



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

Correspondência ao Autor

Nome: Cosme Leonardo Almeida Maciel

E-mail: cosmehist@hotmail.com

Instituição: Município de Casimiro de Abreu, Brasil

Submetido: 25/05/2020

Aprovado: 28/01/2021

Publicado: 02/08/2021

 10.20396/rho.v21i00.8659779

e-Location: e021040

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

A MACIEL, C. L. A.; COELHO, L. M. C. da C. Educação integral e trabalho: concepções em disputa nos Manifestos de 1932 e 1959.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021. DOI:

10.20396/rho.v21i00.8659779.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659779>. Acesso em: 02 ago. 2021.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



EDUCAÇÃO INTEGRAL E TRABALHO: CONCEPÇÕES EM DISPUTA NOS MANIFESTOS DE 1932 E 1959



Cosme Leonardo Almeida Maciel*

Município de Casimiro de Abreu



Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Este artigo tem, como objetivo, analisar as apropriações dos conceitos de Educação Integral e de Trabalho no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e no Manifesto Mais Uma Vez Convocados (1959), ambos produzidos por intelectuais de diferentes orientações político-filosóficas e publicados em conjunturas importantes no cenário educacional brasileiro. Os dois documentos, apesar da distância no tempo de quase três décadas, tornaram-se marcos na história da educação brasileira pelo seu caráter democrático, ao congregarem diferentes grupos em defesa da escola pública, laica e gratuita. Neste estudo, buscamos compreender qual concepção de educação integral prevalece nos referidos documentos, e o sentido atribuído ao trabalho enquanto categoria pedagógica, na medida em que também é tematizado pelos seus signatários. Em termos teóricos e metodológicos, nos orientamos pelo materialismo histórico e dialético, evidenciando contradições, limites e, sobretudo, os projetos societários em disputa nesse material que se tornou um de nossos objetos de pesquisa. Por meio das análises realizadas, constatamos que nos documentos supracitados existem relações diretas entre Educação Integral e Trabalho e que a concepção de Educação Integral, bem como o sentido pedagógico atribuído ao Trabalho estão ancorados pela hegemonia do projeto nacional-desenvolvimentista de capitalismo dependente, cujas oscilações se devem às disputas internas no interior da própria classe dirigente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral. Trabalho. Manifestos.

**INTEGRAL EDUCATION AND WORK: CONCEPTIONS IN DISPUTE IN THE
MANIFESTOS OF 1932 AND 1959**

Abstract

This article aims to analyze the appropriations of the concepts of Integral Education and Work, in the documents Manifesto of the Pioneers of Educação Nova (1932) and Manifesto Mais Uma Vez Convocados (1959), both produced by intellectuals of different political-philosophical orientations and published at important junctions in the Brazilian educational scenario. The two documents, despite the distance in time of almost three decades, have become milestones in the history of Brazilian education due to their democratic character, by bringing together different groups in defense of public, secular and free schools. In this sense, we seek to understand that the concept of integral education prevails in the aforementioned documents, and the meaning attributed to work as a pedagogical category, insofar as it is also addressed by its signatories. In theoretical and methodological terms, we are guided by historical and dialectical materialism, insofar as we do not only want to present the documents in a descriptive way, but problematize them, highlighting their contradictions, limits and, above all, the disputed corporate projects. Through the analyzes, we found that in the aforementioned documents there are direct relations between Integral Education and Work. We also found that the concept of Integral Education and the pedagogical sense attributed to Work are anchored by the hegemony of the national-developmental project of dependent capitalism, whose oscillations are due to internal disputes within the ruling class itself.

Keywords: Integral education. Labor. Manifestos.

**EDUCACIÓN INTEGRAL Y TRABAJO: CONCEPCIONES EN DISPUTA EN LOS
MANIFIESTOS DE 1932 Y 1959**

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las apropiaciones de los conceptos de Educación y Trabajo Integrales, en el Manifiesto de los Pioneros de Educação Nova (1932) y en el Manifiesto Mais Uma Vez Convocados (1959), ambos producidos por intelectuales de diferentes orientaciones político-filosóficas y publicado en cruces importantes en el escenario educativo brasileño. Los dos documentos, a pesar de la distancia en el tiempo de casi tres décadas, se han convertido en hitos en la historia de la educación brasileña debido a su carácter democrático, al reunir a diferentes grupos en defensa de las escuelas públicas, seculares y gratuitas. En este estudio, buscamos comprender que el concepto de educación integral prevalece en los documentos antes mencionados, y el significado atribuido al trabajo como categoría pedagógica, en la medida en que sus signatarios también lo aborden. En términos teóricos y metodológicos, nos guiamos por el materialismo histórico y dialéctico, mostrando contradicciones, límites y, sobre todo, los proyectos sociales en disputa en este material que se ha convertido en uno de nuestros objetos de investigación. En términos teóricos y metodológicos, nos guiamos por el materialismo histórico y dialéctico, mostrando contradicciones, límites y, sobre todo, los proyectos sociales en disputa en este material que se ha convertido en uno de nuestros objetos de investigación.

Palabras clave: Educación integral. Trabajo. Manifiesto.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem, como objetivo, analisar as apropriações dos conceitos de Educação Integral e de Trabalho no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e no Manifesto Mais Uma Vez Convocados (1959). Ao trabalharmos com dois documentos produzidos em conjunturas determinadas – o primeiro, da década de 1930 e o segundo, do final da década de 1950 –, temos clareza de que as questões que mobilizaram suas produções remontam às tensões presentes no Brasil, desde as primeiras décadas do século XX, visto que diferentes grupos, sustentados por concepções político-ideológicas conflitantes, já se colocavam em disputa pela direção moral e intelectual das massas no país, via educação escolar. Contudo, em 1931, este processo se intensifica com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde¹, institucionalizando, assim a educação como questão de âmbito nacional.

No que tange aos acontecimentos relacionados às conjunturas em que ambos os documentos foram produzidos (1930-1961), em termos pedagógicos, Saviani (2011) divide esse período em dois subperíodos: de 1931 a 1947 - considerando que, nele, prevaleceu certo equilíbrio no que diz respeito às forças sociais expressas pela pedagogia tradicional e pela pedagogia renovadora - e de 1947 a 1961, quando a hegemonia da Pedagogia Nova se consolida nas legislações produzidas no transcorrer desses anos.

Ainda com relação ao período supracitado, Maria Xavier (1990) considera que este momento representou a construção e afirmação de uma pedagogia de base liberal em que, nas diferentes legislações, - apesar de refletirem as disputas entre setores e grupos distintos e, em alguns momentos antagônicos - prevaleceram os interesses do capital, tendo em vista atender as demandas do processo de industrialização tardio implementado no Brasil, sobretudo a partir da gestão do presidente Getúlio Vargas.

Ramos (2014), analisando as legislações do período, porém com ênfase na educação profissional, destaca que foi uma época marcada pelo embate entre um projeto de capitalismo autônomo e outro dependente, associado e subordinado aos interesses de potências capitalistas, sobretudo os Estados Unidos. Afirma que o projeto de Estado que prevalece no Brasil resulta de uma “revolução burguesa periférica”, isto é, em que as classes dominantes não rompem com a associação dependente ao capital exterior; com formas pré-capitalistas de produção e superação de estados relativos de subdesenvolvimento. (RAMOS, 2014). Esta é a construção político-filosófica e pedagógica em que pretendemos nos ancorar, neste estudo.

Com base no exposto, analisamos os documentos supracitados tendo, como fundamento teórico-metodológico, o materialismo histórico dialético. Nesta perspectiva, as principais categorias metodológicas que nos auxiliaram nas análises foram a historicidade, a totalidade e a contradição. Buscamos assim apreender o objeto em sua relação constante e dialética, levando em consideração as questões universais e particulares, entendendo-as como dimensões correspondentes ou antagônicas de uma mesma totalidade histórico-social. (KUENZER, 1998).

O artigo estrutura-se em três partes: na primeira, problematizamos o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, levando em conta as apropriações das categorias educação integral e trabalho; na segunda seção, nos dedicamos ao Manifesto Mais Uma Vez Convocados, de 1959 considerando, na análise empreendida, as especificidades da conjuntura em que foi produzido. Por fim, tecemos considerações, articulando as análises da dupla de documentos à conjuntura social e econômica que possibilitou a sua criação.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E TRABALHO NO MANIFESTO DE 1932: A EDUCAÇÃO COMO QUESTÃO NACIONAL.

Existe ampla literatura (ROMANELLI, 2012; SAVIANI, 2011; VIDAL, 2013; XAVIER L., 2002) a respeito do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova² e sobre os contextos em que foi produzido e publicado. Sabemos que foi redigido por Fernando de Azevedo, mas que refletiu uma pluralidade de ideias, fruto de embates internos, em que interesses divergentes e, muitas vezes contraditórios podem ser identificados, se o submetemos a uma análise mais atenta de seu conteúdo. Mas como se deu o processo de adesão às ideias nele contidas e o lançamento do Manifesto? Quais elementos foram importantes no processo que congregou sujeitos de diferentes orientações político-ideológicas? Em que medida o Manifesto impactou o cenário educacional brasileiro, em termos de construção e articulação de projeto societário e educacional? Mais especificamente, qual o sentido atribuído ao trabalho, na proposta de desenvolvimento de uma educação integral?

O processo contou com a presença marcante de “atores políticos nacionais” (XAVIER L., 2002, p. 16) que, desde as primeiras décadas, participavam do debate sobre a questão educacional no país. Nesse contexto, marcaram sua posição entidades como a Associação Brasileira de Educação (ABE), espaço privilegiado de disputa, em que dois grupos se colocavam em lados opostos: um bloco conservador, com predominância dos católicos, e outro, de renovadores, composto em sua maioria por educadores de perfil liberal. A luta pela hegemonia no interior da ABE encontrou seu ápice na IV Conferência Nacional de Educação (1931), tendo como consequência a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (XAVIER L., 2002).

Outro ponto importante se refere ao nível de articulação existente, no período, entre a ABE e o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde. Francisco Campos³ participou ativamente da IV Conferência, ao enviar correspondência oficial, convocando os interventores dos entes federados a também participarem do evento, além de proferir seu discurso de abertura. Esse envolvimento ‘oficial’ denota tendências, disputas no interior dessa Associação pela condução dos rumos educacionais, no âmbito do Estado, bem como revela tensões entre poder local, regional e governo federal que permaneciam desde a Primeira República. Nesta perspectiva, a criação de um sistema nacional de educação seria fundamental para garantir maior controle do Estado, submetendo iniciativas regionais, por

meio da ação coordenada do poder central. Assim, seria possível estabelecer um padrão mínimo de escolarização, baseado em critérios profissionais e científicos, livre de intromissões político-partidárias de cunho eleitoral no trabalho educacional. (XAVIER L., 2003).

Diante da pressão do governo em obter apoio da ABE para as reformas iniciadas em 1931, o bloco de orientação liberal democrata, representado por Nóbrega da Cunha, consegue realizar uma manobra em relação aos conservadores, tendo em vista assumir a responsabilidade de dar resposta ao governo e tomando como base os ideais renovadores. Este processo culminou com a publicação do Manifesto, quando foram divulgadas as ideias que deveriam orientar a política educacional, em âmbito nacional, no que tange à direção moral e intelectual nos anos que se seguiram. (XAVIER L., 2002).

O documento propriamente dito coloca em questão a escola tradicional, no que se refere aos seus fundamentos e métodos, e propõe uma “Escola Nova”, muito identificada com o pragmatismo deweyano, ao defender uma instituição formal viva, atrelada às demandas reais da sociedade, conforme podemos observar no trecho a seguir:

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. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, [1932], p. 130, grifo nosso).

Como é possível observar, os proponentes tentam transmitir a ideia de que a “Escola Nova” é fruto de um movimento que não se coloca a serviço dos interesses de uma classe determinada, mas que se encaminha para servir às motivações individuais, em resposta às demandas de uma sociedade que requer dos sujeitos uma formação condicionada pela vida. Prosseguem argumentando em defesa dessa educação não classista, reforçados também pela defesa do trabalho como elemento formativo:

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, [1932], p. 130, grifo nosso).

O caminho educacional proposto deveria privilegiar as questões da vida social e, do ponto de vista dos seus idealizadores, atrelar a escola à vida, o que significava considerar as

transformações em curso no processo produtivo brasileiro, visto que o processo de industrialização em andamento requeria a formação de sujeitos de “novo tipo”. Neste sentido o trabalho evidencia-se como categoria central, enquanto princípio educativo, na medida em que é identificado como a “[...] melhor maneira de estudar a realidade [...]” e “[...] estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana.” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, [1932], p. 130). Contraditoriamente, a defesa do trabalho enquanto princípio pedagógico proposta pelo movimento não coloca em questão o próprio modo de produção capitalista, produtor da realidade que é criticada.

Compreendida nesses termos, a defesa de uma educação não classista corrobora para com a manutenção do *status quo*, ou seja, a manutenção das classes dirigentes no poder, na medida em que não problematiza a natureza desigual e classista do próprio Estado brasileiro em formação. Neste sentido, precisamos entender que a defesa, pelos renovadores, de uma educação pública, gratuita, laica e estatal se dá nos limites do próprio capitalismo brasileiro, marcado por uma modernização conservadora.

Retomando a citação anterior, o que observamos no documento em diferentes momentos é uma espécie de “culto ao trabalho”, de sua exaltação como caminho, por excelência, para a materialização de um projeto educativo alinhado ao projeto de sociedade urbano-industrial e liberal, em sua essência. O que está em questão não é uma ruptura com o modo de produção capitalista, responsável pelo processo de alienação e expropriação do trabalho, mas um movimento de adaptação da escola às mudanças impostas pela realidade, marcada pela modernização conservadora. Por isso, apesar da ênfase constante no trabalho como elemento a ser apropriado no contexto escolar, os renovadores expressam uma preocupação com ajustes dos sujeitos ao processo de modernização do país, sem considerar a luta de classe que o permeia. O trabalho emerge como método para produzir “homens cultivados e úteis”, e não como princípio educativo, motor do próprio desenvolvimento do gênero humano, como reforça o trecho a seguir:

É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o **trabalho** que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens **cultivados e úteis** sob todos os aspectos. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, [1932], p. 130, grifo nosso).

Por esta via, os signatários do Manifesto argumentavam que a escola não poderia se descolar desse processo; ao contrário, precisava oferecer um ambiente que possibilitasse à criança desenvolver-se por meio de experiências que as estimulasse a ter contato com o “meio vivo”, com as demandas reais da vida. Este processo precisava ser permeado pelo interesse dos próprios indivíduos que, de forma espontânea, seriam provocados, com os meios adequados, a se envolverem com a realidade vivida. Nessa perspectiva, o trabalho emerge novamente como caminho “natural”:

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, [1932], p. 135, grifo nosso).

Prosseguindo, encontramos outra referência ao trabalho como elemento formador. Dessa vez, fica mais evidente o atrelamento da noção de trabalho enquanto um princípio pedagógico à necessidade de formação que atenda às demandas de uma sociedade em transição para o capitalismo tardio e dependente (RAMOS, 2014):

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**. (MANIFESTO DOS, [1932], p. 136, grifo nosso).

Apesar de, inicialmente, o texto sugerir a ideia do trabalho como força propulsora das “energias criadoras”, dando margem a uma interpretação de atividade criativa e desinteressada, imediatamente, ao prosseguirmos na leitura, identificamos a articulação à ideia de “progresso material”, o que nos leva a constatar uma preocupação imediatista e utilitarista na apropriação que se faz do uso do princípio do trabalho na escola.

Por esta via interpretativa, mais adiante encontramos novo trecho que corrobora para com a afirmação anterior, na medida em que evidencia, como demanda urgente, a articulação da escola às necessidades dos setores produtivos locais, seja no campo ou na cidade. Assim, critica a “formação excessivamente literária” presente na Reforma Francisco Campos, e propõe que a nova política educacional rompa com essa realidade, reagindo de forma veemente “contra esses males”:

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**. 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**. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, [1932], p. 137-138, grifo nosso).

Apesar de defender uma perspectiva de escola do trabalho atrelada às demandas da vida social, o documento revela certa preocupação com as apropriações indevidas que, porventura, poderiam ocorrer, no que diz respeito a essa articulação. Por isso, seus signatários ressaltam que o movimento se apoia no princípio do “[...] respeito à personalidade humana [...]”, e que não objetivam “[...] fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado.” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, [1932], p. 137-138). Além disso, denuncia o “industrialismo” como processo que se sustenta com base na “[...] exploração humana [...]” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, [1932], p. 137-138) e também a própria realidade precária das famílias que, muitas vezes, fazem com que os pais e responsáveis, movidos pela ignorância, impeçam seus filhos de frequentar as escolas para ajudar no sustento da família:

A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o **industrialismo** e o desejo de **exploração humana** sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, [1932], p. 133, grifo nosso).

Além do que já fora exposto, a obrigatoriedade da frequência das crianças à escola primária ainda era uma barreira a ser transposta, visto que a emergência do trabalho precoce como forma de subsistência, impedia grande parcela dos sujeitos em idade escolar de frequentar estes espaços, privando-os até dos conhecimentos mínimos defendidos por seus proponentes do Manifesto. Não é por acaso que o documento também reforça a defesa dos princípios da “[...] laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e da coeducação.” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, [1932], p. 133).

Para finalizarmos nossa incursão pelo Manifesto dos Pioneiros, chamamos a atenção para o fato de nele aparecer o conceito de educação integral, por dois momentos e de forma explícita. Vale analisarmos cada fragmento, tendo em vista problematizar o sentido a ele atribuído e refletir sobre a existência de algum nível de articulação com o conceito de trabalho:

Mas, 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, [1932], p. 131, grifo nosso).

Neste primeiro fragmento, a noção de educação integral evidencia-se como direito individual, ou seja, cada sujeito deve ter respeitada a sua demanda formativa subjetiva. Além disso, o Estado aparece como agente provedor, garantidor desse direito e, nesta perspectiva – baseado no princípio do direito individual –, deve garantir, de forma pública, a

possibilidade de cada pessoa ter acesso a essa educação. Contudo, por esse fragmento, não fica explícito o que está se entende por “educação integral”.

Todavia, no fragmento seguinte, a expressão educação integral aparece de forma explícita, atrelada à ideia de desenvolvimento multidimensional:

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**. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "**escola comum ou única**", que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, [1932], p. 132, grifo nosso).

Mais uma vez, o texto faz menção à ideia de educação integral enquanto direito individual e “biológico”, que deve ser garantido pelo Estado acrescentando, ainda, outros aspectos importantes, como a elaboração de um plano geral de educação; a defesa de uma escola acessível a todos e a articulação com a reconstrução das relações sociais. Uma vez que os sujeitos tenham acesso às condições adequadas, poderão desenvolver suas aptidões, de acordo com seu movimento individual.

No bojo desse projeto educacional - diga-se de passagem, ambicioso para a ocasião -, estava a defesa do direito à educação escolar, ou seja, a universalização de uma escola comum ou única para todos, conforme destacado no excerto, e que viabilizasse oportunidades educativas fundamentais ao desenvolvimento pleno dos sujeitos.

No entanto, os fundamentos filosófico-pedagógicos do documento estão ancorados no pragmatismo americano assim como, em termos políticos e econômicos, sua base encontra-se no liberalismo-democrático. Neste sentido, ao não colocar em questão a natureza desigual do próprio sistema capitalista e o modelo urbano-industrial em curso no Brasil, reduz a crítica à incapacidade financeira do Estado para viabilizar a escola única para todos. Ao reconhecer os limites do Estado em atender a todos em condições iguais, abre exceção para que “instituições privadas idôneas” assumam este papel “colaborativo”.

Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado num país em que o Estado, **pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva**, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o **maior tempo possível** a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, **mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15,**

todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, [1932], p. 132, grifo nosso).

Depreende-se que, no documento, a expressão “escola única” evidencia um sentido bastante distinto da “escola única do trabalho”, proposta e implementada pelos soviéticos, após a revolução de 1917 e, também, da ‘escola unitária’⁴ teorizada por Gramsci, na Itália. Nesses dois últimos casos, a escola única é revestida por um conteúdo revolucionário e destina-se à formação elevada das classes subalternas, tendo em vista a consolidação do processo revolucionário (no caso soviético), ou a formação de intelectuais de novo tipo, capazes de organizar as massas para a resistência e superação da sociedade capitalista - na concepção gramsciana - (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012). No caso brasileiro, então, a “escola única, ou comum a todos”, se refere à possibilidade de atender a todos os sujeitos em idade escolar nas mesmas condições; contudo, nos limites do próprio sistema capitalista, em desenvolvimento no país. Em outros termos, trata-se da ‘escola única’ sob o ponto de vista liberal.

Em síntese, podemos afirmar que o Manifesto estabelece os fundamentos para a ‘escola do trabalho’ de base liberal-democrática, influenciado pelo pragmatismo norte americano. Apesar de não definir de forma explícita o que se entende por “educação integral”, ao associarmos o conceito com o conteúdo do documento em sua totalidade, podemos constatar que o que se propõe é uma perspectiva formativa que atenda às demandas mais emergentes da sociedade industrial em desenvolvimento. Os proponentes do Manifesto – em suas diferenciadas concepções e visões de mundo – tentam se colocar acima das questões de classe, dos interesses político-partidários, em prol da defesa de uma educação pública, laica e gratuita.

Essa perspectiva vai de encontro aos interesses de frações da classe dirigente, ligadas a setores privatistas, cujo foco estava em ampliar o acesso aos recursos públicos e ampliar o processo de mercantilização da educação. Esta tensão público x privado, no debate educacional brasileiro, ganha força ao longo das décadas, obrigando a produção de um novo Manifesto, em 1959. Se no manifesto de 1932, a questão central era o aspecto didático-pedagógico, no manifesto de 1959, a questão nodal é a luta em defesa da escola pública e sua manutenção e expansão pelo Estado. (SAVIANI, 2011).

EDUCAÇÃO INTEGRAL E TRABALHO NO MANIFESTO DE 1959: EDUCAÇÃO PÚBLICA EM RISCO?

Após a publicação do manifesto de 1932, o cenário educacional brasileiro será marcado por disputas intensas entre conservadores e renovadores, que vão se refletir nas legislações específicas do campo educacional aprovadas no período, com destaque para o que ficou conhecido como reforma⁵ Capanema. Este processo se acomodará a partir de 1947, com a

saída de Vargas do poder e a prevalência da hegemonia dos renovadores. (SAVIANI, 2011). Neste sentido, Sanfelice (2007, p. 545) destaca que

Muitos daqueles pioneiros continuaram em cena por várias décadas seguintes e, perseguidos algumas vezes, outras cooptados, ou simplesmente se mantendo coerentes às suas convicções, levaram adiante a concepção que representavam no que diz respeito às questões educacionais da sociedade em transformação daquele contexto. E, pode-se afirmar, atingiram o ápice da sua expressão no envolvimento com o processo de elaboração da primeira LDB, na elaboração do Manifesto de 1959 e na Campanha em Defesa da Escola Pública (estatal) que antecedeu a aprovação da Lei n. 4.024/61.

Em 29 de outubro de 1948, data em que completava um ano da queda de Getúlio Vargas e do Estado Novo, entra na pauta do Congresso Nacional o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da comissão Mariani⁶, referência ao nome do então ministro da educação Clemente Mariani.

A proposta em debate, tendo sofrido vários retornos à Comissão de Educação e Cultura, foi substituída por um projeto de Carlos Lacerda, apresentado em 1958, que incorporava os interesses dos estabelecimentos particulares de ensino. As discussões travadas em torno do projeto foram marcadas pelo conflito entre escola pública e escola particular. (RAMOS, 2014). Também refletia as tensões entre católicos e renovadores. O estopim desse embate foi em 1956, quando o padre e deputado Fonseca e Silva atacou Anísio Teixeira e Almeida Junior, argumentando que ambos estavam a serviço da destruição das escolas confessionais, promovendo uma campanha difamatória, justamente no período onde as liberdades de pensamento e de expressão se consolidavam no Brasil, após décadas de autoritarismo, o que pode ser comprovado com a presença marcante de intelectuais com concepções distintas na vida política do país. (XAVIER L., 2003).

Neste contexto, educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, entre outros que estiveram presentes na elaboração e difusão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), juntamente com uma nova geração de intelectuais de matizes político-ideológicas diferentes⁷, uniram forças para reafirmar os princípios expressos em 1932, ou seja, a defesa de uma educação pública, laica, gratuita, científica e estatal.

Tal como o Manifesto de 1932, o Mais Uma vez Convocados renovava o compromisso com a Campanha pela democratização do sistema público de ensino, marcando, porém, a diferença fundamental entre ambos: o primeiro foi considerado um plano para o futuro, enquanto o atual, era apresentado como um plano de ação a ser executado com maior brevidade possível, no tempo presente. (XAVIER L., 2003, p. 20).

Contudo, o capítulo derradeiro deste processo se deu em agosto 1961, com a aprovação pelo Congresso Nacional da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024), sancionada em 20 de dezembro do mesmo ano, pelo então

presidente da República João Goulart. Em relação ao conteúdo da lei sancionada e os anseios dos manifestantes, Libânia Xavier (2003, p. 21-22) faz o seguinte balanço:

A legislação recém-promulgada não era a que os defensores do ensino público almejavam, na medida em que, segundo avaliação de Anísio Teixeira (1961), explicava o predomínio “das tendências do desinteresse público pela educação, do fortalecimento da iniciativa privada e da preferência pela educação de classe”. Porém, ao analisar a legislação educacional de outro ângulo, Anísio Teixeira considerou que o projeto aprovado no Congresso representava uma meia vitória em função do novo conceito de lei que inaugurava: a LDB era uma lei federal destinada a regular a ação dos estados, dos municípios, da União e da iniciativa particular no campo do ensino. Nessa perspectiva, todas as autoridades do país estariam sujeitas a LDB, atuando, porém como intérpretes de sua execução e não como meros executores de uma imposição federal.

A partir desse contexto, passamos à análise do documento propriamente dito, tendo em vista os conceitos de educação integral e trabalho em suas vinculações com aspectos mais amplos e marcantes do campo educacional, já mencionados neste estudo. Dessa forma, passados 27 anos desde a publicação do Manifesto de 1932, quais seriam as questões centrais do novo Manifesto? As principais teses defendidas em 1959 são expostas no trecho introdutório do documento, que destacamos, a seguir:

Mas a **educação pública por que nos batemos, ontem como hoje**, é a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. A ideia da educação pública, – conquista irreversível das sociedades modernas; a de uma **educação liberal e democrática**, e a de **educação para o trabalho** e o **desenvolvimento econômico** e, portanto, **para o progresso** das ciências e da técnica que residem à base da civilização industrial, são três teses fundamentais defendidas por educadores progressistas do mundo inteiro. (MANIFESTO DOS EDUCADORES, [1959], p. 169, grifo nosso).

Ou seja, educação pública; educação liberal e democrática; educação para o trabalho, desenvolvimento econômico e para o progresso. No entanto, o que nos chama a atenção é o caráter explícito de defesa de uma educação de base liberal. No primeiro manifesto, a perspectiva liberal perpassa o documento, mas não existia um posicionamento tão evidenciado de que as mudanças reivindicadas se ancoravam no pensamento pedagógico liberal.

Dos princípios elencados, apenas a defesa pela educação pública sofreu maiores resistências ao longo do tempo, um obstáculo a ser suplantado. No que tange aos demais princípios, a agenda posta pelo movimento da Escola Nova brasileira serviu de base, em muitos aspectos, para a reforma moral e intelectual conduzida ao longo das três décadas, ainda que negociada com conteúdo de base conservadora, como a concessão à Igreja Católica de se fazer presente na escola pública por meio do ensino religioso facultativo, ou pelo fato de inserir nos currículos a ideia de exaltação à pátria, muito marcante no movimento

integralista. Neste sentido, não é por acaso que a ênfase do documento de 1959 recairá, sobretudo, na defesa da escola pública:

A **escola pública** concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a 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**. (MANIFESTO DOS EDUCADORES, [1959], p. 170, grifo nosso).

O trecho acima, além de confirmar o que mencionamos anteriormente no que se refere à defesa da escola pública e gratuita para todos, leva a destacar outro aspecto que aparece na segunda parte do fragmento: o fato de que essa educação precisa ser “integral”, ou seja, contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos sujeitos, levando em conta diferentes dimensões. Da mesma maneira que o conceito se evidencia no manifesto de 1932, aqui, a expressão “educação integral” emerge de forma explícita, como um fator importante a ser considerado, dentro das inúmeras questões postas no documento. Por esta via, entende-se que as reivindicações apresentadas tem como horizonte a materialização de uma perspectiva de educação integral que considera a multidimensionalidade de conhecimentos na formação humana.

Adiante, mais uma vez o documento faz referência à necessidade de desenvolver de forma plena os sujeitos; no entanto, acrescentando novos elementos que indicam possibilidades de interpretação, tendo em vista reconhecermos as forças políticas que as sustentam:

A **formação de homens harmoniosamente desenvolvidos**, que sejam de seu país e de seu tempo, capazes e **empreendedores, aptos a servir** no campo que escolherem das atividades humanas, será, num vasto plano de educação democrática, o cuidado comum, metódico e pertinaz, da família, da escola e da sociedade, todo o conjunto de suas instituições. (MANIFESTO DOS EDUCADORES, [1959], p. 170, grifo nosso).

A combinação da ideia de “desenvolvimento harmonioso” com expressões como “empreendedores” e “aptos a servir”, por exemplo, revela um alinhamento discursivo com a concepção liberal. Na sequência, prossegue: “[...] a educação pública tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também, como lhe compete, para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico [...]” (MANIFESTO DOS EDUCADORES, [1959], p. 216) e chega ao outro aspecto chave de nossas reflexões, isto é, o trabalho enquanto princípio formativo:

A educação de todos os níveis deve, pois, como já se indicou em congressos internacionais, "tornar a mocidade consciente de que o **trabalho é a fonte de todas as conquistas materiais e culturais de toda a sociedade humana**; incutir-lhe o respeito e a estima para com o trabalho e o trabalhador e ensiná-la a utilizar de maneira ativa, para o bem estar do povo, as realizações da ciência e da técnica", que, entre nós, começaram apenas a ser socialmente consideradas como de importância capital. (MANIFESTO DOS EDUCADORES, [1959], p. 171, grifo nosso).

O documento coloca como tarefa a necessidade do trabalho ser considerado como fundamento da vida, dotado de uma historicidade responsável pela própria formação da civilização. Assim, os signatários fazem críticas ao modelo educativo que apenas se preocupa com a adaptação ao meio, reivindicando que a escola contribua para a apropriação da ciência e da tecnologia de ponta, pois só assim poderá evoluir individual e coletivamente:

Para o homem da era tecnológica esse ensino adaptativo chega a ser pernicioso, pois o universo tem de ser para ele, cada vez mais, um campo de experiência e de renovação. A era tecnológica marca o fim do processo de ensino para a adaptação e o começo do processo de ensino para a evolução do homem e de seu universo, partindo de condições técnicas criadas exclusivamente por ele. [...] Daí, a necessidade de uma preparação científica e técnica que habilitará as gerações novas a se servirem, com eficácia e em escala cada vez maiores, de todos os instrumentos e recursos de que as armou a civilização atual. (MANIFESTO DOS EDUCADORES, [1959], p. 172).

Podemos concluir que, apesar da publicação do “Manifesto mais uma vez convocados”, e, da atuação dos intelectuais signatários do movimento em diferentes frentes, pouco se avançou no período, no que tange à institucionalização da educação pública, gratuita e para todos, visto que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 1961, abriu muitas concessões a iniciativa privada. (SAVIANI, 2011).

Ao longo da década de 1960, intelectuais ligados ao movimento renovador são destituídos de suas funções no governo, em instituições estratégicas para a consolidação do projeto educacional pretendido. A exemplo, temos a retirada de Anísio Teixeira da direção do INEP e da CAPES, o que representou um duro golpe às pretensões dos manifestantes, sobretudo os liberais-pragmáticos. Este processo refletiu tensões de ordem estrutural, visto que se vivia no mundo os conflitos oriundos da Guerra Fria, liderados por Estados Unidos (capitalista) e União Soviética (socialista). O fantasma da ameaça comunista é utilizado, mais uma vez no Brasil, como cortina de fumaça para legitimar ações autoritárias, cujo desfecho maior será o Golpe Empresarial Militar, imposto em 1964. Assim sendo, o caminho foi pavimentado para atuação dos setores privatistas.

Em termos pedagógicos, com a reforma educacional instituída com a lei 5.692/71, torna-se hegemônica a concepção produtivista, fundamentada na teoria do capital humano. Logo, o dualismo escola pública x escola privada se aprofunda na realidade brasileira, ampliando ainda mais o fosso que separa a educação escolar ofertada aos filhos das classes

dirigentes e a educação escolar disponibilizada aos filhos dos trabalhadores. Como constata Saviani (2011, p. 365) “[...] o aprofundamento das relações capitalistas decorrentes da opção pelo modelo associado-dependente trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações.” Neste sentido, não é possível pensar a relação educação integral e trabalho descolada dessa realidade que se perpetua no Estado brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises contidas neste artigo nos possibilitam identificar os diferentes projetos societários em disputa pela direção moral e intelectual do país em sua materialidade, manifesta nos contextos de elaboração dos documentos que trouxemos à reflexão. Não obstante, não podemos entender o processo de transformação no campo educacional, sobretudo a partir da década de 1930, descolado do debate envolvendo a formação do próprio Estado capitalista brasileiro.

Analisando as legislações que versam sobre a educação profissional no mesmo período histórico, e tendo como referenciais de análise autores como Fernandes, Coutinho e Ianni no que tange ao Estado que se consolidou no cenário brasileiro, Ramos (2014) destaca que ele foi marcado pelo embate entre um projeto de capitalismo autônomo e outro dependente, periférico, associado e subordinado aos interesses das grandes potências capitalistas, sobretudo aos Estados Unidos.

Nesse sentido, afirma que o projeto de Estado capitalista que prevalece no Brasil e que, hegemonicamente pauta as políticas educacionais, resulta de uma “revolução burguesa periférica”, isto é, em que as classes dominantes não rompem com a associação dependente ao capital exterior; com formas pré-capitalistas de produção e superação de estados relativos de subdesenvolvimento. (RAMOS, 2014). Isso significa que,

Nesta mesma via, Maria Xavier (1990) considera que este período de construção do Estado capitalista brasileiro serviu de base para a consolidação de uma pedagogia de base liberal em que, nas diferentes legislações, prevaleceram os interesses do capital - apesar de refletirem as disputas entre setores e grupos distintos e, em alguns momentos antagônicos - tendo em vista atender as demandas do processo de industrialização tardio implementado no Brasil, sobretudo a partir da gestão do presidente Getúlio Vargas, aprofundado durante a Ditadura Civil-Militar.

Assim sendo, apesar da presença de diferentes concepções político-ideológicas nos debates que culminam com a produção dos dois manifestos, constatamos que a disputa mais intensa se dá entre frações no interior da própria classe burguesa dirigente. Tais projetos colocavam em rota de colisão os interesses de grupos distintos: um deles, comprometido com o processo de industrialização de base nacional, tendo em vista alcançar certo status de autonomia do país na divisão internacional do trabalho, investindo em infraestrutura e na

ampliação de setores estratégicos da indústria nacional; outro, implicado com os interesses do grande capital estrangeiro, trabalhando no sentido de abrir caminho por dentro, e procurando fortalecer um projeto inclinado ao desenvolvimento capitalista dependente e subordinado, voltado para a privatização de setores estratégicos e em defesa de um Estado cada vez menos comprometido com os direitos sociais.

Esse tenso equilíbrio foi rompido e deslocado em favor do capital estrangeiro no governo de JK. Apesar de contra tendências no curto período do governo João Goulart, a associação ao capital estrangeiro se consolidou a partir da ditadura civil-militar. Ainda que no governo de Jango e mesmo, em menor medida, no período de JK, a sociedade civil tenha se tornado mais ativa, levando a um cenário de crise do populismo, o Estado brasileiro não deixou de ser centralizador e corporativo. Ao contrário, o golpe civil-militar de 1964 reforçou e desenvolveu esses traços, implementando a modernização desenvolvimentista baseada na abertura da economia ao capital estrangeiro. Se no lastro da herança de Vargas a intervenção do Estado na economia visava favorecer, sobretudo, o capital nacional, garantindo as precondições para o seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, buscando controlar e até restringir o ingresso do capital estrangeiro, durante a ditadura essa restrição desapareceu, criando-se em consequência o famoso tripé em que o Estado funcionava como instrumento de acumulação a serviço tanto do capital nacional quanto – e sobretudo – do capital internacional. (RAMOS, 2014, p. 19).

Nesse contexto de disputas, observamos que as mudanças no campo pedagógico ficaram marcadas pelo embate entre liberais-conservadores, ancorados, num primeiro momento na pedagogia tradicional, representados por frações da Igreja Católica e, posteriormente endossado e ampliado por setores privatistas; e, por liberais-pragmáticos, “progressistas”, arraigados a pressupostos expressos no Manifesto dos Pioneiros de 1932, consolidados no manifesto de 1959, cujo conteúdo, apesar das contradições presentes, era permeado pelas ideias renovadoras inspiradas no pragmatismo americano, de base liberal-democrata.

Observamos que, apesar da presença de intelectuais socialistas importantes na elaboração do Manifesto de 1959, como o caso de Florestan Fernandes, a perspectiva socialista de educação é colocada à margem nessa correlação de forças ou - acreditando na tese de que a revolução socialista poderia ser potencializada, na medida em que uma burguesia nacional se tornasse dirigente -, opta-se por um alinhamento junto aos liberais-pragmáticos, entendendo que, naquela correlação de forças, estrategicamente, um projeto de educação revolucionário seria inviável, na medida em que dificilmente se chegaria a uma revolução socialista sem romper com os grilhões da antiga ordem aristocrática ruralista. Dessa forma, supõe-se que se abdicou de um projeto próprio de educação de base socialista (SAVIANI, 2011), o que refletiu na concepção de educação integral e de trabalho presentes, sobretudo, no manifesto de 1959.

Ao colocarmos como questão central a relação entre educação integral e trabalho, não tivemos a intenção, apenas, de compreender as apropriações que foram feitas e expressas em projetos societários pelos diferentes grupos mas, sobretudo, problematizar as contradições que permearam o processo de construção e afirmação do projeto liberal de educação no estado capitalista brasileiro. Constatamos que os conceitos de educação integral e trabalho estão presentes, com maior ou menor intensidade, no debate educacional das duas conjunturas em que os manifestos são produzidos e publicados. E, além dessa intensidade com que aparecem (ou não) nos dois documentos, também é possível dizer que esses conceitos vão se construindo a partir de aspectos que lhes dão outra ‘roupagem/lógica’, adequada à concepção político-filosófica que se evidencia no liberalismo ‘intragrupos’.

Também não podemos desconsiderar que os documentos foram produzidos em conjunturas bastantes distintas. No primeiro manifesto, a questão de ordem era o aspecto didático-pedagógico no enfrentamento da pedagogia tradicional, encarnada no conservadorismo da Igreja Católica e, também, nas ideias difundidas pelo Movimento Integralista. Este processo tendeu para os renovadores, a partir de 1947, quando passam a exercer hegemonia no cenário educacional brasileiro. Já o manifesto de 1959 emerge como resposta aos ataques constantes à educação pública por parte da Igreja Católica e de setores privatistas. Logo, a palavra de ordem era a defesa da escola pública e dos recursos públicos para manutenção, exclusiva, da mesma. Enquanto o manifesto de 1932 lançava as bases pedagógico-filosóficas para um projeto futuro, o manifesto de 1959 colocava questões urgentes na ordem do dia, para serem contempladas de imediato. (SAVIANI, 2011).

Considerando as particularidades conjunturais de cada manifesto, no que se refere à educação integral, fica evidente que a perspectiva que prevalece hegemônica em seu conteúdo é a liberal-pragmática, ou seja, busca-se materializar uma escola pública, gratuita, laica e estatal, tendo em vista uma formação que possibilite aos sujeitos se adaptarem às demandas da sociedade urbano-industrial em andamento – seja em sua fase embrionária, como no início dos anos de 1930, ou, em sua etapa mais consolidada, na década de 1950. Em termos didático-pedagógicos significa possibilitar a todas as crianças em idade escolar, condições materiais e metodológicas que possibilitem o domínio de conhecimentos básicos necessários para uma atuação bem sucedida no mundo produtivo, como a leitura, a escrita, a linguagem matemática e o domínio de determinados conhecimentos específicos considerados necessários na ocupação dos postos de trabalho nos setores produtivos.

No que tange ao trabalho no espaço escolar, notamos que também prevalece a perspectiva liberal-pragmática. Contudo, é preciso reforçar que este processo precisa ser entendido, considerando o dualismo presente no sistema educacional brasileiro. A escola do trabalho que se evidencia no Brasil é direcionada às classes subalternas, voltada à preparação para atender ao mercado de trabalho, diferente do sentido almejado pelas vertentes socialistas, quando o processo revolucionário soviético gestou, no seu interior, um intenso debate sobre o princípio educativo do trabalho, tendo em vista a formação do homem para emancipação. No Brasil, a concepção de trabalho é carregada, ora pela ideia de subserviência

aos interesses do projeto nacional de desenvolvimento, ora pelos interesses privatistas. Isso se expressa, também, na criação do sistema “S”, durante a reforma Capanema, na década de 1940, abrindo caminho para a transformação da educação do país num balcão de negócios. (CIAVATTA, 2008; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012; RAMOS, 2014).

Em síntese, podemos afirmar que (1) o debate envolvendo a relação educação integral e trabalho não é uma novidade da contemporaneidade. (ALMEIDA, PINTO, 2013). Além disso, apesar das diferentes concepções e projetos em disputa, identificamos que a perspectiva que se tornou hegemônica no Brasil, refletindo-se nas legislações educacionais, em boa medida foram permeadas pela perspectiva liberal-pragmática, sobretudo no que tange à relação escola e setor produtivo; (2) ambos os manifestos estabelecem fundamentos para a escola do trabalho com base nessa concepção, influenciados pelo pragmatismo norte americano. Nessa perspectiva, questionamos: em que medida essa concepção hegemônica de educação escolar, derivada do movimento renovador das primeiras décadas – apesar de não exclusiva –, não tem pautado o debate referente à educação integral no Brasil contemporâneo, utilizando-se de novas roupagens?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. de; PINTO, K. N. (org.). **Educação integral no Brasil de hoje**. Pernambuco: Editora Universitária (UFPE), 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/19701979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BUFFA, E. **Ideologias em conflito**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CIAVATTA, M. **Trabalho como princípio educativo**. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação FioCruz, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In*: SALETE, R.; *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: volume 2: os intelectuais, princípio educativo, jornalismo. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

KUENZER, A. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MANIFESTO DOS EDUCADORES: mais uma vez convocados (2003 [1959]). *In*: MAGALDI, A. M.; GONDRA, J. G. (org.). **A reorganização do campo educacional no Brasil**. Manifestos, manifestações e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras. p. 157-177.

MANIFESTO DOS PIONEIROS da educação nova (2003 [1932]). *In*: MAGALDI, A. M.; GONDRA, J. G. (org.). **A reorganização do campo educacional no Brasil**. Manifestos, manifestações e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras. p. 125-147.

MONTALVÃO, S. de S. As representações do intelectual no manifesto mais uma vez convocados (1959). AZEVEDO, A. N.; CARVALHO, M. P. (org.). **Revista Intellèctus**, ano XIV, n. 2, p. 189-206, 2015.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica, v. 5).

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1970)**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANFELICE, J. L. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VIDAL, D. G. 80 anos do manifesto dos pioneiros da educação nova: questões para debate. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

XAVIER, L. N. Manifestos, cartas, educação e democracia. *In*: MAGALDI, A. M.; GONDRA, J. G. (org.). **A reorganização do campo educacional no Brasil**: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961). Campinas, SP: Papyrus, 1990.

AUTORIA:

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professor de História, na Educação Básica do Município de Casimiro de Abreu-RJ (PMCA). Contato: cosmehist@hotmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Contato: ligiamartha25@outlook.com

COMO CITAR ABNT:

MACIEL, C. L. A.; COELHO, L. M. C. da C. Educação integral e trabalho: concepções em disputa nos Manifestos de 1932 e 1959. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659779. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659779>. Acesso em: 02 ago. 2021.

Notas

- ¹ Não estamos negando a ausência de preocupação e debate sobre aspectos educacionais em âmbito nacional, antes de 1930. Entendemos, apenas, que a criação do Ministério da Educação e Saúde foi um marco no sentido de institucionalizar a pasta, ou seja, o Estado assumindo o papel de conduzir os rumos da educação do país.
- ² O documento foi publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira no dia 19 de março de 1932. Foi divulgado no jornal *O Estado de S. Paulo*, particularmente porque Júlio de Mesquita Filho, proprietário da agência, também foi signatário. Já no Rio de Janeiro, foi Cecília Meireles, que fez com que o documento fosse publicado no *Diário de Notícias*. A ação pretendia alcançar a maior difusão possível no território nacional. (VIDAL, 2013, p. 579).
- ³ Como já mencionamos no início dessa seção, Francisco Campos era um entusiasta das ideias renovadoras, sobretudo no que tange ao aspecto metodológico. Sua presença na IV Conferência Nacional de Educação refletia a relevância do debate a educação escolar para aquela conjuntura.
- ⁴ A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2011, p. 33-34).
- ⁵ Em 09 de Abril de 1942, por meio do Decreto-lei 4.244, se institui a Lei Orgânica do Ensino Secundário, quase onze anos após a promulgação da primeira lei - criada na gestão de Francisco Campos. No que tange ao conteúdo e ao viés ideológico, o novo decreto apresentou poucas modificações, mantendo postura de conciliação entre ideais conservadores - manifestos pelos interesses dos católicos, e liberais - representado pelas ideias renovadoras.
- ⁶ Comissão organizada pelo ministro Clementi Mariani (da Educação e Saúde Pública, no governo Eurico Dutra) para apresentar o anteprojeto da LDB como proposta do Poder Executivo ao Congresso Nacional. A comissão de quinze membros teve como presidente Lourenço Filho e relator Antônio Almeida Júnior. O documento final chegou em abril de 1948 na Câmara dos Deputados, onde permaneceria arquivado durante anos. (MONTALVÃO, 2015, p. 190).
- ⁷ Os signatários deste Manifesto não constituíam um grupo homogêneo. Entre eles, destacava-se o grupo dos pioneiros da escola nova, muitos dos quais vinham lutando pela reconstrução educacional, pelo menos desde a década de 1920. O Manifesto Mais uma vez Convocados, ao mesmo tempo em que retomava os princípios educacionais explicitados desde a década de 1930,

marcava também a adesão de um outro grupo, formado pelos professores das áreas de História e Filosofia da USP, entre eles Laerte Ramos de Carvalho, João Eduardo Rodrigues Villalobos e Roque Spencer Maciel de Barro. Como observou Buffa (1979), os primeiros expressam a defesa da liberdade de ensino, destacando o papel da escola pública na consolidação da democracia e do desenvolvimento econômico do país. Os segundos atribuíam importância fundamental à escola pública pela possibilidade que esta proporcionava para afirmação da individualidade, da originalidade e da autonomia ética do indivíduo. Havia ainda um terceiro grupo, cujo líder incontestado era Florestan Fernandes, que defendia a escola pública em função da crença de que esta podia configurar-se como instrumento eficaz na superação do subdesenvolvimento político, econômico, social e cultural da nação. (XAXIER L., 2003, p. 20).