XXI, que corresponde ao interstício, no qual estão inseridas as proposições pedagógicas que foram objeto de análise nesta pesquisa, quais sejam: o ideário pedagógico defendido por John Dewey (1930), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e Programa Mais Educação (2007), podemos afirmar, de acordo com os estudos de Saviani (2005), que as ideias pedagógicas que ascenderam a condição de hegemônicas no país preservam relações diretas com os interesses políticos e socioeconômicos da classe dominante.

Aconteceu, desta forma, o escolanovismo no período entre as décadas de 1930 e 1950. Esse período foi marcado pela transição de um país dominado por oligarquias rurais para um crescente processo de industrialização, e conseqüente domínio de uma classe burguesa ligada ao capital industrial. Gerando, por conseguinte, um processo de migração de grandes contingentes populacionais do campo em direção as cidades, deflagrando, assim, um processo de urbanização desordenada.

Esse processo de urbanização e industrialização da economia brasileira provocou mudanças profundas na sociedade, e tais mudanças colocaram a necessidade de reestruturar o sistema educacional, pois antes daquele período a educação se configurava como um privilégio das elites rurais. Como a base da economia era a agricultura, os trabalhadores em sua maioria residiam no campo e não tinham acesso à educação. Para desempenhar suas atividades laborais, não se faziam imprescindíveis os conhecimentos escolares, mas com a industrialização e o processo de urbanização, dela decorrentes, foram geradas necessidades de garantir acesso à educação para a classe trabalhadora.

Desse modo, para que assim esta classe pudesse se integrar a nova cadeia produtiva, tanto na condição de operários fabris, quanto na de potenciais consumidores dos novos produtos fabricados pela nova e crescente indústria. Portanto, interessava a burguesia industrial, que ascendera a condição de classe dominante, garantir um mínimo de acesso a formação escolar para a classe trabalhadora, e neste contexto era necessária alterar as formulações pedagógicas para atender a esta nova demanda.

Diante dessa situação, surgem os ideais pedagógicos escolanovistas brasileiros, que tiveram como principal referência as formulações educacionais do teórico estadunidense John

Dewey, que formulou suas ideias pedagógicas com a intenção de revigorar os princípios do liberalismo como forma de enfrentar os problemas sociais decorrentes da crise do capitalismo, e também como forma de enfrentar as ameaças ideológicas do socialismo e do nazifascismo, que para Dewey se constituíam em regimes totalitários e antidemocráticos.

Neste contexto, no Brasil, e com uma função eminente compensatória, são formuladas as proposições educacionais da Escola Nova, tendo sua máxima expressão no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançado em 1932. Documento este que serviu como pedra fundamental das teorias escolanovistas brasileiras e influenciou inúmeros teóricos que empreenderam as reformulações na educação do país.

Em meados da década de 1960 com o golpe que instituiu a ditadura civil militar, os ideais escolanovistas começaram a ceder espaço as formulações pedagógicas tecnicistas baseadas na teoria de capital humano. Estas teorias tecnicistas ganharam força e conquistaram a hegemonia na década 1970.

Nos anos de 1980, com as lutas dos movimentos sociais pela redemocratização do país, foram formuladas várias críticas ao tecnicismo, desde as crítico-reprodutivistas até as crítico-dialéticas. Porém, mesmo com o fim da ditadura e a promulgação da Constituição Federal em 1988, os setores conservadores da sociedade permaneceram no controle do poder político com a eleição do presidente Fernando Collor de Melo. Fato o qual possibilitou a abertura do país para as políticas neoliberais, que ganharam força com o processo de enfraquecimento da União Soviética e, a consequente queda do muro de Berlim que foi um poderoso golpe nas classes trabalhadores e seus organismos em todo o mundo.

No Brasil, expressão desta conjuntura foi a derrota do candidato do Partido dos Trabalhadores nas eleições de 1989. A década de 1990 foi marcada por uma implementação avassaladora de políticas neoliberais, que no campo educacional se refletiu na adoção de proposições pedagógicas, classificadas por Saviani (2005) como neotecnicistas, pois resgatavam os princípios tecnicistas.

Estas teorias educacionais e pedagógicas permaneceram hegemônicas até os primeiros anos do século XXI, quando após uma campanha de intensa mobilização social e de uma inclinação ao centro, realizada pelo candidato do Partido dos Trabalhadores, e que permitiu uma coalizão de partidos, que representou uma frente de evidente conciliação de classes, foi eleito o Presidente Luiz Ignácio Lula da Silva. Fato que gerou grandes expectativas por parte da classe trabalhadora brasileira.

Os governos do PT, mantiveram os acordos e a implementação das políticas neoliberais essenciais. Mas adotaram uma série de políticas sociais compensatórias, que, em alguma

medida, qualificaram as condições de vida da classe trabalhadora e reduziram as tensões sociais no país. As formulações educacionais dos governos do PT não fugiram as características compensatórias das medidas e políticas sociais.

Neste contexto foram formuladas inúmeras políticas e programas educacionais de viés notadamente compensatório. No bojo dessas medidas está o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, do qual faz parte o Programa Mais Educação, que se constitui em um programa voltado a ampliar tempos e espaços pedagógicos para os estudantes das escolas públicas brasileiras, através da ampliação da jornada escolar com a realização de atividades pedagógicas no contraturno escolar. Estas atividades são organizadas em macrocampos que compreendem atividades profissionalizantes, esportes, cultura popular, lazer, artes, direitos humanos.

Justamente, este programa foi objeto de análise desta pesquisa, assim constatou-se que suas fundamentações teórica e pedagógica remontam as proposições escolanovistas, presentes no ideário pedagógico defendido por John Dewey, no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, permeado, portanto, por contradições, que vão desde a defesa de todos a educação, a defesa da escola pública, com teorias pós-modernas que se coadunam com o ideário liberal, burguês, e que sustentam a função social da escola capitalista.

As questões levantadas ao final do Capítulo III surgiram como questionamentos inevitáveis. Pois, em nosso entendimento ao longo desta pesquisa ficou evidenciado que existem elementos comuns entre as concepções de educação integral do programa Mais Educação, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e as formulações educacionais de John Dewey.

Neste trabalho buscou-se demonstrar que estas categorias em comum se encontravam no campo teórico-pedagógico e chegavam também ao terreno dos objetivos políticos e socioeconômicos. Esta afirmação se baseia na pesquisa realizada, que buscou analisar os documentos pedagógicos do programa Mais Educação e também as formulações teóricas contidas no Manifesto de 1932, bem como foram objetos de análise as formulações educacionais de John Dewey.

Com o andamento da pesquisa nos foi possível identificar que o fato do programa Mais Educação ter sido elaborado, tomando como referências principais as formulações do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que por sua vez teve sua concepção de educação integral, fortemente referenciada nas ideias educacionais de John Dewey, nos revela que as ideias pedagógicas de Dewey, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Programa Mais Educação, apresentam confluências em seus objetivos.

Assim, partimos do pressuposto que a opção teórica, realizada no momento da elaboração do programa Mais Educação, não foi adotada de forma neutra ou desinteressada. Acreditamos que tal opção foi efetivada por atender as finalidades políticas e socioeconômicas que o referido programa intentaria suprir. Isto nos leva a crer que o programa Mais Educação é uma política educacional voltado para garantir a contenção e conformação das crianças, adolescentes e jovens oriundos da classe trabalhadora as regras e valores da sociedade capitalista.

A respeito disso, Peixoto (2009) afirma que o programa Mais Educação trata-se de uma medida de contenção e conformação as regras da sociedade capitalista para os jovens da classe trabalhadora. Pois, o programa e as ações que tem relação com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estão inseridas em um conjunto de medidas, as quais expressam a adequação e conformação dos jovens da classe trabalhadora aos ditames do capital.

Neste sentido trazem-se argumentos que demonstram de forma clara a relação entre as políticas e programas do governo Lula com os interesses e projetos burgueses para a educação dos trabalhadores, concluindo que as políticas educacionais constantes do PDE são a expressão concreta de uma política que procura, por todas as formas, descentralizar e desescolarizar a educação, destruindo o sistema nacional de ensino e propondo a sua substituição pelo chamado esforço social mais amplo.

Parafraseando Peixoto (2009), concorda-se que ao invés da ampliação dos espaços, haja a utilização de instalações existentes na comunidade. No lugar da contratação de pessoal qualificado, a contratação de estagiários e a utilização de trabalho voluntário em maiores proporções, nas formas de recursos de pessoal disponíveis na comunidade. Substituindo a ciência pelo senso comum disfarçado de singularidades culturais locais. Em vez de garantir a escola voltada à educação integral, tem-se a escola convertida em prisão integral, destinada à ocupação do tempo livre com aquilo que é considerado capaz de garantir proteção social (artes, cultura, esporte, lazer).

Silva e Silva (2013) consideram que o Programa Mais Educação configurou-se como sendo um projeto que pode ser caracterizado como um elemento participante de um processo de Hegemonia às Avessas, que caracteriza-se quando a classe dominante permite que setores ligados aos organismos da classe trabalhadora coordenem ou assumam determinados postos de poder, desde que, ao ocuparem estes postos, implementem ações que representem os interesses da classe dominante, travestidas de ações que atendam as reivindicações históricas da classe trabalhadora.

Nesse sentido, os autores afirmam que o programa Mais Educação se enquadra perfeitamente neste conceito de hegemonia as avessas, pois, sob o pretexto de atender a uma demanda histórica de ampliar o tempo pedagógico dos estudantes das escolas públicas brasileiras, são realizadas atividades pedagógicas que possibilitam a incorporação de valores sociais indispensáveis a reprodução do modo de produção capitalista.

Estas análises realizadas por Peixoto (2009) e Silva e Silva (2013) sugere uma reflexão mais ampla a respeito das políticas educacionais contidas no bojo de ações propostas pelo PDE, uma vez que tais ações estão articuladas a um projeto educacional, que visa conter e conformar a classe trabalhadora aos ditames da sociedade burguesa.

Esta atuação de setores e organismos internacionais da burguesia na construção de referenciais, orientações pedagógicas e políticas educacionais não é algo que acontece apenas em um país, segundo Adriana Sales de Melo (2004), outra autora que escreve sobre a intervenção de organismos burgueses nas políticas e sistemas educacionais.

Existe um projeto gestado por organismos internacionais da burguesia, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU), que objetiva estabelecer regras e normas internacionais para os projetos educacionais que visam formar as novas gerações da classe trabalhadora.

Exemplo disto nos é demonstrado por Adriana Sales de Melo (2004), ao apresentar documentos dos principais organismos internacionais do capital, nos quais ficam evidenciadas as intencionalidades destes organismos. Perceptível ao arquitetar e financiar as reformas e políticas educacionais promovidas nos países latino-americanos durante a década de 1990, como parte de um processo-projeto de mundialização da educação escolar. Com o objetivo de, ao mesmo tempo, promover a mundialização das relações capitalistas de produção e, por consequência, a mundialização da institucionalidade democrática neoliberal, as reformas e políticas educacionais implementadas neste processo visaram, além de atender as mudanças qualitativas no conteúdo de trabalho e na organização da produção, também responderem aos requisitos de atualização pelo Estado de estratégias de legitimidade social da institucionalidade democrática neoliberal.

E justamente neste contexto o programa Mais Educação traz uma concepção e um conceito de educação integral, que apresenta afinidade com os objetivos deste processo de mundialização da educação ao nos remeter a um processo pelo qual os estudantes participantes deste programa devam ter acesso a conhecimentos e ações pedagógicas voltadas a esta legitimidade social da institucionalidade democrática neoliberal.

Portanto, isso pode ser demonstrado de forma efetiva ao verificarmos que, ao apregoar uma educação integral, voltada a promover uma formação que possibilite a chegada a uma plena cidadania, através do desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica individual e do acesso aos direitos sociais como saúde, educação e lazer, fica evidente a intencionalidade de conformar e inculcar no ideário destes estudantes os valores e conceitos sociais indispensáveis a manutenção da sociedade capitalista.

Estes objetivos de promover a cidadania, a autonomia, a capacidade crítica individual e acesso aos direitos sociais não apresentam em momento algum o questionamento, e/ou a proposição de uma reflexão sobre os elementos estruturais que compõem as principais contradições na sociedade e no modo de produção capitalista. Pois, nestes objetivos não aparecem quaisquer referências ao processo de exploração do trabalho, a alienação deste processo de trabalho, a falta de acesso por parte deste grupo social aos bens produzidos por seu trabalho.

Além do Programa ainda apresentar um viés de contenção do risco social que representaria a sociedade burguesa a não ocupação deste tempo pretensamente livre dos adolescentes e jovens da classe trabalhadora. Enfim, a concepção e o conceito de educação integral presentes no programa Mais Educação podem ser consideradas em conformidade com os objetivos dos organismos internacionais do capital de mundializar a institucionalidade democrática neoliberal, através da mundialização da educação.

Esta concepção e o conceito de educação integral foram concebidos tendo como base teórica principal os autores Brasileiros que se fundamentaram em fontes de concepções liberais de educação dos Estados Unidos, estas mesmas fontes liberais foram as utilizadas para as reformas educacionais implementadas na década de 1990 nos sistemas educacionais da América Latina. Portanto, a fundamentação teórica das principais legislações educacionais que amparam legalmente o programa Mais Educação estão em consonância com o processo de mundialização da educação, denunciado por Adriana Sales de Melo.

Logo ficam evidenciadas as reais intenções contidas na proposta de educação integral trazida pelo programa Mais Educação. Evidenciam-se também que tais intenções estão distantes de contemplar as reivindicações históricas da classe trabalhadora no que concerne a educação. Pois o referido programa não possibilita que as crianças, adolescentes e jovens oriundos da classe trabalhadora realizem ações e aprendizagens que contribuam com o desenvolvimento de capacidades cognitivas que os possibilite refletir, pensar e agir para transformar a sociedade.



Consequentemente, não possibilita que estes indivíduos identifiquem as reais causas da sua condição de oprimidos perante a sociedade capitalista, ou seja, o programa Mais Educação não representa uma contribuição para o processo de formação dos filhos da classe trabalhadora. Haja vista este programa não possibilita que estes indivíduos se entendam enquanto uma classe, o que dificulta a instrumentalização desta classe na busca de sua emancipação, pois a proposta educacional tem vinculação com ideias liberais e esta vinculação contribui para a contenção e a conformação destes indivíduos aos padrões e estruturas sociais atuais.

Portanto, as relações que são propiciadas dentro das atividades do programa Mais Educação estão longe de proporcionar um entendimento sobre o papel emancipador do trabalho enquanto atividade vital e também em nada contribuem para a compreensão e o enfrentamento do problema da alienação do trabalho nesta sociedade. Um projeto de formação educacional, que vise contribuir no processo de emancipação da classe trabalhadora, não pode prescindir estes elementos referentes ao papel humanizador do trabalho enquanto atividade vital, e a destruição deste papel provocada pela alienação, a qual o processo de trabalho encontra-se submetido na sociedade capitalista.

Assim sendo, no capitalismo o Trabalho está subsumido ao capital e se expressa sob a forma de trabalho alienado, o qual limita as possibilidades humanizantes da atividade vital e consequentemente gera um complexo sistema de alienações, que contribuem para a desumanização das relações sociais de produção e para o embrutecimento do ser humano que realiza o trabalho.

Neste contexto, a educação é uma categoria que merece atenção especial, pois esta, ao longo da história vem sendo objeto de diferentes influências e alvo de interesses extremamente contraditórios. Como nos evidenciam os escritos de Ponce (2007), Manacorda (2006), Hardmann (1982), e Melo (2004), que apontam para um movimento histórico da educação em consonância direta com a correlação de forças da luta de classes.

Os autores evidenciam em seus escritos que a educação sofre influência direta dos interesses conflitantes das classes que compõem as sociedades. Um exemplo disto é que o acesso a educação foi durante um longo período histórico um privilégio das classes dominantes, que ao não necessitarem realizar o trabalho para proverem a sua existência podiam dedicar o seu tempo aos estudos e atividades relacionadas ao desenvolvimento do intelecto.

Com o acirramento das contradições históricas entre capital e trabalho e o avanço tecnológico dos processos de trabalho foi necessário alterar este panorama relacionado a educação. Os trabalhadores não mais poderiam ficar alijados do processo educacional, mas, porém, seu acesso a educação gerou outras contradições, pois ao acessar o conhecimento os

trabalhadores poderiam elevar seus níveis de consciência de classe e isto representaria um perigo a dominação imposta pela burguesia.

Este conflito de interesses foi sendo travado de acordo com o movimento da luta de classes, de um lado os trabalhadores lutando por acesso a uma educação qualificada que permitisse a compreensão dos elementos da realidade e que instrumentalizasse a classe na sua luta. Do outro os intelectuais orgânicos da classe dominante desenvolvendo teorias e apresentando propostas de modelos educacionais que não só freassem os ímpetus revolucionários da classe trabalhadora, mas como também ajudassem a classe dominante a inculcar e incorporar seus valores ideológicos na classe trabalhadora como valores universais.

No contexto descrito e nos documentos analisados - Ideário pedagógico de John Dewey, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Programa Mais Educação, levantamos os elementos empíricos que nos possibilitaram estabelecer nexos e relações entre os ideais para a formação da classe trabalhadora, defendidos no manifesto dos Pioneiros em 1932 e, o Programa Mais Educação, institucionalizado em 2007.

Subjaz a ideia de democracia burguesa liberal nos idos dos anos 1930 do Século XX e, a ideia de democracia burguesa neoliberal nos dias atuais, anos 2000 do século XXI. Em ambos os documentos encontramos, portanto, similaridades das quais destacamos as seguintes: (a) a concepção de educação integral; (b) a base teórica da Escola Nova; (c) a educação voltada para a vulnerabilidade social; (d) equiparação de saberes científicos e cotidianos; (e) relação escola comunidade, e (f) articulação da formação com a profissionalização técnica segundo exigências do mercado de trabalho priorizando as atividades produtivas existentes nas comunidades.

Encontramos também distanciamentos, dos quais destacamos: (a) o espaço pedagógico, uma vez que no Manifesto dos Pioneiros a estrutura escolar deveria abarcar todas as atividades pedagógicas; (b) a ideia de cidade educadora do Programa Mais Educação onde as atividades pedagógicas podem ser desenvolvidas em outros espaços pedagógicos. Estas ideias respondem as exigências impostas pela crise do capital em cada um destes períodos – década de 1930 e década dos anos 2000.

Concluindo, podemos responder a pergunta que nos colocamos no início da investigação, afirmando que o Programa Mais Educação se caracteriza como uma medida educacional comprometida com a reprodução e disseminação dos valores pertencentes a institucionalidade democrática burguesa neoliberal. São evidenciados na análise dos documentos que comprovou que o programa visa promover o desenvolvimento e adoção de atitudes e comportamentos considerados desejáveis para a manutenção e reprodução das

estruturas sociais do modo capitalista de produção da existência. E não se trata disto o que busca e reivindica a classe trabalhadora.

Os estudos sobre as crises cíclicas do capital demonstram que trata-se de um processo bem mais acentuado de destruição das forças produtivas e não somente de crises de recomposição da hegemonia do capitalismo. Portanto, os ideais dos Pioneiros para a Educação Nova (1932), assim como, o Programa Mais Educação do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007) apresentam contradições como o fato de sua concepção de educação integral está vinculada aos interesses burgueses de inculcar os valores democráticos liberais e neoliberais nas consciências dos filhos da classe trabalhadora, como se estes fossem valores humanos universais e inquestionáveis, fato este que não se contrapõe a lógica do capital para formar a classe trabalhadora.

Portanto, se faz necessário o enfrentamento destas contradições para possibilitar sua superação. Reconhecemos que o Programa Mais Educação apresenta um elemento que pode ser considerado positivo, que é justamente o fato de proporcionar aos estudantes da escola pública brasileira a ampliação da jornada escolar diária. Temos que reconhecer que ampliar a permanência dos filhos da classe trabalhadora no espaço escolar se configura como um avanço. Mas o que temos criticado é que este tempo maior de permanência na escola tem sido utilizado para a reprodução e incorporação de valores sociais burgueses, como sendo universais e fundamentais.

Esta reprodução e incorporação se efetiva através dos ensinamentos e atividades pedagógicas que são propostas e ofertadas neste maior tempo de permanência, pois a fundamentação teórico-pedagógica destas ações apregoa justamente essa disseminação de valores sociais necessários a manutenção das estruturas sociais, e não se trata disto o que historicamente a classe trabalhadora reivindica para a educação de seus filhos. Desse modo, o que se faz imprescindível para avançarmos neste momento histórico de destruição das forças produtivas são propostas educacionais que articulam a perspectiva da construção do modo de produção da vida socialista com um projeto, programas, ações de cunho socialista que tenha como central o trabalho como princípio educativo (PISTRAK, 2000) e não a democracia burguesa

O estudo possibilitou, por fim, identificar novos problemas de investigação dentre os quais ressaltamos aqueles que estabelecem nexos e relações com a construção do projeto histórico socialista.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, T. C.; LAGO, N. A. *A construção da concepção da escola de dia inteiro: aproximações entre a escola nova e o programa mais educação*. 2015. Disponível: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3784.pdf>>.

AZEVEDO, F. et. al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>.

BARBOSA, W. *Análise de Conjuntura*. 2015. Disponível em: <[http://www.ifg.edu.br/observatorio/images/downloads/estudos/analise\\_de\\_conjuntura.pdf](http://www.ifg.edu.br/observatorio/images/downloads/estudos/analise_de_conjuntura.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Ministério do Esporte (ME). Ministério da Cultura (MC). Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, 26 abr. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas. Brasília, [2007]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Programa Mais Educação: gestão intersetorial no município. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Educação integral: texto de referência para o debate nacional. Brasília, 2009a. (Série Mais Educação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral. Brasília, 2009c. (Série Mais Educação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>.

DEWEY, J. *Liberalismo, Liberdade e Cultura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Editora da Universidade de São Paulo, 1970.

\_\_\_\_\_. *Democracia e educação*. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

\_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979b

FREITAS, Cezar Ricardo. *O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada*. 2009, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2009.

HARDMANN, F. F; LEONARDI, V. *História da indústria e do trabalho no Brasil*. São Paulo: Global, 1982.

HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 196, ago. 2006 - ISSN: 1676-258. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/histedbr/article/.../4438>>

MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Disponível em: [http://ateus.net/ebooks/geral/marx\\_o\\_18\\_brumario\\_de\\_luis\\_bonaparte.pdf](http://ateus.net/ebooks/geral/marx_o_18_brumario_de_luis_bonaparte.pdf). Acesso em: 01. set 2015.

MANACORDA, M. A. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2006.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina – Brasil e Venezuela*. Maceió: EDUFAL, 2004.

PEIXOTO, E. M. M. *Conformação e contenção disfarçados em Mais educação*. In: Boletim Germinal n. 09 nov. 2009. Disponível em: <<http://cev.org.br/comunidade/educacao/debate/boletim-germinal-n-9-nov-2009/>>.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2000.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2007.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 1966.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: HISTEDBR, 2005.

SILVA, B. *Os Pioneiros Da Educação Nova, O Manifesto de 1932 e a Construção do Programa de Animação Cultural nos Cieps*. 2008. Disponível em: <<http://www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac402.pdf>>.

SILVA, J. A. A; SILVA, K. N. P. *A hegemonia às avessas no Mais Educação*. In: Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>>.

## ANEXO<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Os anexos dessa dissertação, por serem muito extensos, estão acoplados em uma mídia de CD para facilitar o acesso às informações.