

**EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES:
história, lutas e direito em risco**

**Emilio Reguera
Enio Serra
Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão
Handerson Fábio Macedo
Jaqueline Ventura
Maria Inês Bomfim
Marcia Soares de Alvarenga
Marcos César de Oliveira Pinheiro
Osmar Fávero
Sonia Maria Rummert (Org.)**



NAVEGANDO

EJATrab

GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES
UFF/INSTITUTO DE PESQUISA
1999-2019

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES: HISTÓRIA, LUTAS E DIREITO EM
RISCO

1ª Edição Eletrônica

Sonia Maria Rummert
Organizadora

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES: HISTÓRIA, LUTAS
E DIREITO EM RISCO

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2019



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Copyright © by autor, 2019.

E2446 – Rummert, Sonia Maria (Org.) Educação de jovens e adultos trabalhadores: história, lutas e direito em risco. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

ISBN: 978-85-53111-94-7

 10.29388/978-85-53111-94-7-0

1. Trabalhadores. 2. Lutas sociais 3. Educação de jovens e adultos. I. Sonia Maria Rummert. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

m

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Cílson César Fagiani – Uniube, Brasil

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elmiro Santos Resende – UFU, Brasil

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Luis Sanfelice – Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.), Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.

Alexander Steffanell – Lee University – EUA

Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana

Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me., Rep. Dominicana

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Christian Cwik – Un. of the W. I., St. Augustine – Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Elsa Capron – Universitè de Nimès / Univ. de la Reunión – France

Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.

Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia

Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia

Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México

Lionel Muñoz Paz, Universidad Central de Venezuela – Venezuela

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz – México

José Luis de los Reyes, Universidad Autónoma de Madrid – Espanha

Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador

Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia

Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO Sonia Maria Rummert	1
I - A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NA IMPRENSA BURGUESA DO FINAL DOS ANOS 1940: O DITO E O NÃO DITO PELOS JORNAIS Maria Inês Bomfim	7
II - MOBILIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS SETORES POPULARES: A EXPERIÊNCIA DOS COMITÊS POPULARES DEMOCRÁTICOS E DA UNIVERSIDADE DO POVO Marcos Cesar de Oliveira Pinheiro	35
III - ESCOLAS DE TRABALHADORES FEITAS PELOS PRÓPRIOS TRABALHADORES Osmar Fávero	65
IV - O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES PODE SERVIR ÀS LUTAS SOCIAIS? Marcia Soares de Alvarenga Handerson Fábio Macedo	79
V - DIREITO À EJA EM RISCO: UMA ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO Jaqueline Ventura	93
VI - O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES EM MUNICÍPIOS DA BAIXADA FLUMINENSE Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão	123
VII - ANÁLISE ESPACIAL DA RELAÇÃO ENTRE OFERTA E DEMANDA POR EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO Ênio Serra Emilio Reguera	143
VIII - O CAPITAL INDUSTRIAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES Sonia Maria Rummert	163
SOBRE OS AUTORES	189

APRESENTAÇÃO*

Sonia Maria Rummert

Antonio Gramsci, ao analisar a “história dos grupos sociais subalternos”, já destacava que esta é

[...] necessariamente desagregada e episódica. [...] Por isso, todo traço de iniciativa autônoma por parte dos grupos subalternos deve ser de valor inestimável para o historiador integral; daí decorre que uma tal história só pode ser tratada através de monografias e que cada monografia demanda um acúmulo grande de matérias frequentemente difíceis de recolher. (GRAMSCI, 2002, p. 135-136).

A afirmação do filósofo italiano expressa as dificuldades encontradas até a atualidade para recuperar os registros que documentam a luta e a resistência da classe trabalhadora ao longo da história. À escassez de fontes, decorrente de fatores de diferentes ordens, se soma um conjunto de lacunas na historiografia que deriva, também, das próprias concepções hegemônicas no que se refere à produção do conhecimento.

Conforme afirmou Luiz Antônio Cunha, ainda no ano 2000, especificamente a respeito da educação profissional da classe trabalhadora no Brasil, verifica-se uma lacuna decorrente do fato de que parte significativa dos historiadores da educação brasileira se preocupa, principalmente, com o “ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano – atitude consistente, aliás, com sua própria formação” (CUNHA, 2000, p. 89).

Coadunadas com o aspecto identificado por Cunha, nossas pesquisas vêm evidenciando o quanto é rarefeita a produção acadêmica dedicada ao resgate e à reconstrução histórica da educação da classe trabalhadora, em particular no que se refere à educação de jovens e adultos, tema duplamente marginal na produção acadêmica. Essa lacuna se expande significativamente quando nos voltamos, em específico, para a educação da classe trabalhadora promovida por ela própria e passando, muitas vezes, ao largo do ensino público. Tal constatação concorre para explicitar o fato de que a ciência da história também se constituiu como um território de disputa por diferentes concepções de sociedade e de educação, no qual a hegemonia da lógica dominante influencia substantivamente a eleição das temáticas consideradas relevantes e prioritárias.

A essa perspectiva, Saviani acrescenta o fato de serem recorrentes as “referências à precariedade dos arquivos, acervos e bibliotecas, seja no que se refere à escassez, preservação, guarda e conservação de fontes, seja em relação à

*DOI – 10.29388/978-85-53111-94-7-0-f.1-6

sua organização, classificação e catalogação para efeitos de sua localização” (SAVIANI, 2015, p. 89).

Concorrem também, significativamente, para essa escassez de fontes os diferentes períodos de repressão que se abateram, no Brasil, sobre os trabalhadores organizados como, por exemplo, a repressão ao movimento anarquista desencadeada no governo de Artur Bernardes, a partir de 1921. Esse processo levou ao desaparecimento de muitos sindicatos cuja estrutura ainda era precária, ocasionando a perda de parte expressiva da documentação. A essa forte repressão política na Primeira República, seguiu-se o Estado Novo com suas peculiaridades que mesclavam a busca do consenso com as ações repressivas aos sindicatos que se pretendiam livres da tutela estatal, num processo que também correu para o apagamento da história de lutas da classe trabalhadora.

A isso irá se somar, após o Golpe de 1964, mais um intenso e extenso período de repressão ao movimento sindical no decorrer da Ditadura Militar. Ao longo de seus vinte e um anos de duração, estima-se que aproximadamente duas mil entidades sindicais tenham sido invadidas em violentas ações militares. Perdeu-se, assim também, parte expressiva da documentação historiográfica dessas entidades. Tais dificuldades permeiam todo o processo de reconstrução da história da educação da classe trabalhadora pela própria classe. Ademais, a pouca documentação resgatada foi armazenada de forma precária pela maioria dos sindicatos, fato que nos coloca diante de outra dificuldade encontrada pela maioria dos pesquisadores: o pouco apreço de boa parte dessas entidades pela preservação e reconstrução de sua própria história de luta e resistência.

Também as análises que objetivam apreender a complexidade do tempo presente enfrentam, muitas vezes, obstáculos decorrentes dos diferentes processos de precarização, bem da reescrita, pela classe dominante, dos discursos que, renovados, ainda legitimam a histórica negação do direito de acesso pleno à educação e ao conhecimento. Assim, apreender a essência das políticas destinadas à Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora requer detido acompanhamento desde os condicionantes estruturais e conjunturais que as conformam, passando por seus processos de implementação, marcados, no caso brasileiro pelo difícil terreno do que Gramsci denominou como a “pequena política” (GRAMSCI, 2000, p. 21) e, ainda, identificar suas repercussões diretas e indiretas no âmbito da escola pública.

Se as dificuldades em recompor o passado são claramente observáveis nas pesquisas, outras vêm se somar às análises que objetivam apreender a complexidade do tempo presente marcado por diferentes processos de precarização, bem como pela reescrita, com outras estratégias, discursos e formas, da histórica negação do direito de acesso pleno à educação e ao conhecimento. Assim, apreender a essência das políticas destinadas à Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora requer detido acompanhamento desde os condicionantes estruturais e conjunturais que as conformam, passando pelos meandros de sua implementação, marcados, no caso brasileiro pelo difícil terreno do que

Gramsci denominou como a “pequena política” (GRAMSCI, 2000, p. 21) buscando, ainda, identificar suas repercussões diretas e indiretas no âmbito da escola pública.

Tais repercussões, que solapam a compreensão da educação como direito, se alimentam da precarização cada vez maior da escola pública e do trabalho docente; da difusão da crença na positividade da aceleração indiscriminada dos processos de obtenção de certificados de conclusão da Educação Básica e/ou da Educação Profissional; bem como da omissão deliberada do Estado em exercer o papel de indutor do movimento de aproximação entre a escola e os jovens e os adultos que ainda não concluíram a Educação Básica.

Esses fatores, alimentados pela cada vez mais intensa precarização das próprias condições de produção da existência, constituem terreno fértil para um fenômeno crescente no Brasil: a cada vez maior discrepância entre a demanda potencial – decorrente dos baixos índices de escolaridade da população – e a contínua redução do quantitativo de matrículas na Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, em todo o país.

Como podemos perceber, são amplos e multifacetados os aspectos a serem considerados ao buscarmos conhecer, em profundidade, a complexa problemática da educação dos jovens e dos adultos da classe trabalhadora ao longo de toda a história republicana, até a atualidade brasileira.

Coerentemente com o objetivo de contribuir para a produção e socialização do conhecimento no âmbito da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, à luz da relação Trabalho-Educação, nossos estudos, voltados para a análise das políticas de educação e para a reconstrução histórica de iniciativas do Estado Ampliado, têm em vista possibilitar a compreensão das questões educacionais a partir de seus nexos com a sociedade e as classes fundamentais que a constituem, sem ignorar a heterogeneidade que lhes é inerente.

Essas considerações vão ao encontro dos temas que orientaram a realização, em 2018, da VII Jornada EJA Trabalhadores, no âmbito das atividades do Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EJATrab) e que deu origem a este livro: *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: história, lutas e direito em risco*. Sua produção, entretanto, só foi possível por podermos somar os esforços de trabalho de pesquisadores do EJATrab aos empreendidos por outros pesquisadores de diferentes universidades públicas que participaram da mesma Jornada e que partilham conosco perspectivas convergentes acerca da educação da classe trabalhadora. Esse encontro possibilitou a reunião desse rico conjunto de pesquisas, aqui publicado, e que visa, entre outros aspectos, a concorrer para o resgate e a preservação da história bem como para conferir maior visibilidade à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, nesses tempos de fragmentação, de incerteza e de insegurança.

Coerentemente com as considerações expostas, iniciamos o livro com a pesquisa da Profa. Dra. Maria Inês Bomfim, que concorre para desvelar as concepções dominantes na sociedade brasileira acerca do que se tornou, constitui-

onalmente, o direito de todos à educação desde 1934, a partir de um tema quase ausente na literatura acadêmica: o tratamento dado à educação da classe trabalhadora jovem e adulta pela imprensa empresarial, no caso representada pelo Diário de Notícias, no período compreendido entre os anos de 1947 e 1950.

Seguem-se dois capítulos que contemplam, de forma detalhada, exemplos de resistência da classe trabalhadora em relação à sua própria educação. No Capítulo II, são analisados, pelo Prof. Dr. Marcos César Pinheiro, os Comitês Democráticos Populares (1945-1947) e a Universidade do Povo, criada em 1946 e que passou a chamar-se Escola do Povo, a partir de 1948. Não é demais assinalar, nos dias atuais, que a Escola foi alvo de violenta repressão da polícia política, em 1957, sendo fechada por ordem de Juscelino *Kubitschek*, como ressalta o autor.

Outra iniciativa da classe trabalhadora nos é apresentada por Osmar Fávero, no Capítulo III em que expõe os aspectos centrais de uma das poucas experiências, entre as registradas na historiografia, que relacionam educação e formação profissional, iniciada nos anos de 1970. Com a leitura, travamos contato com uma experiência pouco conhecida e só parcialmente estudada, a das escolas reunidas no CET – Conselho das Escolas de Trabalhadores. O autor aborda, com maior destaque, o CTC – Centro de Trabalho e Cultura, a mais antiga dessas escolas e única em funcionamento até os dias atuais.

Podemos depreender, do estudo desses três primeiros capítulos, a correlação de forças intrínseca ao embate entre o instituído pelas forças dominantes e as reivindicações, os processos de resistência e as lutas dos trabalhadores. Dessa permanente correlação emerge a questão do direito à educação, que é analisada no Capítulo IV pela Profa. Dra. Márcia Alvarenga. Nele, a autora reflete sobre a questão do direito como instrumento essencial para as lutas sociais e sublinha que a compreensão da dimensão do direito como forma social do capitalismo constitui pressuposto para superá-lo em sua especificidade histórica.

A seguir, é trazida à tona, nos três capítulos seguintes a problemática específica do Estado do Rio de Janeiro. No Capítulo V, a Profa. Jaqueline Ventura analisa a atual configuração EJA de nível médio no Estado do Rio de Janeiro, trazendo elementos para a compreensão acerca do aparente paradoxo entre o processo de declínio de matrículas na EJA na rede pública – apesar da expressiva demanda potencial – e o aumento da certificação de escolaridade para os trabalhadores.

No Capítulo VI, são abordadas, pela Profa. Gilcilene Barão, algumas das contradições para a materialização do direito constitucional à educação, na particularidade dos municípios da Baixada Fluminense/RJ e decorrentes das características sociopolíticas e econômicas do país, enquanto sociedade capitalista dependente. Tal quadro, detidamente analisado, constitui um dilema educacional e enfrenta desafios de grandes proporções para sua superação, que transcendem a problemática estritamente educacional.

Acerca do município do Rio de Janeiro, o Prof. Dr. Ênio Serra e o Prof. Ms Emilio Reguera analisam, no Capítulo VII, um conjunto de informações referentes à distribuição espacial da demanda e da oferta por Ensino Fundamental na modalidade EJA. Ressaltam, também, que a análise da questão espacial vai além da interpretação de indicadores, mas requer a compreensão das características intraurbanas, como trabalho, moradia, mobilidade urbana e segregação socioespacial, entre outras, visando à interpretação qualitativa dos dados que constitua suporte para implementação de políticas públicas de EJA.

Finalmente, a Profa. Dra. Sonia Rummert apresenta ao leitor a análise de iniciativa atual relativa à educação da classe trabalhadora jovem e adulta, inscrita no âmbito do ensino a distância, em que pese literatura que evidencia o caráter inadequado dessa alternativa como possibilidade de educação básica de massa. Para tanto, aborda-se questões especificamente relacionadas à Confederação Nacional da Indústria (CNI), desde seus antecedentes históricos até sua atuação recente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a “Nova EJA a Distância”, que vem sendo implementada, em território nacional, pelo Serviço Social da Indústria (SESI).

Os estudos aqui reunidos voltam-se para a análise das políticas de educação e para a reconstrução histórica de iniciativas do Estado Ampliado, compreendido como expressão da correlação de forças do Trabalho e do Capital, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Objetivam, assim, concorrer para a compreensão das questões educacionais a partir de seus nexos com a sociedade e com as classes fundamentais que a constituem.

As pesquisas que fundamentam a presente obra sublinham o fato de que a Educação de Jovens e Adultos, tal como concebida e executada pelas forças dominantes ao longo da história republicana do Brasil, não se reveste de potencial para sanar o déficit histórico da educação da classe trabalhadora e, mais grave, não é para isso concebida. Na verdade, as políticas de educação da classe trabalhadora constituem, com diferentes roupagens, versões renovadas de processos de expropriação do direito ao conhecimento.

Desejamos que esta publicação venha a contribuir para uma reflexão acurada acerca da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, simultaneamente divulgando resultados de pesquisas recentes e concorrendo para que estudiosos do tema avancem na produção do conhecimento a partir das contribuições aqui expostas.

Finalmente, cabe ressaltar que, nesse conturbado e trágico período da história do Brasil republicano, em que a Ciência e a Educação vêm sendo afrontadas por medidas arbitrárias que negam até as restritas possibilidades da democracia burguesa, a publicação deste livro foi viabilizada com recursos de pesquisa ainda advindos de apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), relativos ao Edital Universal do ano de 2016.

Referências

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89, mai./ago. 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Caderno 13. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do Cárcere**. O “Risorgimento”. Notas sobre a história da Itália. Caderno 25. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

I

A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NA IMPRENSA BURGUESA DO FINAL DOS ANOS 1940: O DITO E O NÃO DITO PELOS JORNAIS*¹

Maria Inês Bomfim

Considerações iniciais: a construção da educação de jovens e adultos trabalhadores como política

No Brasil do Estado Novo, ditadura iniciada em 1937, a educação e a escola eram “armas” contra o comunismo e outras ideologias que pretendessem subverter o então ideal de nacionalidade. Às “classes desfavorecidas”, defendia Getúlio Vargas, em 1938, o ensino profissional, pois a “nova educação brasileira exclui a existência de insatisfeitos, de inadaptados à vida social, de capacidades contrariadas, que constituem o material humano mais procurado pelo bolchevismo” (VARGAS, 1938 apud HORTA, 1994, p. 174).

Afundado em forte crise econômica e política o país tinha, segundo o Censo de 1940², cerca da metade da sua população de mais de 15 anos analfabeta, especialmente no Nordeste, impedida de votar, de atuar dentro dos padrões mínimos requeridos pelo trabalho na nossa expansão capitalista ou de exercer o tipo de comportamento moral requerido pela sociedade daqueles tempos.

Com o fim do Estado Novo, em 1945, volta à cena política o protagonismo da Associação Brasileira de Educação - ABE³ e de sua Carta Brasileira de Educação Democrática, reunindo as conclusões do IX Congresso Brasileiro de Educação, realizado em junho daquele ano. Buscando romper com os ideais educacionais do Estado Novo, a Carta recomendava a extinção da *Juventude Brasileira*, programa inspirado no fascismo italiano, e do Departamento de Educação Nacionalista da Prefeitura do Distrito Federal, responsável pelos centros

*DOI - 10.29388/978-85-53111-94-7-0-f.7-34

¹ Resultados preliminares desse estudo foram apresentados na VII Jornada EJA trabalhadores: Niterói: UFF, setembro de 2018.

² Ver ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978.

³ Com o fim do Estado Novo, os educadores assumiram paulatinamente a luta pela democratização do ensino a partir de outras instituições representativas, passando a ABE a exercer papel secundário nas discussões.

cívicos escolares⁴. Igualmente, propunha que fossem evitados os males incalculáveis causados pela militarização da adolescência na Itália e na Alemanha durante o fascismo e o nazismo, “velando para que não se infiltre qualquer forma de espírito belicoso na vida e nas organizações escolares” (ABE, 1946, p. 11). Entre as moções do Congresso, homenagens à Força Expedicionária Brasileira-FEB, ao educador Anísio Teixeira, por sua obra no Distrito Federal, à França, pelo esplendor de sua cultura, e à imprensa, a quem os congressistas agradeciam e conclamavam para que criasse em seus jornais seções especializadas sobre educação para formar a opinião pública.

Dentre as primeiras definições presentes no documento da ABE, encontramos o conceito de *educação democrática* fundada na igualdade dos indivíduos perante à lei, na liberdade e no respeito à pessoa humana. Uma educação “que proporciona igualdade de oportunidades, sem distinção de raças, classes ou crenças, com base na justiça social e na fraternidade humana” (ABE, 1946). A educação deveria ser assegurada na Constituição, preferencialmente oferecida pelo poder público, em todas as suas esferas e, subsidiariamente, pela iniciativa privada.

Tal como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵, elaborado na década anterior, a Carta defendia que a formação das elites intelectuais dependia de um segundo nível de educação destinado aos mais capazes⁶. Considerava, também, que “a educação do adulto é um problema tão necessário quanto a das novas gerações, sobretudo depois das tremendas tentativas de conformação da opinião pública aos ideais fascistas” (ABE, 1946, p. 63).

Assim, ao lado dos cursos primários para adultos e dos cursos de continuação cuja multiplicação se impõe como um postulado democrático, cumpre-nos utilizar o mais inteligente e intensivamente possível os formidáveis recursos da educação extraescolar, sobretudo o rádio e o cinema, elevando-lhes o mais possível o seu nível cultural. Bibliotecas, museus, teatros, exposições, concertos, complementarão o quadro de recursos fundamentais da educação popular, **entrosando-se ao mesmo tem-**

⁴ Havia um centro em cada distrito escolar do DF durante o Estado Novo. O Departamento também era responsável pelo programa *Hora Juvenil*, transmitido pela Rádio Difusora do DF.

⁵ Conforme Câmara (2003), o Manifesto foi apresentado primeiramente pela imprensa de maior circulação. O Diário de Notícias e O Jornal, no Rio de Janeiro e O Estado de São Paulo e a Folha da Manhã, em São Paulo. Os próprios intelectuais se autodenominaram “renovadores”.

⁶ Importante mencionar o Manifesto dos Inspectores do Estado do Rio de Janeiro, de 1932, pela análise histórica e crítica da educação desde a colônia. À frente deste Manifesto, o educador Paschoal Leme. O primeiro ponto do Plano de Reconstrução Educacional do Estado do Rio de Janeiro indicava que a educação não se limitará às escolas primárias comuns para crianças. Precisaria estender-se a adultos que não mereceram até hoje nem o ensino elementar de letras, nem qualquer preparação técnica para o trabalho. Sobre a contribuição de Paschoal Leme ver: RUMMERT, Sonia. A atualidade das contribuições de Paschoal Lemme e de Álvaro Vieira Pinto à educação de adultos. In: *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 4, n. 7, 2016.

po a solução do moderno e palpitante problema da utilização das horas de lazer (ABE, 1946, p. 63, grifo nosso).

A Carta da ABE, em essência, representava o pensamento pedagógico liberal autodenominado de renovador pelos intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros, na década anterior, no qual defendia-se, além de uma escola única primária, um mínimo de cultura geral para todos, cabendo esclarecer o sentido diverso entre a escola única dos renovadores e a *escola unitária* proposta por Antonio Gramsci (2004). A *escola unitária*, diferente da escola única, articulava-se à perspectiva de construção de uma nova ordem social para a qual a formação de um intelectual de novo tipo é central. “Um intelectual que [...] da técnica – trabalho chega à técnica - ciência e à concepção humanista de história, sem a qual permanece especialista e não se torna dirigente (especialista + político)” (GRAMSCI, 2004, p. 53).

Os dados de acesso à escolarização, reprovação e evasão no período não deixam dúvidas sobre a quem os níveis mais elevados de ensino estavam destinados, o que nos faz perceber, como Gramsci (2004), que a *marca social* da escola que diferenciava os alunos definia-se pelo fato de que cada grupo social tinha uma forma própria de escolarização, destinada a perpetuar uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental.

Em que pesem os esforços dos intelectuais que integravam a ABE naquele momento, ainda abalados com o fascismo e o nazismo, a Carta sustentava a ideia de que a estrutura social resulta de uma construção do comportamento individual, mascarando o caráter orgânico da acumulação, concentração e centralização do capital e, em especial, da luta de classes. A desigualdade real, elemento central que define a sociedade de classes, transfigurava-se numa igualdade legal fundada numa liberdade abstrata do Estado liberal (FRIGOTTO, 2001, p. 57).

A Constituição de 1946⁷, por sua vez, não definiu com a clareza esperada pelos renovadores as responsabilidades do Estado com a educação, embora tenha estipulado recursos mínimos a serem dispendidos, mantendo o direito ao voto negado aos analfabetos e a educação pública de jovens e adultos trabalhadores sem destaque. Em 1947, instaurou-se a comissão para a elaboração da

⁷ No Governo de José Linhares, o decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 estabeleceu que o ensino primário tinha duas categorias: ensino fundamental e ensino supletivo. No Capítulo II da Constituição de 1946: Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. [...] Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; [...] Art. 169 - Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino [...]

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Foram anos de fortes embates até a sua promulgação, sendo o ponto central da luta ideológica travada a organização dos sistemas de ensino. Na segunda fase de discussões, em que o Deputado Carlos Lacerda, considerado à época por Florestan Fernandes o “inimigo número 1 do ensino oficial”⁸ apresentou seus substitutivos, os privatistas trataram de assegurar o repasse de recursos pelo Estado à iniciativa particular, inclusive mediante bolsas financiadas pelo poder público.

Os intelectuais renovadores disputaram o sentido da educação pública brasileira, sua organização e seus recursos por anos, seja com a Igreja Católica, a burguesia empresarial⁹ ou com o setor privado de ensino. A criação da Campanha em Defesa da Escola Pública, movimento do qual participavam, entre outros, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Florestan Fernandes, além de estudantes, sindicatos e setores democráticos foi mais um momento desse embate, desta vez com participação mais ampliada da sociedade¹⁰.

Apesar de no Estado Novo, e muito antes dele, já existirem iniciativas de “educação popular” mantidas pelo poder público e pela sociedade¹¹, foi em 1947 que o então Ministério da Educação e Saúde criou um Serviço de Educação de Adultos e uma política mais estruturada, ou seja, a Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos-CEAA, sob influência da ação internacional articulada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, no pós-guerra¹². No período, observamos um deslocamento acentuado de proposições, por parte da UNESCO: de uma educação fundamental para todos para a educação de adultos analfabetos, uma “deficiência” a ser eliminada. Importante registrar que, o ano de 1947, quando a Campanha foi lançada, representa também o ano da supressão do registro do Partido Comunista do Brasil-PCB, da cassação de parlamentares e de forte repressão a setores do movimento sindical, com 146 sindicatos sob intervenção.

⁸ Ver a respeito, ZANETTIC, João. Florestan Fernandes e a defesa da escola pública. *Revista ADUSP*, janeiro de 2006. Disponível em: <<https://www.adusp.org.br/files/revistas/36/r36a01.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

⁹ Sobre a burguesia empresarial e suas ideias educacionais no período ver: RODRIGUES, José. *O moderno príncipe industrial. O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

¹⁰ Embora fuja ao escopo deste estudo, cabe notar que, tendo em vista o conjunto da obra de cada um dos educadores mencionados, é possível indicar que as posições dos democráticos, embora não fossem homogêneas, tinham como eixo comum a defesa da educação pública, laica e gratuita.

¹¹ Há referências na imprensa às “Ligas”, “Bandeiras” com efetiva participação militar e religiosa desde o início do Estado Novo. Encontramos, também, entre 1940 e 1947, a oferta de cursos por sindicatos, comitês de bairros, movimentos cívicos, além do Centro de Cultura Afro-Brasileira, da Universidade do Povo e da Ação Social Arquidiocesana.

¹² Ver VENTURA, Jaqueline. A Trajetória histórica da educação de jovens e adultos. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber – Livro e Editora, 2011.

O PCB, segundo Ribeiro (1985), contava à época com oito jornais diários, duas editoras, além de mais de 150 mil militantes no país.

Entre 1947 e 1950, a Campanha, coordenada pelo educador Lourenço Filho¹³, teria alfabetizado 1.200.000 adolescentes e adultos (BEISIEGEL, 1974). Embora a competência de Anísio Teixeira fosse reconhecida para essa tarefa, Lourenço Filho era considerado pelo governo do General de Exército Eurico Gaspar Dutra, vencedor das eleições de 1945 e ex-ministro da Guerra do Estado Novo, um nome mais palatável à classe burguesa¹⁴. Durante a Campanha, foram constituídas classes a partir de um plano de metas, com apoio das secretarias de educação. As aulas eram, em geral, noturnas, com professores do ensino primário ou voluntários, produzindo-se material didático único em grandes quantidades. Desse material, faziam parte a cartilha de alfabetização Ler, o livro de leitura Saber, elaborados segundo o método Laubach¹⁵ e o Manual de Aritmética, além de fascículos sobre higiene e saúde, civismo, técnicas agrícolas rudimentares, dentre outros pontos (FÁVERO, 2000; FÁVERO; FREITAS, 2011).

Neste capítulo, buscamos analisar o conteúdo ideológico produzido pela imprensa burguesa carioca do final dos anos 1940 sobre a formação de jovens e adultos da classe trabalhadora¹⁶. O que foi dito e o que foi omitido a esse respeito? Por formação, compreendemos não apenas o processo de escolarização da classe trabalhadora e suas frações, mas o uso de estratégias educativas diversas por uma esfera pluralista de organizações, de sujeitos coletivos, em luta ou em aliança entre si, o que nos motivou, do ponto de vista teórico, a revisitar conceitos centrais como classe, luta de classes, ideologia e Estado. Para tanto, priorizamos não apenas a especificidade da principal política do Governo Dutra destinada à alfabetização de trabalhadores no Rio de Janeiro, mas as concepções sobre a classe trabalhadora e sua formação reveladas pela imprensa burguesa. O recorte temporal situa-se entre 1947 (criação da Campanha Nacional) e 1950 (ano em que diminuem sensivelmente as notícias sobre ela na imprensa carioca).

¹³ Manoel Bergstron Lourenço Filho tinha sido Diretor de Instrução Pública no Ceará, Diretor do Instituto de Educação, Diretor do Departamento Nacional de Educação e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos durante o Estado Novo. Assumiu, em 1947, de forma simultânea, o Departamento Nacional de Educação e a direção da Campanha até 1950.

¹⁴ De fato, diferente de Anísio Teixeira, alvo de forte perseguição no Estado Novo, Lourenço Filho manteve-se à frente da formulação pedagógica federal da ditadura varguista.

¹⁵ Frank Charles Laubach (1884-1970), missionário americano, criou um método de alfabetização de adultos inicialmente empregado nas Filipinas, em 1915. Esteve no Brasil em meados dos anos de 1940, desenvolvendo palestras. Ver a respeito: BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.

¹⁶ Utilizamos aqui as categorias propostas por Nelson Werneck Sodré (1999): imprensa burguesa e imprensa proletária.

A imprensa burguesa, que não era um bloco homogêneo, certamente, é nosso ponto de partida, sublinhando-se a relação dialética entre seu discurso e a estrutura social. Essa imprensa, com a expansão capitalista no Brasil, tornou-se a grande imprensa empresarial¹⁷. O Distrito Federal foi escolhido como lócus da pesquisa, pelo fato de ser a capital do país e, ainda, pela concentração de periódicos de grande circulação. Nos anos 1940 e 1950, além dos novos jornais da imprensa burguesa de tendências distintas (Tribuna da Imprensa e Última Hora), cresceu a tiragem dos jornais cariocas, especialmente em virtude do fim do Estado Novo. A média diária de exemplares na capital era de 600 mil, chegando a 1 milhão, em 1952 (MARTINS, 2010).

Recorremos, essencialmente, ao acervo digital mantido pela Biblioteca Nacional do Diário de Notícias-DN do Rio de Janeiro, que circulou entre 1930 e 1976, expressão da modernização pela qual passava a imprensa burguesa. O DN, considerado o favorito das camadas médias, não apoiou Dutra nas eleições e era conhecido pelas suas posições contra Vargas e o comunismo. Na pauta de costumes defendia, entre outras, a criminalização do jogo do bicho (BRASIL, 2015, n.p)¹⁸.

Considerando a ênfase que conferimos à Campanha, como política, utilizamos, também, documentos produzidos no período, tanto pela Prefeitura do Distrito Federal, como por intelectuais representativos da disputa pelas ideias sobre educação, ressaltando que documentos não são inócuos: antes de mais nada, são resultado de uma “montagem, consciente ou inconsciente da história, da época, da sociedade que o produziram” (LE GOFF, 1990, p. 537).

Finalmente, dois esclarecimentos: em primeiro lugar, uma nota breve sobre fontes históricas, sublinhando que não é delas que brota e flui a história, como esclarece Saviani (2006, p. 29-30) “[...], é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história”. Em segundo, o reconhecimento dos limites da presente reflexão visto que, quando analisada apenas a perspectiva da imprensa burguesa, não é possível apreender a totalidade social concreta. Mas, sem conhecê-la mais profundamente, avançamos pouco na compreensão da batalha ideológica que traduz a luta de classes no período. De toda forma, todo o conhecimento é sempre provisório e incompleto.

Em vista disso, outros estudos presentes neste livro poderão ser de grande contribuição, reconhecendo-se a necessidade de se aprofundar a pesquisa sobre a luta de classes, sob a forma da luta pela hegemonia no campo da educação de jovens e adultos trabalhadores em outros períodos. Se o desenvol-

¹⁷ A Constituição de 1946 determinava que as empresas jornalísticas deveriam ser nacionais, cabendo a brasileiros a sua orientação intelectual, o que, de acordo com Sodré (1999), acabou se tornando inócuo, pela impossibilidade de sobrevivência sem a substantiva propaganda da indústria estrangeira.

¹⁸ A busca utilizou os seguintes termos: educação, alfabetização, instrução, ensino supletivo, Campanha Nacional de alfabetização, trabalhador, operário, proletário, pobreza, classe social, classes sociais, luta de classes, massas populares, favela, SESI.

vimento capitalista acontece por meio da produção econômica e ideológica, como defendemos, uma determinada ideologia dominante não se define em função da classe, mas das relações entre elas, em diferentes momentos.

Luta de classes, ideologia e formação de jovens e adultos trabalhadores

Fernando Azevedo, intelectual que assinava tanto o Manifesto dos Pioneiros (1932) como a Carta da ABE (1945) fazia uma distinção entre classe e elite esclarecedora para nosso estudo. Para ele, “enquanto classe implica diferenças de graduação ou de nível, ligadas aos costumes, condições de vida, fortuna e profissões [...], a elite é uma minoria constituída de individualidades mercedoras por si mesmas” (AZEVEDO, 1940, p. 290).

A distinção proposta por Azevedo (1940) não considerava que, historicamente, na forma como se configurou o modo de produção capitalista, as relações sociais de produção da existência têm a marca de uma cisão fundamental, isto é, a divisão entre os que são proprietários dos instrumentos e dos meios de produção e aqueles que, não sendo proprietários, dispõem apenas da sua força de trabalho, transformada em mercadoria, delimitando-se, assim, as classes fundamentais do sistema capital¹⁹. Apesar da reverência à cultura francesa, a maioria dos intelectuais renovadores ainda não identificava que, desde o século XIX, os franceses se referiam à expressão em termos de relações entre grupos baseadas em desigualdades: “classe dominante”, “classe burguesa” ou “classe trabalhadora” (MATTOS, 2007, p. 34). Essa distinção, como defendemos, era e continua central para a compreensão do sentido da educação de jovens e adultos trabalhadores em cada sociedade.

O rico estudo sobre a atualidade dos conceitos de classe social e luta de classes elaborado por Marcelo Badaró Mattos (2007)²⁰ mostra que Marx e Engels, relacionando as classes ao processo de divisão social do trabalho, procuravam esclarecer as bases da estrutura social no capitalismo. Como fenômeno social e histórico, a classe se constituiria em oposição aos interesses de outra (s) classe(s), reforçando o papel central da luta de classes que a imprensa burguesa nos anos 1940, no Rio de Janeiro, procurava negar, como veremos adiante.

Percorrendo a forma pela qual foram apropriados os conceitos de classe luta e classes ao longo de décadas, a partir de Marx, Mattos (2007) chega às contribuições dos historiadores, especialmente as de Thompson, que traz o conceito de experiência nesta conhecida citação:

¹⁹ Como Frigotto (2001), consideramos a heterogeneidade e mesmo as segmentações que historicamente se fazem presentes no interior das classes fundamentais e a diferenciação que ocorre em formações sociais específicas, destacando, ainda, o fenômeno complexo e tampouco resolvido daquilo que a literatura sociológica identifica como “camadas médias”.

²⁰ Mattos (2007) considera que a crítica à atualidade desses conceitos está associada intimamente à tese da perda da centralidade do trabalho.

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe (THOMPSON, 2004, p. 10).

Thompson (2004), com base nos estudos históricos de Marx, sublinha que a classe, “como qualquer outra relação, é algo fluído que escapa à análise ao tentarmos imobilizá-la num dado momento e dissecar sua estrutura [...] A relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais” (THOMPSON, 2004, p. 10). Diante disso, para os fins da reflexão aqui proposta, destacamos três aspectos fundamentais e articulados sobre os conceitos de classe e luta de classes, tal como os apreendemos: o relacional, visto que uma classe só existe em oposição à outra; a vinculação de classe ao conceito de luta de classes, como uma relação em construção e a necessidade de se compreender ambos os conceitos de forma dialética, considerando aspectos emancipadores e opressivos neles envolvidos.

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, pesquisadores contemporâneos do campo pedagógico vêm preservando o vigor dos conceitos de classe e luta de classes nas suas análises e proposições, concebendo a educação como prática social contraditória, situada historicamente. Nessa direção, Demerval Saviani (1991) desenvolveu, criticamente, uma breve exposição mostrando como vêm sendo omitidos os nexos entre sociedade, classe e educação.

Numa primeira posição que, para efeito dos objetivos deste trabalho nos parece oportuno indicar, estariam as teorias que consideram que há problemas sociais que demandam soluções educacionais. Seria o exemplo do problema do analfabetismo que, ao longo de décadas, foi expresso por meio de metáforas da medicina e da ordem moral: um câncer, uma chaga, uma vergonha nacional. Da mesma forma, o problema da falta de adaptação dos indivíduos à sociedade, cuja solução também estaria na educação. Ou, ainda, o problema da ineficiência, da falta de capacitação para o exercício de determinadas funções sociais. Nesta posição, esclarece Saviani, estariam as teorias que reduzem a questão da aprendizagem a um problema pedagógico, a despeito da dualidade da formação característica da sociedade de classes. Os problemas seriam vencidos à medida que se organizasse bem o processo pedagógico, incluindo-se a proposição das formas de sociabilidade para que todos os indivíduos desenvolvessem comportamentos adequados à convivência social e ao exercício de atividades profissionais. Nesse conjunto, estariam incluídas as concepções burguesas das pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista.

A posição acima destacada capta as relações entre educação e sociedade pela via do imediato, do visível, o que as definiria como perspectivas ingênuas. “Com efeito, compreender a realidade implica ultrapassar as aparências, implica captar o que está oculto e é isto que justifica o empreendimento científico” (SAVIANI, 1991, p. 44). Álvaro Vieira Pinto (1986) seguiu em direção semelhante, ao defender que a consciência ingênuo não inclui a referência ao mundo objetivo da sociedade de classes como seu determinante fundamental. Paschoal Lemme, por seu turno, concluiu que “é um pouco utópico pensar que a educação produz transformações sociais profundas” (LEMME, 1988, s.p. apud RUMMERT, 2016, p. 22).

No Manifesto dos Pioneiros, de 1932, na Carta da ABE, em 1946, e na proposição da Campanha Nacional de Alfabetização, em 1947, cuidando-se para não subtrair as condições históricas em que foram produzidos, encontramos os elementos identificados por Saviani (1991), ou seja, a educação, livre das contradições da sociedade capitalista, é vista em si mesma, como poderosa arma contra o analfabetismo, o desajuste social e a falta de capacitação da classe trabalhadora.

Se a produção dos nossos principais intelectuais nas décadas de 1930 e 1940 do século passado era fortemente marcada pela ideologia liberal, é preciso considerar que, no Brasil, nas suas origens, os princípios liberais tiveram feição específica, pois não se forjaram na luta da burguesia contra os privilégios da monarquia, sendo a escravidão o limite do nosso liberalismo (COUTINHO, 2006; VIOTTI, 2010). Compreender o liberalismo como ideologia no Brasil requer, portanto, analisá-lo na nossa realidade concreta.

De forma geral, para a ideologia liberal os indivíduos são considerados iguais em relação às leis, ao direito à vida, à liberdade, à propriedade e também à educação, embora não sejam material e socialmente iguais. Coutinho (2006) avança nessa análise ao indicar que o escravismo brasileiro era peculiar, articulado no nível internacional com o capitalismo em expansão. A República, tal como a Independência, promoveu mudanças “pelo alto”, sem participação das massas. Só a partir dos anos 1920, a sociedade mostrou-se mais complexa, tendo em vista que o capitalismo foi se transformando no modo de produção dominante também nas relações internas. “Começa a surgir, com o início das lutas operárias e com a agitação das camadas médias, um germe do que se poderia chamar de ‘sociedade civil’” (COUTINHO, 2006, p. 22). Com ela, crescem as associações proletárias, surge uma rarefeita, porém ativa imprensa operária²¹ e cria-se, em 1922, o Partido Comunista Brasileiro-PCB.

Com altos e baixos, depois de 1945, o clima favorável à democracia se impôs sem resolver as tensões que a sociedade do período indicava, incluindo os elevados níveis de analfabetismo. Ampliaram-se o que Gramsci denominou de *aparelhos privados de hegemonia*. Com a intensificação das lutas sociais surgiram,

²¹ Ver acervo da imprensa proletária em: <<https://www.marxists.org/portugues/tematica/imprensa.htm>>

também, novas organizações (sindicatos, partidos políticos, jornais) que, embora pudessem ter como objetivo a defesa de interesses particulares, eram igualmente portadores de ideologia (COUTINHO, 2006).

Vemos assim que a sociedade civil tem, por um lado, uma função social própria: a de garantir (ou de contestar) a legitimidade de uma formação social e de seu Estado, os quais não tem mais legitimidade em si mesmos, carecendo do consenso da sociedade civil para se legitimarem. E, por outro, que ela tem como materialidade social própria; apresenta-se como um conjunto de organismos ou de objetivações sociais, diferentes tanto das objetivações da esfera econômica quanto das objetivações do Estado *strictu sensu*. Digamos que, entre o Estado que diz representar o interesse público e os indivíduos atomizados no mundo da produção, surge uma esfera pluralista de organizações, de sujeitos coletivos, em luta ou em aliança entre si (COUTINHO, 2006, p. 16).

Essa esfera pluralista de organizações, de sujeitos coletivos, em luta ou em aliança entre si como parecia ser o caso dos intelectuais renovadores e a imprensa, está presente na sociedade brasileira do final dos anos 1940. Coutinho (2006, p. 16), entretanto, sublinha outra especificidade do nosso pensamento liberal, às vezes muito moderado, as vezes até mesmo conservador, o que, no campo educacional, logo ficaria claro. O liberal defende a mudança “valendo-se para tanto de formulações ideológicas progressistas: mas, ao mesmo tempo, recusa as consequências últimas do progresso, por temor explícito à ‘anarquia’ e do ‘caos’ dos que vêm ‘de baixo’” (COUTINHO, 2006, p. 16).

Não é sem motivo, portanto, que o Diário de Notícias, ainda no Estado Novo, em forma de editorial, tentasse esmaecer a luta de classes:

Nesses últimos vinte anos o conceito de trabalhador evoluiu consideravelmente. Trabalhador não é apenas um homem rústico, que executa determinada tarefa manual, nem apenas um homem que exerce um ofício mecânico; a inteligência, em virtude daquela evolução ficou igualmente abrangida, de sorte que é trabalhador, hoje em dia, todo aquele que produz em benefício da coletividade, seja com as mãos, seja com as máquinas, seja com o cérebro. As utopias do extremismo marxista não mais conseguem dissociar violentamente as classes sociais no ponto de vista do trabalho [...] Esses regimes de sanhoso extremismo, paradoxalmente rotulados de libertadores da espécie, aplicam, na verdade, uma concepção retardatária (OS TRABALHADORES..., p. 4, 1940).

Embora a mudança no quadro educacional estivesse no projeto societário da burguesia brasileira nos anos 1940, a promessa de universalização da escola laica, gratuita, pública e universal, incluindo a dos jovens e adultos trabalhadores não poderia ser cumprida, visto que a esfera das políticas sociais é, da

forma como a compreendemos, determinada pela luta de classes, como todos os demais âmbitos da vida social:

Por meio de suas lutas, os trabalhadores postulam direitos sociais que, uma vez materializados, são uma indiscutível conquista; isso não anula a possibilidade de que, em determinadas conjunturas, a depender da correlação de forças, a burguesia use as políticas sociais para desmobilizar a classe trabalhadora, para tentar cooptá-la etc. Assim como no caso do sufrágio universal (que não garante automaticamente a vitória dos trabalhadores), também nesse terreno das políticas sociais nada está decidido a priori: embora tanto os direitos políticos como os direitos sociais sejam importantes conquistas dos trabalhadores, pode ocorrer que - em determinadas conjunturas e em função de correlações de força específicas - eles não explicitem plenamente o seu potencial emancipatório. Para que tal ocorra, é mais uma vez necessária a intensificação das lutas pela realização da cidadania, o estabelecimento de correlações de força favoráveis aos segmentos sociais efetivamente empenhados nessa realização (COU-TINHO, 1999, p. 51).

Em tempos de guerra fria, nas edições da segunda metade da década de 1940 do DN-RJ, alvo do nosso maior interesse, identificamos no centro da disputa ideológica, o anticomunismo e a negação da luta de classes numa sociedade profundamente desigual, marcada pela repressão aos movimentos e lutas da classe trabalhadora. Alceu de Amoroso Lima, o Tristão de Athayde, por exemplo, intelectual de prestígio à época e representante da burguesia católica defendia com entusiasmo em sua coluna as teses do reverendo americano Fulton Sheen (1895-1979). Entre elas, a de que o modo econômico de enfrentar o comunismo é fazer todos os trabalhadores capitalistas, por uma ampla difusão da propriedade privada, isto é, uma “solução humanista” de repartição dos lucros. Ou, ainda, via educação da classe trabalhadora, a exemplo da campanha de alfabetização do Governo Dutra, oferecidos pelo clero, médicos, advogados, em que se aprenderia que a alternativa entre direita e esquerda não é a mesma entre o direito e o falso.

A solução capitalista é permitir que um só homem possua a maioria das galinhas e distribua ele mesmo os ovos para os trabalhadores que prepararam os ninhos para ele. A solução comunista é entregar todos os ovos às mãos de um ditador cozinheiro...Este fará uma omelete que não satisfará, pois nem todos gostam de omelete ou não apreciam o paladar do cozinheiro. A solução cristã é distribuir as galinhas de tal modo que cada qual possa cozinhar os ovos como preferir e mesmo come-los crus se for esta a sua definição de liberdade. (O ANTICOMUNISMO, 1948, p. 1).

O que o intelectual católico parecia não cogitar é que a expansão acelerada do capitalismo e a “inclusão forçada”²² a seus mecanismos deram a tônica do processo econômico e social no período, mesmo que em modalidades diversas entre os países (FONTES, 2006). O conjunto da vida social e produtiva passou a girar não mais em torno do valor de uso dos objetos produzidos, mas da própria produção de mais-valia, da acumulação, processo que não ocorreu de forma homogênea. O fato de que grandes parcelas da população tenham ficado fora do processo de assalariamento durante longos períodos não significava que tivessem ficado fora ou à margem do mercado capitalista (FONTES, 2006). Foi esse o caso dos trabalhadores analfabetos incorporados para o trabalho simples, precário e de baixa remuneração. Uma solução “humanista”, portanto, seria incompatível com a expansão do nosso próprio sistema capital.

Diferentemente do século XIX, a subsunção real²³ determinou em escala internacional o ritmo, a intensidade do trabalho socialmente considerado, definiu a lógica de funcionamento do sentido produtivo como um todo, tornando-se, de forma naturalizada, a “lei da existência social”. Diferente do que a imprensa burguesa pregava, em defesa da paz e da união das classes, a expansão capitalista aprofundou a subordinação do trabalho ao capital, com novos desafios à educação da classe trabalhadora.

Miséria carioca, imprensa burguesa e missão educativa do Estado: a Campanha e o temor dos que vêm “de baixo”

O Rio de Janeiro dos anos 1940 atraía a pobreza rural. Abria, como mágica, a “loteria da vida”. Entre 1940 e 1950, 220 indústrias se fixaram ao longo dos eixos ferroviários. Era, entretanto, uma indústria nômade que, primeiramente, instalou-se em São Cristóvão e no Porto, a seguir, nos eixos ferroviários e, depois, na Avenida Brasil, inaugurada em 1946 (LESSA, 2001). O processo de industrialização teve, na capital, características próprias.

A cidade se desenvolvia articulada à expansão capitalista da primeira metade do século XX, buscando alternativas para sua sustentação e reconfiguração no tempo e no espaço. A habitação da maioria era precária, enquanto a burguesia carioca mudava-se para a orla, onde se sentia mais protegida. Aos tra-

²² Considerando-se que a generalização da mercantilização da sociedade, componente da expansão capitalista, reduz ou elimina a possibilidade de sobrevivência individual.

²³ Marx (1975, p. 76) distingue formas distintas de sujeição do processo de trabalho humano no capitalismo, isto é, a subsunção formal e a subsunção real. A subsunção formal funda-se no que Marx denominou de mais-valia absoluta promovida pelo prolongamento da jornada de trabalho, modo característico de qualquer forma capitalista precedente e, simultaneamente, modo particular de subsunção, em virtude da escala em que o processo de trabalho se realiza. Por sua vez, a subsunção real do trabalho ao capital desenvolve-se em todas as formas que produzem mais-valia relativa, promovendo uma revolução no modo de produzir, na produtividade do trabalho, na relação entre capitalista e operário e na vida social, de forma geral.

balhadores restavam os loteamentos improvisados, os novos cortiços, os parques proletários temporários²⁴ ou definitivos, as moradias em áreas alagadas e a ocupação ampliada dos morros do centro, das zonas norte e sul da cidade. Era uma estrutura social resistente e fortemente desigual. A capital contava especialmente com a migração mineira, nordestina e do interior fluminense. Não havia, certamente, relacionamento contratual homogêneo da força de trabalho, embora a classe trabalhadora, ainda que de maneira diversa, estivesse subordinada ao nosso processo de expansão capitalista, como já mencionado²⁵.

O Diário de Notícias, como era de se esperar, não abordava as condições urbanas de forma central nas seções mais destacadas do jornal. Afinal, essas não eram questões de interesse para o seu público. Na verdade, nossa classe dominante nunca se identificou com as questões populares. Quando buscamos no DN-RJ pelo termo “operário”, por exemplo, encontramos expressiva parte das referências nas páginas policiais que reuniam homicídios, acidentes, agressões, baleados, atropelamentos, tentativa de suicídio, suicídio e desordem. A esse respeito, cabe registrar que, nos anos 1940, a grande maioria dos relatos publicados de suicídio ou tentativa de suicídio diziam respeito aos identificados como operários e trabalhadores. O mesmo ocorre em relação aos acidentes de trem, bonde e atropelamentos. No caso dos desastres de trem e de bonde, as vítimas eram os pingentes, isto é, aqueles que não podiam pagar pelas caras passagens. Não há indicações das reivindicações da classe trabalhadora e nem da repressão às suas manifestações, características no período.

As concepções da burguesia sobre a classe trabalhadora no período oscilavam entre a piedade e a repulsa. A miséria carioca estava presente no DN-RJ na coluna *Casos Dolorosos da Cidade*. Eram relatos numerados do cotidiano difícil, para os quais o jornal se propunha a ajudar, recolhendo recursos.

CASO 796. Está bastante idosa e entevada a senhora. Sofre de reumatismo articular. Esteve já recolhida ao Hospital São Francisco de Assis, não melhorando. É viúva e não tem ninguém por ela. Até três anos atrás, apesar da idade e de já se encontrar enferma, trabalhava fazia pela sua própria subsistência. Por fim, no entanto, ficou sem poder locomover-se, sem movimento nas pernas. A entevada encontra-se por favor recolhida na Rua Nova de Amorim, 171, na casa de uma amiga, na Estação Bento Ribeiro. Um caso de pobreza e virtual desamparo porque a boa amiga não pode fazer mais pela entevada, senão dividir com ela o prato e o teto. Mas, falta tudo mais. (CASO 796, 1947, p. 1).

²⁴ Quando a favela incomodava muito criavam-se parques proletários temporários. Foi o caso do Parque Proletário da Gávea para onde foram transferidos moradores de barracos da orla da Lagoa Rodrigo de Freitas e do Leblon, áreas entre as mais valorizadas da cidade até os dias de hoje.

²⁵ Pela imprensa burguesa, concluímos que até mesmo a Prefeitura mantinha contratos diferenciados e também precários, sendo alguns deles temporários para múltiplos cargos, incluindo o de professores.

No Diário de Notícias, as favelas eram sinônimo de “promiscuidade”, “espaço de desordem”, “violência”, “malandragem”, “falta de higiene”, “estímulo à tuberculose”, “ignorância”, “imoralidade”, “risco social” e, potencialmente, “alvo do comunismo”. Prevalciam argumentos atribuindo a moradia nas favelas à preguiça e à ausência de amor-próprio. “Fala-se de morador que gastaria na gafeira e no carnaval e não protegia a própria família” (LESSA, 2001, p. 309).

[...] As habitações do nosso operariado são as mais miseráveis que se possa imaginar. Nos cortiços e nos barracões das favelas, a ausência de conforto e de higiene e em geral absoluta. Lá existem todos os vícios, grassam todas as doenças. Crescendo nesse ambiente de sordidez e de promiscuidade, morrem crianças em quantidade impressionante ou vêm a constituir sério problema para a sociedade mercê do abandono em que vivem. O problema da habitação agrava-se pelo êxodo constante de populações agrícolas que correm para a cidade em busca de salários enganosamente melhores. Por outro lado, o regime alimentar do nosso operário é dos mais deficientes. Constituíam-se, antes da atual crise, quase que somente de feijão preto, arroz e pão. Imagine-se agora. [...] (Caminhando para a realidade, 1947,

Na verdade, o incômodo com as favelas não era novo. Já em 1900, o *Jornal do Brasil* denunciava estar o morro “infestado de vagabundos e criminosos que são o sobressalto das famílias” (VALLADARES, 2000). O que não se escrevia nos jornais²⁶ é que houve grande resistência às tentativas de remoção das favelas, desde o início do século XX.

Em meados de 1947, assumiu a prefeitura do DF o General Ângelo Mendes de Moraes,²⁷ apelidado, pelos jornais proletários, de “prefeito dos grã-finos”. Realizou o primeiro Censo das Favelas do DF, no mesmo ano. Foram identificados 105 núcleos, com uma população estimada em 138.837 mil habitantes, a maior parte, na zona norte da cidade. “Tal estimativa já assinalava uma considerável redução das cifras — entre 400 mil e 600 mil favelados — que apareciam na imprensa carioca” (VALLADARES, 2000, p. 23). Também não coincidiriam com os levantamentos do Censo Geral, realizado em 1950. Portanto, o número de moradores nas favelas estava cercado de imprecisões.

O Censo da Prefeitura indicou que 88.495 moradores em favelas estavam na condição de “inativos” ou de “outros”. Entre os 10.211 “ativos”, o sa-

²⁶ Ver, por exemplo, MATTOS, Romulo. Favelas na Primeira República: tentativas de remoção e resistência. In: **Revista História & Luta de Classes** - Questão urbana e políticas públicas.V.26, 2016. Disponível em: <<http://dev.historiaelutadeclasses.com.br/upload/arquivo/2018/03/acfc144e547cc93ba9ad0929df4f000ea92ac00d>>. Acesso em: 02 de abril de 2019

²⁷ O general substituiu Hildebrando de Gois, também nomeado por Dutra, mas destituído por questões político partidárias.

lário situava-se entre 801 e 1.000 cruzeiros (DISTRITO FEDERAL, 1949a)²⁸. Logo a seguir, a Prefeitura criou a Comissão de Extinção das Favelas que defendia, como alternativa, a construção de conjuntos residenciais: “blocos de três pavimentos que permitiriam os pequenos funcionários das favelas e as domésticas da zona sul fossem transferidos de seus casebres, sem que isso implicasse no agravamento das dificuldades de vida de hoje no Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 1949a, p. 7-8).

A cidade vivia um período de verticalização urbana, padecendo com o desabastecimento de materiais de construção. A indústria carioca, apesar da expansão, não absorvia a maioria dos trabalhadores. Restava o trabalho precário na construção civil e nos serviços domésticos. Simultaneamente à Campanha de Alfabetização, o Governo Dutra mantinha um modesto projeto de construção de casas pré-fabricadas urbanas, o “Vivenda Popular”. Eram casas pré-fabricadas, de um material plástico, sem alicerce, construídas mediante um convênio com o Serviço Social da Indústria - SESI, pelas quais os trabalhadores pagariam com “suaves prestações”.

Eram tempos de arrocho salarial, escassez de serviços públicos, inflação, sendo as condições adversas da classe trabalhadora tratadas, pelo DN-RJ, como situações de infortúnio individualizadas e excepcionais.

CASO 1168. Sempre a tuberculose [...] Agora, trata-se de jovem doméstica, com vinte e quatro anos de idade, apenas, contagiada pelo mal tremendo. Como era natural, teve que abandonar o trabalho que exercia em casa de família. Está com os dois pulmões comprometidos. Essa mulher é casada e o marido exerce a profissão modesta de sapateiro. O casal tem um filhinho de três anos de idade. Ela trabalhou para ajuda-lo e, assim mesmo, o dinheiro mal dava para o sustento dos três e o aluguel do cômodo que ocupam numa casa de habitação coletiva. E agora? O cortejo de sofrimentos da moléstia impiedosa e já a penúria batendo às portas do lar humilde do trabalhador. É preciso socorrê-los. (CASO 1168, 1948, p. 7).

No embate ideológico sobre a luta de classes, sob a forma da luta pela hegemonia na formação da classe trabalhadora, a preocupação da burguesia girava em torno de “criar novos e mais elevados tipos de civilização, adequar a civilização e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades de desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 91). Nas edições do Diário de Notícias, observamos a constante presença da Igreja Católica e do empresariado nesse esforço. Ambos

²⁸ Na imprensa proletária, encontram-se indicações sobre presença de grileiros que cobravam aluguéis nos morros. Igualmente, do pagamento de taxas ao Governo Federal pelo uso das terras nos morros.

se articulavam em torno do anticomunismo e da necessária preparação de um trabalhador de novo tipo²⁹.

No caso da Igreja, destacamos a publicação, pelo DN-RJ, de um artigo do arcebispo Dom Jaime de Barros Câmara, em outubro de 1949, com base na Carta Pastoral do Papa Pio XII, excomungando os católicos que ajudassem o comunismo ou os comunistas. A Igreja permanecia “amiga dos operários”, mas era ilícito publicar, difundir, ler livros, revistas e folhetos escritos pelos comunistas, a quem os sacramentos passavam a ser negados. Em síntese, qualquer aproximação aos comunistas ou às suas teses seria um enorme pecado (EXCOMUNGADOS, 1949, p. 4).

Como Silva (2018), concordamos que o peso das construções ideológicas da Igreja em torno do medo e da culpa contribuíram para a aceitação social do anticomunismo tão presente no DN-RJ. Porém, o amálgama anticomunista não ficou restrito a ela. “Ideologicamente, no discurso liberal, o capitalismo deixa de ser resultado de relações sociais permeadas por conflitos e contradições para se tornar assim uma fé, uma inabalável fé” (SILVA, 2018, p. 113)³⁰.

É o que observamos, também, nas matérias pagas publicadas no DN-RJ pelo SESI, criado por Dutra, em 1946, considerando as dificuldades que os encargos do pós-guerra teriam criado na vida social e econômica do país. Adequar a moralidade da classe trabalhadora às necessidades da nossa expansão capitalista era a preocupação constante:

Carta aberta ao operário, meu amigo.

Quero conversar com você, meu amigo operário, sobre os problemas que atingem a sua vida. Por exemplo, você há muito sonha com a sua casa para deixar de viver ora em pensão, ora em cortiço. Você, é verdade, não tem inveja dos ricos que são obrigados a viver apertados nos apartamentos. Mas, você merece o seu lar para o qual, juntamente com a sua mulher, possa voltar a sua atenção. Como, porém, há de pensar, a gente poderá ter um lar nessa crise de habitações? Nem os afortunados... [...] Meu amigo, foi pensando em você e em outros tantos que o SESI planejou a construção de casas que logo serão suas. Há, pois, razões para grande contentamento. [...] Meu amigo, você merece conforto e paz. Compre-os, comprando a sua casa. Você tem crédito para isso... seu fiador será o seu trabalho e o seu valor próprio. (Carta aberta ao operário, meu amigo, DN-RJ, 1947).

²⁹ “O dever de não faltar ao trabalho”, concurso de textos lançado, em 1947, exclusivamente para alunos das turmas de alfabetização da Campanha assumidas pela ASA, premiaria o melhor texto com uma caneta *Parquer* 51 dourada, objeto bastante valorizado na ocasião.

³⁰ Silva (2018) lembra que na década de 1940, o integralismo produziu um folheto (O que todos os brasileiros têm a perder com o comunismo) no qual o comunismo é denominado de aberração política e moral.

Eu ia no bonde, lendo sossegado o jornal da tarde, quando tive despertada minha atenção para dois trabalhadores que conversavam animados. “-Olha, meu velho, amanhã eu ainda trabalho, mas na segunda-feira em diante eu quero folga até o fim do mês. “-Mas na segunda é dia 25...falta uma semana. Que folga é essa?” “-Bem, amanhã eu completo 1240 cruzeiros deste mês. Dão para pagar minhas contas e ainda sobram uns duzentos para gastar.” Estava a conversa neste pé quando cheguei ao meu ponto e desci. Fui para casa com tristeza, pensando no que ouvi. [...] aquele trabalhador que eu acabava de ouvir, certamente algumas vezes exigiu do patrão aumento de salário. Alegou que o custo de vida estava impossível, os salários baixos, que não poderia viver desta maneira. O patrão compreendeu o pedido e aumentou o salário. E o que sucedeu? Em vez de retribuir o patrão, sendo pontual e esforçado, começou a faltar porque em três semanas ganha agora o que ganhava em um mês. Isso é um erro. O trabalhador correto deve pensar de outro modo. [...] Os patrões já mostraram seu interesse em melhorar a vida dos trabalhadores da indústria para que tenham melhor disposição para o trabalho e produzam mais [...] (*Conversa no Bonde*. DN-RJ, segunda seção, segunda página, edição de 07 ago. 1947).

O problema da felicidade- Carlos Antonio Menezes (operário industrial)

O problema primordial das instituições sociais é proporcionar a felicidade [...] Nós, que constituímos a classe trabalhadora, simples humanos, sem pretensões superiores, não fugimos à regra geral [...] Não desejamos riquezas utópicas para todos, mesmo porque elas não trazem a felicidade. O que queremos, porque é justo, é o bem estar de cada indivíduo, base do progresso da Nação: é ter uma casa relativamente confortável, onde instalar nossa família: ter alimentos acessíveis, poder educar nossos filhos e, enfim, ter igualdade de oportunidades para que possam se erguer, de acordo com suas aptidões (MENEZES, C. A. DN-RJ, primeira seção, quarta página, edição de 14 maio 1947).

Antes de avançar na especificidade carioca no que diz respeito à principal política destinada aos jovens e adultos trabalhadores do Governo Dutra, é preciso lembrar que a tendência dominante sob o capitalismo é dirigir o processo de educação para a formação adequada ao mercado de trabalho, mas o Estado também é provocado pelas pressões dos dominados, o que produz novas tensões: “muitas vezes a educação/formação para o mercado não se coaduna com as expectativas dos educandos, muitas vezes infladas pela própria propaganda levada a efeito pelos setores dominantes” (FONTES, 2016, p. 16).

A Campanha Nacional de Alfabetização (1947), uma das políticas centrais do Governo Dutra e a principal proposta de escolarização mínima para jovens e adultos trabalhadores, teve sua maior presença no noticiário carioca bur-

guês da cidade a partir de 1948, sendo mencionada como “obra cívica”, “prática de amor ao próximo”, “atitude patriota”, “benemérita”, capaz de acabar com os “párias políticos”, “alfabetização da massa ignorante que atropela o desenvolvimento”; “humanização das massas ignorantes”, “movimento de recuperação de marginais” “remédio para a influência de agitadores”.

Na conjuntura do período, sublinhando que as políticas sociais, como vimos, não são necessariamente uma via de mão única, consideramos que havia um projeto de mudança conservadora dentro da ordem estabelecida. A “educação social” do SESI, a atuação da Igreja e a imprensa burguesa apontavam igualmente nessa mesma direção. O “Estado capitalista ampliado” não precisava apenas da coerção, mas do consentimento, o que se opera no âmbito da sociedade civil³¹.

Por meio de acordos com os governos locais, apoio financeiro e produção de material didático em escala, como já mencionado, a Campanha mobilizou para a tarefa de alfabetização em todo o país estudantes, igrejas, sindicatos, partidos políticos, profissionais liberais, voluntários, militares, comitês de bairros, instituições públicas e privadas de educação, além do Serviço Social da Indústria- SESI. O Governo Federal comprou, também, 800 aparelhos e diafilmes da empresa *Society of Visual Education*, com sede em Chicago-EUA.

Há especificidades na educação oficial da classe trabalhadora no Rio de Janeiro que consideramos importante assinalar, embora a capital contasse, como no resto do Brasil, com uma rede pública insatisfatória no caso do ensino primário e do ensino supletivo, de característica precária e funcionando em prédios alugados. Na capital, o número de analfabetos ficava muito abaixo da média nacional, embora expressivo³². O convênio com o Governo Federal foi, em relação às demais unidades da federação, um dos últimos a serem assinados.

Na capital, faltavam professores, mas, por decreto, o Governo Dutra permitia que professores e outros funcionários públicos dessem aulas nos cursos do SENAI. Boa parte da “assistência ao educando” vinha da contribuição das famílias, via caixas escolares. Das 480 mil crianças em idade escolar no DF,

³¹ De forma breve, podemos dizer que Gramsci (1991) conceitua o Estado em sentido amplo, composto de duas esferas principais: a sociedade política – o Estado em sentido estrito –, formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal do controle e da execução das leis (burocracia executiva, polícia, forças militares), e a sociedade civil, formada pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e difusão de concepções de mundo, de ideologias (meios de comunicação, sindicatos, escolas etc.), como já mencionado. Ambas (sociedade política e sociedade civil) formam o *Estado ampliado*. Não há, portanto, oposição entre essas esferas, já que elas se complementam, sem que o Estado perca o seu caráter de classe e sua *missão educativa e formativa*.

³² Paschoal Lemme (2004, p. 35), em carta à Prestes, indica “variação bastante grande entre percentagens extremas que vão de 17,80% de analfabetos no Distrito Federal a 77,40% em Alagoas. Nem por isso deixa de ser menos chocante, pois mesmo essa percentagem mínima para a capital do País representa um contingente acima de 200 mil indivíduos, de 18 anos e mais” LEMME, P. *Memórias*. Estudos e reflexões sobre problemas da educação e ensino. Participação em conferências e congressos nacionais e internacionais. Documentos. Brasília: Inep, 2004.

260 mil não tiveram acesso à matrícula, em 1947. No ensino primário, 53 escolas atendiam também à noite. As prioridades eram muitas, assim como as cobranças. Faltavam recursos para todas as frentes, incluindo a educação dos jovens e adultos trabalhadores: “o adolescente, o adulto, isto é, aqueles que não tiveram, em matéria de ensino, a assistência do estado que é obrigado a dá-la tem o direito de reclamá-la” (CÂMARA DO DISTRITO FEDERAL, 1947, p. 35).

O que ganhava destaque na imprensa do final dos anos 1940 era construção de prédios escolares, especialmente nas áreas rurais, hoje integradas pela zona oeste da cidade. Além disso, a distribuição de alimentação nas escolas públicas, em ousado programa de merenda escolar. Dentro de seu plano de expansão de ginásios públicos³³, a Prefeitura, na contramão da proposta do SENAI, substituiu o curso básico industrial existente nas escolas técnicas municipais, pelo curso ginásial, mantida a obrigatoriedade de frequência às oficinas já existentes, sendo instalados onze ginásios, em 1948 (1 noturno). Criaram-se, também, cursos preparatórios oficiais para o chamado Artigo 91³⁴ e a rede de bibliotecas populares (1 biblioteca em escolas com mais de quatro classes de ensino supletivo). A reorganização do então ensino médio voltou-se, ainda, para o segundo ciclo, com novos cursos comerciais e industriais (DISTRITO FEDERAL, 1949). Já no ensino supletivo municipal, a reforma propôs o curso primário e outro de segundo grau. Em 1948, eram apenas 7.920 alunos nesta modalidade (DISTRITO FEDERAL, 1949).

A heterogeneidade, que é componente da classe trabalhadora, era também da educação escolar a ela oferecida. Incluem-se, aqui, além da oferta pública, a formação escolar oferecida pelo SENAI³⁵, por empresas (têxteis, em especial) e pelas instituições privadas de ensino. A Campanha do Governo Dutra parecia ser um apêndice na administração do DF, sem maior integração com o que existia em termos de ensino supletivo à época na cidade. Havia um Serviço de Educação de Adultos e uma Comissão Especial encarregada pela Campanha. Com o passar dos anos, observamos pelas edições do DN-RJ, que a Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos virou sinônimo de ensino supletivo.

NO DN-RJ, a educação municipal destinada à classe trabalhadora era quase inexistente. Na coluna do jornal de atos da prefeitura, observamos pelo registro da posse, a distinção entre professor de ensino primário e professor de ensino primário supletivo. Em 1948, foi definida uma escala de preferência para

³³ Até 1947, só existiam 3 ginásios públicos, sendo 2 de curso normal.

³⁴ O artigo 91 do Decreto Lei N° 4.244, de 9 de abril de 1942 permitia aos maiores de 17 anos e, posteriormente, em virtude de modificações aos maiores de 18 a obtenção de certificado de licença ginásial, mediante a prestação dos chamados exames de madureza.

³⁵ Ver, a respeito, CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização, São Paulo/Brasília: Editora da UNESP/FLACSO, 1ª edição 2000; 2ª edição 2005 e CUNHA, Luiz Antonio. O ensino profissional na irradiação do industrialismo, São Paulo/Brasília: Editora de UNESP/FLACSO, 1ª edição 2000; 2ª edição 2005.

os professores da Campanha, que recebiam uma gratificação do Governo Federal: a) professores em exercício nas escolas públicas b) normalistas diplomados c) alunos dos últimos anos das escolas normais d) pessoas com secundário completo e) pessoas com ginásio comercial ou técnico e f) leigos habilitados em provas específicas. Há registros no DN-RJ da participação da Fundação Getúlio Vargas-FGV na promoção de curso de especialização para professores do ensino supletivo, de forma geral.

Em relação à Campanha no DN-RJ, raros foram os questionamentos, entre eles, a defesa da priorização da educação da criança e, ainda, a necessidade de superar a alfabetização de adolescentes e adultos com a oferta de mais escolaridade. A “educação das massas” seria a única estratégia capaz de “esterilizar a chamada luta de classes defendida pelos demagogos”, dizia o DN-RJ, ainda em 1946. De toda forma, a Campanha despertou o interesse do comércio, com a possibilidade de venda de projetores de slides³⁶.

Na edição de 23 de junho de 1948, o DN-RJ publicou um balanço das primeiras semanas da Campanha no DF. Eram 1.262 alunos com mais de 14 anos, inscritos em classes espalhadas pela cidade. A edição do dia 6 de agosto do mesmo ano, informava que o Distrito Federal receberia CR\$ 237.400,00 para a implantação de 360 classes, sendo que 100 delas ficaram a cargo da Ação Social Arquidiocesana- ASA, instituição da Igreja Católica. Eram comuns as “*avant-première*” beneficentes de filmes estrangeiros para angariar fundos para a Campanha, assim como as “*kermesses*”.

No caso do Distrito Federal, observa-se, pela imprensa, que os frequentadores dos cursos eram operários, domésticas, lavradores, recrutas do Exército que não falavam português, nascidos no sul, filhos de alemães, poloneses e italianos, pescadores, internos com hanseníase, presidiários, carpinteiros, motorneiros de bonde, operários do Arsenal de Marinha, entre outros trabalhadores. As turmas criadas estavam nas áreas urbana, suburbana e rural da cidade. Eram muitos os arranjos para o funcionamento das classes mediante convênios/termos assinados com instituições privadas e públicas, além da Igreja, incluindo os militares, partidos políticos e associações. Outras iniciativas como as classes gratuitas de alfabetização oferecidas pelo Curso Tuiuti, por exemplo, conhecido preparatório para exames oficiais e anunciante assíduo do jornal, ficavam fora do controle da Prefeitura.

O Diário de Notícias deu grande destaque ao Seminário Interamericano de Alfabetização de Adultos, evento da UNESCO realizado no Brasil, em 1949, que contou com várias delegações internacionais, além da presença de Jean Piaget³⁷. Igualmente, o DN-RJ destacava o que lhe parecia importante naturalizar ou divulgar como resultado³⁸.

³⁶ Foi o caso da extinta loja de departamentos MESBLA, que procurou ampliar suas vendas criando o dia do projetor.

³⁷ Realizado em Petrópolis, na serra fluminense.

Demorou-se o jornalista (DN-RJ) nos Cursos Reunidos Canadá, que funcionam na Escola Municipal Canadá, Rua São Carlos, morro do mesmo nome. Cerca de 130 alunos distribuídos por quatro turnos, com frequência média de 100. A coordenadora do Curso explicou ao repórter: ‘Como se vê, a maioria dos alunos é de trabalhadores, habitantes do morro. Com sacrifício comparecem às aulas, após estafante dia de trabalho’ (SEGUNDA..., 1949, p. 4).

O professor Lourenço Filho, sempre entusiasta, passou a falar sobre os resultados sociais da Campanha, dizendo: - Os resultados apontados são de ordem pedagógica [...] A verdade, porém, é que, na Campanha hão de ser examinados, também, os ‘efeitos sociais’ [...] Nunca, como nestes dois anos, houve tanto interesse da ‘parte culta’ da população, pela parte ‘não culta’ (SEGUNDA..., 1949, p. 2).

O Estado estava sendo chamado a amenizar as tensões sociais e, especialmente, a modernizar as cidades, mantendo a ordem. A Campanha ajudava a acalmar os temores em relação aos perigos dos “de baixo”, o que nos faz indicar que o sentido da Campanha na formação de jovens e adultos da classe trabalhadora no Rio de Janeiro estava voltado prioritariamente à aquisição de atitudes necessárias à convivência na sociedade carioca dos anos 1940. Configurava-se como política secundária na gestão educacional do Distrito Federal, mais voltada à reformulação e expansão do primário e do nível médio oficial de ensino que, de fato, era quase que inteiramente privado.

Considerações finais: o dito e o não dito pela imprensa conservadora carioca

Os processos de transição que levaram o Brasil ao capitalismo foram bastante particulares, como vimos, o que permite não só assinalar as desventuras dessa transição, mas também quanto ela foi insuficiente para erradicar da modernidade brasileira os traços perversos do nosso passado (COUTINHO, 2001), incluindo os “simulacros” de educação destinada à classe trabalhadora, ceifada de seu componente universalizante (RUMMERT, 2017).

O desafio de pensar o país com “radicalidade e especificidade”, nos termos esclarecedores propostos por Francisco Oliveira (2001), seguindo sugestão de Antonio Candido, tem movido os estudos realizados pelo Grupo de Pesqui-

³⁸ Os demais jornais da burguesia carioca noticiavam a Campanha na cidade, bem como suas solenidades, comemorações e formaturas. A Gazeta de Notícias, por exemplo, em 1948, mostrava-se surpresa pelo fato de encontrar alunos com cinquenta anos que conseguiram se alfabetizar. Visitando uma escola no Engenho Novo, registrou depoimentos compatíveis com o que se pensava sobre analfabetos e analfabetismo: “Brasileiros quase inúteis sendo incorporados ao patrimônio da Nação”; “recuperando os que estão à margem da vida”.

sa *EJA Trabalhadores*, da Universidade Federal Fluminense-UFF. Romper com a “cordialidade” analítica (OLIVEIRA, 2001), entretanto, não é uma tarefa simples, especialmente nos tempos atuais.

Por esse motivo, sublinhamos ao longo deste estudo a atualidade de conceitos como classe e luta de classes. A segunda condição proposta por Oliveira (2001), isto é, a especificidade, nos levou tanto a considerar os limites impostos pelo liberalismo numa sociedade marcada pelo escravismo como a buscar o que, nas condições concretas da nossa expansão capitalista existiu de singular, em relação à formação destinada à classe trabalhadora no Rio de Janeiro, do final dos anos 1940. Com base nessa proposta, priorizamos a produção ideológica da imprensa burguesa, defendendo que as ideologias não se definem em função da classe dominante, mas das relações entre as classes.

Sem pretender esgotar o necessário debate em torno das questões aqui levantadas e, partindo do que era dito e omitido pelo Diário de Notícias do RJ, um dos jornais de maior circulação no final dos anos 1940, observamos que, diferente do que aconteceu em boa parte especialmente da Europa, em que a emergência dos Estados nacionais ao longo do século XIX foi acompanhada da erradicação do analfabetismo e da universalização da educação popular, a conquista do direito à educação pela classe trabalhadora brasileira foi bem mais tardia.

Embora a mudança no quadro educacional estivesse presente no projeto societário republicano, como vimos, a promessa de universalização da escola laica, gratuita, pública e universal, incluindo a dos jovens e adultos trabalhadores, não poderia ser cumprida, visto que a esfera das políticas sociais é, da forma como a concebemos, determinada pela luta de classes, como todos os demais âmbitos da vida social. A oferta de educação pública no DF era, nos anos 1940, muito aquém do que se poderia esperar da capital, mesmo com o processo de ampliação de instalações e matrículas ocorrido depois de 1945. No caso do ensino supletivo, uma matrícula igualmente pífia em relação às efetivas necessidades.

Tendo em vista a correlação de forças na sociedade brasileira no final da primeira metade do século XX, consideramos que o Estado, em tempos de guerra fria, de repressão sindical e preservando os interesses da burguesia brasileira, ampliou as suas funções, destacando-se entre elas, o controle social. “A ideologia que empolga o aparelho estatal numa sociedade capitalista num determinado momento é expressão ideológica das relações sociais daquele sistema, em especial do estabelecimento da relação de domínio das suas frações dominantes” (CARDOSO, 1977, p. 74)

Nessa perspectiva, consideramos que a Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, nas condições históricas em que foi proposta, no ano do rompimento das relações diplomáticas do Brasil com a URSS, cassação do registro do PCB e repressão ao movimento sindical, contribuía para desmobilizar a classe trabalhadora. “Os momentos de unidade para ação

coletiva (via sindicatos ou partidos, por exemplo), em que se evidencia a prevalência da unidade de classe sobre a diversidade, sempre foram exceção, não regra” (MATTOS, 2007, p. 7).

Um dos sentidos da palavra campanha é, aliás, “expedição militar” e, em uma democracia extremamente frágil, como era a nossa, a Campanha Nacional mantinha o conteúdo ideológico das concepções educacionais do Estado Novo: “arma” contra o comunismo e outras ideologias que pretendessem subverter o então ideal de nacionalidade. Uma política, assim como a Campanha de Remoção das Favelas do DF, menos vinculada a um projeto de desenvolvimento industrial e mais voltada à contenção das contradições produzidas pelas características próprias da expansão capitalista brasileira.

A imprensa burguesa carioca teve participação ativa nessa tarefa, propagando a ideologia do anticomunismo, tentando esmaecer explicitamente a luta de classes. Mais do que isso, essa imprensa buscava o impossível consenso entre capital e o trabalho, em torno de soluções pacíficas. Era aparente a invisibilidade da classe trabalhadora na imprensa burguesa carioca. O lugar do trabalhador estava bem marcado, nas páginas policiais. Convencer seus leitores de que a miséria urbana era algo ocasional era uma das missões do Diário de Notícias do Rio de Janeiro, que se apresentava como porta-voz dos miseráveis.

Adequar a moralidade da classe trabalhadora, especialmente a das suas frações mais empobrecidas, era obsessão constante nessa imprensa, em busca de um trabalhador resignado diante das precárias condições de vida, alimentação, moradia etc., no Rio de Janeiro³⁹. Um trabalhador que deveria compreender as dificuldades do patronato no pós-guerra, cumprir suas obrigações e ser feliz. Essa imprensa estimulava o temor aos moradores das favelas, ou seja, o medo dos “de baixo”: promíscuos, desordeiros, violentos, preguiçosos, malandros, doentes, sem higiene e, potencialmente, “alvo do comunismo”. Desse projeto formativo da classe trabalhadora que identificamos nas edições do Diário de Notícias publicadas entre 1947 e 1950 participavam, com muita desenvoltura, a Igreja Católica e o SESI de forma independente ou em aliança.

À heterogeneidade característica da classe trabalhadora no Rio de Janeiro que, de uma forma ou de outra, participava do processo de expansão capitalista, correspondiam propostas diversas e não articuladas de escolarização, isto é, as mantidas pelo empresariado, pela iniciativa privada, pela Prefeitura, via ensino supletivo ou Campanha, o que nos faz defender a impropriedade de se indicar uma forma típica destinada ao conjunto da classe trabalhadora. Pelo contrário, dos cursos de especialização de trabalhadores nos EUA para a indústria têxtil, promovidos pelo SENAI, às escolas profissionalizantes e não profissionalizantes diferenciadas e insuficientes, à alfabetização precária promovida pela Campanha, eram várias as possibilidades, desde que a ordem fosse mantida.

³⁹ Ver CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A formação do ser social trabalhador no Brasil: ethos, modus e sapere. In: CÊA, Georgia (org.). *O Estado da Arte da Formação do Trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais dos anos 1990*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

Atribuiu-se a Antonio Gramsci a escrita, em 1916, de texto precioso para encerrar esta reflexão:

Os jornais e os operários

[...] o operário deve negar decididamente qualquer solidariedade com o jornal burguês. Deveria recorda-se sempre, sempre, sempre, que o jornal burguês (qualquer que seja sua cor) é um instrumento de luta movido por ideias e interesses que estão em contraste com os seus. Tudo o que se pública é constantemente influenciado por uma ideia: servir a classe dominante, o que se traduz sem dúvida num fato: combater a classe trabalhadora [...] (GRAMSCI, 2005, n.p).

Referências

ABE. **Carta Brasileira de Educação Democrática**. Rio de Janeiro: Asa Artes Gráficas, 1946.

ATHAYDE, T. de. O Anticomunismo, **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, n. 8219, p. 1, 8 ago. 1948. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

AZEVEDO, F. **Sociologia Educacional**: Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. São Paulo: [s. n.], 1940.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Ática, 1974.

BRASIL. Constituição Federal de 1946. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 set. 1946, Seção 1, p. 13059.

BRASIL, B. **Diário de Notícias**: Rio de Janeiro. Biblioteca Nacional Digital, s/d. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/diario-de-noticias-rio-de-janeiro-1930/>>. Acesso em: 1 abr. 2019.

CÂMARA DO DISTRITO FEDERAL. **Ata da 5ª sessão extraordinária**. Informações prestadas pelo Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947.

CAMARA, S. Progredir ou desaparecer: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como itinerário para construção do Brasil Moderno. In: MARGALDI, A. M.; GONDRA, J. G. **A reorganização do campo educacional**

no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 29-45.

CAMINHANDO PARA A REALIDADE, **Diário de Notícias do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, Primeira seção, segunda página, edição de 27 maio 1947.

CARDOSO, M. L. **Ideologia do Desenvolvimento**. Brasil: JK e JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARTA ABERTA AO OPERÁRIO, MEU AMIGO, **Diário de Notícias do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, segunda seção, segunda página, edição de 05 ago. 1947.

CONVERSA NO BONDE. **Diário de Notícias do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, segunda seção, segunda página, edição de 07 ago. 1947.

CASO 796. **Diário de Notícias do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 7435, 19 jan. 1947. p. 1. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

CASO 1168. **Diário de Notícias do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 7620, 28 ago. 1948. p. 7. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

COUTINHO, C. N. Cidadania e modernidade. **Perspectivas: revista de ciências sociais**, São Paulo, v. 22, p. 41-59, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2087>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

_____. **Cultura e Sociedade no Brasil:** ensaios sobre ideias e formas. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. O desafio dos que pensaram bem o Brasil. **Lua nova**, n. 54, p. 103-113, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n54/a05n54.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Contribuição para a Campanha de Extinção das favelas**. Rio de Janeiro: Secretaria Geral do Interior e Segurança; Departamento de Geografia e Estatística, 1949a.

_____. **Educação e Cultura**. Síntese das atividades e realizações em trinta meses de administração. Rio de Janeiro: [s. n.], 1949b.

EXCOMUNGADOS os católicos que ajudarem os comunistas. Dom Jaime Câmara, **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, n. 8120, 15 out 1949. p. 4. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

FÁVERO, O. Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos no Brasil – de 1947 a 1966. **Revista Cultural – Alfabetização em Foco**, n. 5, nov., 2000.

FÁVERO, O.; FREITAS, L. A educação de adultos e jovens e adultos: Um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FONTES, V. Formação dos trabalhadores e luta de classes. **Trabalho necessário**. v. 14, n. 25, 2016.

_____. **Reflexões im-pertinentes: História e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2006.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. Um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Os jornais e os operários**. Marxists Internet Archive, 2005. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/gramsci/1916/mes/jornais.htm>> . Acesso em: 18 mar. 2019.

HORTA, J. S. B. **O Hino, o sermão e a ordem do dia**. Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LESSA, C. **O Rio de todos os Brasis: uma reflexão em busca de autoestima**. Rio de Janeiro: Record, 2001. 478 p.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, K. **O Capital**. Livro I – Capítulo VI (inédito): resultados do processo de produção imediato. A produção capitalista como produção de mais valia. Porto: Publicações Escorpão, 1975.

MARTINS, L. C. dos P. **A grande imprensa liberal da capital federal e a política econômica do segundo Governo Vargas**: conflitos entre projetos de desenvolvimento nacional. 2010. 360 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Porto Alegre, Porto Alegre, 2010.

MATTOS, M. B. Classes sociais e luta de classes: a atualidade de um debate conceitual. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 33-55, 2007.

MENEZES, C. A. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, Primeira seção, quarta página, edição de 14 maio 1947.

OLIVEIRA, F. Pensar com radicalidade e com especificidade. **Lua nova**, n. 54, p. 103-113, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n54/a05n54.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2019.

OS TRABALHADORES do mundo. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, n. 8134, 1 maio 1940. p. 4. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

RIBEIRO, D. **Aos trancos e barrancos**. Como o Brasil deu no que deu. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Dois AS, 1985.

RUMMERT, S. A atualidade das contribuições de Paschoal Lemme e de Álvaro Vieira Pinto à educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 4, n. 7, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3081/1999>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

_____. Considerações finais. Novos projetos e velhas disputas no cenário da educação da classe trabalhadora brasileira. IN: BOMFIM, M. I.; RUMMERT, S. (Org.). **Educação de jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira**. “Novos” projetos e antigas disputas. Curitiba: CRV, 2017, p. 151-166.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006.

_____. Problemas Sociais e Problemas da Aprendizagem. In: SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

SEGUNDA seção. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, n. 8175, 16 jun. 1949. p. 4. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

_____. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, n. 8191, 7 jul. 1949. p. 2. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SILVA, C. L. Guerras Culturais ou luta de classes. A face atual do anticomunismo. **Revista História & Luta de classes**. v. 14, n. 26, set. 2018.

SODRÉ, N. W. **História da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

THOMPSON, E. **A formação da classe operária inglesa**. Volume 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

VALLADARES, L. A gênese da favela carioca. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. n. 44, v. 15, p. 5-34. out. 2000.

VIEIRA PINTO, Á. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez; Editores Associados, 1982.

VIOTTI, E. da C. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

II

MOBILIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS SETORES POPULARES: A EXPERIÊNCIA DOS COMITÊS POPULARES DEMOCRÁTICOS E DA UNIVERSIDADE DO POVO*

Marcos Cesar de Oliveira Pinheiro

O presente trabalho pretende apresentar a experiência dos Comitês Populares Democráticos e da Universidade do Povo¹, em um momento histórico marcado por um clima de euforia democrática, iniciado com o processo de “re-democratização” de 1945 e que vai até 1947, quando do avanço da Guerra Fria com todas as suas consequências, dentre as quais uma violenta onda repressiva contra o movimento democrático e popular, em particular os comunistas. Nesse contexto do imediato pós-guerra surgem e se ramificam pelo país, com maior intensidade no Rio de Janeiro e em São Paulo, os Comitês Populares Democráticos. Capitaneados pelo PCB (denominado naquele período Partido Comunista do Brasil), desempenham um papel de considerável relevância na mobilização e organização de setores populares daquele momento, em que a cultura e a educação passam a se integrar com mais força ao rol de preocupações dos movimentos populares. Busca-se explicitar o caráter educativo dessa tentativa de organização popular, em que os Comitês Populares Democráticos se constituem em mediadores entre as demandas da população e as instituições públicas, dando visibilidade aos problemas a serem debatidos em espaços públicos e incorporados nas agendas do poder público. Os Comitês Populares Democráticos empreendem, no imediato pós-guerra, uma árdua campanha de alfabetização de adultos, visando não somente ensinar a ler e escrever, mas buscando desenvolver uma série de atividades com o objetivo de dar voz aos setores até então marginalizados da vida política, isto é, fazer avançar o processo de democratização então em curso na sociedade brasileira.

Os comunistas brasileiros e a conjuntura do imediato pós-guerra (1945-1947)

Naquele ano de 1945, nada poderia ser mais emblemático do que o clima de euforia democrática que se instalou por diversas partes do mundo, inclu-

*DOI - 10.29388/978-85-53111-94-7-0-f.35-64

¹ Resultado de pesquisas do autor nos cursos de Mestrado e de Doutorado do Programa de Pós-graduação em História Comparada (PPGHC) da UFRJ (Cf. PINHEIRO, 2007 e 2014).

sive no Brasil. Resultado direto da derrota das potências do Eixo (Alemanha, Itália e Japão) na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que contou com o papel decisivo da União Soviética na conquista da vitória alcançada contra o nazifascismo. Desde o ataque hitlerista ao território soviético, não somente o movimento comunista internacional, mas também as forças democráticas e progressistas do mundo inteiro e setores muito diversificados da opinião pública internacional formaram um poderoso movimento de âmbito planetário voltado para a derrota das potências do Eixo (PRESTES, 2001a, p. 89).

A iminente derrota nazista teve um impacto sobre o conjunto dos processos em desenvolvimento, tanto na arena internacional quanto internamente nos diversos países. No Brasil, a decadência do Estado Novo (1937-1945) teria início em 1942, por ocasião do fracasso da ofensiva nazista em Stalingrado², uma vez que “a antiga hegemonia das forças autoritárias, que domina até 1942, deixa de existir e, a partir de então, a reviravolta é a favor das forças democráticas” (CARONE, 1976, p. 298). O abalo da estabilidade e segurança do regime estado-novista se deu fundamentalmente em decorrência de fatores externos: a mudança na correlação de forças militares e políticas no cenário internacional após a vitória do Exército soviético em Stalingrado, favorecendo a formação de uma opinião pública mundial antifascista, e as pressões do Governo Roosevelt para obter o alinhamento do Brasil com os Estados Unidos, que contava com o apoio da ala *americanófila*, liderada por Osvaldo Aranha, dentro do próprio governo varguista.³ Colaboraram ainda para o alinhamento do governo brasileiro às forças antieixo, os seus interesses econômicos, voltados em grande medida para conseguir o financiamento para a construção de uma siderurgia de grande porte, questão estratégica no processo de industrialização pretendida por Getúlio Vargas, e a dificuldade cada vez maior de conseguir esse financiamento da Alemanha nazista.

Ademais, as mudanças na correlação de forças internacionais tiveram um papel importante na correlação de forças dentro do próprio governo brasileiro. As novas condições internacionais permitiram pouco a pouco o surgimento de indivíduos ou grupos, de amplos e diversificados segmentos da sociedade brasileira, dispostos a levantar a bandeira democrática e participar da luta contra o nazifascismo. Como em outras partes do mundo, no Brasil aflorou com grande força uma opinião pública antifascista, diante da ameaça de agressão nazifascista ao país e sob influência de um crescente sentimento patriótico.

Na medida em que a situação mundial, no desenrolar da Segunda Guerra Mundial, vinha mudando, cada vez mais favorável aos países aliados (União Soviética, Estados Unidos, França e Inglaterra), e no Brasil vinha cres-

² Observação de Barbosa Lima Sobrinho em artigo ao *Jornal do Brasil*, de 7 de dezembro de 1975, citada em Vianna (1999, p. 303).

³ Sobre o declínio do Estado Novo confira Carone (1991, p. 309-316).

cendo com grande força um movimento de opinião pública antifascista, Vargas mudava de posição, afastando-se das potências do Eixo e se aproximando dos norte-americanos. Diante da nova situação no país e no mundo, a intenção de Getúlio Vargas, político extremamente hábil, era conduzir, sob sua liderança, a liberalização do regime estado-novista. Vargas se antecipava a seus adversários, promovendo uma série de reformas liberalizantes: proposta de uma ampla revisão constitucional, convocação de eleições para o fim do ano de 1945, abolição da censura à imprensa, anistia aos presos políticos, reconhecimento dos partidos políticos, legalização do PCB e estabelecimento de relações diplomáticas com a União Soviética.

Até outubro de 1945, quando é derrubado por um golpe comandado pelos generais Dutra e Góis Monteiro, os mais influentes do Estado Novo, Vargas procurou manobrar, buscando uma saída digna para o fim do regime, ao fazer concessões de caráter democrático. Aparentemente, buscava sua permanência no poder. A explosão do queremismo – movimento de massas que exigia a manutenção de Vargas à frente do governo – tem sido um exemplo de manobra para suas pretensões continuístas.

Concomitante à “galopante desagregação das forças estadonovistas” (BENEVIDES, 1981, p. 24), Getúlio Vargas “procurou reorganizar suas bases de sustentação, aproximando-se das classes trabalhadoras na tentativa de sobreviver ao ocaso do regime” (CORSI, 2000, p. 274).

Dentro dessa perspectiva, colocou-se para o regime a questão político-eleitoral, particularmente a formação de um partido que angariasse apoios à continuidade política de Vargas (GOMES, 1994, p. 250). Nesse sentido, Getúlio Vargas patrocinou a fundação de duas legendas – o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Social Democrático (PSD). No desenrolar dos acontecimentos no quadro político complexo e tenso do processo de transição democrática, ou em outras palavras, de descaracterização e de desarticulação do Estado Novo, o que se pôde constatar foi que “caía o Estado Novo, mas crescia o prestígio de Vargas” (GOMES, 1994, p. 269), permitindo-lhe, “[...] mesmo após sua deposição pelo golpe de 29/10/1945, eleger seu sucessor, o general Dutra, derrotando a candidatura supostamente democrática do brigadeiro [Eduardo Gomes, candidato da União Democrática Nacional (UDN)]” (PRESTES, 2001b, p. 146).

Neste contexto, o PCB (denominado naquele período Partido Comunista do Brasil) emergiu como importante novidade política, transformando-se no partido das ruas, das praças, das festas populares, dos bairros operários, das fábricas. O partido demonstrou considerável capacidade de organização e mobilização dos trabalhadores. Grandes comícios e manifestações foram realizados por todo o Brasil, com a presença de Luiz Carlos Prestes.⁴ O Partido con-

⁴ Prestes, em conjunto com muitos outros companheiros, conquistou a liberdade com o decreto-lei de anistia aos presos políticos assinado em 18/4/1945 por Vargas. Foram nove anos de prisão, a maior parte do tempo incomunicável.

quistou sua legalidade de fato, nas ruas, com a participação do povo – oficialmente foi em julho. Surgiram inúmeros jornais comunistas em vários estados ⁵.

Além de ser um período de intenso crescimento do PCB, essa fase histórica caracterizou-se também pelo recrudescimento do movimento grevista e sindical, destacando-se a criação do Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT)⁶, embrião da organização da Confederação dos Trabalhadores do Brasil (CTB), que viria a ser fechada pouco depois pelo governo Dutra. A retomada efetiva das atividades sindicais no período se evidenciou na criação de novos sindicatos e no aumento de trabalhadores sindicalizados (MATTOS, 2009, p. 79).

Com o desenrolar dos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e no imediato pós-guerra, a orientação tática de “União Nacional”, adotada pelos comunistas brasileiros, foi ganhando contornos mais nítidos. Primeiro, a “união nacional” foi concebida como o meio na luta contra o nazismo. Depois, terminada a guerra, seria o instrumento que deveria ser forjado e aperfeiçoado para se alcançar a completa democratização do país.

No contexto de “abertura” democrática do país, estava em jogo qual projeto político de democracia sairia vitorioso. De um lado, tinha-se o processo de democratização inaugurado por Vargas, que assegurava de certa forma espaço e participação política para setores sociais até então excluídos, embora o que Vargas pretendia era manter-se no poder. Enquanto que, do outro lado, apresentava-se o projeto dos liberais opositores ao Estado Novo, preconizando uma democracia liberal elitista, temerosa da liberdade e da organização efetiva da sociedade civil e da participação popular. Segundo alguns estudiosos do período, o combate ao autoritarismo, por parte da oposição liberal, não era porque esta fosse a favor de um regime democrático para atender às reivindicações das classes populares. Na realidade, desejava para si o poder do qual era mantida relativamente afastada devido à grande concentração de poder político do regime varguista (MARTINS; ALMEIDA, s/d, p. 24).

Ainda que as medidas democratizantes de Vargas fossem uma tentativa de continuidade do regime e, em particular, de sua permanência no poder, a aproximação e as concessões aos setores populares faziam com que o processo de “abertura” avançasse como bola de neve. Diante disso, o PCB assumia uma posição de apoio a essas medidas, uma vez que o governo Vargas se encontrava sob a pressão dos acontecimentos internacionais e do movimento de opinião pública no Brasil. O apoio a Vargas oferecia as melhores perspectivas do ponto de vista do movimento operário e de expansão do PCB, no que diz respeito à garantia de espaços para sua própria sobrevivência e atuação como partido, utilizando-se das brechas fornecidas pelo sistema para consolidar seus nexos orga-

⁵ Sobre a imprensa comunista no período do imediato pós-guerra (1945-1947) ver Pereira (s/d).

⁶ Para maiores detalhes sobre a trajetória do MUT, a estrutura sindical corporativa na qual atuou e as suas principais estratégias para fortalecer a unidade operária e garantir a hegemonia do PCB sobre as massas sindicalizadas ver Pinheiro (2004).

nizacionais com o proletariado e sua influência política sobre as massas, em geral, e os setores progressistas das camadas médias urbanas, em particular. Representava também a possibilidade de “desestabilizar por baixo” o então débil aparato de poder de Vargas, garantindo a participação política dos “de baixo” no processo de democratização.

A proposta dita “liberal” de democratização não correspondia aos interesses do PCB. Segundo argumentava Prestes, então secretário-geral do PCB, as correntes políticas que apoiavam os candidatos presidenciais, o general Dutra e o brigadeiro Eduardo Gomes, não se combatiam mutuamente, mas atacavam os comunistas ou o Governo. Prestes dizia que combatiam “a este último porque marcha para a democracia, permitindo a livre atividade do proletariado”. Mais adiante, afirmava que “quando o sr. Getúlio Vargas marchava para o fascismo, de 1935 a 1937, esses mesmos senhores [representantes das elites liberais e dos setores conservadores da sociedade brasileira] que estavam no Parlamento, tudo concediam ao sr. Getúlio Vargas”, enquanto que, no processo de democratização inaugurado por Vargas, o governo “dá aos comunistas liberdade legal de fato que jamais desfrutaram, candidatos que se dizem democráticos [...] firmam sua propaganda no combate ao comunismo”. Concluindo que “nenhum dos dois candidatos deu, até agora, nenhum programa mínimo que assegure legalidade à vida do partido, como a temos” (*Tribuna Popular*, 6/9/1945). Assim, em pronunciamento no comício do Estádio do Pacaembu, em 15/07/1945, Prestes afirmava que “se apoiamos o Governo, é porque marcha para a democracia” e “nisso não há manobra oculta”, acrescentando que “nosso apoio é franco, aberto e decidido”⁷.

Para os comunistas, nas condições concretas daquele momento histórico, o único meio capaz de assegurar a completa democratização do país seria a imediata convocação de uma Assembleia Constituinte, composta por “legítimos representantes do povo”. Defendiam também o adiamento da eleição presidencial para depois da promulgação de uma nova Carta Constitucional, pois a substituição de governo, enquanto estivesse em vigor a Constituição de 1937, significaria somente a simples mudança de homens no poder, igualmente armados dos poderes arbitrários que conferia ao Executivo a então Constituição vigente. Além disso, era também o único caminho de impedir a consumação de um golpe militar por parte das forças mais conservadoras, que viesse a reverter o processo de democratização inaugurado por Vargas.

A defesa da tese da realização de eleições presidenciais e de convocação da Constituinte com Vargas no poder tornou-se uma das decisões mais discutidas e controversas do PCB. Tal posição adotada pelo Partido acabou sendo confundida com a campanha, levada adiante pelos getulistas, de “Constituinte com Getúlio”. Essa interpretação, de adesão do PCB à campanha “queremista”, tornou-se longamente aceita e compartilhada nos meios acadêmicos e na opini-

⁷ “Organizar o povo para a democracia” (Discurso pronunciado no Estádio do Pacaembu, em julho de 1945). In: Prestes (s/d, p. 112).

ção pública brasileira, embora destituída de base empírica. Diferentemente do que foi difundido, os dirigentes comunistas jamais defenderam a palavra de ordem de “Constituinte com Getúlio”, bandeira do movimento “queremista”. Movimento que, com o beneplácito e o incentivo do próprio Vargas, batia-se pelo seu continuísmo. Os slogans presentes nas manifestações queremistas – “Nós queremos Getúlio, com ou sem Constituinte”, “Abaixo as eleições e viva o dr. Getúlio”, “Getúlio Vargas, candidato dos operários” –, como também declarações dadas por “queremistas” à imprensa, afirmando que só votariam em Vargas, contrastavam com as palavras de Luiz Carlos Prestes de que “nós comunistas não admitimos que um homem no poder seja candidato”, ao ser questionado sobre o apoio dos comunistas a Getúlio Vargas (*Tribuna Popular*, 6/9/1945).

Em resposta ao processo de democratização da sociedade brasileira, caracterizado pelo ascenso do movimento democrático e popular, que vinha sendo promovido com a permanência de Vargas no poder, os setores conservadores do Exército, aliados à UDN e ao governo norte-americano, depuseram Vargas em 29/10/1945. Os mesmos militares que foram fiadores do golpe do Estado Novo em 1937, encabeçados pelo general Góis Monteiro, assumiram o comando do movimento armado que levou ao afastamento do ditador. Entre eles, os dois candidatos que disputaram as eleições presidenciais: o brigadeiro Eduardo Gomes e o general Dutra. Apesar do pretexto de colocar um fim ao continuísmo de Vargas, fortalecido pela ofensiva “queremista”, o ex-ditador embarcou cercado de garantias para as suas fazendas no Rio Grande do Sul. Enquanto isso, na noite do golpe e nos dias que se seguiram, os comunistas sofreram violenta repressão policial. O PCB teve suas sedes invadidas e depredadas, seus dirigentes perseguidos e presos. O movimento sindical também foi duramente atingido. Muitos jornais, da chamada imprensa popular, foram proibidos de circular⁸.

Dada a força de movimento favorável à democratização do país e da correlação de forças então presente, os setores golpistas de direita não puderam reverter inteiramente o processo de democratização da sociedade brasileira, apesar de sabidamente tal processo ter se mostrado frágil e com estreitos limites quanto às liberdades e garantias individuais. O acordo conjuntural feito por esses setores (UDN, burocracia militar, imperialismo norte-americano) para derubar Vargas, delineou, ainda que embrionariamente, os “compromissos” que nortearam a ação do governo Dutra. O regime político que passou a vigorar, embora inscrito nos marcos da democracia liberal, foi marcado pelo ataque sistemático aos setores organizados da classe trabalhadora e pela tentativa de negar ou abolir os direitos por ela conquistados sob o Estado Novo ou formalmente inscritos na Constituição de 1946; alinhamento servil com os Estados Unidos no plano da política externa; “pacificação geral” entre os diversos seg-

⁸ Para uma análise mais aprofundada do caráter do golpe de 29/10/1945, cf. Prestes (2001b).

mentos e frações das classes dominantes (BRAGA, 2003, p. 26). Por sua vez, os setores democráticos e populares, junto aos quais os comunistas, que adquiriam penetração crescente, não tiveram força para conseguir o adiamento das eleições presidenciais para depois da promulgação da nova Carta Constitucional, nem para revogar a Carta de 1937 enquanto se elaborava a nova Constituição.

A atuação do PCB, na conjuntura do imediato pós-guerra, se deu em duas frentes. A primeira dizia respeito à inserção no sistema político brasileiro, definindo-se por uma linha pacifista e de “ordem e tranquilidade” para solucionar os grandes problemas nacionais, dentro dos quadros da legalidade. Os programas e as formas de luta política foram marcados pela expectativa extremamente otimista em relação ao cenário mundial: de “pacificação geral” entre as grandes potências (ou seja, entre a União Soviética e os Estados Unidos) e de expansão gradual e pacífica do socialismo e das chamadas “democracias populares”. Essas ilusões do pós-guerra atingiram o movimento comunista internacional e parcelas significativas das forças democráticas e progressistas no mundo todo. A segunda frente de atuação dos comunistas brasileiros referia-se à luta pela hegemonia no movimento operário, enfrentando as crescentes demandas da classe trabalhadora brasileira. Contudo, a direção do Partido teve dificuldade de formular uma orientação política capaz de articular adequadamente as duas frentes.

Correlata e concomitante à orientação política de “ordem e tranquilidade” na arena política mais geral, o PCB tinha no meio sindical a orientação de “apertar os cintos”, evitando greves. A baixa ocorrência de greves entre abril e outubro de 1945, no Rio e em São Paulo, poderia indicar certo sucesso do partido em termos de sua política de contenção de greves. Porém, no final de 1945, as greves pipocaram em diversos centros urbanos. O PCB teve que enfrentar o dilema do que fazer com as crescentes demandas da classe trabalhadora diante da orientação partidária.

Ao longo de sua nada curta existência (1922-1992), as práticas e os discursos do PCB não se articulavam de forma coerente e harmoniosa o tempo todo. Nesse sentido, o Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT) expressava a relação ambígua do PCB com os movimentos grevistas do período (1945/46). Reconhecia a greve como um direito sagrado da classe operária, porém desaconselhava a sua deflagração, para garantir a política de “União Nacional” em torno da transição democrática, apesar de reconhecer as difíceis condições de vida da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, o MUT não deixava de apoiar os trabalhadores nas suas reivindicações econômicas. Aproveitando-se da falta de iniciativa das direções sindicais inoperantes, assumia o papel de interlocutor real das categorias profissionais nas negociações com o governo e patrões, o que lhe conferia de imediato um *status* de direção.

Quando deflagrada uma greve, o MUT procurava não se colocar em papel coadjuvante no movimento grevista. Reconhecendo as difíceis condições de vida do povo e dos trabalhadores, o MUT admitia “que às vezes, espontane-

amente, a massa é levada ao desespero” e, para não permitir que a classe trabalhadora se tornasse presa fácil dos insufladores de greves, a orientação seguida era de que “quando não tenhamos podido evitar a greve, estaremos à frente do movimento, fazendo um apelo aos patrões para que atendam as justas reivindicações” (MUT. Boletim de Orientação Sindical, 24/8/1945).

O PCB elegeu os sindicatos e as associações legais como o centro de gravidade política da educação e da organização da classe operária, para assumirem, na perspectiva comunista, “sua posição histórica no processo de democratização do país”. Desse modo, os sindicatos unidos seriam a espinha dorsal da democracia brasileira. Porém, para trilhar o caminho de reconquista dos sindicatos, o PCB precisaria primeiramente conquistar os trabalhadores, penetrando nas fábricas, nas empresas, nos bairros, e garantir sua representatividade junto a eles, expandindo-se das fábricas e dos bairros para os sindicatos. A projeção do PCB no meio operário era condição para se tornar uma força política capaz de disputar a liderança da revolução democrática, entendida como uma etapa histórica indispensável para a realização do socialismo. Assim, os organismos do Partido, como o MUT e os Comitês Populares Democráticos, faziam parte da estratégia comunista de revolução democrática, direcionados não apenas no sentido de mobilização, organização e educação do proletariado, mas também no de fortalecimento e ampliação da ligação dos trabalhadores com o Partido Comunista.

Nos sindicatos, locais de trabalho ou nos bairros, através dos Comitês Populares Democráticos, os comunistas desempenharam um papel de considerável relevância na tentativa de articulação entre a *pequena política* do dia a dia e a *grande política* da vida política nacional. O PCB procurou capitalizar a capacidade organizativa e mobilizadora dos Comitês Populares e convertê-la em poder político, constituindo-se como elemento de influência na arena política nacional. Precisou desenvolver o trabalho de organização popular para garantir o potencial de intervenção na *grande política*, mas, ao mesmo tempo, sua atuação no âmbito da *pequena política* dependia da continuidade do processo de democratização então em curso.

A tentativa de ampliação das esferas consensuais em torno da proposta de unidade proletária e “União Nacional”, o “programa mínimo” do Partido Comunista, se processaria a partir das bases. Por isso, a preocupação da cúpula do PCB girava em torno de se ligar estreitamente com as massas, de saber mobilizar, organizar e dirigir os setores populares. Em reunião com um grupo de secretários políticos de células do Comitê Metropolitano, Prestes apontava a necessidade de cada comunista, cada célula, cada organismo do Partido procurar “farejar” as reivindicações da empresa, do bairro, rua, etc., a que estivesse ligado, para em torno disso organizar o povo. Essas reivindicações deveriam ser elementares, que fossem sentidas por todos. O secretário-geral do PCB prosseguia afirmando que os comunistas precisavam ser práticos, “ouvindo a opinião de todos e especialmente daqueles indivíduos que se destacam e gozem de pres-

tígio entre a massa pelas suas qualidades de dirigentes” e, “uma vez conquistados”, deveriam ser colocados em postos de direção do Partido (PCB. *Boletim Interno*, 15/11/1945). Em relação às eleições e às novas tarefas dos comunistas no período pós-eleitoral, outro dirigente nacional do PCB, Diógenes Arruda Câmara, apontava que “todo comunista tem que ser um dirigente, querido e respeitado no seu local de trabalho e no seu bairro [...], sendo assim capaz de levar para o campo da democracia os maiores contingentes populares” (*idem*, 13/12/1945).

Nesse sentido, os Comitês Populares Democráticos seriam de fundamental importância para a mobilização e organização dos setores populares. Deveriam constituir-se em organismos que, unidos, pouco a pouco, de baixo para cima, se tornariam as organizações democráticas populares de cidades, de região e de estado, até a grande união nacional, aliança de todas as forças, correntes, grupos e partidos políticos que aceitassem o programa mínimo de unificação nacional. Consequentemente, esses organismos populares escolheriam como seus candidatos aos cargos eletivos homens que lhes parecessem capazes de defender aquele programa.

O que eram os Comitês Populares Democráticos?

Rio de Janeiro, 23 de maio de 1945. Às 18 horas, uma excessiva movimentação tomou conta do Campo de São Cristóvão e do Largo da Cancela, onde trabalhadores das mais variadas categorias, provenientes de quase todos os bairros da cidade e municípios vizinhos, se concentraram. Em seguida, dirigiram-se até o Estádio de São Januário. O “povo machucado, mas sempre esperançoso”, nas palavras de Carlos Drummond de Andrade, aguardou com grande expectativa o primeiro pronunciamento de Prestes, após nove anos de prisão, o que representou “literalmente o encontro de Prestes com o povo” (“Encontro com Prestes”, de Carlos Drummond de Andrade. *Tribuna Popular*, 22/5/1945).

O “Grande Comício Luiz Carlos Prestes” teve um público estimado em mais de 80 mil pessoas, e o seu sucesso foi resultado dos esforços da militância comunista, que, nos locais de trabalho e nos bairros, mobilizou a população, organizada nos Comitês Populares Democráticos.⁹ A relevância desse esforço de mobilização e organização dos trabalhadores recebeu destaque no discurso de Prestes.

[Organizar o povo] em organismos que lhe sejam próprios, em amplos comitês ou comissões nos locais de trabalho, nas ruas e bairros, Comitês Populares Democráticos que, unidos, pouco a pouco, de baixo para cima, constituirão, num futuro mais ou menos próximo, as organizações

⁹ Cf. as edições dos dias 22 e 23 de maio do jornal *Tribuna Popular* para ver os Comitês convocando os trabalhadores das categorias e os moradores dos bairros a que estariam ligados.

democráticas populares de cidades, de região e de Estado, até a grande união nacional, aliança de todas as forças, correntes, grupos e partidos políticos que aceitem o programa mínimo de unificação nacional [...] Os comunistas participarão ativamente da organização e desenvolvimento de comitês populares democráticos dentro dos quais se sentirão felizes ao lado de todos os democratas não comunistas, quaisquer que sejam suas opiniões políticas, filosóficas e religiosas [...] É evidente desde logo, que tais organismos populares escolherão como seus candidatos aos cargos eletivos os homens que lhes pareçam capazes de defender aquele programa ¹⁰.

No comício “São Paulo a Luiz Carlos Prestes”, no Estádio do Pacaembu, em São Paulo, em 15/7/1945, o então secretário-geral do PCB atentava mais uma vez para a importância da tarefa “em organizar o povo, as mais amplas camadas sociais de nossa população [...] a fim de atraí-las à vida política, à luta por suas reivindicações imediatas, à melhor compreensão dos perigos que a ameaçam”. E para isso, os Comitês Populares Democráticos, que iam se organizando por todo país, seriam o cerne do potencial mobilizador do PCB.

Serão como que as células iniciais do grande organismo democrático capaz de unir o nosso povo e de guiá-lo no caminho da democracia e do progresso. Os Comitês Populares falarão a voz do povo, dirão de sua vontade, suas reivindicações imediatas e permitirão que se revelem os verdadeiros líderes populares, homens e mulheres, jovens e velhos, que falem a linguagem do povo e sejam de fato os melhores na defesa dos seus interesses e na luta pelos direitos do próprio povo. [...] Na luta pela União Nacional precisamos concentrar nossos esforços, antes e acima de tudo, na organização das grandes massas trabalhadoras das cidades e do campo. É a organização sindical do proletariado urbano e rural o instrumento por excelência capaz de fazer dos assalariados em geral cidadãos ativos, patriotas conscientes e democratas esclarecidos em condições de defender seus interesses de classe e de participar [...] na vida pública da nação. (PRESTES, p. 113-114, s/d).

Lançados oficialmente no comício do Estádio do São Januário (*Tribuna Popular*, de 2/6/1945, p. 1-2), os Comitês Populares Democráticos se alastraram por todo país. A repercussão dos discursos de Prestes mostrou-se evidente nos manifestos de fundação dos comitês publicados nos jornais comunistas pelo Brasil. Normalmente, continham uma declaração de “apoio irrestrito à orientação democrática e patriótica de Luiz Carlos Prestes”. Em mensagem conjunta enviada a Prestes, representantes de vários Comitês Populares do então Distrito Federal afirmaram:

¹⁰ Discurso de Luiz Carlos Prestes no comício de São Januário, no Rio de Janeiro. *Correio da Manhã*, 30/5/1945. Cf. também Prestes (s/d, p. 90).

A maioria das nossas entidades políticas é composta de moradores com reivindicações locais e de trabalhadores. [...] Todos unidos e coesos, sem distinção de credo e cor política – a exceção dos fascistas indígenas – marcharão dentro da linha traçada para as realizações práticas propostas. [...] Além das reivindicações locais, nossos objetivos poderão ser resumidos no seguinte: unidade nacional, continuidade das relações internacionais em bases unitárias; liquidação do remanescente legal reacionário; afastamento dos integralistas das posições chaves; governo de confiança, eleições livres; voto secreto amplamente universal e obrigatório, extensivo aos analfabetos e aos praças; parlamento e representação genuinamente popular; nacionalização e distribuição das terras atualmente improdutivas, situadas próximo ao litoral, ferrovias, rodovias e vizinhança das cidades e povoados; modernização do parque industrial [...]; impostos progressivos sobre a renda, os lucros e a herança e redução sobre os de consumo; cooperação com o capital progressista (“Assembleias democráticas em todos os bairros e subúrbios”, *Tribuna Popular*, 31/5/1945, p. 2)¹¹.

A organização dos Comitês Populares se dava, principalmente, em duas frentes: aqueles que se envolviam nos problemas dos bairros e os comitês profissionais, que tinham a função de atuar junto aos sindicatos, principalmente naqueles nos quais o Partido Comunista não era parte da diretoria, destacando-se também como representações por categoria voltadas para os problemas nos locais de trabalho. Entretanto, os comitês não se constituíram apenas por critérios de moradia (bairros) ou de categorias profissionais. Houve também a organização por critério de associação para fins diversos. Entre alguns exemplos: o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, o Comitê Democrático dos Evangélicos, Comitê do Ensino Leigo e Comitê de Mulheres Pró-Democracia.

Os Comitês profissionais foram de grande relevância na luta do PCB pela hegemonia no movimento operário. Os Comitês Democráticos eram as organizações de base do MUT para atuar nos sindicatos. O processo organizativo dos Comitês ocorria através da iniciativa de elementos aderentes ao MUT (militantes e simpatizantes do PCB), que convocavam reunião com os indivíduos da profissão, convencidos a tal propósito, e elegiam uma Comissão Executiva Provisória até uma assembleia mais ampla, indicando três delegados do grupo junto ao MUT. Deveriam eleger também uma Comissão de Arregimentação Sindical.

Os Comitês Democráticos Profissionais se constituíam de vários sub-comitês que funcionavam nos locais de trabalho, procurando demonstrar, sem atitudes ostensivas de oposição, as falhas e a inércia das diretorias sindicais, no intuito de convencer os trabalhadores da necessidade de colocar à frente dos sindicatos homens de sua confiança. Em suma, os Comitês levantavam ques-

¹¹ Comitês que subscrevem e apoiam a mensagem: Gávea, Cantagalo, Parque Proletário da Gávea, Botafogo, Urca, São José, Praça da Bandeira, São Cristóvão, Cancela, Pedregulho, Benfica, Ponta do Caju, Andaraí, Tijuca, Méier, Cachambi, Grajaú, Campo Grande, Guaratiba, Santa Cruz, Madureira, Braz de Pina, Penha, Olaria, Ramos, Bonsucesso, Triagem, Morro do Sampaio.

tões dentro da classe, com a finalidade de colocar a diretoria em dificuldade e chamar a atenção para o MUT e seus indicados, os quais tomariam a liderança política dentro dos sindicatos. Despendiam-se esforços por uma série de atividades capazes de produzir pequenas vitórias, que incitariam maior participação nos grupos profissionais. Procuravam conhecer casos a serem encaminhados à Justiça do Trabalho, para colocar à disposição dos trabalhadores os serviços jurídicos do MUT. A atuação dos Comitês profissionais nas negociações com as autoridades governamentais e os patrões, tanto nos momentos em que estiveram alinhados à ação dos sindicatos, quanto às vezes que agiram em rota de colisão com eles, foi um meio eficiente para que o PCB ganhasse penetração no meio operário.

O prestígio desfrutado pelo PCB em diversos setores da sociedade brasileira não foi resultado somente do intenso trabalho nas bases do meio sindical. Abriu-se nos bairros uma segunda frente de ação do partido: os comitês de bairros. A proliferação dessas organizações teve acentuado sucesso na cidade do Rio de Janeiro, embora estas tivessem significativa presença em outras cidades brasileiras, especialmente em São Paulo e na região do ABC paulista. Notícias nos jornais e a documentação dos arquivos policiais deram conta de traçar, ainda que com lacunas, às vezes impossíveis de preencher, uma caracterização desses comitês, das condições de vida dos seus respectivos bairros e do empenho na luta pelos direitos de cidadania, objetivando desde a concretização das condições mínimas de infraestrutura nos bairros até a garantia de um sistema educacional e de saúde, por exemplo, que permitisse às pessoas viverem dignamente.

Os Comitês eram mediadores entre as demandas da população local e as instituições públicas, dando visibilidade aos problemas a serem debatidos em espaços públicos e incorporados nas agendas dos que decidiam. Nesse sentido, não cessavam as denúncias das precárias condições em que viviam as pessoas nestas localidades e as propostas para solucionar e coordenar ações coletivas.

A “Circular Política nº 01” do Secretariado Nacional do PCB, assinada por Roberto Sisson e datada provavelmente no período posterior ao comício do Estádio do Pacaembu, em 15/7/1945, e anterior ao golpe de 29/10/1945¹², é reveladora da preocupação dos comunistas com a organização popular através dos Comitês Populares. O documento apresenta orientações concretas e detalhadas de como organizar os Comitês, orientações estas que, em grande medida, serviram de diretrizes para os inúmeros Comitês que surgiram por todo país naqueles anos de 1945-1947.

De acordo com essa circular, os Comitês Populares Democráticos seriam os mais eficientes instrumentos para mobilizar a sociedade em torno da orientação geral do Partido. Nesse sentido, os Comitês Populares deveriam desen-

¹² “Circular Política nº 01”. Fundo DPS, dossiê “Comitê Nacional do PCB”, notação 6, v. 3. Cópia do documento apreendida pelo Exército no Comitê Nacional do PCB a 29/10/1945.

volver uma ampla política de união das “classes nacionais progressistas” (o proletariado, o campesinato, as classes médias e a burguesia nacional progressista). Diante dos interesses gerais imediatos das “classes nacionais progressistas” de assegurar a completa democratização do país dentro da “ordem e tranquilidade”, eleições livres e honestas, desenvolvimento econômico autônomo e medidas práticas a favor do bem-estar imediato do povo, cujas divergências por motivos de interesses específicos deveriam passar para segundo plano, qualquer política de estreitamento de classe acarretaria o fracasso da função unitária dos Comitês. Assim, os Comitês Populares deveriam estar abertos à militância unitária e pacífica de financistas, industriais, comerciantes, fazendeiros nacionais progressistas, classes médias, operários, camponeses; conservadores, liberais, socialistas, comunistas; católicos, espíritas, protestantes, israelitas, positivistas, livres pensadores; homens e mulheres; velhos, adultos e jovens; negros e brancos; ricos e pobres; intelectuais e analfabetos.

Por sua amplitude, não só em suas representações políticas, como também em seus componentes sociais, os Comitês deveriam ser autônomos, mantendo posição equidistante dos partidos políticos, fugindo a rótulos de “governistas” ou “oposicionistas”, militando sempre o programa imediato das “classes nacionais progressistas” (“ideologia do nacional-progressismo”). Porém, deveriam apoiar “sinceramente” todas as forças e lideranças nacionais progressistas na proporção em que se manifestassem a favor da satisfação das reivindicações imediatas do povo.

Quanto à organização de um comitê de bairro, inicialmente, caberia a uma pessoa ou mais formar um grupo de interessados que se transformaria numa comissão provisória de organização eleita, para dar encaminhamento a uma fase de estrutura definitiva do comitê, com dirigentes democrática e periodicamente eleitos. O documento do PCB descrevia a composição mínima da comissão provisória, constituindo-se de um presidente, um secretário e um tesoureiro, para o êxito de um trabalho de organização amplo, assinalando as tarefas iniciais a serem executadas: organizar um plano de reivindicações locais realizáveis; arrecadar recursos para os primeiros gastos com impressão de boletins, convites, telefonemas, transporte, etc.; e realizar toda propaganda ao seu alcance para que, logo na sua formação, o comitê fosse ganhando amplitude, tornando-se um organismo não só do grupo que o concebia, mas de âmbito popular, acessível a todos, redigindo convites boletins “unitários e construtivos” distribuídos entre os moradores do bairro; fazendo visitas aos moradores influentes do bairro, a fim de obter o apoio e a adesão dos mesmos para o comitê; fazendo publicar seus boletins e convites nos jornais amigos do povo – em especial os da imprensa comunista.

Após a estruturação definitiva do comitê, havia a proposição de ir constituindo-se aos poucos um conselho diretor, “de forte conteúdo nacional progressista”, para auxiliar eficazmente na boa direção do comitê. Esse conselho consistiria em agregar “comprovados ativistas democratas” que, a princípio,

viesses “de todas as classes nacionais progressistas de todas as principais camadas de cada uma dessas classes” presentes no bairro e, em seguida, “com representantes especiais das camadas mais oprimidas de nossa população, a saber, mulher, jovem, negro, doméstica, velho, preso (um liberado condicional, por exemplo)”.

Em relação às tarefas práticas, os Comitês Populares não deveriam abraçar de imediato um grande número de tarefas, desproporcionais às suas forças e à sua experiência, mas escolher cuidadosamente as tarefas “com grande senso de responsabilidade e sentido de exequibilidade imediata”, aumentando gradativamente de acordo “com as demonstrações concretas da capacidade do comitê de cumpri-las”. Em linhas gerais, as pautas de reivindicações deveriam incluir os seguintes pontos: tarefas relacionadas às condições de vida no meio urbano: calçamento, construção e manutenção de praças e jardins, oferta de serviços públicos, como iluminação, saneamento básico, transporte público, etc.; zelar pelos interesses econômicos dos moradores do bairro: luta contra a carência de vida e a carência de artigos de primeira necessidade e as causas das mesmas, questão habitacional; questões relacionadas à saúde popular: saneamento, profilaxia, leitos hospitalares, pronto-socorro, postos de saúde, serviço dentário, farmácia, vigilância sanitária; luta pelos desportos e divertimentos populares: democratização dos clubes desportivos existentes no bairro, criação de praças de desportos populares, incentivo aos divertimentos populares – “que ademais podem em determinadas ocasiões representar uma fonte de renda para os comitês”; questões referentes à cultura popular: luta pela maior eficiência dos estabelecimentos de ensino do bairro, públicos ou particulares, luta contra o analfabetismo – “sendo de lembrar a conveniência da alfabetização” visando as eleições –, luta pela “vulgarização” de noções científicas, criação de bibliotecas e, sobretudo, “incrementação metodizada” dos estudos sobre o Brasil, seu povo, seus problemas econômicos, culturais, políticos, sociais, visando a politização dos associados do comitê e da população do bairro; questão social e de assistência social: “apoio vigilante do comitê ao cumprimento da legislação trabalhista e das leis de assistência social” e, evitando uma política divisionista das “classes nacionais progressistas”, promover reuniões conjuntas entre patrões e empregados, industriais, comerciantes e consumidores, de proprietários e inquilinos, médicos, farmacêuticos e clientes, donas de casa e empregadas domésticas, policiais e moradores, etc.

Além das reivindicações práticas e imediatas para melhoria das condições de vida da população local, deveria constar, nas atividades dos Comitês Populares Democráticos, aquelas relacionadas às políticas gerais: defesa da política de “União Nacional”; garantia efetiva das liberdades de opinião, de consciência, de reunião, de associação, inclusive política, de manifestação de pensamento, etc.; manutenção da “ordem e tranquilidade” para a implantação de um regime democrático no Brasil, impedindo a consumação de um golpe militar por parte das forças mais conservadoras, que viesse a reverter o processo de de-

mocratização então em curso; defesa da convocação imediata da Constituinte; eleições livres e honestas; direito de voto aos analfabetos, soldados e marinheiros; e muitas outras demandas democráticas. Ainda segundo a Circular Política do PCB:

O comitê deve ligar-se militantemente a todas as grandes campanhas políticas democráticas nacionais, e estrangeiras desde que estreitamente ligadas ao Brasil, como sejam a ajuda a FEB [Força Expedicionária Brasileira], a luta anti-integralista, a luta pela libertação dos presos antifascistas da Argentina, a luta dos portugueses e dos espanhóis respectivamente contra Salazar e Franco pela democratização de suas pátrias, enfim, a luta pela liberdade e pelo progresso na base de casos concretos, nacionais ou estrangeiros. (PCB)

O caráter propositivo da “Circular Política nº 01” em relação às perspectivas de organização nacional progressista que decorriam da existência e funcionamento dos Comitês Populares servia para direcionar as ações, unificar as lutas e dar sustentação ao coletivo. Contudo, sua aplicabilidade seria, “com ou sem modificações, de acordo com as circunstâncias locais de cada comitê”.

Os Comitês Populares e a educação popular

Buscou-se dar voz aos setores até então marginalizados no cenário político (os trabalhadores, os desempregados, os jovens e especialmente as donas de casa). A experiência, ainda que curta, dos Comitês Populares Democráticos fez parte do processo de politização do espaço urbano brasileiro, então em curso nos anos 1940, formando quadros de pressão no atendimento de reivindicações populares, uma nova esfera de interlocução entre o poder político e a sociedade civil. Esse movimento foi o *locus* onde poderia e deveria ser instaurado um processo educativo de elevação da consciência política das massas.

A partir das reivindicações que diziam respeito a todos, que por todos fossem sentidas, os Comitês Populares empreendiam a “educação democrática do proletariado”. A posição dos Comitês, no que se refere a “educar o povo”, era de convencer e conscientizar de que existia uma política justa para alcançar o fim desejado e que, portanto, era preciso cerrar fileiras e obedecer exatamente àquele que empregava tais métodos para alcançar o fim, porque somente quem almejava o fim, almejava também os meios adequados para atingir tal propósito.

A cultura e a educação passaram a se integrar com mais força ao rol de preocupações dos movimentos populares. Tornaram-se mais visíveis e passaram a ser tematizadas em espaços públicos. Nesse sentido, os Comitês Populares Democráticos realizaram várias atividades culturais e educacionais. De acordo com suas possibilidades e limitações, desenvolveram teatro amador, sessões de cinema, exposições, programa de calouros, entre outras atividades.

O carro-chefe dessas atividades era a campanha de alfabetização de adultos. Os cursos de alfabetização se instalavam nas sedes dos Comitês ou, em grande parte, nos cômodos ou quintais cedidos pelos moradores. Era comum, em troca ao gesto solidário desses moradores, a realização de mutirões para melhorar as condições materiais de suas moradias. Voluntários ministravam as aulas. Solicitação de doações de materiais era uma constante na vida dos Comitês.

O programa educacional do PCB, e, conseqüentemente, dos Comitês Populares Democráticos, teve como referência o estudo “A situação do ensino no Brasil” (1945), de autoria de Paschoal Lemme, trabalho redigido a pedido de Luiz Carlos Prestes (LEMME, 2004, v. 4, p. 33). Nele o autor apresentou um panorama geral da situação do ensino na época, destacando o problema do analfabetismo no Brasil. A ênfase dada à questão da alfabetização de adultos pelos Comitês Populares decorreu da constatação de existir 54,68% de analfabetos na população adulta brasileira, “a partir justamente da idade em que os indivíduos devem participar ativamente da vida econômica e política do País”. O estudo chamou a atenção para a situação não uniforme do problema, visto que ele se apresentava com uma variação bastante grande entre porcentagens extremas dos 17,80% de analfabetos no então Distrito Federal e dos 77,40% em Alagoas. Porém, o autor afirmou que nem por isso o quadro exposto deixaria de ser menos chocante, porque mesmo a porcentagem mínima registrada na capital do país representava um contingente acima de 200 mil indivíduos, de 18 anos e mais, privados, “iniquamente, aliás, de participar da vida política do País, de acordo com a atual legislação eleitoral” (LEMME, 2004, v. 4, p. 35).

Primeiramente, foi no Distrito Federal que se iniciou um intenso trabalho de alfabetização de adultos através dos Comitês Populares Democráticos. Depois a campanha de alfabetização foi ganhando a adesão dos Comitês de outras cidades do país. A profusão de propaganda para que os analfabetos procurassem os cursos de alfabetização oferecidos pelos Comitês ganhou as páginas dos jornais comunistas, em especial os jornais *Tribuna Popular*, no Rio de Janeiro, e *Hoje*, em São Paulo. Na região metropolitana do Recife foi lançado um “audacioso plano de alfabetização intensiva das massas”. Consistia na criação de escolas (duzentas de acordo com o plano), pelos Comitês Populares, destinadas à alfabetização dos “trabalhadores homens e mulheres, velhos e jovens, comunistas e não comunistas” (*Folha do Povo*, 19/12/1945). Se no eixo Rio-São Paulo o foco maior era a alfabetização de adultos, em Pernambuco havia também uma forte preocupação com a educação das crianças por parte dos Comitês Populares. O objetivo era atender crianças e adultos. Algo semelhante se processava em Fortaleza, no Ceará, cuja meta da “campanha contra o analfabetismo”, a ter início no mês de julho, era fundar em cada bairro da cidade “pelo menos uma escola noturna para adultos e crianças que trabalhem durante o dia” (*Tribuna Popular*, 10/6/1945, p. 1).

De fato, a campanha de alfabetização dos Comitês Populares tinha uma preocupação em formar eleitores, dada a proximidade das eleições de de-

zembro de 1945, já que era negado aos analfabetos o direito de votar. Entre as tarefas eleitorais atribuídas aos Comitês Populares estavam: 1) Organizar cursos rápidos de alfabetização – para ambos os sexos – de futuros eleitores, sem nenhuma preocupação quanto aos candidatos que os mesmos iriam escolher; 2) Alistar o maior número possível de mulheres; 3) Demonstrar por todos os meios – palestras, impressos, volantes, comícios, propaganda individual, etc. – a natureza secreta do voto. Mostrar praticamente que seria impossível saber em quem votou o eleitor (*Tribuna Popular*, 3/7/1945, p. 5).

No entanto, as atividades educativas desenvolvidas pelos Comitês não se restringiam às questões eleitorais, tanto que a campanha de alfabetização se manteve ativa no ano posterior, e até mais intensa, assim como outras iniciativas educacionais. Conforme Frida Giornai, que presidia a Comissão de Intercâmbio de Alfabetização dos Comitês Populares:

A campanha de alfabetização não é, como muitos supunham, uma campanha eleitoral; ela é, inegavelmente, uma campanha altamente patriótica, e que deve ser, agora, mais do que nunca, uma bandeira de luta dos Comitês Democráticos, pois ensinando a ler às nossas massas populares analfabetas, estaremos lutando pela União Nacional, de que tanto necessita o nosso querido Brasil, e lutando pelo esmagamento total e definitivo dos remanescentes do nazifascismo que ainda existem espalhados pela nossa terra (*Tribuna Popular*, 9/1/1946, p. 5).

Havia uma preocupação em qualificar este eleitorado, torná-lo capaz de identificar entre os candidatos aos postos eletivos “representantes do povo, homens de todas as classes sociais, comunistas ou não, que mereçam a confiança popular”, isto é, garantir a “politização do povo através dos Comitês Populares, única base séria para a nossa política de união nacional e de democratização e progresso”, conforme comunicação de Prestes na instalação do Comitê Nacional do PCB (*idem*, 9/8/1945, p. 6). O trabalho educativo empreendido pelos Comitês estava articulado com o propósito de fazer avançar o processo de democratização da sociedade brasileira, que se iniciara desde o alinhamento do Brasil aos EUA contra as potências do Eixo (CORSI, 2000, p. 274), e esse empreendimento incomodava demasiadamente os setores mais conservadores, como também os liberais agrupados em torno da UDN. O que fora observado no relatório “Problemas de educação no Distrito Federal”, redigido por Paschoal Lemme, entre julho e agosto de 1945, e que afirmara que um

[...] regime democrático só pode ser aquele que se organiza de baixo para cima, “do povo, para o povo, pelo povo”, na síntese magnífica dos seus grandes propugnadores. Não é pois de estranhar que os Comitês Democráticos Populares já estejam causando graves preocupações aos que, dentro dos velhos moldes, desejam continuar a se servir do povo e não servir ao povo, apresentando-se candidatos a representantes, ao in-

vés de serem por ele apresentados; não deve causar surpresa também a campanha que já vem sendo feita em relação aos Comitês, por certos setores bem conhecidos, com a reedição de certas fórmulas já desmoralizadas de que os Comitês são apenas máscaras de células comunistas (LEMME, 2004, v. 4, p. 52).

As tais fórmulas reeditadas de que fala o texto acima aparecem nas páginas da grande imprensa da época. Os ataques aos Comitês podem ser lidos nas linhas a seguir:

Mas comitês populares democráticos, como órgãos de massa, com participação neles de todos os partidos “democráticos”, e que sobem de baixo para cima, até, pouco a pouco, de degrau em degrau, dos locais de trabalho ou de bairros para a cidade, da cidade para a região, e, finalmente, desta para o plano nacional, é, na linguagem ordinária, o que se entende por *soviet*. É com essa puerícia quase desarmante de Lenines mirins que ele [Luiz Carlos Prestes] quer enganar o burguês.

Por “baixo”, o partido comunista organiza sovietes, isto é, comitês populares democráticos, aos quais os “partidos” não comunistas mandarão alguns representantes, junto aos quais os camaradas comunistas se sentarão, seraficamente, banhados de felicidade. Esses comitês passarão depois a escolher os representantes para os cargos eletivos, e desta forma a futura Assembleia Constituinte será uma cúpula modelar de democracia. [...]

Essa caricatura de sovietação, tão puerilmente disfarçada, revela a um tempo só um certo realismo primário e uma engenhosidade que seria perigosa se não fosse arrumadinha, tão cheia de voltas no seu esquematismo livresco (Editorial “Sovietização”. *Correio da Manhã*, 30/5/1945, p. 4; grifo do jornal).

Evidentemente que qualquer tentativa de organizar as classes populares sobre novas bases, ou seja, em um sistema democrático fundado na soberania popular (democracia como forma política de dominação da maioria) e na plena expansão da cidadania, foi duramente combatida pelas classes dominantes no Brasil. Tanto no campo ideológico, no qual os órgãos de imprensa desempenharam importante papel na propagação das representações anticomunistas, como por meio da repressão, aplicada de diferentes formas, com maior ou menor sutileza, objetivando reprimir os mais combativos e mostrar aos inconformados passivos os riscos contidos em qualquer ensaio de conspirar contra a ordem estabelecida.

Nesse sentido, não deixa de ser interessante o comentário de Austregésilo de Athayde, católico e partidário da UDN, publicado no *Diário da Noite*, em relação à repressão desencadeada sobre os comunistas e os seus simpatizantes aglutinados em torno dos Comitês, na trágica chacina do Largo da Carioca, ocorrida em 23/5/1946. O comentário é o seguinte:

Por que a UDN não chama o povo para ouvir os seus oradores na praça pública? Por que não o chama também o PSD? E que fazem os trabalhistas e a Esquerda Democrática que não se dirigem às massas para arrebatá-las às influências soviéticas? É um tremendo erro transferir à polícia os deveres da ação democrática, pensando que o chanfallo, a cadeia e a tropa de choque destruirão as ansiedades do mundo ¹³.

Não obstante as adversidades, os Comitês Populares Democráticos prosseguiram em sua tarefa de desenvolver a “educação democrática do proletariado e do povo em geral”. Conforme afirmava Pedro Motta Lima, no artigo “Uma campanha meritória dos Comitês Populares”, a campanha de alfabetização visava ampliar o alistamento eleitoral, mas também abria “o caminho para a cultura, que nunca vem tarde demais” (*Tribuna Popular*, 20/6/1945, p. 3). Ou, como dizia um dos *slogans* da Campanha de Alfabetização dos Comitês Populares, estampado nas páginas do jornal *Tribuna Popular*, “o progresso do Brasil depende do grau de cultura de seus filhos”. Em entrevista ao jornal *Folha da Manhã*, de São Paulo, sobre o problema educacional brasileiro, Luiz Carlos Prestes afirmava que o “progresso está dependendo, em grande parte, da elevação do nível cultural das grandes massas”, destacando a importância da escola primária para atingir esse objetivo, “sem esquecer o campo, merecendo profundo interesse o ensino da zona rural” (*Tribuna Popular*, 6/9/1945, p. 5).

No relatório apresentado pela Comissão de Problemas de Educação na I Convenção Popular do Distrito Federal¹⁴, que teve Paschoal Lemme como seu relator e elaborado a partir da apreciação dessa comissão de 41 teses e trabalhos apresentados pelos Comitês Populares, destaca-se a alfabetização de adultos como “uma questão de emergência, dada sua significação política no presente momento” (LEMME, 2004, v. 4, p. 62). Mas também atenta para o que denomina de caráter permanente de atendimento “às necessidades de educação e cultura da população adulta” (LEMME, 2004, p. 63-64). Outra questão destacada no relatório “Problemas de educação no Distrito Federal” é a questão da elevação do nível cultural da população brasileira, intitulada nesse documento de “educação extraescolar”. Reconhece que “o livro, a imprensa, o rádio, o cinema, os esportes têm que ser postos ao alcance de massas cada vez mais am-

¹³ *Apud* “Há medo da democracia”, carta de Matos Pimenta, advogado e jornalista, encaminhada a Luiz Carlos Prestes e aos presidentes da UDN e do PSD. Publicada no jornal *Tribuna Popular*, em 30/5/1946, p. 3.

¹⁴ A I Convenção Popular do Distrito Federal reuniu os Comitês Populares Democráticos da cidade do Rio de Janeiro, além de várias entidades da sociedade civil. Foi promovida com a finalidade de discutir, em conjunto, todos os problemas de interesse do povo carioca, buscando-se uma solução rápida, unitária e justa. Entre os assuntos debatidos, estavam os referentes aos problemas de educação e ensino. Ocorreu em julho de 1945 – e não em agosto como registrado por Paschoal Lemme em suas “Memórias de um educador”. A publicação do relatório já constava na edição de 28/7/1945 do jornal *Tribuna Popular* (p. 1-2).

plas do povo, veículos que são, e magníficos, de levantamento do nível cultural das populações” (LEMME, 2004, p. 69).

A Comissão de Problemas de Educação, formada por Paschoal Leme, Lia Corrêa Dutra, Dante de Brito, Domingos dos Santos e Waldyr Duarte (Cf. *Tribuna Popular*, 11/7/1945 e 28/7/1945), via na constituição dos Comitês Populares um índice promissor de mudança da situação de completo desligamento do povo em relação aos problemas de educação (LEMME, 2004, v. 4, p. 54). Uma vez que “a decisão do povo de tomar em suas próprias mãos seus problemas mais sentidos, para estudá-los e procurar-lhes as soluções que sejam realmente de seu interesse” (LEMME, 2004, v. 4, p. 52). Nesse sentido estavam direcionadas as propostas apresentadas pela Comissão de Problemas de Educação aos Comitês Populares Democráticos, sem desconsiderar, no entanto, que a “educação é um dos direitos fundamentais do povo, cabendo ao poder público, em primeiro lugar, o dever de assegurar à comunidade o gozo desse direito” (LEMME, 2004, v. 4, p. 61).

No que concernia às proposições apresentadas na I Convenção Popular do Distrito Federal, a campanha de alfabetização capitaneada pelos Comitês Populares Democráticos não pretendia somente ensinar as pessoas a assinar o nome. No Distrito Federal, por exemplo, constituiu-se uma Comissão de Intercâmbio de Alfabetização dos Comitês Populares, visando uma linha de ação comum no trabalho de alfabetização de adultos, “conservando a autonomia de cada Comitê” (*Tribuna Popular*, 21/8/1945, p. 5). Em 11/8/1945, realizou-se uma reunião conjunta dos Comitês Populares “para tratar de assuntos atinentes à campanha uniforme de alfabetização”. Deliberou-se pela adoção do método de alfabetização proposto pelo dr. Moisés Xavier de Araújo, autor da cartilha “Chave da leitura (para adultos)”. Abordada a questão do financiamento do material didático, o Comitê Democrático de Copacabana, representado por seu presidente Mario Machado, se propôs a financiar a impressão das cartilhas, “em número de 20.000 para todos os Comitês” (*idem*, 15/8/1945, p. 4 e 17/8/1945, p. 5). Também foi decidido o envio ao prefeito de ofício, solicitando permissão para que os cursos de alfabetização funcionassem nas escolas públicas dos bairros. Uma vez formada, a Comissão de Intercâmbio de Alfabetização passou a solicitar aos cursos dos Comitês que transmitissem as informações necessárias a fim de que fossem discutidos os problemas ligados à alfabetização e que se tomassem as resoluções conjuntamente para melhor andamento dos trabalhos. Assim, pediu-se a lista das escolas públicas nos bairros, dados referentes ao funcionamento das aulas, frequência dos alunos, nome e disponibilidade de professores e apresentação das dificuldades encontradas no que se referia aos locais para ministrar as aulas e aquisição de material (*idem*, 23/8/1945, p. 4).

Foi-se delineando os objetivos educacionais dos cursos de alfabetização. Conforme Moisés Xavier de Araújo, consultor técnico da Comissão de Intercâmbio de Alfabetização:

Antes de mais nada, devo esclarecer que os encarregados dos cursos de alfabetização estão dando à sua atividade o mais amplo sentido educativo. Cada professor é um verdadeiro amigo e conselheiro dos alunos, orientando-os e esclarecendo-os sempre que oportuno, com o propósito de elevar-lhes a capacidade de apreciação das coisas e dos fatos e de torná-los cada vez mais livres e conscientes. Em todas as oportunidades há sempre, portanto, a mais cordial aproximação entre os alunos e os professores, de modo que o trabalho destes não tenha o caráter de “obra de benemerência”, mas de “cooperação” entre brasileiros que, de um lado, ensinam, e, de outro, aprendem. Trata-se de um trabalho verdadeiramente popular, democrático, humano.

[...]

Nos Comitês Populares, os jovens e adultos não aprendem apenas a “desenhar o nome”, nem são levados à alfabetização pura e simples. Nos Comitês Populares, como já dissemos, os professores dão à sua atividade um amplo sentido educativo. Em última instância, na força do povo, pacificamente organizado, é que reside o êxito da campanha de alfabetização em massa, que ora se processa no Distrito Federal. Ou melhor: em todo o país (*Tribuna Popular*, 8/9/1945, p. 6).

Ainda segundo Moisés Xavier de Araújo, nos Comitês Populares, os alunos, jovens ou adultos, aprendem a ler e escrever corretamente, isto é, são capazes de extrair ideias de um texto escrito em vocabulário que lhes não seja estranho e de exprimir por escrito tudo quanto podem fazê-lo oralmente (*idem*). Ademais, “em dois ou três meses, a alfabetização de um adulto pode conseguir êxitos surpreendentes”, uma vez que os “textos usados despertam – têm despertado, aliás – grande entusiasmo entre os que estão aprendendo nos Comitês Populares” (*idem*).

No que diz respeito à impressão das cartilhas para os cursos de alfabetização, Frida Ciornai, presidente da Comissão de Intercâmbio de Alfabetização, esclareceu o seguinte:

A nossa principal tarefa foi e é uma cartilha. Convocamos uma reunião para tratar desse assunto, e um capitalista, o Sr. Mario Machado, se prontificou a financiar esse nosso empreendimento. A parte técnica da cartilha já está terminada há alguns meses. Pretendemos distribuir entre os estudantes dos nossos cursos de alfabetização 20.000 cartilhas. Infelizmente, o sr. Mario Machado, que havia demonstrado boa vontade no início, agora se desinteressou completamente do assunto, fugindo ao seu compromisso para com os Comitês Democráticos. Entretanto, não desanimamos, e estamos novamente dispostos a continuar na nossa campanha, de reunir os fundos necessários para a impressão da referida cartilha (*Tribuna Popular*, 09/01/1946).

Enquanto se arrecadava recursos para a impressão da cartilha, a Comissão de Intercâmbio dos Cursos de Alfabetização continuou o trabalho em li-

ções mimeografadas, sustentou por todo tempo a Campanha, experimentou o material que constituía a cartilha e, enfim, promoveu a edição da cartilha, financiada pelos Comitês Populares. Assim descreveu o autor da “Chave da leitura (para adultos)” no texto de apresentação da cartilha, datado de 20 de novembro de 1946.

Além da alfabetização de adultos, atividades culturais não faltaram nos Comitês Populares. De acordo com suas possibilidades e limitações, desenvolveram teatro amador, sessões de cinema, exposições, programa de calouros, festejos diversos, piqueniques, passeios culturais, saraus. Havia também um programa de conferências e palestras realizadas nos Comitês Populares Democráticos. Tal programa objetivava interessar a população em geral nas questões de ordem política, social e econômica, não só de âmbito nacional como internacional.

O trabalho de “educar o povo” desenvolvido pelos Comitês compreendia também mobilizações de conotação política. Além das reivindicações práticas e imediatas para melhoria das condições de vida da população local, constavam, nas atividades dos Comitês, aquelas relacionadas às políticas gerais. Por meios diversos, abaixo-assinados, memoriais, telegramas, comícios, eventos beneficentes, os Comitês Populares se manifestaram em defesa da política de “União Nacional”, pela garantia efetiva das liberdades de opinião, de consciência, de reunião, de associação, inclusive política, de manifestação de pensamento, etc., pela anistia aos presos políticos, pela convocação da Assembleia Nacional Constituinte (não a “Constituinte com Getúlio”), pela autonomia política municipal – inclusive do Distrito Federal –, pela saída das tropas norte-americanas das bases militares do Nordeste, pelas campanhas de solidariedade aos povos da Península Ibérica e aos prisioneiros e perseguidos políticos em várias partes do mundo, pelo direito de voto dos analfabetos, soldados e marinheiros, em solidariedade aos trabalhadores presos nas greves, contra as arbitrariedades da polícia, etc. Não é à toa que a direção do PCB reconheceu os Comitês Populares como “centros de experiências de trabalho prático” (*Boletim Interno*, 23/10/1945). Apesar dos percalços e dos erros cometidos, o PCB empreendeu uma luta árdua para organizar o movimento dos trabalhadores em torno da sua liderança, como também não se furtou em participar das lutas por conquistas de direitos sociais, civis e políticos dos trabalhadores e de outros setores populares.

Universidade do Povo e socialização da cultura

A Universidade do Povo foi fundada em 29 de março de 1946, na então Capital Federal, tendo sido registrada no Registro de Títulos e Documentos do Cartório do 2º Ofício, livro nº 2 de Sociedades Cívicas, sob o nº de ordem 435, de 31 de maio de 1946. De acordo com seus estatutos, tinha como objetivo “elevar o nível cultural e desenvolver a educação do povo através do ensino, da

preparação técnica e do alargamento da cultura de todas as camadas populares e especialmente da classe trabalhadora”, entendendo que a cultura não pode ser “privilégio de alguns, mas um direito de todos” (“Estatutos da Universidade do Povo”, 1946. Arquivo de Paschoal Lemme. PROEDES/FE/UFRJ. Pasta 39, Doc 002).

De acordo com Amerino Wanick, então reitor dessa universidade:

A Universidade do Povo surgiu, evidentemente, de uma necessidade imperiosa do nosso povo. Um país como o nosso, de um coeficiente de analfabetos muito elevado, com um número reduzido de escolas, primárias, secundárias, profissionais ou superiores, não permite uma ampliação do nível de cultura das grandes massas camponesas e mesmo das grandes cidades. A Universidade pode e deve prestar um grande serviço de colaboração no desenvolvimento de uma cultura verdadeiramente popular (*Tribuna Popular*, 18/7/1946, p. 3).

A iniciativa de constituição de uma universidade popular partiu da Comissão de Divulgação, Propaganda e Cultura do MUT Nacional, articulada com os Comitês Populares, trabalhadores, intelectuais e artistas, que se aglutinaram em torno do programa mínimo lançado pelo PCB – o que não necessariamente significava uma adesão ao Partido. Entre aqueles diretamente envolvidos nas comissões para estruturação da Universidade do Povo estavam Iguatemy Ramos, Amarílio Vasconcelos, Jayme Grabois, Aníbal Machado, Lia Corrêa Dutra, Arthur Ramos, José Paulo Pimenta, Antonio Lemme Junior, Aloísio Cisneiros, Letelba Rodrigues de Brito, Paschoal Lemme, Carlos Costa Pinto, Eugenia Álvaro Moreyra, Luis Castro Afilhado, Oscar Niemeyer, Astrojildo Pereira (Cf. *Tribuna Popular*, 30/1/1946, p. 3 e 2/2/1946, p. 3).

Da fundação da Universidade do Povo, em cerimônia na Associação Brasileira de Imprensa (ABI), participaram Luiz Carlos Prestes, representantes de sindicatos, associações, comitês populares. Na ocasião, falaram representantes do Sindicato dos Metalúrgicos, do Comitê Democrático Afro-Brasileiro, do Comitê Democrático dos Professores e o escritor Jorge Amado.

Sobre o significado da criação desta universidade popular, Jorge Amado, em sua coluna “Hora do Amanhecer”, no jornal *Tribuna Popular* (31/3/1946, p. 3), disse o seguinte:

A instalação, na sexta-feira, da Universidade do Povo prova, antes de tudo, que os intelectuais brasileiros não se mantêm indiferentes ante os graves problemas do Brasil. Entre a massa trabalhadora que participou do ato estavam escritores, artistas, pedagogos, figuras como Portinari, Niemeyer, Paschoal Lemme.

Ressaltou ainda:

A educação popular é tarefa que deve figurar entre as mais urgentes a que se propõem todos que tiveram condições para adquirir os bens da cultura. Trazer até as grandes massas esses conhecimentos, desde os mais elementares até as últimas conquistas da ciência, eis o que pensam em realizar os fundadores da Universidade do Povo.

Concluiu apelando “aos escritores e artistas democráticos” para que

[...] tragam a sua contribuição à grande obra recém-iniciada. Aqueles que possam ensinar alguma coisa, dar livros, ajudar materialmente, conseguir locais, interessar alunos, que o façam. É sempre possível ajudar. E ajudar uma obra como essa é ajudar o Brasil e o seu povo.

Para atender aos seus objetivos, a Universidade do Povo pretendia desenvolver, conforme apresentado em seu Estatuto, as seguintes atividades: a realização de cursos regulares e avulsos, de alfabetização, científico, artístico, cultural e profissional, “organizados com a máxima flexibilidade de modo a atender efetivamente às necessidades do povo”; a promoção de conferências sobre assuntos julgados de interesse nacional; organização de seminários para debater os problemas fundamentais ao progresso e às mudanças das condições do povo; promoção de audições e concertos de caráter popular para recreação, educação, aproveitamento de vocações e apuro de gosto artístico do povo; criação de grupos amadores de teatro, amparo aos já existentes e estímulo à produção de peças teatrais como veículo de educação e sadia recreação das classes populares; realização de exposições de artes plásticas em geral, no sentido de educação popular, estimulando vocações e apurando o gosto artístico do povo; utilização da radiofonia e do cinema, sob os aspectos educativo, recreativo, documentário e social em benefício do alargamento da cultura do povo; promover e estimular a formação de grupos de pesquisadores e estudiosos dos problemas nacionais; criação de bibliotecas nos bairros, sindicatos e demais organizações populares; instalação de cursos de preparo de instrutores e professores para alfabetização e outras atividades culturais e educacionais.

Com o aparecimento da Universidade do Povo, ela passou a dar suporte técnico-pedagógico aos cursos de alfabetização de adultos e aos demais cursos oferecidos, tanto pelos comitês de bairros quanto pelos comitês profissionais. Além dos cursos oferecidos em sua sede, a Universidade do Povo se instalava em locais disponibilizados pelos Comitês Populares Democráticos, formando “núcleos universitários”. Os professores, enquanto sócios, pagavam para ensinar e compareciam nos “núcleos universitários” para ministrar aulas aos interessados, que eram dadas gratuitamente. Os cursos abarcavam desde a qualificação profissional até o desenvolvimento intelectual e político. Porém, a Universidade do Povo tinha como preocupação central a implantação de cursos de alfabetização de adultos, tendo “como base pedagógica a cartilha ‘Chave de

Leitura’ do prof. Moisés de Araújo, considerada a mais perfeita e eficiente em seu gênero” (*Tribuna Popular*, 11/3/1947, p. 3).

Em 7 de fevereiro de 1947, foi inaugurado o Clube da Universidade do Povo e, na mesma ocasião, fundado o “Jornal Mural”, destinado a registrar as atividades da entidade. No mesmo mês, entrava em funcionamento o curso de monitores em alfabetização, ministrado por Moisés Xavier de Araújo. Ainda em 1947, a Universidade do Povo participava do I Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos. No ano anterior, tomara parte, representada por Candido Portinari, da Conferência Internacional do Ensino, realizada pela Federação Sindical Mundial na Sorbonne (França).

Os cursos da Universidade do Povo, cuja duração variava de quatro semanas a um ano, eram estruturados de acordo com a demanda e “procurando suprir, na medida do possível, as necessidades do povo nos seus mais variados graus de cultura”, conforme folheto informativo desta universidade popular (Universidade Popular. Arquivo de Paschoal Lemme no PROEDES/FE/UFRJ. Pasta 39, Doc 002). Em linhas gerais, os cursos oferecidos eram os seguintes: Monitores de Alfabetização (Moisés Xavier de Araújo); Alfabetização; Torneiro Mecânico, Ajustagem e Têmpera (Severino Pereira da Costa, Henrique Covre e Pedro Silva); Tecnologia Mecânica; Desenho de Máquinas; Desenho Técnico e Arquitetura (Oscar Niemeyer, Eduardo Cosmo, Hélio Modesto); Prático de Arquitetura (Paulo Camarão, Afonso Reidy, Joaquim Matos); Telegrafia; Topografia (curso preparatório para o concurso de “topógrafo” do DASP); Inglês (básico e conversação); Taquigrafia; Corte e Costura; Curso Elementar, Pré-Ginásial e Ginásial (Português, Aritmética, Geografia e História); Teatro¹⁵; Introdução ao Estudo das Ciências; Pintura de liso, mural e de cavalete (Cândido Portinari); Enfermagem; Assistência Materna (Nuno Magalhães); Problemas Econômicos do Brasil (Amerino Wanick); Problemas Fundamentais da Filosofia (Letelba Rodrigues de Brito); Formação de Parteiras Práticas (Nuno Magalhães, José Gonçalves e Irene Amaral); Iniciação Antropológica (Arthur Ramos, professor da Faculdade Nacional de Filosofia); Noções Elementares de Sociologia (Astrojildo Pereira, Luiz de Aguiar Costa Pinto); Direito Trabalhista (Oscar Saraiva); Piano (Arnaldo Estrela); Russo; Prático de Laboratório (Audifax de Azevedo); Economia Política (Amerino Wanick)¹⁶.

¹⁵ O primeiro curso de teatro da Universidade do Povo teve início em 15/6/1946, na Casa do Estudante do Brasil. Algumas disciplinas do programa de curso e seus respectivos professores eram os seguintes: Interpretação Dramática (Itália Fausto); Literatura Dramática (Álvaro Moreira); Dicção e Cena (Adacto Filho); Psicologia (Jayme Grabois); História do Teatro (Bandeira Duarte); Sociologia da Arte (Mario Barata); Estilos Teatrais (Paulo Renato); Cenografia (Santa Rosa); Luz (Rui Santos); Ceno-técnica (Sandro Poloni); Indumentária (Gustavo Doria); Caracterização (J. Jansen).

¹⁶ Os cursos enumerados no texto, e seus respectivos professores, foram selecionados a partir do cotejamento de várias fontes sobre a Universidade do Povo, compreendendo os anos de 1946 e 1947.

Havia também um programa de conferências e palestras promovidas nos Comitês Populares. Tal programa objetivava interessar a população em geral nas questões de ordem política, social e econômica, não só de âmbito nacional como internacional. Abordavam-se temas diversos: “Unidade, Democracia e Progresso”, “Como se deve votar”, “Eleições livres e honestas”, “Tarefas dos Comitês Populares”, “Os Comitês Democráticos e a União Nacional”, “A mortalidade infantil”, “A importância da Imprensa Popular”, “Natureza da Nova Constituição”, “O problema das habitações populares no Brasil”, “Carestia de Vida” e muitos outros. No Rio de Janeiro, os palestrantes eram muitos e entre eles destacavam-se Joaquim Silveira dos Santos, Carlos Alberto Sucupira, Roberto Morena, Astrojildo Pereira, Sampaio Lacerda, Campos da Paz, Dalcídio Jurandir, Letelba Rodrigues de Brito, Henrique E. Mindlin, Evandro Lins e Silva, Heitor da Rocha Faria, Francisco Chermont, Arnaldo de Faria, Arcelina Mochel, Wagner Cavalcante, Álvaro Moreyra, Eugenia Álvaro Moreyra, Orígenes Lessa, Pedro Mota Lima.

Foram poucas as organizações populares que subsistiram à onda repressiva do governo Dutra. Entre elas, a Universidade do Povo, embora com outra denominação. Depois de 1948 modificou o nome para Escola do Povo¹⁷, em decorrência da expressão “universidade” ser “de uso exclusivo das instituições dedicadas ao ensino superior” (*Imprensa Popular*, 12/3/1957, p. 2). Mas na essência manteve os seus princípios básicos. Devidamente registrada em cartório e, também, no Serviço de Educação de Adultos, do Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, seus objetivos centraram-se, de acordo com seus estatutos, na elevação cultural e no desenvolvimento da educação do povo através do ensino, da preparação técnica e do alargamento da cultura de todas as camadas populares e, especialmente, da classe trabalhadora (*idem*). Em onze anos de sua existência, de 1946 a 1957, a Escola do Povo ofereceu diversos cursos gratuitos a cerca de 10 mil pessoas, conforme seus fichários apreendidos pela polícia no ano de 1957. Os cursos não seguiram currículos pré-fixados, mas foram criados à medida que surgiam grupos interessados (*idem*).

Não obstante a repressão policial que a acompanhou até o final, com recorrentes prisões de seus professores e alunos e suspensão de suas atividades, a Escola do Povo prosseguiu ao longo dos anos 1950 com uma programação diversificada, participação em vários eventos culturais e parcerias com outras entidades como, por exemplo, o Teatro Popular Brasileiro, dirigido pelo poeta Solano Trindade. O curso de alfabetização de adultos continuou até o fechamento da Escola do Povo e, conseqüentemente, o curso de monitores para alfabetização de adultos. Manteve-se ativo o programa de difusão e divulgação cultural, incluindo debates, conferências, projeção de filmes, apresentações teatrais e de música, exposições artísticas, entrevistas com personalidades da área de educação e dos meios culturais diversos, entre outras atividades. Mantive-

¹⁷ Fontes documentais no APERJ: Fundo DPS, Escola do Povo, 1946-1949, dossiê 721.

ram-se várias atividades recreativas, como torneios esportivos, passeios, excursões e festas de confraternização escolar, que “se tornaram tradicionais e, portanto, muito conhecidas dos alunos e ex-alunos da Escola do Povo e de suas famílias, constituindo um importante fator no sentido de aproximar cada vez mais diretores, professores, alunos, sócios e amigos” (*Imprensa Popular*, 25/5/1954, p. 4). Realizaram-se muitos debates, com temática variada, reunindo intelectuais renomados e especialistas dos temas em discussão, como “difusão cultural ao povo em geral”.

Dando seguimento à ampliação de suas atividades, a Escola do Povo criou o Centro Experimental de Estudos Cinematográficos. Inaugurado no início de março de 1952, pretendeu formar uma equipe para a produção de pequenos filmes experimentais, constituir um grupo de operadores cinematográficos, elemento este muito requisitado para as festas populares em exibição de filmes, e de comentaristas do cinema, orientados, sobretudo, na interpretação dos problemas sociais, econômicos e políticos, além das questões dos valores formais da arte cinematográfica. O curso de cinema ministrado pelo Centro foi estruturado para ser realizado em equipe, estudados por todos, com sentido de cooperação prática e experimental, dentro das inúmeras limitações apresentadas (*Imprensa Popular*, 8/3/1952, p. 5).

Outra iniciativa de destaque desta instituição foi a organização do Conjunto Folclórico da Escola do Povo, sob a coordenação do ator Antônio Novais, que interpretou o personagem Alberto no filme *Rio, 40 graus*, com roteiro e direção de Nelson Pereira dos Santos. Segundo o próprio Novais, a proposta do conjunto seria ensinar aos alunos inscritos danças e cantos típicos da cultura popular, como maracatu, folia de reis, afoxé, samba de umbigada da Bahia, samba carioca, folgedos juninos do Nordeste, danças de candomblé, etc., e informou que buscaria “os seus artistas nos morros e nos subúrbios proletários, tendo encontrado verdadeiros talentos” (*Imprensa Popular*, 1/11/1955, p. 4). Além de pesquisa nas fontes folclóricas do país, o Conjunto Folclórico da Escola do Povo fundou um grupo denominado Teatro Oxumarê, com rico acervo de figurinos e objetos cenográficos. O referido grupo fez várias apresentações, incluindo uma temporada exitosa no Teatro Maria Della Costa, em São Paulo, “sendo o grupo comparado com o conjunto profissional da Brasileira, reconhecendo a imprensa paulista, entretanto, a maior fidelidade da teatralização da Escola do Povo às origens folclóricas”. Chegou o Teatro Oxumarê a receber convite de Sandro Polloni, que assistiu o grupo em São Paulo, para se apresentar em Portugal, Itália e França (*idem*, 12/3/1957, p. 2).

Depois de funcionar a duras penas ao longo de sua existência, a Escola do Povo viveu seus momentos derradeiros no ano de 1957. Na semana anterior ao carnaval, a Escola do Povo foi invadida e fechada pela polícia política, sendo presos alunos, professores e funcionários da referida entidade educacional. A ação policial teria sido motivada pelas denúncias da Cruzada Anticomunista do sr. Pena Boto, classificado pelos comunistas como um “almirante gol-

pista e um dos principais chefes da ‘indústria do anticomunismo’ em nosso país” (*idem*). Diante de tal medida, de acordo com a imprensa comunista, “o governo do sr. Kubitschek se qualifica ante a nação como um governo inimigo da cultura”, uma vez que

[...] mandou os seus beleguins invadir a Escola do Povo – uma verdadeira universidade popular – para esvaziar suas salas de aula, empastelar sua biblioteca, lacrar suas portas e impor o silêncio aos mestres. Arbitrariamente uma escola foi transformada em túmulo da cultura e isto em pleno governo do homem que prometeu ao povo exatamente o contrário (*Imprensa Popular*, 7/3/1957, p. 3).

Referências

ANDRADE, C. D. Encontro com Prestes. **Tribuna Popular**, Rio de Janeiro, 22 maio 1945, p.3.

BENEVIDES, M. V. de M. **A UDN e o udenismo: ambiguidades do liberalismo brasileiro (1945-1965)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BRAGA, S. S. (Org.). **Luiz Carlos Prestes: o Constituinte, o Senador (1946-1948)**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

CARONE, E. **O Estado Novo (1937-1945)**. São Paulo: Difel, 1976.

_____. **Brasil: anos de crise (1930-1945)**. São Paulo: Ática, 1991.

CARVALHO, M. M. C. de. O novo, o velho e o perigoso: relendo a Cultura Brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 29-35, 1989.

CORREIO DA MANHÃ. Editorial “Sovietização”, 30 maio 1945, p. 4.

CORSI, F. L. **Estado Novo: política externa e projeto nacional**. São Paulo: Ed. UNESP: FAPESP, 2000.

Folha do Povo. Recife, 19 dez. 1945

GOMES, A. de C. **A invenção do trabalhismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

IMPRENSA POPULAR. Rio de Janeiro, 8 mar. 1952. p. 5

_____. Rio de Janeiro, 25 maio 1954, p. 4

_____. Rio de Janeiro, 01 nov.1955, p. 4

_____. Rio de Janeiro, 07 mar.1957, p. 3.

LEMME, P. **Memórias de um educador**. v. 4. 2. ed. Brasília: Inep, 2004.

MARTINS, C. E.; ALMEIDA, M. H. T. de. **Modus in Rebus**: partidos e classes sociais na queda do Estado Novo. São Paulo, s/d. (datilografado).

MATTOS, M. B. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MUT. **Boletim de Orientação Sindical**. Rio de Janeiro, 24 ago. 1945.

PCB. **Boletim Interno**, 23 out. 1945.

_____. **Boletim Interno**, 15 nov. 1945

PEREIRA, A. A imprensa operária no Brasil. **Novos Rumos**, v. 5, n. 18/19, p. 82-88, s/d. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/viewFile/2073/1705>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

PINHEIRO, M. C. de O. **O MUT e a luta do PCB pela hegemonia no movimento operário**: conciliação e conflito. 2004. 118 f. Monografia (Bacharelado em História) - Departamento de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2004.

_____. **O PCB e os Comitês Populares Democráticos na Cidade do Rio de Janeiro (1945-1947)**. 2007. 245 f. Dissertação (Mestrado em História Comparada) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. **Dos Comitês Populares Democráticos (1945-1947) aos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1958-1964)**: uma história comparada. 2014. 265 f. Tese (Doutorado em História Comparada) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PRESTES, A. L. **Da insurreição armada (1935) à “União Nacional” (1938-1945)**: a virada tática na política do PCB. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

_____. O golpe de 29/10/1945: derrubada do Estado Novo ou tentativa de reverter o processo de democratização da sociedade brasileira? In: _____. **Es-**

critos sobre história e educação – Homenagem à Maria Yedda Leite Linhares. Rio de Janeiro: Campus, 2001b.

PRESTES, L. C. **Problemas atuais da democracia**. Rio de Janeiro: Vitória, s/d.

TRIBUNA POPULAR, Assembleias democráticas em todos os bairros e subúrbios, 31 maio 1945, p. 2.

_____. 2 jun. 1945, p. 1-2

_____. 10 jun. 1945, p. 1.

_____. 20 jun. 1945, p. 3.

_____. 3 jul. 1945, p. 5.

_____. 11 jul. 1945.

_____. 28 jul. 1945, p. 1-2.

_____. 6 set. 1945, p. 5.

_____. 9 jan. 1946, p. 5.

_____. 30 jan. 1946, p. 3.

_____. 2 fev. 1946, p. 3.

_____. 31 mar. 1946, p. 3.

_____. 8 set. 1945, p. 6.

_____. 11 mar. 1947, p. 3.

UNIVERSIDADE POPULAR (folheto). Arquivo de Paschoal Lemme. PRO-EDES/FE/UFRJ. Pasta 39, Doc 002.

VIANNA, L. W. **Liberalismo e sindicato no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

III

ESCOLAS DE TRABALHADORES FEITAS PELOS PRÓPRIOS TRABALHADORES*

Osmar Fávero

Introdução

A memória da Educação de Jovens e Adultos guarda poucas experiências que relacionam educação e formação profissional. As mais conhecidas são os *Programas Integrar* e principalmente o *Integração*, desenvolvidos pela CUT – Central Única dos Trabalhadores, nos anos 1970/1980, com boa fundamentação teórica, excelente material didático e inovadora metodologia de trabalho, bastante estudados. Menos conhecida e só parcialmente estudada é a experiência das escolas reunidas no CET – Conselho das Escolas de Trabalhadores, que funcionaram durante os anos de 1970 e até o início de 2000, que apresento a seguir, destacando o CTC – Centro de Trabalho e Cultura, a escola mais antiga a única funcionando atualmente, e a mais bem estudada.

1- Contexto

Na década de 1970, em um dos momentos mais duros da ditadura civil-militar e na conjuntura do *milagre brasileiro*, estava em plena execução ampla gama de projetos do Ensino Supletivo, propostos pelo Ministério da Educação e Cultura, e o ambicioso programa do Mobra – Movimento Brasileiro de Alfabetização, gerido por uma fundação que contava com vultosos recursos providos de percentagem da Loteria Esportiva e descontos do Imposto de Renda de empresas. Ao mesmo tempo, o Ministério do Trabalho desenvolvia um programa de treinamento designado Pipmo - Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra. A hegemonia da educação profissional, no entanto, estava com o Senai – Serviço de Aprendizagem Industrial, agência da Confederação Nacional da Indústria, que adotava em seus cursos o *ensino programado*, com conteúdos prontos e metodologia de aplicação individualizada. Em reação a esses programas e percebendo a importância da educação dos trabalhadores para a formação a classe operária e para o processo de mudança social, vários grupos de operários, com a participação de lideranças sindicais afastadas das bases não raro após prisão, iniciaram trabalhos no campo da formação profissional, aliando a formação política à educação técnica.

*DOI - 10.29388/978-85-53111-94-7-0-f.65-78

O momento era de ferrenho controle e ampla censura mantidos pelo governo ditatorial, sobretudo no que diz respeito aos sindicatos. Como possível reação, no entanto, fermentava um sem número de organizações de base, nos bairros urbanos e em algumas comunidades rurais, em determinadas regiões. As Igrejas católica e protestantes apoiavam estes novos movimentos sociais. No caso da Igreja católica, particularmente pela fertilidade da Teologia da Libertação e das Comunidades Eclesiais de Base organizadas sob sua influência.

2- As escolas de trabalhadores

No período, com incentivo de organizações internacionais, principalmente financeiro, teve início uma coordenação dessas atividades ligadas às Igrejas e as citadas iniciativas autônomas de formação de trabalhadores. Desde os anos de 1960 aos de 1980 existiam, em vários estados, cinco escolas:

- AST – Ação Social Técnica (Belo Horizonte/MG)
- CADTS – Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico e Social (São João de Meriti/RJ)
- CAT – Centro de Aperfeiçoamento do Trabalhador (Betim/MG)
- Escola Nova Piratininga (São Paulo/SP)
- CTC – Centro de Trabalho e Cultura (Recife/PE)
-

No início dos anos de 1990, outras oito reuniram-se a elas:

- Associação dos Trapeiros de Emaús (Recife/PE)
- CEEP – Centro de Educação, Estudos e Pesquisas (São Paulo/SP)
- Centro de Educação e Democratização da Informática (São Paulo/SP)
- CESPAS – Centro Educacional São Paulo Apóstolo (São Paulo/SP)
- Colégio dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/RJ)
- Colégio Graham Bell – Telefônicos (Rio de Janeiro/RJ)
- CPA – Centro de Profissionalização de Adolescentes (São Paulo/SP)
- Escola José César Mesquita - Metalúrgicos (Porto Alegre/RS)

Essas escolas se congregaram inicialmente no designado Conselho de Escolas Operárias, depois nomeado CET – Conselho de Escolas de Trabalhadores. A partir de 1979, apoiado pela agência Capina – Cooperação e Apoio a

Projetos de Inspiração Alternativa, o CET passou a realizar seminários anuais com a participação das escolas. Em busca da unidade na diferença e respeitando a autonomia de cada grupo, o objetivo desses seminários era reunir essas escolas em um esforço comum para a construção de uma alternativa de educação da classe trabalhadora, visando a:

- desenvolver o pensar crítico e criativo como base de uma prática operária comprometida com os interesses de classe, buscando a formação de sujeitos transformadores da sociedade;
- promover a reapropriação e a recriação do saber expropriado historicamente dos trabalhadores;
- implementar uma política abrangente que não fracionasse o operário enquanto homem, enquanto trabalhador ou enquanto cidadão, e incentivasse a criação de relações de solidariedade, união, igualdade e democracia;
- desenvolver a autonomia e praticar o exercício coletivo do poder, contribuindo para a gestão de homens novos e mulheres novas;
- reforçar o movimento dos trabalhadores em seu processo de lutas e em suas formas de organização (CONSELHO DE ESCOLAS DE TRABALHADORES, 1989).

Foi decidido, desde o primeiro momento, que as principais premissas consideradas na educação dos trabalhadores seriam:

- a valorização da experiência e dos conhecimentos de cada um, recriando, a partir deles, novos conhecimentos;
- a desmistificação da figura do professor; o poder que se atribui ao conhecimento e o conhecimento que se atribui ao poder; a construção conjunta de conhecimentos e habilidades;
- a recuperação dos conhecimentos que, criados a partir do próprio trabalho, tinham o acesso vedado aos trabalhadores.

Estes objetivos e estas premissas definiram, desde o primeiro momento, a estrutura dos cursos e a metodologia de trabalho: conteúdos básicos escolhidos junto com os alunos, valorização dos saberes por eles dominados, valorização do trabalho de grupo e participação de todos, substituição da figura do professor pelo do monitor. A participação incluía a arrumação das salas de aula e das oficinas, e se estendia para a limpeza dos sanitários e, em algumas escolas, para a organização dos lanches ou do jantar.

Os seminários e o funcionamento das escolas foram viabilizados por cerca de 40 anos com financiamento de agências católicas e protestantes inter-

nacionais, contra projetos apresentados em geral por bispos brasileiros. Várias dessas escolas encerraram as atividades na primeira década dos anos 2000. Ao que se sabe apenas o CTC continua, com bastante dificuldade; algumas evoluíram para experiências de Economia Solidária.

De 1979 até 2009, o CET realizou os seminários anuais referidos. Com assessoria do Nova – Pesquisa e Avaliação em Educação, esses seminários foram documentados em relatórios, algum deles publicados. Merece destaque o primeiro deles: *A questão política da aprendizagem profissional* (CONSELHO DE ESCOLAS DE TRABALHADORES, 1980), que abordou os seguintes temas:

1. Por que é importante o conhecimento da técnica
2. Cursos profissionais e conhecimento
3. Vinculação do curso profissional com a questão política.

A produção dos demais seminários anuais está reunida em relatórios temáticos, editados em cadernos:

1. Seminários sobre educação operária
2. Seminários sobre desenvolvimento tecnocrático: tendências atuais e desdobramentos para os trabalhadores
3. Economia solidária nos seminários Formação profissional e política pública
4. Juventude nos seminários
5. Seminários sobre trabalho solidário e economia política.

No início dos anos 2000, levando em conta que formato dos seminários não estavam possibilitando exame mais aprofundado dos cursos de uma mesma área técnica, foram realizadas três “oficinas pedagógicas”, com o pessoal respectivamente envolvido nos cursos de Eletricidade, Eletrônica, Mecânica, e uma quarta sobre Economia Popular Solidária. Os depoimentos e as reflexões feitas nestas “oficinas” foram reunidos em uma série de monografias intitulada “Memórias das Oficinas Pedagógicas”, também publicadas pelo Nova no formato de cadernos, em 2001 e 2002:

1. A eletrônica em educação
2. A eletricidade em educação
3. A mecânica em educação
4. A Economia popular solidária.

Também a partir desses seminários, foram produzidos o *Projeto das Escolas de Trabalhadores* e, em especial, a *Plataforma do Conselho de Escolas de Trabalhadores*, assim como textos de fundamentação¹.

3- A Plataforma do CET

Em um seminário realizado em setembro de 1995, no Rio de Janeiro, foi definida a *Plataforma do Conselho de Escolas de Trabalhadores*. A partir de uma análise do momento vivido, da importância e do direito à educação para cidadãos trabalhadores, o Conselho assumiu, em primeiro lugar, uma opção fundamental a respeito do papel da tecnologia nas escolas de trabalhadores:

As modernas tecnologias mudam rapidamente. Quanto a isto as escolas de trabalhadores têm duas opções a fazer. Ou correr atrás dessas mudanças, para o que não haveria recursos, ou, antes, buscar o domínio dos princípios que as regem. Essa segunda opção possibilita não só o aprendizado rápido das mudanças, como também a sua crítica, a análise de seus impactos, e a abertura para a criação de alternativas. Mas, mesmo para isto, exigem-se máquinas e equipamentos compatíveis. (CONSELHO DE ESCOLAS DE TRABALHADORES, 1995, p. 5).

Em seguida, o CET define formação política. Tomando como base que o direito à cidadania é um direito que se adquire pela participação no trabalho social, e considerando o conhecimento condição necessária ao pleno exercício da cidadania, afirma não poder ser negligenciado o domínio de um currículo mínimo de conhecimentos que garantam a inserção no mundo contemporâneo, tanto do ponto de vista do exercício profissional quanto da participação democrática.

Este currículo mínimo compreenderia:

- Linguagens: matemática, informática, língua brasileira, línguas do bloco continental e expressões artísticas.
- Estudos da história dos trabalhadores, da história da ciência e da técnica, da geografia social e da antropologia.
- Ciências físicas, químicas e biológicas.

Afirma ainda que não pode ser negligenciado o debate, de forma interligada, a respeito das relações sociais, nas relações com o meio ambiente e nas

¹ Cópias dos documentos citados e das publicações referidas estão arquivadas no Nedeja – Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos da UFF – Universidade Federal Fluminense, e disponibilizadas no DVD Educação Popular II, editado pelo mesmo Nedeja.

relações consigo próprio (CONSELHO DE ESCOLAS DE TRABALHADORES, 1995, p. 6-7).

É a partir desses referenciais que é definida a questão pedagógica – ou melhor, definida uma “nova pedagogia” –, como um processo caracterizado pela:

- valorização das experiências acumuladas que cada um traz;
- construção conjunta e intercomplementar das habilidades, conhecimentos e condutas;
- desmitificação da absolutização do conhecimento e da carga de poder que a esta se associa;
- ação ligada à reflexão e à intervenção social;
- construção da autonomia, o exercício do poder compartilhado e a invenção de novas formas de representação;
- abertura à crítica, à reciclagem e à reinvenção;
- permanente avaliação;
- responsabilização e envolvimento dos alunos e ex-alunos em relação ao empreendimento social no qual se constitui cada uma das Escolas de Trabalhadores. (CONSELHO DE ESCOLAS DE TRABALHADORES, 1995, p. 7)

Observa-se que a perspectiva teórica dessa “nova pedagogia” estava perfeitamente alinhada ao que se propunha, em termos da educação permanente, desde os anos de 1970:

Este processo, portanto, não se limita apenas ao aprender, como se o aprendizado conjuntamente construído fosse já o ponto de chegada. Ele se estende ao aprender a aprender, a criticar o aprendido e a se abrir para novas criações, em um processo pedagógico no qual todos são, por igual, autores e efetivamente participantes. (CONSELHO DE ESCOLAS DE TRABALHADORES, 1995, p. 7)

O ponto de partida é a valorização do conhecimento que cada um traz de sua experiência de vida e de trabalho; a construção conjunta de conhecimentos e habilidades; a certeza que o tempo de discussão é um tempo para pensar e que o raciocínio iguala a todos; a discussão da política aliada à discussão da técnica, pois esta não é neutra; a perspectiva de que a formação plena do trabalhador é a formação do cidadão. Por sua vez, em consideração e respeito às diferenças pessoais, base para a construção da igualdade entre todos, parte-se da história de cada um, essencial para aproximação entre todos e criação de um

ambiente de solidariedade. Nesse conjunto, como designado, o monitor é igual e desempenha as funções de animador.

As dimensões maiores a serem trabalhadas com os alunos: a questão do poder e a dimensão de classe podem ser consideradas enriquecimentos à pedagogia de Paulo Freire, tendo como base, respectivamente, contribuições de Foucault e Gramsci. Nenhum desses autores, no entanto, está referido nos documentos do CET ou das “oficinas pedagógicas”.

4- A pedagogia assumida

O importante documento-síntese *Uma pedagogia para a educação de cidadãos trabalhadores*, elaborado a partir dos seminários, apresenta “uma seleção das discussões e reflexões ali apresentadas, compondo-as de modo a mostrar da melhor maneira possível as características mais significativas da proposta pedagógica das escolas”. (CONSELHO DE ESCOLAS DE TRABALHADORES, 2004, p. 1)

Como outros textos decorrentes dos seminários, a seleção referida é composta das falas mais significativas dos participantes das oficinas, ordenadas por temas. Esta ordenação é obedecida na sequência abaixo e a redação seguirá de perto as formulações feitas no documento-síntese.

4.1- Educação de cidadãos trabalhadores

O objetivo das escolas é possibilitar aos alunos o acesso aos conhecimentos básicos à formação para o trabalho e para continuar a estudar. Ao mesmo tempo, visa a possibilitar-lhes desenvolver uma posição política sobre como intervir na sociedade, usando os conhecimentos adquiridos.

a) Criação e recriação conjunta do saber

São retomados os referenciais que definem o que estou chamando de “nova pedagogia”, com destaque para a valorização do conhecimento que cada um traz da experiência de vida e de trabalho, ponto de partida para a construção/reconstrução conjunta de conhecimentos e habilidades. Considerando que o tempo de discussão é tempo para pensar e que o raciocínio iguala a todos, é assumido como procedimento didático a *perguntação*: partir do sabido, justificar o afirmado, corrigir o errado, fixar o correto, motivar as discussões do grupo e a troca de experiência. Importante também ensinar a terminologia técnica e conhecer o significado pedagógico do material didático como um material de pesquisa; o quadro negro, em particular, é utilizado como um caderno coletivo, um instrumento para fixar os resultados das discussões coletivas.

Os programas dos cursos são colocados como proposta para os alunos. Pode não ser discutida e alterada em um primeiro momento, principalmente pe-

los jovens que ainda não têm experiência profissional, mas é periodicamente avaliada e revista ao longo do curso, tendo em vista melhor execução, atualização ou aprofundamento. Conta-se com a colaboração de ex-alunos para a avaliação e o aperfeiçoamento dos programas, ano após ano. Por sua vez, a realização do previsto depende sempre do nível da turma, trabalhando-se com flexibilidade. É fundamental para isto a competência e o compromisso dos monitores. No caso do CTC, atualmente a maioria é composta por ex-alunos e todos são voluntários.

b) Consideração e respeito às diferenças

Desde a seleção, pelo menos no caso do CTC, são levadas em conta em consideração as diferenças. Embora o critério mais forte seja a referência dos alunos e ex-alunos, são preparadas cartas convites para os possíveis candidatos, distribuídas pelos mesmos alunos e ex-alunos, nas fábricas e outras empresas; são feitas entrevistas a partir de um pequeno questionário, que dá base para os critérios de escolha: menor salário, se casado, se ajudante ou profissional; aplicadas provas coletivas de português e matemática para os candidatos de todos os cursos.

Após a seleção, para garantir um nível mínimo que permita o acompanhamento dos cursos, seguem-se algumas aulas “de nivelamento”, já baseadas na metodologia de ensino participativa e ajuda mútua. Em sala de aula, desde a apresentação dos alunos na primeira aula, é o primeiro momento da criação de um ambiente de solidariedade. Esta vai do incentivo a um aluno tímido para se manifestar até a ajuda de um colega mais experiente aos que tem alguma dificuldade de aprender. Procura-se criar um ambiente de tranquilidade e alegria na sala de aula. Trabalha-se junto a necessidade de aprender, o que compromete todos os alunos e também os monitores, na medida em que eles não se colocam como “donos do saber”.

c) A política no estudo na técnica

Percebe-se, nos relatos, que inicialmente a formação técnica e a formação política caminhavam justapostas. Mesmo quando foram realizadas as “oficinas pedagógicas”, no início dos anos de 2000, embora se partisse da afirmação que a técnica não era neutra, ainda indicavam-se dificuldades de conseguir uma formação integrada. Mas o caminho percorrido revelava-se bastante promissor, buscando ganchos para a discussão política da técnica. Por exemplo: explorar a relação entre a história das máquinas e a história da industrialização no Brasil; discutir as instalações elétricas e o processo de geração e do uso adequado da eletricidade; mostrar a relação da eletrônica com a comunicação e o uso desta como ferramenta política; alertar para os problemas ecológicos, estudando caminhos inovadores etc.

Na perspectiva política de transformação da sociedade, dá-se um destaque especial à construção de formas alternativas de trabalho e à capacitação para geri-las. A proposta é clara: formar trabalhadores como mestres e prepará-los para a função de dirigentes. Nesse esforço e também por necessidade de manutenção dos cursos, algumas escolas foram se aproximando cada vez mais da Economia Popular Solidária.

Nesta mesma perspectiva, as escolas cuidam que seu funcionamento seja democrático. Todos os procedimentos são discutidos por todos e as decisões maiores são tomadas em assembleia pelo coletivo dos alunos. E todos assumem as tarefas relativas ao funcionamento dos cursos: caixinha para as despesas comuns, limpeza das salas e banheiros, lavagem dos pratos etc. A própria seleção é facilitada pela indicação de candidatos pelos próprios alunos e ex-alunos.

No caso do CTC, duas práticas chamam a atenção: a força das assembleias e o funcionamento da “caixinha e da “janta”. É coletivo dos alunos, reunidos em assembleia, que fixa as decisões fundamentais relativas ao funcionamento dos cursos: o calendário, a frequência mínima (nos últimos anos é exigida nada menos que 90% de presenças, tanto nas aulas teórico-práticas, quanto nas de formação política); o caráter político das festas coletivas (junina e de conclusão do curso), na medida em que são planejadas por todos e preveem a participação a participação de familiares.

Como os cursos são gratuitos, uma “caixinha” reúne contribuições para cobrir as despesas para o funcionamento da escola, como material de expediente e limpeza, ajuda para o custo de transporte dos mais necessitados, e as festas.

A “janta” é a prática que mais concretiza a participação no cotidiano do CTC. Em lugar de um sanduíche de um suco, que não “mata a fome” de um trabalhador, no final de uma jornada e antes de uma aula à noite, uma modesta “janta” é oferecida a alunos e monitores em uma mesa, com a indicação dos preços de cada prato e de cada acompanhamento. A “caixinha” viabiliza a compra dos mantimentos e a cozinheira é paga pelo Centro. Os que fazem a refeição, lavam os pratos e os talheres, calculam quanto gastaram e fazem o pagamento em uma gaveta sobre uma mesa. Uma comissão de alunos encarrega-se da arrumação final e semanalmente faz o levantamento das necessidades. O balanço financeiro é comunicado e debatido em sala de aula. Afirmam-se que são muito raros os problemas de desonestidade e de roubo e mesmo de resistência às tarefas de limpeza da cozinha e dos banheiros, posturas que passam a ser assumidas no ambiente familiar e de trabalho.

d) A avaliação

A prática da avaliação tem um significado especial. Há notas dadas para cada tarefa, pelos próprios alunos. São feitas provas ao final de cada unidade, como instrumento revelador do domínio do conteúdo aprendido; em caso de

dúvidas e dificuldades, retorna-se ao já ensinado, mas não aprendido. O erro é assumido como um momento especial: o certo muitas vezes é aceito como algo definitivo, o erro exige a discussão e a reformulação do problema, na perspectiva de uma verdade provisória.

É levada em conta a participação dos alunos, em termos de presença e contribuição às discussões. Compõem-se notas individuais com notas de grupos, transformadas em conceitos. Esses procedimentos adotados são comuns a outros tipos de escola; mas, no caso das Escolas de Trabalhadores, também eles são realizados como parte do processo de formação. Embora os certificados nem sempre sejam oficiais, a certificação é bastante valorizada pelos alunos e reconhecida pelas empresas.

Revela-se extremamente criativo, em especial, o processo de avaliação das oficinas, especialmente no CTC. No curso de Eletrônica, a proposta é avaliar o aprendizado teórico a partir da prática realizada. Projetos elaborados em pequenos grupos são executados individualmente; examinados por outro grupo para verificar se bem explicados; em seguida, os monitores introduzem “erros”, que devem ser não simplesmente “reparados”, mas localizados e explicados teoricamente. Leva-se até 15 dias para a realização de uma avaliação bastante participada, que se converte em uma rica “situação de aprendizagem”.

Neste conjunto de práticas encontra-se uma aproximação com a pedagogia de Paulo Freire: a valorização do “saber de experiência feito”; o respeito aos alunos e a criação da solidariedade do grupo, em todas as atividades das escolas; o papel do monitor; a criação de um clima de alegria nas aulas; a reflexão e o estudo sistemático a partir da prática; a dimensão política do trabalho, tendo como horizonte a transformação da sociedade, a partir do aqui e do agora. Nesta perspectiva, em um documento do CET encontra-se rara referência a Paulo Freire:

Trabalhar muito a questão da provocação: provocar situações que desencadeiem a reflexão, o diálogo, o aprendizado.

A formação política passa pela grande questão didática do ensino e do aprender. Lembrando o pensamento de Paulo Freire, que disse que “o aprender é concreto e o ensino é meio vago”. Muitas vezes quando alguém de nós pensa estar ensinando, na verdade, a preparação daquele ensinar foi um longo aprendizado e o produto daquele ensinar traz ainda mais novos aprendizados, partir daqueles que estão aprendendo. É uma acumulação; é a vida.

Paulo Freire fala também da poesia no nosso trabalho. É consenso entre muitos educadores que a palavra saber tem um fundo de sabor, de gosto. O saber é o conhecimento aplicado, o conhecimento posto em prática. É esse sabor de fazer as coisas, ou este saber fazer com tanto prazer a nossa ação educativa e, em muitos momentos, também a nossa ação profissional no mundo do trabalho, as nossas tarefas domésticas. (CONSELHO DE ESCOLAS DE TRABALHADORES, 2009, p. 44).

Tipos de cursos e apoios financeiros

Nos relatos dos seminários realizados, os cursos destinados aos operários e aos jovens filhos dos operários mais citados são os de mecânica, mecanografia, eletricidade e eletrônica. Esporadicamente são citados, ainda nos anos de 1970: um curso supletivo de 1º grau nas áreas de eletricidade e mecânica e cursos pré-profissionais para meninos e meninas de rua. Durante muitos anos, o CTC ofereceu, para grupos jovens, um curso designado Escritório Informatizado.

Ao longo de toda a existência do CET, o financiamento proveio das agências de cooperação internacional. É relativamente pequena a referência a convênios com prefeituras, registrando problemas decorrentes da curta duração desses convênios, comprometendo o projeto dos cursos e impossibilitando a fixação dos monitores. Ainda no caso do CTC, atualmente são mais fortes, as iniciativas de autossustento, por meio da realização de atividades produtivas e da criação de oficinas. Um exemplo bem-sucedido da Oficina de Eletrônica, chamada Zerbini, que se constitui, ao mesmo tempo, fonte de recursos e oportunidade de conhecimento de novos equipamentos e novas tecnologias. Este acesso viabiliza, ao mesmo tempo, a atualização dos currículos e dos conhecimentos dos monitores e cobre o salário dos mesmos.

O financiamento das escolas e dos cursos sempre foi muito discutido nos seminários. Em primeiro lugar, na linha de crítica às políticas públicas e ao modo de participação imposto dos pelos programas oficiais. Questionava-se também a gestão privada do Sistema S, advogando uma gestão tripartida dos recursos a ele alocados. Em segundo, é evidente o temor dos convênios e parcerias castrarem o que é considerado mais importante do projeto: a formação ampla dos alunos como profissionais competentes e cidadãos conscientes e ativos. Como alternativa, nos últimos tempos caminha-se na esteira das experiências da Economia Popular Solidária, estudando seus fundamentos e seus limites e experimentando suas formas de ação.

A questão da juventude

As escolas, em geral, matriculavam alunos adultos e jovens; em alguns casos, havia cursos exclusivos para jovens. A discussão sobre o atendimento aos jovens esteve presente em vários seminários anuais, realizados no período 2002/2007, revelando, de um lado, as dificuldades de sua formação para um mercado de trabalho que não os recebe, e, de outro, atualizando-se com a discussão sobre a problemática da juventude – ou das juventudes –, provocada tanto pela criação da Secretaria e Comissão Nacional de Juventude, junto à Presidência da República, quanto pela produção acadêmica, que se tornou mais visível no período.

Na esteira dessa produção e valendo-se da própria vivência das escolas, os relatórios afirmam impossibilidade de atender à juventude apenas pelo eixo do trabalho, inclusive porque muitos jovens não têm ainda experiência profissional, o que limita a metodologia usada com os adultos. O CET considerava ainda importante associar a dimensão cultural à formação profissional, realizar uma “escuta sensível” e entender as “faixas de vulnerabilidade” e, sobretudo, partir da afetividade para conquistar a confiança dos jovens.

Em termos de política, no caso dos jovens, o CTC tem enfrentado, nos últimos anos, o problema da relação entre as escolas profissionais e as escolas regulares, entendidas como complementares, mas nem sempre efetivamente associadas. Também não é vista como pacífica a colaboração entre as escolas de trabalhadores e os programas oficiais, federais – como os antigos Primeiro Emprego e Consórcio da Juventude e os atuais o Projovem e o Proeja – e os equivalentes estaduais. Pelo menos no caso do CTC, no Recife, nos últimos anos, dificuldades ocorrem com a implantação do Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado pelo governo federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta dos cursos de educação profissional e tecnológica, tornou-se problemática a concorrência dos cursos técnicos mais curtos e mais pragmáticos, alguns deles com bolsas de estudo e com a ilusória promessa de empregos.

Referências

BAPTISTA, A. L. **Memória de uma escola de trabalhadores que fizeram história**: estudo sobre o CADTS - Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico Social. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

CENTRO DE TRABALHO E CULTURA. **Criando o saber**. Recife: CTC, 1988.

CONSELHO DE ESCOLAS DE TRABALHADORES. A questão política da aprendizagem profissional. **Caderno CEDI**, Rio de Janeiro, n. 6, set. 1980.

_____. **Uma pedagogia para a educação de cidadãos trabalhadores**. [S.l.: s.n.], 2004.

_____. **Formação profissional e políticas públicas em seminários do CET**. [S.l.: s.n.], 2002.

_____. **Juventude em seminários do CET**. [S.l.: s.n.], 2005.

_____. **Plataforma de educação para cidadãos trabalhadores.** [S.l.: s.n.], 1995.

_____. **Relatório do Seminário sobre Educação Operária em junho/julho de 1989.** [S.l.: s.n.], 1989.

_____. **Trabalho solidário e educação política.** Rio de Janeiro: Capina, 2009.

COSTA, B. Entrevista sobre o CET e o CTC, concedida a Osmar Fávero e Gérson Tavares, em 28 de junho de 2013. In: FAVERO, O.; CARMO, G. (Org.). **Nos bastidores da memória.** 50 anos de educação popular (1965-2015). Campos: Universidade Norte Fluminense, 2015.

_____. (Org.). **Zerbini:** oficina associada que rima trabalho com educação. Rio de Janeiro: Capina, 2005.

LEÃO, C. M. **Educação popular:** ausências e emergências de novos conhecimentos e sujeitos políticos na economia solidária. 2014. 868 f. Tese (Doutorado em Sociologia Econômica e das Organizações) - Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade de Lisboa, Portugal, 2014.

SALES, I. da C. (Org.). **CTC: 35 anos criando saberes.** Recife: Comunigraf, 2002.

SPINELLI, M. **Que escola é esta? É a escola do trabalhador:** Estudo sobre o Centro de Trabalho e Cultura – Recife/PE. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

ZANAI, R. de O. A. **A educação profissional do ponto de vista dos trabalhadores:** estudo sobre o Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Técnico Social. 2002. 210 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

IV

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES PODE SERVIR ÀS LUTAS SOCIAIS?*

Marcia Soares de Alvarenga
Handerson Fábio Macedo

Introdução

Com a inserção da Educação de Jovens e Adultos no circuito de direitos sociais abrigados na Constituição Federal de 1988, demais dispositivos legislativos como o capítulo da LDB 9394/96 e o Parecer 11/2000, foram determinantes para a virada política da EJA. Ou seja, o conjunto destas leis marca a passagem da EJA de ações governamentais compensatórias para uma concepção de dupla e combinada perspectiva: o direito à educação para aqueles e aquelas que não se escolarizaram em idade considerada socialmente própria e dever do estado na ação de reconhecimento e reparação de um direito negado. Temos aqui a virada política da educação para jovens e adultos que, ao menos abstratamente, estabelece o encontro entre o sujeito de direito dentro de um estado particular o Estado de Direito.

A despeito do inter-relacionamento entre perspectivas, pesquisas no campo da EJA têm analisado as muitas dificuldades para se avançar na expansão quantitativa e qualidade da sua oferta para atender as especificidades de jovens e adultos em processos de escolarização e garantir um direito social e juridicamente reconhecido.

Como analisaram Serra et al (2017) o fechamento de turmas da EJA, a retração de matrículas na modalidade mostram que, além do descompasso entre demanda e oferta, o direito reconhecido precisa ser lido a partir das condições concretas em que vivem jovens e adultos da classe trabalhadora que, no limite, ao mesmo tempo confrontam e reiteram a negação do direito à educação para jovens e adultos dos sujeitos da EJA.

A par do fato de que o direito à educação de jovens e adultos da classe trabalhadora ter sido incorporado a movimentos de expansão de legislações sociais nos marcos do capitalismo dependente, em que pese ser o direito a forma social própria deste sistema, o texto interpela o direito à educação a partir de vertentes marxistas de análise da realidade social.

*DOI - 10.29388/978-85-53111-94-7-0-f.79-92

O esforço neste texto é de contribuir para o debate sobre o direito à educação, a partir de uma crítica materialista dialética, tendo como referência as formulações proporcionadas por Marx em *O Capital* e os resultados obtidos por Pachucanis (2017) sobre a forma social do sujeito de direito, próprio do estatuto do liberalismo e refletir, em diálogo com os escritos gramscianos, sobre possíveis desdobramentos para a compreensão da educação como lutas sociais que envolvem o direito à educação de jovens e adultos trabalhadores no cenário político atual.

Estado de Direito, direito de classe

A emancipação política não implica na emancipação humana.
K. Marx

Na emergência do liberalismo os direitos à liberdade e à igualdade foram transformados no baluarte da burguesia em relação à conquista dos demais direitos individuais, possibilitando o reconhecimento do século XVIII como o século da liberdade; não é possível, entretanto, reconhecermos na prática o resultado deste ideário liberal, fonte do direito de classe da burguesia. Vejamos, bem, esta crítica vem do pensamento de um expoente do chamado socialismo liberal do século XX, Norberto Bobbio. Este jurista italiano explica o descompasso entre a formalização destes direitos e sua extensão concreta para todos e, não apenas, para a burguesia. Para ele, o século XVIII

[...] foi na verdade, o século da liberdade ou das liberdades que a burguesia conquistara para si contra as classes feudais, ou, mais precisamente, foi o século não da liberdade mas do liberalismo, ou seja, de um certo modo de entender e de realizar a liberdade, o qual ao mesmo tempo que rompia cadeias antigas, forjava e reiterava outras, e ainda mais duras e resistentes (BOBBIO, 1992, p. 81).

Ao compreender o liberalismo como “um certo modo de entender e de realizar a liberdade”, Bobbio ratifica a ideia de os assim chamados direitos naturais (liberdade, igualdade, segurança e propriedade) comporem a base instituinte do Estado de Direito organizador da visão de mundo, ou melhor, do que veio a ser consagrada, a visão jurídica do mundo do cidadão burguês.

Admite-se, assim, a possibilidade de dizer que os direitos da burguesia, são direitos de classe e como sustentara Stutchka (2009, p. 63): “O Direito é um sistema (ou uma ordem) de relações sociais, que corresponde aos interesses da classe dominante e que, por isso, é assegurado pelo seu poder organizado (o Estado)”.

A concepção de Direito formulada na sentença de Stuchka toma como referência à crítica de Marx ao expor a contradição entre o direito positivo da li-

berdade, igualdade, da segurança, da propriedade proclamadas pelo liberalismo e as condições concretas de desigualdades econômicas nas quais era submetida a classe trabalhadora.

O liberalismo passou a ser expressão de uma concepção de mundo onde o direito à liberdade e à propriedade eram as garantias que o indivíduo passaria a ser dotado contra as imposições repressoras do Estado. O próprio Marx, em seu conhecido escrito de juventude sobre “A Questão Judaica” não tinha dúvidas de que a emancipação política do indivíduo, ícone maior engendrado pelo liberalismo, representava uma etapa importante para a emancipação humana em geral, dentro do contexto no qual ela ocorreu. Ele reconhecia que

A emancipação política é, simultaneamente, a dissolução da velha sociedade em que repousava o estado alienador e a dissolução do poder senhorial. A revolução política é a revolução da sociedade civil. O que caracteriza a velha sociedade? Uma simples palavra, o feudalismo. (MARX, 2000, p. 39).

Marx lembra que esta não é a última etapa da emancipação humana, pois o homem burguês, politicamente emancipado e membro da sociedade burguesa, é *egoísta*. É esse homem a base do novo Estado político, através do qual são reconhecidos os seus direitos humanos; nada mais são do que os seus direitos de membro da sociedade burguesa.

É em relação aos limites da emancipação política, do Estado de Direito, organizador da visão de mundo da burguesia que Marx dirigirá as suas preocupações. Para ele, estes limites só poderiam ser superados pela emancipação social e humana. No entanto, um grande obstáculo se opunha a esta superação, ou seja, a emancipação política da burguesia estava alienada aos elementos espirituais e materiais que davam sentido à forma e conteúdo das suas vidas.

Com efeito, a emancipação política não libertou o homem burguês de elementos particularistas. Ela não emancipou o homem da religião, mas obteve liberdade religiosa; não o libertou da propriedade, mas obteve a liberdade de propriedade; não o libertou do egoísmo da indústria, mas obteve a liberdade industrial; não o libertou de sua origem social, mas obteve a liberdade de sua própria classe social.

A partir destes limites, é possível depreender que os direitos de cidadania, no espírito da sociedade burguesa, já não mais representam o ideário da igualdade, mas da desigualdade. Assim, quando o Estado político decreta que todos os homens eram iguais e livres perante a lei, só consegue afirmar os direitos do homem burguês e egoísta. É para satisfazer a base de sua *existência natural* que o novo mundo das necessidades, do trabalho, do direito privado passa a estar voltado.

Desse modo, a cidadania liberal assume um caráter meramente abstrato para aqueles que não se encontram providos dessa existência:

O limite da emancipação política manifesta-se imediatamente no fato de que o Estado pode livrar-se de um limite sem que o homem dele se liberte realmente, no fato de que o Estado pode ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre (MARX, 2000, p. 21).

Ao analisar o art. 6º da Declaração Francesa¹, Marx discute que a lei trata o direito à liberdade “*mônada isolada, dobrada sobre si mesma*”. Portanto, o direito do homem à liberdade não está baseado na união entre os homens, mas na separação e dissociação entre eles.

A liberdade é o direito a esta dissociação, o direito do indivíduo delimitado, limitado a si mesmo.

A aplicação prática do direito humano da liberdade é o direito humano da propriedade privada (MARX, 2000, p. 35).

Marx retoma a discussão sobre o direito à liberdade, a partir do art. 16², disposto na mesma declaração. Nas palavras de Marx, o direito humano à propriedade privada é que o homem burguês tem direito de desfrutar de seu patrimônio e dele dispor arbitrariamente, sem atender aos demais homens é, pois, o direito de interesse pessoal. A liberdade individual e esta sua aplicação constituem o fundamento da sociedade burguesa. Sociedade esta que faz que todo homem encontre em outros homens não a realização de sua liberdade, mas a limitação desta.

Já em relação à igualdade, Marx reserva contundente energia crítica. Para ele, a igualdade considerada pela burguesia nada mais é do que a liberdade por ela pretendida, ou seja, considera todos os homens iguais, como uma *mônada presa a si própria*.

Em relação ao direito à segurança, a atenção é especialmente dada ao conceito de *segurança*. Conceito este de caráter social e considerado supremo pela sociedade burguesa, pois implica em um conceito de polícia, segundo o qual, registra Marx, toda a sociedade existe somente para garantir a cada um dos seus membros a conservação de sua pessoa, de seus direitos e de sua propriedade.

Nesta perspectiva, o conceito de segurança defendido pela sociedade burguesa não permite que ela se sobreponha a seu egoísmo, mas o contrário, o conceito de segurança é a própria preservação do seu egoísmo.

Diante destas limitações, parece ser estranho que um povo que começa a se libertar, que começa a derrubar as barreiras entre os diferentes membros que o compõem, que começa a criar consciência política, que este mesmo povo

¹ Art. 6º: “A liberdade é o poder próprio do homem de fazer tudo aquilo que não conflite com os direitos do outro.

² Art. 16 O direito à liberdade é o direito assegurado a todo cidadão de gozar e dispor de seus bens, rendas, dos frutos de seu trabalho e de sua indústria como melhor lhe convém.

proclame solenemente a legitimidade do homem egoísta, dissociado de seus semelhantes e da comunidade humana à qual pertence, comenta Marx.

Ele, assim, persiste em afirmar que apenas a emancipação política não é suficiente para se alcançar a emancipação humana e que os homens se libertem do poder da propriedade privada e das estruturas de poder que lhes são próprias,

[...] somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido suas próprias forças como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (MARX, 2000, p. 42).

À luz da crítica realizada por Marx à Declaração dos Direitos Humanos, voltemos a Stuchka (2009) ao ressaltar que aquele foi, a um só turno, o documento mais propriamente original da Revolução Francesa e, também, aquele que revela o Direito do burguês. Para o autor, o termo Direito gera um impasse tanto no passado quanto no presente em busca de explicitações conceitual e objetiva, pois os guardiões do Direito, os senhores das leis, terão dificuldades de se posicionar levando em conta o critério de classe na ordem do Estado de Direito (Estado Jurídico), isto é, o Estado burguês.

Diante desta dificuldade, será Marx que nos abrirá as possibilidades da crítica ao Estado burguês e o direito como expressão da sua forma jurídica. Os textos de Marx da vida da maturidade acentuam a sua percepção de análise sobre a constituição do Estado burguês chamando atenção para as relações de mercado na sociedade capitalista que se estendeu no mundo.

Com efeito, as relações econômicas de produção são, em última instância, determinantes na elaboração de normas jurídicas pelo Estado. Será através da apreensão do método delineado por Marx sobre a crítica da economia política que podem ser realizadas à crítica das categorias jurídicas do Estado, ou nas palavras de Pachukanis (2017) a vida do direito no processo do valor de troca é a sua “especificidade burguesa”. Em seu método mais bem desenvolvido em *O Capital*, Marx vai investigar o fundamento jurídico nas condições sociais de vida dos sujeitos do direito. Ou seja, parte do direito abstrato para as condições concretas de homens e mulheres e elabora em seus escritos de maturidade a ruptura epistemológica fundamental para a compreensão da relação jurídica que é o sujeito do direito.

Nas palavras de Marx (2008, p. 209-210), os sujeitos

[...] devem, portanto, reconhecer-se reciprocamente como proprietários privados. Essa relação jurídica, cuja forma é o contrato, desenvolvida le-

galmente ou não, é uma relação de vontade, em que se reflete a relação econômica. O conteúdo dessa relação jurídica ou de vontade é dado por meio da relação econômica mesma. As pessoas aqui só existem, reciprocamente, como representantes de mercadorias e, por isso, como possuidores de mercadorias.

Nos escritos d'O Capital Marx expõe a relação que existe entre o princípio de igualdade e a lei do valor expressa na forma do “contrato livre” e pode-se apreender que a relação jurídica apresentada por Marx consiste no direito vinculado a um modo de organização da subjetividade humana. O direito existe como condição subjetiva em um circuito de trocas, sendo essa subjetividade organizada como forma de expressão de vontade em uma relação de intercâmbio.

Vale dizer as pessoas do contrato em uma relação jurídica de igualdade, (burguês e trabalhador) Marx nos fornece uma leitura sobre o valor da igualdade, dentro de uma relação de troca, na qual os sujeitos envolvidos nesta relação são juridicamente (formalmente) iguais. Para Marx (2011, p. 184),

De fato, como a mercadoria e o trabalho estão determinados tão somente como valor de troca [...] os indivíduos, os sujeitos, entre os quais esse processo transcorre, são determinados simplesmente como trocadores. Entre eles não existe absolutamente nenhuma diferença, considerada a determinação formal, e essa determinação é econômica, a determinação em que se encontram reciprocamente na relação de intercâmbio, o indicador de sua função social ou de sua função social mútua. Cada um dos sujeitos é um trocador, i. e., cada um tem a mesma relação social com o outro que o outro tem com ele. A sua relação como trocadores é, por isso, a relação de igualdade.

Aqui há uma análise preciosa sobre a relação entre igualdade e liberdade em Marx. As relações entre sujeitos no processo de troca de mesmo valor são relações de reciprocidade e equivalência, “como sujeitos que atestam a sua equivalência” na troca das suas mercadorias (das suas propriedades), “como sujeitos de igual valor eles são indiferentes as suas outras peculiaridades individuais” (MARX, 2011, p. 187).

O direito é posterior à circulação da troca de mercadorias, “é a partir dela que se desenvolve em seguida uma ordem jurídica” e é esse fato que surge primeiro, como resultado da troca enquanto tal, recebendo depois uma forma jurídica no contrato. Porém, assevera Marx, essa forma não produz nem o seu conteúdo, a troca, nem a recíproca relação entre as pessoas nela compreendida, mas vice-versa.

Por estas linhas críticas possibilitada pelo legado de Marx sobre método, Pachukanis (2017) ancora a sua própria crítica sobre a ideologia jurídi-

co burguesa. O autor identifica que a análise da forma mercadoria e da forma social dos sujeitos guardiões das suas mercadorias dispõe de uma chave para o estudo da superestrutura jurídica como fenômeno objetivo. Ou seja, faltou aos juristas críticos do direito compreenderem que a relação entre forma social (sujeitos iguais) no contrato se encontra fora dele, já que entende que os sujeitos livres e iguais na forma do contrato somente são iguais nesta relação específica da sociedade capitalista. Conforme assevera Pachukanis:

A sociedade capitalista é antes de tudo uma sociedade de proprietários de mercadorias. Isto significa que as relações sociais dos homens no processo de produção possuem uma forma coisificada nos produtos do trabalho que se apresentam, uns em relação aos outros, como valores. A mercadoria é um objeto no qual a diversidade concreta das propriedades úteis torna-se, simplesmente, um invólucro coisificado da propriedade abstrata do valor, que se exprime como capacidade a uma proporção determinada em relação a outras mercadorias (PACHUKANIS, 2017, p. 137).

Assim, é fundamental uma análise materialista da *forma social* jurídica em si, encontrando a “forma social do sujeito” o “átomo da teoria jurídica” do Estado do Direito nos quais os movimentos e relações somente podem ser compreendidos na perspectiva do materialismo histórico dialético, pois qualquer forma social é histórica.

O sujeito, assim, precede a forma do direito, em outra palavra, da forma do contrato, e sua relação não se encontra internamente com o outro no contrato, mas fora deste objeto formal, ou seja, na relação social (jurídica). A forma social sujeito de direito só se encontra plenamente desenvolvido no capitalismo. Isto significa que sendo a sociedade capitalista uma sociedade de proprietários de mercadorias, as relações sociais dos sujeitos no processo de produção adquirem nela “uma forma material nos produtos do trabalho, os quais se relacionam entre si como valores” (PACHUKANIS, p. 142).

Mais adiante, o autor irá consolidando a compreensão concreta da forma social do sujeito do direito, ao afirmar que o “sujeito jurídico é o abstrato possuidor de mercadorias elevado às nuvens. [...] é no ato da troca que a forma jurídica, em seu aspecto mais simples e mais puro adquire seu fundamento material” (p. 150). Mais uma vez apoiado na teoria de apropriação e alienação de Marx, Pachukanis encontra o principal efeito da razão jurídica da forma social na sociedade capitalista, pois

[...] a burguesia nunca perdeu de vista o outro lado da questão, a saber, que a sociedade de classe não é só um mercado em que se encontram os possuidores de mercadorias independentes, mas, ao mesmo tempo, uma

arena de uma encarnizada guerra de classes, em que o aparato de estado é um dos mais poderosos instrumentos (PACHUKANIS, 2017, p. 181).

Na prática, o Estado de Direito é a garantia mais efetiva, segundo o autor, de que os portadores do poder não sairão do seu papel. “O Estado de direito transformou-se em uma sombra imaterial” (p. 182), mas as contradições da sociedade capitalista desmascaram o próprio Estado de Direito a classe de sua feição: a burguesia. Este é revelado em suas assimetrias do poder não se propondo jamais a compartilhar com a classe trabalhadora as suas sólidas vantagens.

Direito à educação como dilema da classe trabalhadora no capitalismo dependente

Para o campo educacional, o capítulo da educação nesta carta magna, ao gravar a educação como direito público subjetivo, ou seja, direito reconhecido no contrato, positiva este direito à instituição escolar, sendo que

O pressuposto deste direito ao conhecimento é a igualdade. É desta conquista histórica que o dispositivo constitucional dos art. 5º, I e art. 210 se nutrem para correlacionar conteúdos mínimos e formação básica comum. Um tal bem não poderia ter uma distribuição desigual entre os iguais. E como nem sempre este ponto de partida fica garantido a partir das vontades individuais, só a intervenção de um poder maior poderá fazer desse bem um ponto de partida inicial para uma igualdade de condições. Esse poder maior é o Estado. (CURY, 2007, p. 486).

Por esta síntese, o direito à educação é objeto da relação jurídica para a realização da igualdade sem a qual são criadas hierarquias que limitam a sua realização. Faz-se, assim, necessária a função do Estado distribuir este direito a todos, sem distinção, para que não haja discriminações por razões das diferenças entre os sujeitos iguais perante a lei maior, regulando o sistema de equidade, em tendência universalizante da educação para fins de bem-estar social. Cumpre-se, ao final, a nominada justiça social.

Desse modo, nessa corrente oferecemos uma contrapalavra ao examinar que o pressuposto da igualdade se encontra no terreno da relação social e não do fenômeno jurídico em si. O fato de o direito à educação ser observado por Cury (2007) como pressuposto pode aproximar ou não a sua validade para a qual, ao ser reconhecido em lei, demandará vinculá-lo às condições sociais do sujeito de direito.

De todo modo, nos termos colocados, igualdade e intervenção substantivam a nomeação do Estado Democrático de Direito e Social e, particularmente na EJA, a ação de interferência do Estado o faz reconhecer uma injustiça histórica, devendo, dentro do Parecer CEB nº 11/2000 (Brasil-CNE/CBE,

2000), reparar aqueles e aquelas que não foram incluídos/as pelo escopo das legislações sociais, firmando este direito no sistema de justiça para a promoção da equidade.

Para efeitos da equidade, é preciso recuperar que no capítulo II' - Dos Direitos Sociais, no Art. 6º da Constituição Federal de 1988, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, estes direitos formalizam. É preciso, no entanto, que estes direitos sejam lidos em conexão com o título VII - Da ordem econômica e financeira – que estabelece uma gama de princípios econômicos, prevendo, no Art. 170 que a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem, por fim, assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social. A nosso ver, aqui está posto um conjunto de problemas introduzido pela Constituição de 1934 e ampliado pela CF/88 que, ao relacionar ordem econômica e direitos sociais, busca pactuar sobre as relações jurídicas entre sujeitos de direito em um período no qual se verifica uma maior intensificação da acumulação capitalista.

A educação como direito público subjetivo nos parece incursionar nesta condição abstrata, ou seja, a universalização de um direito que envolve uma forma jurídica que gradualmente se autonomiza de sua raiz social concreta e pode, assim, expandir-se para recobrir relações sociais cada vez mais distante de seu âmbito original, num processo muito similar àquele da forma mercadoria (NAVES, 2014) que, uma vez universalizada, também ganha autonomia progressiva e passa a recobrir objetos que não tiveram origem no trabalho humano.

O direito à educação, muito embora não esteja inscrito, imediatamente, nas relações de troca mercantis, tem identificação com o Estado que deve cumprir o dever de provê-lo dentro do ramo do direito público. Porém, há muito sabemos que o Estado não é uma instância neutra, o que faz com que o direito à educação também não seja neutro, assumindo uma função social na relação jurídica, ou seja, no valor de troca desta relação social.

Há aqui a afirmação de que através da democracia os sujeitos são sujeitos de direito e se posicionam como iguais no Estado Democrático de Direito. A despeito do reconhecimento do direito à educação pelo ordenamento jurídico, o acesso ao direito à educação é estabelecido como móvel para a superação das desigualdades. Entretanto, este móvel está prenhe de contradições. Se por um lado podemos afirmar que o direito à educação avançou nos fornece o discurso objetivo da lei pela luta sobre a repartição de um bem ou, na linguagem neoliberal, de uma mercadoria, por outro lado, este direito não assegura a repartição dos meios de produção e socialização das riquezas produzidas pela classe trabalhadora. É interesse, em última instância, direito tutelado pelo Estado burguês.

Certamente as profundas contradições da sociedade brasileira nos levam a questionar sobre se realizamos ou não a transição para o Estado de direi-

to no qual se radica a forma social sujeito de direito e, em particular, jovens e adultos trabalhadores como sujeitos de direito.

A convivência entre os contraditórios – o arcaico e o moderno – na gênese a formação histórico-social da sociedade brasileira, não é um fruto anômalo do desenvolvimento capitalista desigual, mas a forma própria da acumulação do capital, nos países latino-americanos intensifica a dependência e redefine o subdesenvolvimento, atingindo as suas estruturas econômica, social, cultural e política.

Na perspectiva da educação, será Florestan Fernandes quem desdobrará a noção de “demora cultural” para “dilema educacional” ao apontar que “poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves, quanto o Brasil” (FERNANDES, 1960, p. 192). O autor sustenta esta perspectiva ao afirmar:

Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes. (FERNANDES, 1960, p. 192).

A chave de leitura sobre a educação brasileira apresentada por Fernandes explicita que o Estado de Direito no Brasil é de percurso lento e o direito à educação de jovens e adultos da classe trabalhadora tem sido residual e de fragmentação em suas expressões de dualidade reiterada (RUMMERT, 2007), o que possibilita radicalizar a crítica das estratégias diversionistas de sua oferta.

Direito à educação de jovens e adultos da classe trabalhadora como desdobramento do princípio educativo

Inquietados pela “espora da contradição”, como nos lembra Berthold Brecht (2005), estamos na fronteira entre direito de classe burguesa e a educação como ethos formativo que faz coincidir governantes e governados, cabendo assegurar, nas palavras de Gramsci (1999) “a todo governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a esta finalidade”.

É preciso que se diga que o princípio que informa o tratamento dado por Gramsci à concepção de cidadania não se reduz, exclusivamente, à questão escolar. Como ele afirma,

A relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares” [...] Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo o indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas

intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos (GRAMSCI, 1999, p. 399).

Pelas lentes gramscianas, esta perspectiva sobre o que vem a ser “relação pedagógica” reivindica estar alicerçada na prática e na participação política constituídas por nexos inter-relacionados: política e cultura, escola e vida, passado e presente. Desse modo, formar e educar o “novo” cidadão tem como horizonte a formação de um “homem-coletivo” que busca, conforme declara Gramsci,

A conquista de uma unidade “cultural-social” pela qual a multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, solda-se juntamente na busca de um mesmo fim, com base numa concepção de mundo (geral e particular, transitoriamente operante- por meio da emoção- ou permanente, de modo que a base intelectual esteja tão enraizada, assimilada e vivida que possa se transformar em paixão) (GRAMSCI, 1999, p. 399).

As bases intelectuais apreendidas na e pela vida social são tecidos pela negação material da reprodução da vida. O direito à educação para a classe trabalhadora constitui um dos repertórios das lutas da classe trabalhadora, entendendo que a não realização deste direito significa uma forma estrutural de submeter jovens e adultos da classe trabalhadora a viver uma situação de exceção da cidadania dentro do próprio “Estado de Direito”.

Nesta situação, movimentos sociais reafirmam o direito à educação em uma acepção mais coletiva de cidadania, porque ela se constrói em um processo de luta que em si mesmo é um processo educativo necessário à luta pela hegemonia.

Este conteúdo se sustenta por ações engendradas pelos sujeitos em luta. Essas ações estão culturalmente inscritas e são socialmente construídas num espaço-tempo determinado, permitindo, por meio da apreensão dos repertórios de lutas diferentes formas de ação coletiva. Aqui podemos citar os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (Fóruns EJAs), articulados desde o ano de 1996, e que se mantém como dispositivos plurais e de caráter democrático para a promoção dos debates em torno da política pública para jovens e adultos.

Na prática educativa dos movimentos sociais se convertem em sujeitos educativos pela dimensão da organização política em que os direitos e deveres individuais pelos quais se lutam levam de maneira concomitante a organização social e a ação coletiva; pela dimensão da cultura política em que as experiências do passado e a memória das lutas contra a opressão e a negação de direitos são resgatadas pelo imaginário coletivo de forma que favoreça a leitura do presente; pela inserção no espaço social em que a luta pelo direito à cidade, pelos espaços públicos constitua um repertório de aprendizagens um que dão sentidos às lutas pelos direitos à reprodução da vida.

Neste sentido, se compreendemos que a relação pedagógica está presente em toda a sociedade, é preciso reposicionar os movimentos sociais como princípio educativo pelo qual o direito à educação possa ser um desdobramento epistêmico, político, social e cultural do princípio educativo.

Considerações finais

Em que pese o direito ser constituído como objeto teórico, este reflete uma realidade que lhe é exterior. O elo entre justiça social, trabalho e educação expõe uma relação especular na qual pode ser verificada que jovens e adultos trabalhadores são herdeiros de gerações nascidas pouco antes ou depois do instituído Estado de Direito no Brasil; portanto sujeitos de direito vinculados ao modelo de Estado de Direito.

O direito à educação não pode ser analisado apenas pelo conteúdo de sua linguagem escrita, mas como forma jurídica sujeito de direito em sua especificidade histórica captada pela clivagem da crítica marxista. O trabalho de Patchukanis nos permite identificar o direito com o capitalismo, o que inviabiliza entendê-lo para além do Capital.

Nosso esforço, embora mereça maior densidade buscou estender o sentido do direito a partir da perspectiva dos coletivos sociais aproximando-os com o conceito do princípio educativo desenvolvido por Gramsci, sobretudo quando este autor defende que toda classe que pretende ser dirigente tem que educar e se educar.

Aprender o sentido do direito como forma social do capitalismo é entendê-lo e superá-lo em sua especificidade histórica. O desafio de pensar o direito à educação como desdobramento das lutas sociais repõe o urgente debate de que os conhecimentos histórico e socialmente produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2005) são regidos por dinâmicas que não são exclusividades da instituição escolar, mas, também, por espaços sociais outros em que as lutas sociais contra a expropriação da vida se convertam em princípio educativo pela afirmação da vida e da passagem para a consciência crítica.

Referências

ALVARENGA, M. S. A Educação de Jovens Adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 121-138, 2016.

_____. Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma jurídica sujeito de direito na educação de jovens e adultos. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 1, p. 103-125, 2015.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BRASIL-CNE/CBE. Parecer CEB nº 11/2000. 2000.

BRECHT, B. **Diário de trabalho**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RB-PAE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

FERNANDES, F. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. São Paulo: Pioneira, 1960.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 2000.

NAVES, M. B. **A questão do direito em Marx**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PACHUKANIS, E. **A teoria geral do direito e o marxismo e ensaios escolhidos (1921-1929)**. Coordenação Marcus Orione, Tradução Lucas Simone. São Paulo: Sundermann, 2017.

RUMMERT, S. A educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no Século XXI. O novo que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v. 2, p. 21-34, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SERRA, E. et al. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, p. 25-41, 2018.

STUTCKA, P. **Direito de classe e revolução socialista**. Tradução de Emil von München. 3. ed. São Paulo: Sundermann, 2009.

V

DIREITO À EJA EM RISCO: UMA ANÁLISE DA SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO*

Jaqueline Ventura

Introdução

A pesquisa, cujos resultados parciais são aqui apresentados, objetiva compreender as condições de oferta e de realização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Rio de Janeiro, no período de 2003 a 2016¹. Nela, em especial, consideramos as variadas ênfases formativas das redes, dos programas e dos cursos que compõem a oferta; as relações entre a configuração da oferta e as características econômico-sociais regionais do estado, e os diferentes padrões de realização da formação escolar nessa etapa e modalidade de ensino implicados com a diversificação da oferta².

No cenário de baixos índices de escolaridade da população brasileira, chama atenção o decréscimo contínuo do número de matrículas da Educação Básica dirigida aos jovens e adultos da classe trabalhadora. Os dados dessa redução estão disponíveis em fontes oficiais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Segundo o INEP, o Censo Escolar de 2018 (BRASIL, 2018) apresentou uma diminuição de 1,5% em relação ao ano anterior de matriculados na Educação Básica na modalidade EJA, totalizando 3,5 milhões de estudantes. Destas, quase 244 mil matrículas são do estado do Rio de Janeiro. Seria motivo de comemoração se esse decréscimo fosse consequência da diminuição da taxa de pessoas sem escolaridade básica no país. Em 2018, por exemplo, havia 11,3

*DOI - 10.29388/978-85-53111-94-7-0-f.93-122

¹ Trata-se do Projeto de Pesquisa/CNPq “A Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: oferta e características”.

² Sob a orientação teórico-metodológica do materialismo histórico (MARX, 1988; GRAMSCI, 1999-2002), a pesquisa que vem sendo desenvolvida empreende revisão da literatura; análise de documentos normativos; análise de dados estatísticos relativos à oferta e à cobertura do ensino médio pelas diferentes redes de ensino e de formação; dados estatísticos e informações referentes às características econômicas e demográficas das regiões político-administrativas do estado; e realização de pesquisas qualitativas junto a instituições de diferentes ramos de organização da oferta de Educação Básica de nível médio na modalidade de EJA, com vistas à identificação e à análise de aspectos expressivos dos distintos padrões de escolarização que compõem o quadro atual.

milhões de pessoas com mais de 15 anos de idade, analfabetas no país. Isto quer dizer que os três milhões e meio de matrículas na EJA não cobrem nem mesmo a demanda potencial por alfabetização, primeira etapa da Educação Básica. É evidente o descompasso entre a imensa demanda potencial e o apático número de matriculados na modalidade nas redes de ensino.

Quando consideradas apenas as 3,5 milhões de matrículas na EJA — materialização da intervenção estatal — em um universo de mais de 11 milhões de pessoas que não sabem ler e nem escrever e estão fora da escola no Brasil, explicita-se a vergonhosa ausência do direito à educação a uma imensa parcela dos jovens e adultos trabalhadores brasileiros.

No Rio de Janeiro, a situação é ainda mais grave. O Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC) informa que a redução aqui foi de 38% no número de matrículas entre os anos de 2010 e 2014, a maior retração na região Sudeste. Esse dramático cenário de redução do atendimento da EJA/ensino médio no estado é objeto de análise desta pesquisa.

A análise dos dados oficiais traça um desenho preocupante das políticas públicas em EJA: a oferta é muito aquém das necessidades da população. Quando comparamos a alta demanda potencial retirada do censo demográfico do IBGE e a relacionamos com o número de matrículas efetivadas do censo escolar do INEP, ambos de 2010, constatamos que a taxa de atendimento da EJA no ensino médio já era, naquela época, muito pequena.

Dos 92 municípios do Rio, 65 apresentavam uma taxa de atendimento inferior a 15%. A região Sudeste, que apresenta a maior população e a maior demanda potencial para o ensino médio, lidera a perda do número de matrículas; queda média de 21%. Todavia, a diminuição de matrículas ocorrida no Rio de Janeiro nos últimos anos não é um fenômeno isolado, segue a tendência nacional de queda.

Nos limites deste texto, optamos por relacionar os indicadores referentes à redução de matrículas na EJA e a interpretação desses dados estatísticos com o atual cenário de contrarreforma do Estado Brasileiro. O intuito é compreender os elementos que convergem para o processo de declínio das matrículas na EJA e o conseqüente esvaziamento dos cursos presenciais da modalidade nas escolas, apesar da expressiva demanda potencial por escolarização por parte da população brasileira. Para tanto, orientou-nos o questionamento sobre a correlação entre a redução da oferta de políticas públicas de EJA e a ampliação de possibilidades de certificação de escolaridade para jovens e adultos trabalhadores.

Elementos de contextualização da EJA no cenário de contrarreforma da educação no Brasil

Sob o capitalismo, a produção e a propagação de projetos educativos expressam o movimento histórico da luta de classes. Assim, as altera-

ções recentes nas políticas para a EJA são expressões da crise estrutural do capital e do avanço da contrarreforma do estado, materializadas no modelo gerencial de gestão da educação. O caráter utilitarista contido no modelo direciona a gestão da educação pela lógica de mercado.

A lógica pragmática combina a gestão por resultados, o individualismo, a competição, a bonificação por resultados e o privatismo em todos os níveis da educação, inclusive na Educação de Jovens e Adultos, modalidade já marcada pela fragmentação e pela multiplicidade de programas e ações formativas ao longo das últimas duas décadas. Para a compreensão desse cenário é preciso contextualizar a ofensiva do projeto neoliberal de gestão do estado burguês que vem sendo implementada no país.

A década de 1990 foi um período de reestruturação do capital marcado pela contrarreforma do Estado. Embora as reformas neoliberais se apresentem como algo que parece melhorar, é um processo conservador, de natureza ofensiva, que alija a possibilidade de avanço na conquista de direitos da classe trabalhadora³. As reformas da educação escolar no Brasil têm buscado “adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo, nesta nova etapa do capitalismo monopolista” (NEVES, 2004, p. 1).

Diversas análises têm considerado que, para retomar os níveis de rentabilidade das empresas transnacionais e do capital financeiro, afetados pela crise do petróleo na década de 1970, as frações do capital, tanto dos países do centro do capitalismo quanto das economias periféricas, articularam uma saída para a crise sob a égide do neoliberalismo.

Na sequência, profundas alterações políticas e econômicas após os anos 1990 – reestruturação produtiva, reforma do Aparelho de Estado, flexibilização das leis trabalhistas, privatizações, terceirizações, ajuste fiscal, controle de gastos e investimentos públicos, parcerias público-privadas – trouxeram novamente à tona teorias como a do “capital humano” e a necessidade da formação de um trabalhador flexível.

Nesse contexto, com ataques aos direitos conquistados pelos trabalhadores ao longo do século XX, a investida do capital contra os trabalhadores promoveu uma série de estratégias que compreendeu a redefinição do papel do Estado. Em suma, ocorreu a restrição da intervenção do Estado nas áreas sociais, e as políticas públicas passaram a ser condicionadas ao ajuste fiscal, acarre-

³ “O termo ‘reforma’ historicamente esteve associado às lutas da classe trabalhadora. No Brasil, a popularização do termo esteve fortemente vinculada ao programa de reformas de base proposto no governo que antecedeu ao golpe de 1964, tendo uma conotação nitidamente progressista. Na década de 1990, o termo foi retomado, mas sob outras bases. Se anteriormente ‘reforma’ dizia respeito ao alargamento dos direitos trabalhistas, limitação do mercado e conquistas sociais junto ao fundo público, no contexto de contrarreforma o termo passou a designar um conjunto de cortes sociais, retirada de direitos, privatização, liberalização do mercado” (LAMOSA, 2014, p. 95).

tando o abandono de políticas que garantem os direitos universais e a implementação de políticas focalizadas.

Na EJA, as políticas focalizadas têm como invólucro o discurso da democratização.

Uma questão central a ressaltar aqui é que quantidade e variedade não significam oferta ampla, mas sim pulverizada, desigual, irregular e instável. Isso se evidencia, entre outros aspectos, no perfil formativo dos variados programas, que pode pender para a reinserção escolar, a complementação da escolaridade, a qualificação profissional, a formação cívica ou a formação atitudinal, entre outros vieses formativos cujos sentidos verdadeiros só são apreensíveis se levamos em conta o efeito de conjunto dessa variedade de ações instáveis e orgânicas à lógica da forte fragmentação do trabalho e do imprescindível controle social. (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 725).

Considerando o nosso capitalismo dependente e a constituição da burguesia no Brasil, compreende-se a multiplicidade de vertentes formativas e os padrões de escolarização diferenciados para distintas classes sociais, uma vez que existem formas variadas de acesso e qualidades diferenciadas na educação em função das frações de classe social a que se destinam. Cabe ressaltar que:

Ocorrem mudanças nas condições de permanência, de acesso ao conhecimento e de obtenção de certificação, mas elas se dão como um modo particular de produção de uma *dualidade de novo tipo*, que se expressa, entre outros aspectos, nas distinções entre as redes municipais, estaduais e federal, e, no seu interior, entre os vários modelos e modalidades, nos variados padrões de oferta das redes privadas; na multiplicidade de *oportunidades formativas* que recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, ressignificam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo *discurso inclusivo*. (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 725, grifos nossos).

A multiplicidade de programas desarticulados (diferentes perfis de formação, duração, condições institucionais, composição dos corpos profissionais) constrói uma política de EJA pulverizada, realizada por meio da adesão aos programas federais⁴ por parte dos estados e municípios ou pela instituição de parcerias público-privadas, por sua vez induzidas por pressões diretas dos

⁴ Programa Brasil Alfabetizado (PBA); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Para maior detalhamento, ver Rummert, Algebaile e Ventura (2013).

governos, suas alianças partidárias e a intenção de vantagens pelo acesso aos recursos disponibilizados.

Esse formato gerou uma diferenciação interna da própria EJA, que, desde meados da década de 1990, adquiriu uma “nova” identidade (VENTURA, 2008), uma complexa configuração por adesão aos descontínuos programas federais paralelamente às modestas iniciativas próprias dos governos estaduais e municipais para com a EJA. Prevalece a ampliação das propostas de certificação para os trabalhadores através de diferentes meios, sem, no entanto, garantir o acesso sistemático ao conhecimento, ao mesmo tempo, reiterando e aprofundando as desigualdades históricas.

A Rede Pública Estadual de Educação do Rio de Janeiro e a EJA no ensino médio

A SEEDUC-RJ e a NEJA

Paralelamente à reforma do Estado, iniciou-se também a reforma gerencial da educação. A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), nesse contexto de reforma gerencial da educação, criou a Gestão Integrada da Escola (GIDE), modelo gerencial focado na obtenção de resultados por meio de metas, planejamento estratégico e padronização do fazer pedagógico. Sob o signo de supostamente tornar as escolas mais eficazes a partir de uma “receita” autoritariamente imposta, a GIDE enfatizava não o processo, mas os resultados metrificados dos estudantes – o produto.

A origem da GIDE é uma resposta ao desempenho pífio da rede estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgado em 2009. O pior desempenho ocorreu exatamente no ensino médio, nível cuja oferta cabe, privilegiadamente, ao governo estadual. E o Rio de Janeiro figurou na 26ª posição (penúltima colocação).

Sob a justificativa da urgência de melhorar a qualidade da educação oferecida pelo Estado do Rio de Janeiro e de elevar o desempenho nas avaliações externas, a SEEDUC-RJ elaborou, em 2010, o planejamento estratégico para orientar a política estadual de educação⁵. Redefiniu o modo de organização, o financiamento e a gestão das unidades escolares, pautando-se, principalmente, na GIDE e no Programa de Bonificação por Resultados.

A meta era tornar o estado do Rio de Janeiro uma referência nacional de qualidade e eficiência na educação pública, com o objetivo imediato de ficar

⁵ Dados os limites deste trabalho, não aprofundaremos a questão, mas cabe contextualizar, brevemente, que existem “três marcos nas políticas públicas da educação fluminense nas últimas décadas: 1) A implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), primeira metade da década de 1980; 2) O Programa Nova Escola e a primeira tentativa de inserção da meritocracia nos inícios dos anos 2000; e 3) O Plano de Metas, política educacional dos anos 2010, que se insere na lógica do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” (SILVA, 2014, p. 74).

entre as cinco primeiras posições no *ranking* do IDEB⁶ em 2013. De fato, o ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro posicionou-se no 4º lugar daquele ano, superando 22 posições, em curto espaço de tempo.

No entanto, esse salto decorreu de uma política direcionada à mensuração dos resultados e não à aprendizagem dos alunos. Em detrimento da formação do aluno, o processo pedagógico foi reduzido a uma metodologia de ensino prescritiva e a mecanismos de avaliação e controle do trabalho docente. A rede estadual do Rio de Janeiro priorizou uma lógica de privatização, um modelo educacional instrumental voltado para a produção de resultados satisfatórios no IDEB e para a manutenção dos interesses da sociedade capitalista.

Assim, não por coincidência:

A “educação de qualidade”, da metodologia do Telecurso não é avaliada pelo IDEB, uma vez que este não avalia as classes de aceleração e somente os alunos das séries regulares da Educação Básica. A retirada dos alunos com defasagem idade-série e com alto índice de repetência é uma política pedagógica que restringe o universo avaliado pelo IDEB, e que segundo o SEPE, é uma clara estratégia para melhorar artificialmente as notas dos alunos das escolas da rede estadual. Também, segundo o sindicato, houve o fechamento de mais de 150 escolas da rede, o que comprova a política. Além do mais muitas escolas estavam sob ameaça de fechamento até 2015 e só não foram fechadas devido à pressão de professores e alunos que fizeram toda uma campanha, principalmente, nas redes sociais. A nota divulgada pelo Sepe no dia 11/09/2014 também traz um dado interessante [...] a rede pública estadual “diminuiu o número de vagas em quase 35% passando de 1,5 mil para 973 mil”. Com isso a rede privada passou a concentrar o maior número de vagas na Educação Básica no estado do Rio de Janeiro, nos demais estados a rede estadual é sempre maior. “No Rio a rede privada é a segunda maior do Brasil em termos percentuais”. Outro dado interessante seria com o suposto aumento das despesas com educação, já que houve uma diminuição substancial com número de matrículas. (SOUZA, 2016, p. 78-79).

O fortalecimento dos mecanismos gerenciais inspirados na lógica do mercado na condução das ações nas escolas, além de enfatizar o trabalho técnico-burocrático no processo pedagógico, apoiado na meritocracia, justifica a remuneração variável dos profissionais da educação e acentua a competição entre os professores, território fértil para o falseamento de resultados avaliativos.

⁶ A posição no IDEB é determinada a partir de um indicador que cruza informações de desempenho em exames padronizados, como o Prova Brasil, com informações sobre rendimento escolar, como o índice de aprovação das escolas. Visando melhorar os resultados da rede estadual na Prova Brasil, o governo estadual criou avaliações próprias adequadas ao molde da prova nacional, o Sistema de Avaliação do Ensino do Rio de Janeiro, nas versões Saerj e Saerjinho. Para reforçar a questão dos resultados, foi criado o Plano de Metas para as escolas cumprirem e se adequarem às avaliações externas e aos índices prescritos.

Impõe-se, a um só tempo, enorme controle sobre o fazer pedagógico da escola e dos profissionais da educação.

Em suma, essa política alinhada à lógica mercantil, na qual o IDEB torna-se o centro da avaliação, do planejamento e do acompanhamento da SEEDUC – porque pautada no ranqueamento das escolas – fundamenta-se naquilo que Saviani (2008) denomina pedagogia neotecnicista, caracterizada pelo foco em resultados e metas de produtividade.

Outro aspecto a ser considerado em conjunto com a questão da avaliação nacional, em especial o IDEB, é a forma do estado de lidar com os resultados negativos de dois grandes grupos de estudantes, aqueles que não concluem o ensino fundamental aos 14 anos e aqueles que não concluem o ensino médio aos 17 anos.

Esse duplo insucesso, ao comprometer o IDEB dos estados, leva alguns governos a ver a EJA como estratégia de correção do fluxo escolar e meio de mascarar os indicadores negativos da Avaliação da Educação Básica. Essa intenção de “limpar” o fracasso escolar do ensino regular tem levado à transferência compulsória de adolescentes e jovens para a EJA, o que, de certo modo, intensifica o fenômeno da juvenilização⁷.

Nesse cenário, sob a justificativa da necessidade de melhorar a eficiência e o desempenho diante de um quadro descrito como de baixa qualidade, a Educação de Jovens e Adultos de nível médio também foi reorganizada. A SEEDUC, em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro⁸ (CECIERJ) e o Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), implementou, em 2013, no ensino médio dos colégios da rede estadual⁹, o Programa Nova Política de Educação de Jovens e Adultos (Nova EJA ou NEJA).

O programa NEJA, instituído pela resolução 4.951, Cap.VI, art. 31 e 32 (BRASIL, 2013), é a proposta de EJA do governo estadual do Rio de Janeiro para o ensino médio. Esse programa reestruturou a EJA/Ensino Médio, im-

⁷ Refere-se ao aumento expressivo do quantitativo de adolescentes e jovens na EJA. A atual LDB, ao diminuir a idade para a inserção na modalidade, favoreceu o ingresso juvenil e tornou as classes ainda mais heterogêneas. Para o objetivo desse estudo, não podemos desconsiderar que a juvenilização é uma sutil forma de exclusão educacional. Como o aluno reprovado é um dado negativo para a escola regular no Ideb e, por isso, a escola encaminha esse aluno reprovado ou que abandonou a escola para a modalidade EJA, pois o Ideb não abarca a modalidade, escamoteia-se o fracasso escolar e segregam-se os jovens estudantes não aprovados.

⁸ Órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), desenvolve projetos nas áreas de graduação a distância (Consórcio Cederj); divulgação científica; pré-vestibular social; cursos de extensão (Formação Continuada de Professores) e nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Ceja – Ensino de Jovens e Adultos).

⁹ O ensino médio na modalidade EJA, na rede pública estadual do Rio de Janeiro, acontece, predominantemente, nos cursos presenciais ofertados nos Colégios Estaduais e nos cursos semipresenciais nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas) – além das opções de avaliação e certificação, como a viabilização do Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

pondo-lhe nova matriz curricular modular, elaborando e distribuindo o material didático e executando um programa específico de formação de professores. De acordo com o art. 31 dessa resolução, a NEJA – com aulas de 50 minutos e 1.200 horas de duração mínima – “estrutura-se em 04 (quatro) módulos semestrais, totalizando 02 (dois) anos para a conclusão do Ensino Médio nesta modalidade” (BRASIL, 2013).

Os módulos se organizam por disciplinas e as únicas ofertadas nos quatro módulos são Língua Portuguesa/Literatura e Matemática. As disciplinas voltadas para as Ciências Humanas e a Educação Física, nos módulos I e III. Já as que fazem parte das Ciências da Natureza, mais Língua Estrangeira e Artes, nos módulos II e IV.

A nova organização separou as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza, oferecendo-as em períodos intercalados. É clara a primazia do português e da matemática em detrimento das demais disciplinas. As aulas são ministradas por um professor em cada disciplina. A inclusão do professor na NEJA é por adesão, mas exige concomitante participação no curso de formação oferecido pelo CEDERJ.

Segundo o seu próprio Manual, o Programa Nova EJA “integra a estratégia da SEEDUC de melhoria da qualidade do ensino por meio da adequação do modelo de ensino ao seu público específico” (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 23)¹⁰. Todavia, na prática, fica clara a intenção

[...] de se alocar tanto o jovem e adulto que esteja fora da escola quanto aqueles *que já estão dentro dela*, mas com defasagem idade-série. Dessa maneira, pode-se diminuir a distorção idade-série transferindo os alunos defasados, já presentes no sistema educacional. (PINTO, 2016, p. 42, grifos do autor).

Esses estudantes podem ser transferidos tanto para o Programa Neja quanto para o Programa Autonomia, ambos considerados pela SEEDUC como soluções para a elevada distorção idade-série da rede estadual do Rio de Janeiro.

O Programa Autonomia tem como objetivo promover a aceleração da aprendizagem e a correção da distorção idade-série dos estudantes dos ensinos fundamental e médio. Implementado em 2009, em parceria com a Fundação Roberto Marinho¹¹, o programa é o Telecurso em sala de aula. Com duração de

¹⁰ É de se lamentar que somente vinte anos depois da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996b) e dezesseis anos depois do Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) a SEEDUC-RJ formule, finalmente, uma proposta específica para a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, como sempre, sem um amplo debate com os sujeitos envolvidos.

¹¹ A Fundação Roberto Marinho, pertencente ao grupo Globo, atua na área de EJA desde a década de 1970, mediada pelo recurso tecnológico da televisão e com a metodologia da Telessala. Entre 2009 e 2014, a Secretaria Estadual de Educação e a Fundação Roberto Marinho realizaram o Autonomia no ensino médio, em escolas da rede estadual, como medida estratégica para combater a reprovação e a evasão escolar na rede, que contribuam para os baixos índices de rendi-

dois anos, usa a metodologia telessala, com um único docente responsável por todos os módulos/disciplinas. Oficialmente, sua existência é justificada pela contribuição que o programa daria para a qualidade do ensino no estado.

Para exemplificar tal contribuição, a Fundação cita que “formou 63 mil estudantes de 2009 a 2014” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2018) e que, no IDEB, o Rio saiu “do 15º lugar, no *ranking* 2011-2012, para a 3ª colocação em 2013-2014. [...] Já a defasagem idade-ano caiu de 60%, em 2007, para 43%, em 2011” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2018). É explícita e direta a relação com os resultados do IDEB. O site informa ainda que “Em 2001, o programa passou a ser usado como currículo de referência nacional para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2018).

Essa concepção instrumental de EJA, pautada na aceleração e na correção do fluxo escolar, é claramente expressa no Relatório de Gestão e Políticas Públicas de 2014. No corpo desse documento, o organograma *Árvore de Soluções* sentencia que, para a “queda da distorção idade-série, [a solução é] Autonomia e Nova EJA” (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 11). Em outras palavras, a Educação de Jovens e Adultos no nível médio do Rio de Janeiro, mesmo que sob nova roupagem, continua sendo tratada pelo governo estadual, principal responsável por sua oferta, como suplência, compensação e correção de fluxo escolar.

É visível a distância entre a concepção de EJA da SEEDUC/RJ e a concepção de EJA como direito à educação de qualidade socialmente referenciada¹², pois, embora um programa tenha a retórica de trazer “o novo” e o outro a retórica da “autonomia”, ambos distorcem os objetivos e as finalidades da EJA.

Sobre tal questão, o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, não deixa dúvidas quando reafirma a ênfase da EJA como direito, particularmente direito público subjetivo. Reconhecendo, então, sua especificidade como uma modalidade de ensino constante da estrutura da educação nacional, cuja função reparadora é a “restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 7). Assim, responsabiliza os sistemas de ensino

mento escolar. Entre os projetos da Fundação Roberto Marinho em parceria com secretarias de educação que atendem jovens e adultos, consta no site da Fundação, também, o Telecurso Autonomia Carioca na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, que promove a aceleração dos estudos e corrige a distorção idade-ano de estudantes entre 14 e 18 anos, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (BRAGA, 2012); o Projeto Azul Marinho, em parceria com a prefeitura de Paraty (MENDES, 2011), e versões mais pontuais como o Telecurso Copacabana e o Telecurso Santa Marta.

¹² O direito à educação realizada na forma de política pública de Estado tem sido pauta constante dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil. Ver o *site fóruns EJA Brasil*. Disponível em: <<http://forumēja.org.br/brasil>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

por construírem modelos pedagógicos próprios para essa modalidade da Educação Básica que propiciem o atendimento aos interesses e às necessidades do seu público.

Apesar de o parecer considerar a EJA uma modalidade de Educação Básica nos níveis fundamental e médio e defender o acesso de todos à escola pública como a materialização do direito à educação, essa não parece ser, para o Estado do Rio de Janeiro, a principal motivação em ofertá-la. A preocupação central do Estado para essa modalidade parece ser a diminuição da distorção idade-série, ou seja, a correção do fluxo escolar.

Assim desenhadas, as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos omitem, não questionam e, principalmente, não alteram as raízes históricas do fracasso escolar (a desigualdade social e a baixa qualidade da educação oferecida às frações mais vulneráveis da classe trabalhadora).

Ora, ao retirar os jovens e adultos do curso regular, obviamente, a distorção tende a diminuir, pois a EJA destina-se àqueles estudantes acima da idade escolar socialmente estipulada que não podem ser computados no cálculo do índice. Além disso, evita-se, preventivamente, o impacto de um possível baixo desempenho desses alunos nas avaliações externas, uma vez que o IDEB utiliza, entre outras, uma medida de fluxo para avaliar as redes.

A rede estadual de ensino faz uma triagem no ato inicial da matrícula realizada pela internet (“Matrícula Fácil”). Ao detectar que o aluno está fora da série prevista para a sua idade, oferece-lhe opções de matrícula no Programa Autonomia ou na NEJA, não permitindo que maiores de 21 anos cursem o ensino médio regular. Isto demonstra o compromisso primeiro do Estado do Rio de Janeiro com a correção do fluxo escolar e com a diminuição da distorção idade-série, em detrimento do diálogo com as necessidades objetivas dos estudantes, independentemente da sua faixa etária.

O ensino médio na modalidade EJA: legislação

O risco da negação da EJA como direito no Brasil não é algo exclusivo da sociedade contemporânea. Desde a efêmera Constituição Federal de 1934, já se afirmava, no art. 149, que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (BRASIL, 1934). Apesar do direito formal, na prática, a oferta pública de políticas educacionais com recursos substantivos e acesso às escolas nunca se realizou.

Fávero e Rivero destacam que, apesar de ter sido mencionada em constituições pretéritas, “o grande momento de discussão das questões de educação, em particular da educação de jovens e adultos, aconteceu na Assembleia Nacional Constituinte em 1987-1988” (FÁVERO; RIVERO, 2009, p. 83).

Na Constituição de 1988, o Estado Brasileiro assumiu a educação como direito social e subjetivo, extensivo a todos (artigo 205), embora a ga-

rantia legal fosse para o ensino fundamental “obrigatório e gratuito assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Já o ensino médio só se tornou obrigatório em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a), que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos.

Este texto, cuja temática é a oferta de nível médio na Educação de Jovens e Adultos, reafirma que, em suas determinações normativas, a EJA no Brasil se refere ao direito à escolarização básica. Por ser a última etapa da Educação Básica, a demanda por esse nível parece pequena se comparada linearmente com a demanda por ensino fundamental (incluindo a alfabetização), mas isso é falso, pois encobre todos aqueles que ainda estão como demandantes potenciais do ensino fundamental por não tê-lo concluído.

A LBD (BRASIL, 1996b) refere-se à oferta de “educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”, responsabilizando o Estado pela oferta de EJA.

Posteriormente, o Parecer CNE nº 11/2000, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, refere-se expressamente à necessidade de reconhecimento da sua especificidade como “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000). Preceitua, assim, a formulação de projetos pedagógicos próprios, nos quais o perfil do aluno e suas situações reais constituam o núcleo da organização do projeto pedagógico dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, percepção de uma proposta de escolarização básica diferenciada, superando a concepção de oferta aligeirada e supletiva.

Outra base legal foi a lei 11.741/2008 (BRASIL, 2008), que acrescenta a educação profissional tecnológica e técnica de nível médio à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para isso, altera os artigos 37, 39, 41 e 42 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996b) para institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

Cabe ainda destacar, nessa caracterização legal, que as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – resolução 3/6/2010 (BRASIL, 2010b) – reafirmam, no aspecto relativo à idade mínima para matrícula em cursos de EJA de ensino médio, inscrição e realização de exames de conclusão dessa modalidade, os 18 anos completos, e, nos aspectos relativos à duração dos cursos presenciais de EJA de ensino médio, a duração mínima de 1.200 horas.

As determinações normativas acima apontam para a oferta gratuita e orientam que “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2010b). Atribuem aos sistemas de ensino a escolarização de nível

fundamental e médio a jovens e adultos que não tiveram acesso a essa etapa de ensino ou a ela não puderam dar continuidade. E estabelecem, no art. 37, § 1º, o respeito às especificidades: “os sistemas de ensino assegurarão [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho” (BRASIL, 1996b).

Em suma, a EJA faz parte da Educação Básica como uma modalidade de ensino, sendo, portanto, “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000, p. 26). Mas, embora reconhecida como política pública, sua existência ainda é marcada por precárias condições de funcionamento nas escolas e por insuficiente formação de professores nas universidades (VENTURA, 2011).

O ensino médio na modalidade EJA: apontamentos sobre a re-iteração dos impasses históricos na contemporaneidade

O grande número de jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora que necessita de atendimento educacional tardio pode ser agregado em três conjuntos: o primeiro diz respeito às pessoas reconhecidamente analfabetas, ou aos analfabetos absolutos; o segundo conjunto se refere àquelas pessoas que foram à escola por algum tempo, porém não sedimentaram a aprendizagem do conhecimento escolar inicial e são denominadas analfabetas funcionais¹³; e o terceiro agrupamento pode ser constituído por todos aqueles que estiveram na escola em momentos intermitentes ou a abandonaram sem concluir os estudos até o final do ensino de nível médio¹⁴.

As formas históricas de organização da oferta da educação média no Brasil trazem as marcas dos impasses constituídos em torno das relações entre formação geral, formação profissional e Educação de Jovens e Adultos. Impasses que persistem e se reiteram. Atualmente, o ensino médio refere-se ao conjunto de processos formativos vinculados à obtenção de certificação de escolaridade quanto à última etapa da Educação Básica, nos termos na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996b), incluindo o ensino médio regular, o ensino médio vinculado à formação profissional nas formas integrada, concomitante ou subsequente, bem como a Educação de Jovens e Adultos.

São objeto de análise neste texto, especificamente nesse último caso, os cursos e os programas dirigidos à certificação na etapa do nível médio para jovens e adultos. Consideramos a oferta formativa realizada diretamente pelas re-

¹³ O IBGE considera analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece; aquela que apreendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que só assina o próprio nome. Enquanto que é considerado analfabeto funcional aquele que tem escolaridade de até três anos de estudo em relação ao total de pessoas na mesma faixa etária.

¹⁴ É importante assinalar que somente em 27 de outubro de 2009, com a lei 12.061 (BRASIL, 2009b), o ensino médio passou a ser obrigatório no Brasil, fato que, pelo menos teoricamente, tende a ampliar a demanda pela EJA.

des de ensino públicas, na forma de cursos presenciais e semipresenciais, e as ofertas formativas na forma de cursos ou programas especiais que, principalmente a partir de meados da década de 1990, vêm sendo definidos no âmbito de diferentes setores governamentais, realizados por meio de gestão intersetorial ou, ainda, por meio de parcerias e concessões que podem envolver organizações privadas e demais tipos de organizações e instituições não governamentais.

No Brasil, historicamente, a oferta do ensino médio foi marcada pela tendência à instituição de perfis e padrões de escolarização diferenciados para as distintas classes sociais (KUENZER, 1988, 2000; FRIGOTTO, 1984; NEVES, 2008). Essa diferenciação, especialmente definida pela dualidade entre formação geral e propedêutica para as classes dominantes e formação para o trabalho para as classes subalternizadas, expressa-se ainda hoje na configuração da oferta educacional em todos os níveis e etapas de ensino. Suas formas de realização na educação média, no entanto, dão especial visibilidade às disputas, impasses e contradições incidentes na produção dessa dualidade estrutural, parcialmente obscurecida a partir de meados da década de 1990, em face da multiplicação de vias formativas, que passam a constituir a oferta de formação nessa etapa de ensino.

Deve-se reconhecer primeiramente que, de uma maneira geral, as oscilações na regulamentação dessa etapa de ensino a partir da LDB incidiram decisivamente sobre as formas concretas de oferta de ensino médio por parte das redes públicas federais e estaduais de ensino.

Nesse contexto, a política educacional orienta-se e avança historicamente pela mediação de novos objetivos econômicos, sociais e culturais hegemônicos, sendo submetida aos diferentes interesses do capital, particularmente àqueles relacionados aos setores secundário e terciário da economia. As formas de organização da ação estatal implicadas nesse processo também se modificam, exigindo novas formas de nexos entre as diferentes políticas setoriais e a política educacional.

Exemplificam nomeadamente essas iniciativas as empreendidas pelo Governo Federal a partir de 2003, particularmente no âmbito da educação e da formação profissional dos jovens e adultos, que constituem, também, claras expressões da distribuição profundamente desigual das condições de efetivo acesso às bases do conhecimento.

No âmbito do estado do Rio de Janeiro, as reconfigurações da oferta, a partir da mesma década, expressam certamente as reorientações da política educacional por parte do nível federal de governo, mas também as formas particulares de resposta a essas reorientações por parte das diferentes gestões governamentais estaduais instituídas desde então.

A caracterização e a análise desse quadro implicam esforços de investigação que extrapolam os marcos da política educacional, em sentido estrito, envolvendo a necessidade de atenção às formas como o setor privado e os diferentes setores governamentais passam a influir na composição da oferta de

Educação Básica de nível médio e dela participar diretamente, por meio de programas e ações que incidem na escolarização.

O descompasso entre a demanda potencial e a oferta demandada de EJA no Rio de Janeiro

Compreendemos como demanda potencial o universo de pessoas que, em idade jovem ou adulta (18 anos ou mais), não completaram o ensino médio. Ao considerarmos a demanda potencial para ensino médio na EJA, se comparado com o fundamental, parece pequena. Essa demanda, na verdade, é apenas parte do “universo problema”, pois ela poderia ser ainda maior com a redução da demanda potencial pelo ensino fundamental, ou seja, muitos nem sequer chegam a demandar o ingresso no ensino médio, por ser a última etapa da Educação Básica.

Mesmo diante da baixa escolaridade e da distante universalização do ensino fundamental, os governos municipais e estaduais ainda não construíram uma política pública de EJA como modalidade de ensino diferenciada no âmbito da Educação Básica. A gestão das políticas educacionais para essa modalidade, não alterou o caráter historicamente construído de ação compensatória. Constata-se, assim,

[...] que, na maior parte das secretarias de educação, a EJA ocupa um lugar marginal, é ignorada ou relegada a segundo plano pelos gestores públicos. De modo geral, persistem os velhos vícios: a permanência da alfabetização isolada da educação básica, a concepção de ensino supletivo e de ensino regular noturno, a improvisação de recursos materiais e humanos nas escolas etc. Poucas são as redes que inovaram nas propostas político-pedagógicas e na organização curricular para a EJA. (VENTURA, 2011, p. 92).

Ao cotejarmos a alta demanda potencial, retirada do Censo do IBGE, e a relacionarmos com o número de matrículas efetivadas do censo escolar do INEP, ambos de 2010, constatamos ser de 7% o índice de atendimento da EJA no ensino médio no estado – uma taxa muito pequena. Dos 92 municípios do Rio, 65 apresentavam uma taxa de atendimento inferior a 15% e 8 não possuíam nenhuma matrícula na EJA/EM.

O ensino médio, regular e EJA, é a etapa mais conturbada da escolarização, que tem mostrado maiores dificuldades em cumprir suas atribuições. As explicações para isso precisam considerar a história de desigualdades sociais do Brasil e o projeto de sociedade que está na raiz da nossa formação como país.

Só recentemente, em 2009, com a inclusão da Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009a), passou a ser obrigatória a matrícula de todas as pessoas entre 4 e 17 anos na escola. Mesmo assim, ainda estamos distantes do

cumprimento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente – lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

A insuficiência das políticas públicas fica evidente ao considerarmos os dados de matrículas no ensino médio na EJA e compará-los com a estimativa de demanda¹⁵ – há uma gigantesca disparidade. Para ilustrar, vejamos os casos de importantes municípios do estado do Rio de Janeiro:

Tabela 1 – Municípios com o maior número de demanda potencial – Rio de Janeiro – 2018

Municípios (RJ)	Nº de Matrículas	Demanda Potencial
Rio de Janeiro	41.715	855.447
São Gonçalo	6.146	154.125
Duque de Caxias	7.638	136.436
Nova Iguaçu	4.398	124.444
Belford Roxo	1.909	74.855
São João de Meriti	2.238	72.779
Campos dos Goytacazes	3.974	55.710
Niterói	5.004	49.782
Petrópolis	3.590	41.001
Volta Redonda	2.395	36.026
TOTAL	118.460	2.213.904

Fonte: elaboração própria com base em Brasil (2010a, 2018).

A presença da EJA na política educacional brasileira é resultado tanto de interesses economicistas por formação de “recursos humanos” quanto da luta histórica dos trabalhadores pelo acesso à educação. Quando sistematizamos informações referentes ao atendimento da rede pública à demanda efetiva por cursos de EJA, constatamos que a classe trabalhadora brasileira ainda não ocupou, de fato, a escola pública.

No entanto, mesmo diante dessa imensa demanda potencial, presenciamos na EJA a redução de matrículas que demonstra quão longe estamos de atingir a garantia do acesso à escolarização da população jovem e adulta.

¹⁵ Os dados da demanda do ensino médio a partir do Censo do IBGE de 2010 estão disponíveis para elaboração de tabelas próprias em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3540#resultado>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

A tabela 2, a seguir, apresenta a evolução nacional das matrículas na EJA:

Tabela 2 – Matrículas na EJA em Cursos Presenciais – 2008-2018

Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Matrículas por etapa de ensino – Brasil – 2008-2018

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino								
	Total geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projovem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	0	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	0	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	0	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	0	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
2013	3.772.670	2.447.792	832.754	1.551.438	20.194	43.406	1.324.878	1.283.609	41.269
2014	3.592.908	2.284.122	774.352	1.451.627	9.153	48.990	1.308.786	1.265.911	42.875
2015	3.491.869	2.182.611	736.763	1.378.454	16.821	50.573	1.309.258	1.270.198	39.060
2016	3.482.174	2.105.535	676.526	1.367.097	17.613	44.299	1.376.639	1.342.137	34.502
2017	3.598.716	2.172.904	778.272	1.382.896	10.469	1.267	1.425.812	1.383.046	42.766
2018	3.545.988	2.108.155	775.493	1.326.967	5.101	594	1.437.833	1.395.658	42.175
Δ % 2017/2018	-1,47%	-2,98%	-0,36%	-4,04%	-51,28%	-53,12%	0,84%	0,91%	-1,38%

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação.

Nota: (7)

Fonte: Todos pela Educação (2019).

Percebe-se, pela tabela acima, que, na última década, tem sido constante a diminuição de jovens e adultos matriculados nessa modalidade, o que nos permite concluir que os três milhões e meio de matrículas registrados em 2018 representam muito pouco. O cenário delineado exhibe o enorme desafio de garantir o direito ao acesso à Educação Básica no país.

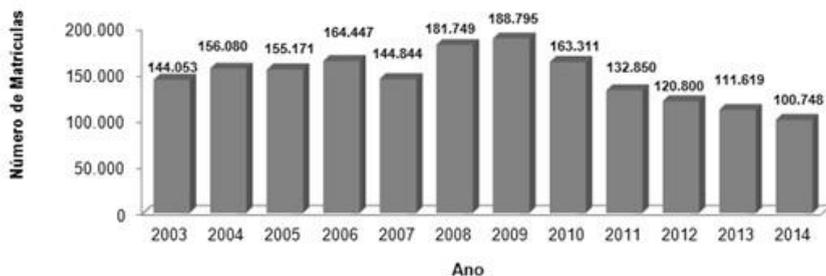
Os dados da demanda potencial da EJA de nível médio, registrados no censo demográfico do IBGE em 2010, nos municípios do estado do Rio de Janeiro, variam entre 10% e 23%; 71 municípios apresentam demanda potencial superior a 15%. Essa demanda seria ainda maior se fosse reduzida a demanda potencial do ensino fundamental no estado, visto que o ensino médio é a etapa final da Educação Básica e muitos nem sequer chegam a demandar esse nível.

Quando comparamos a alta demanda potencial retirada do censo demográfico do IBGE e a relacionamos com o número de matrículas efetivadas do censo escolar do INEP, ambos de 2010, constatamos que a taxa de atendimento da EJA no ensino médio já era, naquela época, muito pequena. Por exemplo, a Região Metropolitana apresentava a pior taxa de atendimento, com apenas de 6%. Em geral, as maiores porcentagens sequer atingiam 20%, o que é um patamar muito baixo na taxa de atendimento do ensino médio/EJA no estado.

Conforme mencionado anteriormente, entendemos por demanda potencial o universo de pessoas com 18 anos ou mais, que não completou o ensino médio. Segundo dados oficiais, o perfil da demanda potencial para EJA/EM no estado do Rio de Janeiro é composto por mulheres (52%) brancas e pardas (em torno de 42%), na faixa etária de 20 a 24 anos (13%). Além disso, também é possível dizer que 24% da demanda está compreendida nas faixas de 20 a 29E anos, tratando-se de moradoras da zona urbana que não concluíram o ensino médio.

Quanto ao universo da demanda, os dados estatísticos no Gráfico 1 (a seguir) apresentam a evolução das matrículas do ensino médio na modalidade EJA no estado do Rio de Janeiro:

Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas da EJA no Ensino Médio – Rio de Janeiro – 2003-2014



Fonte: MEC/Inep/DEED.

Observa-se que o número de matrículas veio alternando entre os anos de 2003 e 2007 e experimentou um leve crescimento nos dois anos seguintes, atingindo, assim, sua maior oferta na série temporal em 2009, com quase 189 mil matrículas.

Vale lembrar que, em 2007, a EJA foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que poderia explicar o incremento de matrículas observadas nos dois anos seguintes. Porém, em 2010, o número de matrículas começou a entrar em declínio, registrando, no último ano, a sua menor marca dentro da série histórica analisada, com cerca de 100 mil matrículas, bem próximo da metade registrada em 2009.

O desejável era que a diminuição de matrículas ocorresse proporcionalmente ao atendimento ao direito à Educação Básica (função reparadora da EJA), contudo, é evidente, pelos últimos dados de demanda potencial por escolarização da população jovem e adulta, que esse atendimento não está ocorrendo.

A diminuição de matrículas ocorrida no Rio de Janeiro nos últimos anos não é um fenômeno isolado, segue a tendência nacional. Assim, direcionando nosso olhar para o âmbito nacional nos últimos cinco anos, observamos que houve uma queda no número de matrículas na ordem de 8%, como podemos observar na Tabela 3:

Tabela 3 – Variação do número de matrículas da EJA no Ensino Médio – Brasil, Regiões e Região Sudeste – 2010-2014

	Ano		Δ%
	2010	2014	2010-2014
Brasil	1.427.004	1.308.786	-8,28%
Norte	140.442	143.888	2,45%
Nordeste	313.702	375.803	19,80%
Centro Oeste	123.669	111.641	-9,73%
Sul	186.158	153.952	-17,30%
Sudeste	663.033	523.502	-21,04%
Espírito Santo	29.626	30.555	3,14%
Rio de Janeiro	163.311	100.748	-38,31%

Fonte: MEC/Inep/DEED.
 Nota: Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional.

Fonte: MEC/Inep/DEED.

A maior redução de matrículas ocorreu na Região Sudeste, com uma queda de 21%, seguida da Região Sul com 17% e, por fim, a Região Centro-Oeste com 9%. Em contraponto, as Regiões Norte e Nordeste foram as únicas que apresentaram variações positivas nesse cenário, com 2% e 20% respectivamente.

Quanto ao atendimento da EJA nos estados da Região Sudeste, os dados da Tabela 1 apontam para uma redução de 38% no número de matrículas no Rio de Janeiro entre os anos de 2010 e 2014; São Paulo vem logo em seguida com uma forte retração de 23%. Já os estados de Minas Gerais e Espírito Santo sofreram pequenas variações não tão significantes como as que foram registradas pelos seus vizinhos, tendo o estado mineiro uma queda em torno de 4%; e o Espírito Santo, um crescimento na ordem de pouco mais de 3%, sendo este último o único a apresentar um acréscimo no número de matrículas na Região Sudeste.

A Tabela 4 apresenta o Rio de Janeiro e suas regiões administrativas:

Tabela 4 – Variação do número de matrículas da EJA no Ensino Médio – Rio de Janeiro e Regiões de Governo – 2010-2014

Região de Governo	Ano		Δ%
	2010	2014	2010-2014
Estado	163074	100588	-38,32%
Metropolitana	100283	70216	-29,98%
Norte Fluminense	14125	6411	-54,61%
Noroeste Fluminense	6585	2063	-68,67%
Serrana	9848	5149	-47,72%
Médio Paraíba	10721	5763	-46,25%
Centro-Sul Fluminense	4620	2406	-47,92%
Baixadas Litorâneas	14659	6405	-56,31%
Costa Verde	2233	2175	-2,60%

Nota: inclui matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Sistema presencial, semipresencial e Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Dos dados da tabela, extrai-se que a Região Metropolitana concentra o maior número de matrículas de EJA referente ao ensino médio no estado, com 70.216 matrículas em 2014. Contudo, é importante registrar que, em números absolutos, a região metropolitana reduziu mais de 30 mil matrículas na EJA/EM. Para ilustrar a magnitude dessa redução de atendimento, basta dizer que esse número é equivalente ao atendimento de todas as outras 7 regiões do estado, ou seja, as outras regiões administrativas somadas tiveram 30.372 matrículas em 2014.

Por outro lado, a Região Noroeste Fluminense apresentou 2.063 matrículas em 2014, o menor número entre as regiões do estado. Em 2010, Costa Verde apresentou 2.233 e foi a região com o menor número de matrículas naquele ano. Tal fato revela que, percentualmente, ocorreu uma queda vertiginosa no número de matrículas, com diminuição de quase 69%, colocando essa região em último lugar no estado no atendimento ao ensino médio na modalidade EJA.

Para finalizar, observando a diferença entre os números absolutos das regiões supracitadas, podemos perder a real noção da proporção de queda em

cada região. Apesar de ser alta a diferença entre os números absolutos da redução de matrículas na Região Metropolitana (mais de 30 mil), o que poderia induzir a considerá-la a maior, as outras seis regiões tiveram reduções percentuais superiores; com maior proeminência para a região noroeste fluminense, que apresentou proporcionalmente a maior redução de matrículas do estado.

De acordo com o INEP/Censo Escolar, entre os anos de 2010 e 2014, é possível notar a redução do número de matrículas na EJA (EF e EM) em 94% das cidades do estado, o que equivale a dizer que, dos 92 municípios existentes, houve diminuição do número de matrículas em 87 deles.

No que refere especificamente ao recorte do ensino médio na EJA, notamos que este também acompanha a tendência da diminuição da modalidade. Constatamos uma redução do número de matrículas em mais de 80% das cidades do estado do Rio de Janeiro, o que significa que, dos 92 municípios existentes, houve diminuição do número de matrículas no EM/EJA em 74 deles.

Outro aspecto que merece atenção é perceber a diminuição de matrículas na EJA por dependência administrativa do estado. Levando em consideração a variação de matrículas por dependência administrativa, percebemos que o decréscimo é generalizado em todas as redes. Podemos observar, na Tabela 5, essa queda de forma acentuada na rede estadual e de forma menor, porém não menos significativa, na rede privada.

Tabela 5 – Matrículas da EJA no Ensino Médio por Dependência Administrativa – Rio de Janeiro – 2010-2014

	Ano		Δ%
	2010	2014	2010-2014
Rio de Janeiro	163311	100748	-38,31%
Estadual	140.480	81.020	-42,33%
Municipal	2.922	2.022	-30,80%
Federal	1.597	1.260	-21,10%
Privada	18.312	16.446	-10,19%

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Nota: Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional.

Outro importante dado refere-se ao fato de que, quando analisamos o total de matrículas por dependência administrativa, constatamos a predominância da rede pública, responsável por 84% das matrículas na EJA, e nela, a esperada predominância da rede estadual, com participação de 81%, já que é sua a responsabilidade de oferecer o ensino médio da Educação de Jovens e Adultos. Por fim, conforme já dito, destaca-se a existência, mesmo que pequena, de matrícula da EJA/EM em redes públicas municipais.

Os dados do INEP/MEC revelam que o Rio de Janeiro teve a maior retração na região Sudeste. Considerando os dados apresentados, podemos concluir o quanto é grave a redução do atendimento desse nível e dessa modalidade no estado. Tal retração, a nosso ver, é consequência de opções políticas, tanto nacionais quanto estaduais, sob a lógica da reforma gerencial do estado, ou seja, o movimento de redução de matrículas na EJA não pode ser descolado do contexto de aprofundamento do neoliberalismo e de reforma do Estado.

É importante historicizar. Na década de 1990, a EJA foi marcada pela retração de iniciativas oficiais e, depois, pela implementação de inúmeros programas e projetos, conduzidos pela fragmentação e pela focalização. Ao longo de todo esse tempo, o não financiamento público para a escola pública realizar a EJA tem sido um ponto nodal de entrave às políticas públicas. Primeiro foi a Emenda Constitucional nº 14, de 1996 (BRASIL, 1996a), com o veto aos recursos do FUNDEF – lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1996c) aos alunos matriculados na EJA.

Depois, foi a aprovação do FUNDEB – lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007), que, embora inclua o financiamento escolar à EJA, faz isso com percentuais menores, desestimulando os sistemas de ensino a ampliarem o número de matrículas na EJA. O pouco investimento que a modalidade recebe, através de um fator de ponderação mais baixo, reforça a lógica do direito menor, tornando mais proveitoso aos gestores atender as outras etapas, o que muito possivelmente também contribuiu para o processo de diminuição do atendimento.

Outra política que também contribuiu para a inexpressiva quantidade de oferta de EJA nas redes públicas municipais e estaduais foi a opção pelos variados programas de EJA. Essa miríade de programas, muitas vezes desarticulados, de curta duração e sobrepostos, parece ter sido a causa da dispersão dos programas federais em relação à Educação de Jovens e Adultos como política dos sistemas de ensino.

Inicialmente, a criação do Programa Alfabetização Solidária, com seu funcionamento marcado pelas parcerias com instituições privadas. Depois, a implementação de inúmeros programas e projetos, marcados pela fragmentação e pela focalização das políticas. Concordamos com Andrade e Souza que tais mudanças se inserem no conjunto de ações do estado após:

[...] a gestão das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto da reforma gerencial do Estado, [que] ratifica seu caráter estrutural dualista e compensatório, embora sob novos mecanismos, dinâmicas e discurso. Isto pode ser evidenciado a partir de uma análise da demanda bruta e potencial da modalidade de ensino no país, assim como as bases estruturantes dos programas governamentais para a inclusão de jovens, bem como do exame da oferta pública nas esferas municipal e estadual que reflete a própria reordenação setorial da modalidade. (ANDRADE; SOUZA, 2017, p. 2).

Outro aspecto é o uso da EJA como mecanismo de higienização: usada para correção dos indicadores de fluxo escolar e desempenho ante as avaliações externas e o ranqueamento dos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, as políticas para a EJA são vistas como uma válvula de escape, como um dispositivo que se abre para receber o fluxo de alunos considerados desagradáveis/indesejáveis ao sistema chamado regular, evitando, assim, não só os alunos indisciplinados, mas a presença dos estudantes com defasagem escolar.

Como consequência, por um lado, impede-se que os resultados da escola nas avaliações externas piorem, o que impacta o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Por outro, essa migração induzida de jovens do regular para a modalidade vem promovendo a juvenilização da oferta educacional de EJA; não porque seja o mais adequado para os jovens da classe trabalhadora acessar o conhecimento a que têm direito, mas porque aligeiram os conteúdos escolares e funcionam como mecanismos de rápida finalização e certificação do ensino médio.

É significativo considerarmos, por exemplo, que o número de inscritos no Exame nacional de Certificação de Competências (ENCCEJA), vem aumentando progressivamente:

Tabela 6 – Total de inscritos no Enceja por etapa e ano de edição – 2002-2010

Ano	Ensino fundamental	Ensino médio	Total
2002	8.546	5.942	14.488
2003	-	-	-
2004	-	-	-
2005	22.550	28.767	51.317
2006	34.275	52.129	86.404
2007	95.195	218.754	313.949
2008	263.246	322.936	846.142
2009	555.196	-	555.196
2010	681.771	-	681.771

Fonte: Serrão (2014).

Nesse cenário, mais atual, a marca tem sido o desmonte da EJA, tanto pela retração dos programas oriundos do governo federal como daquela EJA realizada nas redes com oferta presencial e avaliação no processo. Em síntese, na atualidade, configura-se a queda nas matrículas da EJA, acompanhada da retomada dos exames de certificação em larga escala, como a aplicação do Enceja, por meio do INEP.

Por fim, a certificação via exames, como ocorre no Encceja, pode influenciar diretamente o currículo da EJA. Uma vez que o exame passa a ser o definidor do que será privilegiado pelo professor em sua aula e não a formação humana ampla. Além de favorecer interesses privatistas de venda de material preparatório e da já conhecida “indústria do supletivo”¹⁶. Pautar o sentido da EJA na aprovação de exames é extremamente negativo e um claro retrocesso. Novamente, a perspectiva certificatória é hegemônica.

Considerações finais

A preocupação deste estudo foi compreender os elementos que contribuem para o processo de declínio das matrículas na EJA e o consequente esvaziamento dos cursos presenciais da modalidade nas escolas, apesar da expressiva demanda potencial por escolarização da população brasileira. Para tanto, questionamos a correlação entre a diminuição de matrículas da EJA e o aumento da certificação de escolaridade para os trabalhadores.

Ao analisar a educação sob a perspectiva de classes, percebe-se que a sua universalização sob o capitalismo está sujeita às contradições próprias desse modo de produção em cada formação social específica. Pesquisar a política educacional de ensino médio na EJA, através da relação trabalho-educação, significa reconhecer que a raiz das suas questões é histórica, social e culturalmente submetida à luta de classes. O sistema econômico *strito senso* e os princípios culturais burgueses *lato senso* (individualismo, competição, consumismo, egoísmo etc.) não intentam promover a educação para todos. Muitas são as interdições:

A não universalização passa não somente pelo acesso, mas, também, pela permanência. Nem todos os adolescentes brasileiros conseguem acessar e permanecer nesta etapa da educação básica. O restrito público que acessa, encontra dificuldades em permanecer, uma vez que muitos estudantes do ensino médio já desenvolvem atividades profissionais, já trabalham. Há uma diversidade de realidades nesta etapa formativa que, por vezes, não é considerada. A juvenilização do ensino médio da EJA é um fenômeno que constata isso. A não universalização do ensino médio à classe trabalhadora começa no não acesso e continua na não permanência. (BARRIOS, 2018, p. 109-110)

Diante desse cenário e como resultado desta análise, destacamos algumas tendências de retrocessos e reducionismos no ensino médio na modalidade EJA: 1) a EJA reduzida a programas de governo, uma multiplicidade de programas desarticulados ou superpostos, em geral de curta duração; 2) a EJA como mecanismo de higienização, ou seja, sendo usada para correção dos indicadores de fluxo escolar e desempenho ante às avaliações externas e ao ranqueamento

¹⁶ Para saber mais, ver Fontoura (2017).

dos sistemas de ensino; 3) a EJA como curso privado preparatório para a realização de exames certificatórios, com pouco controle e fiscalização do Estado.

Nossa interpretação, ao relacionarmos os dados da oferta de EJA com os ditames do bloco histórico atual, sustenta que a redução de vagas reitera, sob novos termos, a orientação historicamente hegemônica nas políticas educacionais: a negligência das políticas públicas em relação à educação escolar da classe trabalhadora, especificamente, ao reincidir que, para os trabalhadores, bastam os cursos de curta duração ou apenas a certificação profissional para o trabalho simples. O estudo permitiu constatar a omissão do governo estadual do Rio de Janeiro no atendimento a uma parcela da população que permanece privada do direito à Educação Básica.

Diante dos elementos apresentados, pode-se constatar o descaso em relação à EJA e o quanto é dramática a vertiginosa queda do número de matrículas nesse nível da modalidade no Rio de Janeiro. E assim, cada vez mais, torna-se necessário compreender essa realidade, identificar respostas possíveis e potencializar a luta em defesa do direito à educação pública e de qualidade.

Nas redes estaduais, como o exemplo da SEEDUC/RJ, o fechamento de turmas e até de escolas não parece seguir critérios sociais, pautados no direito humano à Educação Básica. É uma decisão tomada considerando apenas o alcance de metas economicistas, pautadas no discurso da racionalização dos custos; no discurso da meritocracia, medida por avaliações externas, e na lógica da competitividade, segundo o *ranking* do IDEB.

Não resta dúvida de que o IDEB é um dos mecanismos de mercantilização para pautar e regular a escola, submetendo-a aos interesses do capital. O caso do IDEB no Rio de Janeiro ilustra bem a questão, por suas perspectivas de aceleração e de certificação, que negligenciam a preocupação com a aprendizagem efetiva do estudante.

Diante do complexo cenário de reiteração de antigos problemas, associado a retrocessos nos horizontes de formação mínima para o ensino médio da EJA, as soluções educacionais não podem ser só formais, burocráticas. Nesse sentido, alerta Mészáros (2005, p. 58-59) que a “educação formal será transformadora quando seus princípios forem desvinculados da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes”, devendo abranger a totalidade das práticas educacionais da sociedade.

Referências

ANDRADE, R. C.; SOUZA, J. dos S. Crise do capital, recomposição burguesa e impactos na gestão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista EJA em debate**, Santa Catarina, v. 6, p. 1-23, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2299>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BARRIOS, J. B. de C. **O abandono do ensino médio regular pelos estudantes e a juvenalização da EJA: uma teia de relações.** 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

BRAGA, R. **Autonomia Carioca forma 14 mil estudantes das escolas de Ensino Fundamental.** Rio de Janeiro: O Globo, 2012. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/autonomia-carioca-forma-14-mil-estudantes-das-escolas-de-ensino-fundamental-7089792>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Brasília: Presidência da República, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Seção 1, p. 28442. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições

Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 1996. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 out. 2009. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/L12061.htm>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 jul. 2019.
BRASIL. et al. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB, de 11 de maio de 2000** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Dados da amostra. Brasília: IBGE, 2010a. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra_areas_ponderacao/default.shtm>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍLIO TEIXEIRA. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: INEP, MEC, 2018. (Caderno de Instruções). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Censo+Escolar+da+educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018+Caderno+de+Ins>>

tru%C3%A7%C3%B5es/be4e0801-5181-4364-934d-bcaff5ce85ea?version=1.2>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Resolução SEEDUC nº 4.951, de 04 de outubro de 2013**. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2013. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/60068009/doerj-poder-executivo-08-10-2013-pg-25>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

FÁVERO, O.; RIVERO, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna: UNESCO, 2009.
FONTOURA, J. Exames de certificação podem influenciar currículo da EJA. **Revista Educação**, n. 242, set. 2017. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/exames-de-certificacao-podem-influenciar-curriculo-da-eja/>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Telecurso autonomia**. Rio de Janeiro: FRM, 2018. Disponível em: <<http://frm.org.br/acoes/telecurso-autonomia/>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 6. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAMOSA, R. de A. C. **Estado, Classe Social e Educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio**. 2014. 436 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MARX, K. **Para uma crítica da economia política**. v. 1. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MENDES, T. **Projeto Azul Marinho é lançado em Paraty**. Rio de Janeiro: O Globo, 2011. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/projeto-azul-marinho-lancado-em-paraty-2788700>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

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

NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: GT Estado e Política Educacional, 2004.

_____. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PINTO, S. dos S. **Política de formação para jovens e adultos trabalhadores: o currículo do programa Nova EJA para o ensino de Física no estado do Rio de Janeiro**. 2016. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

RIO DE JANEIRO. **Manual de Orientações Nova EJA**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2015. Disponível em: <<http://projetoceeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>> . Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. **Relatório de Gestão e Políticas Públicas**. Parte I. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2247397/DLFE-72622.pdf/RGPP2014Parte1.pdf>> . Acesso em: 12 jun. 2016.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. P. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul./set. 2013.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SERRÃO, L. F. S. Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do Enceja e do Enem. 2014. 2002 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, A. M. da. **Valores e usos do tempo dos professores: a (con)formação de um grupo profissional**. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, J. T. de. **Cidadania Regulada e reforma Neoliberal**: o caso do Programa Autonomia na rede pública estadual do Rio de Janeiro. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. 8. ed. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

VENTURA, J. P. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro/EdUFF, 2011.

_____. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VI

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES EM MUNICÍPIOS DA BAIXADA FLUMINENSE*

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

Considerações Iniciais

A garantia do direito à Educação dos Jovens e Adultos trabalhadores (EJA), numa sociedade capitalista dependente, se constitui um dilema educacional e enfrenta desafios de grandes proporções. Florestan, em seus estudos, articula educação com problema, dilema e desafio. Para ele:

A educação tornou-se um ‘problema social’ em todas as sociedades que compartilham da moderna civilização associada à economia de mercado, ao regime de classes sociais, à ordem social democrática, à ciência e à tecnologia científica [...] O regime de classes sociais trouxe consigo uma nova representação dos direitos fundamentais do homem, da dignidade do trabalho e da fruição do poder econômico, político ou social [...] Está claro que todas essas condições só vêm sendo satisfeitas em parte, nas sociedades que tendem para a civilização tecnológica e industrial moderna. Mesmo nos países mais ricos e bem-sucedidos a esse respeito, a realização dos diferentes requisitos da preparação do homem para a vida tem encontrado sérias limitações. Formaram-se, assim, os ‘dilemas educacionais’, que traduzem as inconsistências das instituições educacionais e dos sistemas de ensino em face da ordem econômica, política e social da sociedade de massa. (FERNANDES, 1966, p. 101-102).

Posteriormente, afirma que “a questão, hoje, consiste em colocar os trabalhadores, os excluídos e os oprimidos [...] nas malhas da rede escolar. O principal desafio socialista na esfera educacional ainda é calibrado ‘pelas reformas burguesas da educação’ que os pioneiros não conseguiram viabilizar” (FERNANDES, 1989, p. 9).

Para discorrer sobre o direito à Educação dos Jovens e Adultos trabalhadores é central considerar o conjunto da educação pública no Brasil, isto é, situar a EJA como modalidade contextualizada nos dilemas educacionais cuja expressão é a difícil garantia do direito à matrícula e à permanência dos estudantes nas instituições públicas desde as creches até as universidades. Por exemplo, “melhorar a qualidade do ensino fundamental, no que se refere à efe-

*DOI - 10.29388/978-85-53111-94-7-0-f.123-142

tividade dos processos de alfabetização nas séries iniciais, é crucial para reduzir a incidência de analfabetismo entre os jovens” (IPEA, 2008a, p. 108)

Além disso, torna-se evidente como a “existência de 1,5 milhões de analfabetos [e a] persistência de elevada distorção idade-série, [...] compromete o acesso ao ensino médio na idade adequada; baixa frequência ao ensino superior; e restritas oportunidades de acesso à educação profissional” (IPEA, 2008, p. 106). Esses reiterados dilemas comprovam, de um lado, como a realização do direito à educação é um desafio em todos os níveis no ensino público e, de outro, premência de se organizar um sistema nacional de educação, pois de acordo com Saviani (2014):

A organização dos sistemas nacionais de ensino foi a forma que, a partir da segunda metade do século 19, os principais países encontraram para assegurar a todos os seus habitantes a instrução pública na forma do ensino elementar que, uma vez universalizado, permitiu-lhes eliminar o analfabetismo. Por meio de um sistema nacional foi possível garantir a toda a população uma educação com o mesmo padrão de qualidade permitindo, a cada cidadão, o acesso aos conhecimentos sistematizados representados pelo domínio do idioma nacional na sua forma escrita acrescido das noções elementares de aritmética e das ciências da natureza e da sociedade.

No capitalismo dependente, no entanto, o direito à universalização da educação básica funcionara com um enunciado meramente formal, muitas vezes, com drásticas consequências para o conjunto da população e, especificamente, resultará em negação recorrente da escolarização na trajetória dos trabalhadores e seus filhos. Um exemplo histórico foi Florestan Fernandes que, para garantir a sua sobrevivência, teve que abandonar a escola. Segundo ele, “no terceiro ano tive de deixar a escola, para dar tempo completo ao trabalho; e só mais tarde, com pouco mais de 17 anos, quando podia tomar a decisão por mim mesmo, voltaria aos bancos escolares” (FERNANDES, 1989, p. 148). Embora tenha se constituído numa referência internacional como criador da sociologia crítica no Brasil, sua trajetória educacional não é expressão de uma educação escolarizada. Florestan desde as ruas, como engraxate e em outras ocupações, até a sua formação como trabalhador intelectual (estudante universitário, professor, pesquisador) e, posteriormente como deputado federal, teve na juventude a sua trajetória bloqueada à educação formal, como ainda ocorre para muitos jovens e adultos trabalhadores.

Embora o tempo histórico da juventude de Florestan Fernandes seja anos de 1930 e na atualidade tenha se expandido o acesso à educação fundamental, pode-se constatar que a escolarização continua sofrendo consequências das desigualdades sociais, pois

Cerca de 70% dos analfabetos têm renda de até um salário mínimo e 91% chegam ao máximo de dois salários mínimos. Portanto, baixas escolaridade e renda estão bastante associadas. Como se trata de jovens e adultos – aproximadamente dois terços dos analfabetos funcionais ainda estão em idade ativa –, fica claro que a necessidade de trabalhar é algo imperioso na vida de grande parte destas pessoas. Logo, frequentar bancos escolares nestas condições, mesmo que em horários ou formatos alternativos, implica esforço adicional do alfabetizando que, via de regra, precisaria ser assistido por programas e ações de incentivo à sua permanência na escola, tais como auxílio para transporte, alimentação, livros, material escolar e eventualmente bolsas de estudo. Em relação à população rural, por sua vez, as dificuldades parecem estar mais no acesso ao EJA, propriamente na existência do serviço para atender esta população e nas adaptações que o EJA deve ter para atender este público. (SAE/PR, 2013, p. 189)

Este é um dos atuais paradoxos da EJA, pois a necessidade desta modalidade é expressão da negação do acesso ao Ensino Fundamental como direito público subjetivo (art. 5º, 9394/1996) e, ao mesmo tempo, sua existência em lei nacional tem relação com a luta de classes na sociedade, em específico na educação, pelo direito à escolarização e ao desenvolvimento intelectual dos trabalhadores jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria (art.4º, 9394/1996). Assim, “a persistência de um contingente elevado de analfabetos absolutos (mais de 14 milhões de pessoas), em alguma medida devida à geração continuada de jovens analfabetos, mostra as atuais dificuldades para atrair e alfabetizar esse segmento populacional” (SAE/PR, 2007a, p. 172).

Ademais, quanto à materialidade do direito à EJA em nossa sociedade, concordamos com Serra, Ventura, Alvarenga e Reguera (2017, p. 37) ao explicitarem que:

Educação de Jovens e Adultos é parte estruturante de um direito que se flexibiliza em conformidade com as relações sociais no espaço socialmente produzido [...] Como signo ideológico, a categoria sujeito de direito desprende o sujeito do equivalente vivo do valor de troca, uma vez que o apagamento das suas condições sociais o torna indiferente em uma relação social. Esse “esquecimento” de suas particularidades concretas põe a nu a igualdade do sujeito de direito.

A Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma modalidade de direito garantida em lei nacional, mas constitui-se, na dinâmica da luta entre os interesses antagônicos das classes sociais, numa prática social eivada de contradições e ausência de direito efetivo. Ou seja, nem sempre os poderes públicos municipal, estadual e/ou federal garantem a matrícula e as condições para a continuidade da escolarização nesta modalidade. As consequências dessa negação recaem novamente sobre aqueles que não tiveram acesso ou condições de se manter na escola na idade própria. Dessa forma, defrontam-se com as muitas dificuldades

e desafios para superar individualmente, mais uma vez, as condições difíceis de ser um estudante trabalhador.

Além disso, a EJA tem sido implantada a partir de diferentes projetos, e estes têm produzido descontinuidades e fragmentações, “sobretudo no atual processo de alfabetização, onde a relativa estabilidade dos indicadores de resultado sugere que as ações do programa não parecem alcançar a população analfabeta e que a mudança para engajar esse público-alvo permanece necessária” (SAE/PR, 2007b, p. 101).

As estatísticas apontam a permanência do analfabetismo e das recorrentes interrupções no processo de escolaridade entre a população maior que 15 anos, e as produções relativas à pesquisa sobre EJA (VENTURA, 2016; RUMMERT; BONFIM, 2017), analisam o devastador cenário dos resultados das políticas educacionais na EJA. Os problemas detectados incluem programas focais e efêmeros, descolados da escola básica e cuja formação é aligeirada. A consequência é a interdição da formação do trabalhador enquanto sujeito histórico transformador e sua preparação focada no trabalho simples. Em dados de 2006, o cenário é dramático, pois

De acordo com dados da pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 38,7% das pessoas analfabetas com 15 anos de idade ou mais, já haviam frequentado a escola. Essa proporção se elevou para 40,9 % em 2006, o que corresponde a 5,9 milhões de pessoas. Por sua vez, o ingresso anual de jovens com 15 anos de idade no contingente de analfabetos é outra decorrência do fracasso do ensino fundamental. Em 2006, a taxa de analfabetismo entre os jovens dessa idade era de 1,5%, totalizando o ingresso de 51.499 novos analfabetos (SAE/PR, 2008a, p. 108).

Considerando este cenário, o objetivo deste capítulo é analisar, por meio de estudos dos planos municipais de educação e dados de matrícula do Ensino Fundamental na EJA, algumas contradições para a materialização deste direito constitucional na particularidade de municípios da Baixada Fluminense/RJ. As reflexões apresentadas são resultados iniciais de pesquisa financiada pelo CNPq, na qual se busca compreender o regime de colaboração do governo federal nos municípios da Baixada Fluminense, com ênfase nas seguintes temáticas: educação de tempo integral, EJA, parcerias público/privadas e políticas de Gestão Escolar.

Nos procedimentos metodológicos foram utilizados dados sobre a EJA em quatro municípios da Baixada Fluminense considerando os seguintes aportes: 1) as análises da publicação Políticas Sociais: acompanhamento e análise (2007 a 2015) do IPEA sobre EJA, 2) os dados de matrículas coletados no período de 2009-2016 abrangendo as três últimas gestões municipais e 3) as metas de EJA dos planos municipais.

A EJA como direito em municípios da Baixada Fluminense: primeiras aproximações

Nas publicações do IPEA “Políticas Sociais: acompanhamento e análise” dos períodos de 2009-2015 é recorrente a explicitação da queda da oferta de matrícula da EJA, a partir de 2007, no Ensino Fundamental e Médio, conforme informação coletadas do Censo Escolar. Em uma das suas publicações consta que

Considerando-se que os municípios, tidos como os entes mais frágeis da Federação, respondem majoritariamente pela oferta dessa modalidade de ensino, e que o apoio supletivo concedido pelo MEC foi drasticamente reduzido em 2015, diminuem as possibilidades de ampliação da oferta de vagas para a alfabetização de jovens e adultos (SAE/PR, 2018, p. 27).

Na análise do IPEA, o foco é o programa Brasil Alfabetizado¹ que esteve presente em todos os municípios da Baixada Fluminense (situados na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro). Neste capítulo, levantamos informações da política municipal de Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Belford Roxo e São João de Meriti no período de 2009-2018 que compreende a gestão municipal de 3 diferentes governos. Desse modo, não serão computadas as matrículas da EJA nos programas federais. A justificativa da escolha destes municípios deve-se ao fato de serem os quatros mais populosos da região.

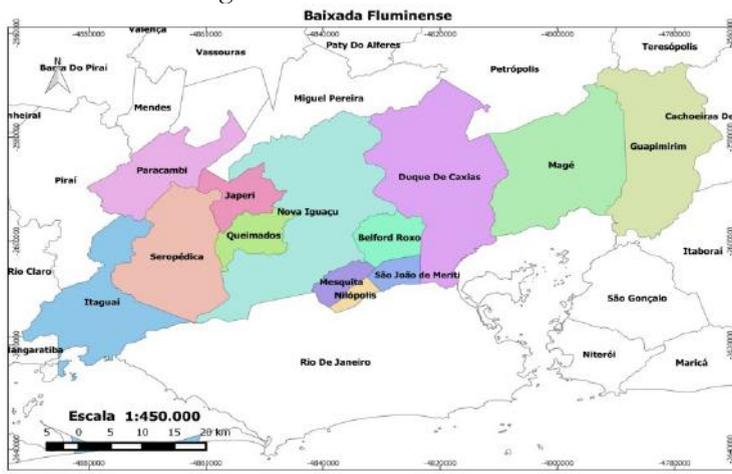
Situaremos brevemente os quatros municípios na região da Baixada Fluminense e, posteriormente, mostraremos as análises das metas da EJA nos respectivos planos municipais e sua comparação com os dados das matrículas.

A região da Baixada Fluminense ocupa espaço significativo na configuração do Estado do Rio de Janeiro, pois abrange 6,41% da área do total do estado e o total da sua população (3.652.147) corresponde 22,84% da população total do Estado (15.989.929). A Baixada tem uma área de 2.800 km² e uma população de aproximadamente 3,7 milhões de pessoas. Encontra-se geograficamen-

¹De acordo com IPEA (2014, p. 129) “no âmbito do MEC, essa modalidade de ensino [EJA] é contemplada pelo programa Brasil alfabetizado (PBA) e pela educação de jovens e adultos. Apesar de ter abrangência nacional, o programa confere atendimento prioritário aos 1.928 municípios que apresentam taxas de analfabetismo iguais ou superiores a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste”. Na publicação de 2010, consta a seguinte avaliação deste programa “a comparação entre os contingentes de analfabetos e alfabetizandos, por faixas etárias, em 2007, mostra que a taxa de cobertura diminui acentuadamente com o aumento da idade [...] Além da quantidade de alfabetizandos ser pequena, em comparação ao total de analfabetos existentes no país, cabe salientar que o primeiro contingente ainda abrange jovens e adultos semianalfabetos que, inadequadamente, matriculam-se em cursos de alfabetização. Desse modo, estes cursos acabam, então, sobrecarregados com estudantes que não constituem seu público-alvo prioritário. A conjunção desses fatores contribui para reduzir a eficácia desta modalidade de ensino para efeito da redução do analfabetismo no Brasil” (IPEA, 2010, p. 131-132).

te dividida em treze municípios: Belfort Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica, conforme mapa abaixo.

Figura 1 – Baixada Fluminense



Fonte: Bragança, PGB; Oliveira, KP & Souza, AP. Mapa dos Municípios da Baixada Fluminense/RJ. 2017. Disponível em: <<https://www.bvambienteuerjfbf.com>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

A desigualdade social está presente em todos os municípios desta região. Isso significa que:

A Baixada Fluminense é uma região vizinha à capital do estado que vem se consolidando ao longo de décadas com problemas sociais, habitacionais, educacionais e de segurança pública. As cidades da região surgiram e cresceram de forma irregular, sem planejamento, e os governos não conseguiram garantir serviços públicos para toda a população [...] A pobreza se traduz na ausência de um conjunto de direitos como renda, habitação segura, escolaridade com aprendizagem, segurança familiar e comunitária. A desigualdade é perceptível na dificuldade de acessar serviços públicos e emprego (OLERJ, s/d, s/p.).

A configuração da educação pública na Baixada Fluminense, de acordo com dados de 2012, apresenta os seguintes contornos: um total de 627 escolas públicas municipais. De um lado, podem-se destacar Nova Iguaçu e Duque de Caxias, os municípios mais populosos e com maior número de escolas 109 e 142, respectivamente. De outro lado, estão Guapimirim com 22 unidades escolares e 51.487 habitantes e Paracambi com 16 unidades e uma população de 47.074 habitantes.

Um aspecto revelador sobre um dos dilemas educacionais da região é observar o total de alunos matriculados nas creches (12.469), correspondente a 36% do total de matrículas na pré-escola (34.648), isto é, poder-se-ia inferir que a cada 10 estudantes da pré-escola somente 4 (quatro) teriam conseguido matricular-se na creche, aos outros 7 (sete) não haveria vagas. Estes dados evidenciam um problema nacional - a falta de vagas nas creches - que é reproduzido na região.

Tabela 2- Matrículas da EJA no Brasil e na Região da Baixada²

	Municípios brasileiros	Estado do Rio de Janeiro (todos os municípios)	Matrículas Baixada Fluminense	Porcentagens das matrículas em escolas municipais na Baixada	
				Em relação Todos os Municípios Brasileiros	Em relação Municípios do Estado do Rio
EJA Fundamental	1.461.089	93.382	30.947	2,12%	33,14%

Fonte: INEP (2014).

Observando-se o Quadro 2 na última coluna, as porcentagens das matrículas públicas em EJA na região da Baixada Fluminense em relação às matrículas de todos municípios brasileiros (5.561) e as matrículas de todos municípios do Estado do Rio de Janeiro (92), constata-se que a realidade do quantitativo de matrícula dos municípios da Baixada pode ter uma aparência de insignificante, mas quando relaciona-se com a realidade estadual, percebe-se a relevância da região quanto à temática da EJA. Essa modalidade expressa uma das faces do dilema educacional da região, isto é, um quantitativo considerável (33,14%) de matrícula na EJA. Constitui-se assim elevado número de EJA numa região secundarizada historicamente.

Nos municípios de Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Belfort Roxo e São João de Meriti constam também queda na taxa de matrícula na EJA do Ensino Fundamental, conforme dados presentes no Censo Escolar e nas análises contidas nas publicações do IPEA. Além disso, quando se comparam as metas para EJA dos respectivos planos municipais de Educação (PME) estes apresentam a indicação da garantia do acesso à alfabetização e à escolarização dos jovens e adultos. Aprova-se nestes planos, então, a exigência do poder público ampliar

²Tabela criada pela autora com os seguintes dados do censo 2014 (INEP): Dados das matrículas em escolas municipais de todo o Brasil (matrículas municipais urbanas e rurais); matrícula estadual (somatório das matrículas de todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro); dados das matrículas em escolas públicas municipais da região da Baixada Fluminense (somatório das matrículas das escolas municipais dos 13 municípios que compõem a região).

vagas, porque essa ampliação se constitui num “elemento central de articulação das ações de alfabetização e EJA, e um novo mecanismo deverá ser buscado para não comprometer a continuidade de estudos dos alunos de cursos de alfabetização” (SAE/PR, 2007b, p. 103).

Todavia, entre as metas e as estratégias presentes nos PME’s e a política efetivada existem inúmeras lacunas. Essas lacunas são confirmadas por Mendes (1987, p. 57) quando afirma que “os Planos de Educação jamais conseguiram imprimir à política da educação a desejada norma de racionalidade, já que esta é frequentemente interrompida pelas incidências da autoridade desvelta do Príncipe”. A título de exemplo, os PME’s não fizeram nem estudo das matrículas para realizar um diagnóstico da garantia do acesso na EJA das políticas municipais, isto é, parece que os PMEs não dialogam com as políticas em curso.

Quadro 3 – Quantitativo de Matrículas na EJA Fundamental presencial no Município de Nova Iguaçu (2009-2018)

	Governo A ³				Governo B				Governo C	
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
EJA Estadual	6241	5583	4708	3664	3114	2493	1.825	2.009	1105	744
EJA Municipal	5987	6024	5986	5790	5.658	5482	5.265	5.307	4972	5.163

Fontes: Elaborada pela autora com base em <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br>> (2009-2015) e <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>> (2016-2018).

Nova Iguaçu é dos quatro municípios que, apesar de uma queda da matrícula a partir de 2010, manteve o menor percentual de decréscimo na matrícula e inclusive no governo municipal denominado “C” teve uma considerável queda na taxa da matrícula (2017) e no ano seguinte (2018) recupera, em níveis inferiores aos governos anteriores. Ou seja, nos dois últimos anos observa-se uma queda maior quando comparado aos anos posteriores.

Quanto à EJA no Plano Municipal de Nova Iguaçu, dois planos foram analisados: o primeiro, o PME (2008-2018) instituído pela Lei 3.960 de 19/12/2008 e o segundo, o PME (2015-2025), Lei 4.504 de 23/6/2015, pois ambos tratam da questão do direito ao acesso à EJA. No PME (2008), constam oito objetivos para EJA, sendo que três explicitamente tratam as metas e objetivos da garantia e ampliação da oferta de EJA:

Implantação de EJA no horário diurno para atendimento dos alunos no prazo de dois anos, a partir da vigência do Plano Nacional de Educação;
Ampliação do número de escolas e de vagas de modo a atender a toda a demanda, até o final do Plano;

³ Optou-se em nomear os diferentes governos municipais com as letras A, B, C porque não interfere na análise dos dados das matrículas.

Melhorar as condições de acesso e permanência dos alunos da EJA. (NOVA IGUAÇU, 2008, s/p).

No ano de 2008, a matrícula atingiu o número de 5.620 e, portanto, no governo “A” ocorreu o maior pico de matrícula no período analisado (2009-2018). Posteriormente, observou-se uma diminuição da taxa de matrícula. No PNE (2015-2025), na meta 9, o conteúdo discorre sobre a alfabetização e a taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos ou mais. Neste plano, consta diagnóstico que registra as matrículas nos programas federais de atendimento na EJA e as demandas potenciais para esta modalidade é apresenta como tendo 26.242 pessoas com mais de 15 anos que são analfabetas (censo de 2010) e que destas “21.831 pessoas não frequentam a alfabetização na cidade, o que representa 83% do público demandante” (NOVA IGUAÇU, 2015, p. 47). Assim, o documento reconhece a necessidade de “assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos” (NOVA IGUAÇU, 2015, p. 47).

Embora, desde 2008, o planejamento educacional expresse em seus planos a necessidade de garantir a matrícula, constata-se que não houve ampliação da garantia de acesso, tendo ocorrido um decréscimo na taxa de matrícula. De acordo com o Quadro 03, teve um decréscimo de matrícula de -82,29% na rede estadual e na rede municipal de -18,62%.

Em Duque de Caxias, o Plano Municipal de Educação foi aprovado pela Lei 2.640 de 01/7/2014, passou por duas adequações ao PNE (2014-2025), a primeira expressa na Lei 2.713 de 30/6/2015 e, posteriormente, em 2019, mas que não foi ainda sancionada. Dessa forma, analisamos os documentos dos PNEs de 2014 e o documento de 2019 (versão não aprovada) para compararmos com os dados de matrícula que expressa a garantia de direito à Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 04 – Quantitativo de Matrículas na EJA Fundamental presencial no Município de Duque de Caxias (2009-2018)

	Governo A				Governo B				Governo C	
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016 ⁴	2017 ⁵	2018 ⁶
EJA Estadual	4.308	3.695	3.050	1.926	557	363	117	0	0	0
EJA Municipal	0	11.364	9.921	8.584	9.015	8.358	7.665	8258	8.085	8.038

Fontes: Elaborado pela autora com base em <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br>> (2009-2015) e <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>> (2016-2018)

⁴ O semi presencial no Estado em 2016 foi de 1.108 matrículas.

⁵ O semi presencial no Estado em 2017 foi de 1.181 matrículas.

⁶ O semi presencial no Estado em 2018 foi de 1.633 matrículas.

Observando o Quadro 4, constata-se que decréscimo nas matrículas comparando 2010 e 2016 ($11.634 - 8258 = 3.376$) que corresponde -29% . Se estabelecermos como comparação 2010 e 2015 ($11.634 - 7665 = 3.969$), tem-se um decréscimo de matrícula de $34,11\%$. Interessa analisar como a EJA aparece nos PNE e de que forma este decréscimo na matrícula aparece ou não. Cabe observar que além do decréscimo na rede estadual a partir de 2016 não existem mais matrículas de EJA no Ensino Fundamental.

No PME (2014) consta que

Todos podem e devem contribuir para o desenvolvimento da EJA: os governantes devem implantar políticas integradas para a EJA; as escolas devem elaborar um projeto adequado para seus estudantes e não seguir modelos prontos e impostos que não contemplem a realidade; os professores devem estar sempre atualizando seus conhecimentos e métodos de ensino. À sociedade cabe contribuir na discussão e na cobrança da implantação de políticas públicas para EJA (DUQUE DE CAXIAS, 2014, p. 91).

Embora não se disponha de dados estatísticos da população da EJA com e/ou sem matrícula, PME, tem como princípio a garantia da EJA como um direito, e assim governo, professores e sociedade são chamados a contribuir. Consta ainda que

Das 246 escolas da cidade de Duque de Caxias que responderam ao Levantamento de Dados⁷, 147 (59,76%) não oferecem EJA. Cabe avaliar se 40,24% das unidades escolares presentes neste município são suficientes para atender a demanda de jovens, adultos e idosos. Caso não seja suficiente, garantir nas outras escolas o atendimento para essa modalidade de ensino. Embora a legislação tenha contribuído para alguns avanços, ainda é grande a dívida social para com essa modalidade. Poucas são as iniciativas nesse âmbito: encontram-se ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas. Programas e campanhas se extinguem sem resultados efetivamente satisfatórios, pois não são políticas voltadas efetivamente para a questão. Sendo assim, urge garantir políticas públicas para minimizar e, se possível, extinguir os entraves que impossibilitam os avanços em relação a essas dívidas sociais (DUQUE DE CAXIAS, 2014, p. 92-93).

Nas diretrizes do PME (2014) fica explícito que o poder público municipal deve garantir o acesso e a permanência dos estudantes na EJA, bem como, erradicar o analfabetismo e a evasão escolar. Para isso destacamos as seguintes metas:

⁷ Trata-se do número de escolas que participaram do levantamento de dados para o diagnóstico do PME de Duque de Caxias.

- a. Garantir políticas públicas para EJA a todos os que não tiveram acesso à educação regular em idade própria a fim de erradicar o índice de analfabetismo entre jovens, adultos e idosos;
- b. Expandir e garantir oferta de educação para a população de jovens, adultos e idosos, próximo a sua residência, possibilitando o acesso e permanência aos cursos equivalentes ao Ensino Fundamental, inclusive nas áreas rurais, respeitando suas peculiaridades;
- c. Assegurar recursos financeiros integrais para o atendimento direto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos com garantia de um padrão mínimo de qualidade, conforme os documentos do MEC. (DUQUE DE CAXIAS, 2014, p. 96).

Duas outras metas apontam uma preocupação necessária para garantir a EJA como direito são elas:

- a. Realizar, em 2014, o I Censo Educacional, de periodicidade quinzenal, com mapeamento de dados da população analfabeta, Ensino Fundamental e Médio incompletos, existentes no município. As respostas desse censo viabilizarão o atendimento da demanda e, conseqüentemente, a elevação da escolaridade da população duquecaxiense;
- b. A extinção de turmas que não alcancem o quantitativo mínimo de estudantes estará vinculada à realização de um processo prévio de avaliação que conte participação da equipe pedagógica da U.E. (o que é isso? Unidade de Ensino?), com o intuito de construir estratégias para minimizar os danos pedagógicos sofridos pelos estudantes envolvidos. (DUQUE DE CAXIAS, 2014, p. 96).

O Censo é uma necessidade que poderia explicar o fenômeno da diminuição de matrícula e poderia afirmar as necessidades de garantia da educação para esta modalidade. A meta x acima possibilitaria discussão com as unidades quanto à extinção de turmas que não alcance o número mínimo, pois no município, muitas vezes, existem poucos alunos nos anos iniciais e mais alunos nos anos finais. Neste contexto, organiza a partir da SME, a otimização as turmas e ocorre fechamento de turmas e sabemos que a EJA acelerada é um problema para o adulto.

Na adequação do PME (2019)⁸ consta como meta 9 “assegurar, até o final da vigência deste Plano, o atendimento na EJA, garantindo o acesso, a permanência e a qualidade para todos os jovens, adultos e idosos na escola e que toda a verba pública destinada a essa finalidade, seja investida apenas em escolas públicas” (DUQUE DE CAXIAS, 2019, p. 32). Nesta meta, consta um avanço quando aponta o financiamento na EJA apenas para a escola pública. Nas estratégias foram acrescentados os seguintes encaminhamentos:

⁸Versão não aprovada no legislativo municipal.

A **P.** Implantar programas de fomento à matrícula na Educação de Jovens, Adultos e Idosos de trabalhadores das instituições públicas e privadas localizadas no município que não tiveram acesso à educação na idade própria, oferecendo a escolarização no interior dos espaços físicos nos quais exercem suas atividades laborais;

A **W.** Garantir a manutenção de turmas que tenham, no mínimo, 5 alunos no primeiro segmento e 10 alunos no segundo segmento;

B **X.** Garantir que não sejam extintas turmas que não alcancem o quantitativo mínimo de estudantes, se isso implicar na transferência dos educandos remanescentes da Unidade Escolar durante o ano letivo, assegurando-se turmas com menos de 10 estudantes neste caso específico, não devendo haver multisseriação;

C **Y.** Realizar ampla chamada pública, no início e ao longo do ano letivo, para matrículas na EJA.

B

Embora nos planos municipais adequados (2014, 2015, 2019) não apareçam diagnósticos sobre a queda de matrícula no Município de Duque de Caxias, as estratégias acrescentadas em 2019 demonstram a preocupação em garantir a matrícula como um direito na EJA seja através de: a) ampliação do local para oferecer a EJA, b) não extinção e manutenção de turmas pequenas e c) amplas chamadas públicas para matrícula. Todavia, requer maior problematização porque essas estratégias são necessárias já que as matrículas estão diminuindo e, também, a realização do censo, mesmo previsto desde 2014, que ainda não se constitui como instrumento de política pública na EJA em Duque de Caxias. A queda de matrícula na EJA não foi objeto de problematização no PME e encontra-se em contradição com as metas previstas no PME.

Quadro 5 – Quantitativo de Matrículas na EJA Fundamental presencial no Município de Belford Roxo (2009-2018)

	Governo A ⁹				Governo B			Governo C		
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
EJA Estadual	2.745	2603	1.781	127	0	0	0	0	0	0
Fundamental Municipal	47	4.758	4.870	6.200	6.107	5.070	4.373	4396	4243	4070

Fontes: Elaborado pela autora com base em <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br>> (2009-2015) e <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>> (2016-2018).

O Quadro 5 mostra um decréscimo no número de matrícula na EJA na rede municipal de Belford Roxo comparando 2012 e 2017 (6.200 - 4.243 = 1857). Observa-se então uma diminuição de 29.95% no número de matrículas. Novamente, neste município a rede Estadual também deixou (não entendi...) de oferecer matrícula na EJA no Ensino Fundamental.

⁹2010-2013- Passagem da EJA do Estado para o município

No Plano Municipal de Educação aprovado, Lei nº 1529 de 24/6/2015, constam as metas 8 e 9 sobre a EJA. Elas reproduzem as metas do Plano Nacional de Educação quanto à escolarização e à elevação da taxa de analfabetismo para a população de mais de 15 anos. Não existe nenhum diagnóstico da EJA no município que explique a diminuição crescente na taxa de matrícula, isto é, não se explicita a problemática presente no Quadro 5 quando, por exemplo, em 2012 no município de Belford Roxo a matrícula no Ensino Fundamental EJA alcançou 6.200 e, posteriormente, nos governos B e C as taxas de matrículas apresentam apenas decréscimo.

Nas estratégias das metas 8 e 9, destaca-se a oferta de educação para garantir o processo de escolarização após a alfabetização inicial e quanto à alfabetização (meta 9) consta ainda:

9.1 [...] Garantir que a rede pública de ensino até 2016 possua EJA nos turnos manhã, tarde e noite.

9.2 Expandir e garantir de educação para a população de jovens, adultos e idosos, próximos a sua residência, atendendo a demanda da comunidade, efetivando o acesso e permanência aos cursos, assegurando assim, a conclusão do Ensino Fundamental, respeitando suas peculiaridades.

No entanto, essas estratégias aprovadas não tiveram impactos na taxa de matrícula, pois nos anos de 2016, 2017 e 2018 ela continuou em decréscimo, conforme dados no Quadro 5. Cabe ressaltar o avanço que ocorrerá quando a política pública municipal se associar à realização do censo educacional (estratégia 9.4) com a expansão da matrícula da EJA nos turnos manhã, tarde e noite (estratégia 9.1).

Quadro 6 – Quantitativo de Matrículas na EJA Fundamental presencial no Município de São João de Meriti (2009-2018)

	Governo A				Governo B				Governo C	
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
EJA Estadual	1208	1227	1048	937	648	595	490	446	284	290
EJA Municipal	2875	2241	2189	2.574	2487	2208	1850	1.686	1.111	1.032

Fontes: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br>> (2009-2015) e <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>> (2016-2018).

O Quadro 6 demonstra como nos governos “A”, “B” e “C” o número de matrícula de 2009 a 2018 vem caindo exponencialmente tanto na rede estadual, como na municipal. Por exemplo, comparando-se os números referentes ao Estado nas matrículas entre o ano de 2009 e o de 2018, tem-se uma diminuição de 75,99 % e, enquanto, na esfera municipal, no mesmo período, a diminuição das matrículas representou decréscimo de 64,10%. O que estes dados das

matrículas na EJA significam? O que diz o Plano Municipal sobre a garantia da EJA neste município?

Em São João de Meriti, o Plano Municipal de Educação foi instituído pela Lei 2004, de 17 de junho de 2015, e foi atualizado na I Conferência Municipal de Monitoramento e Avaliação (2018), conforme previsto nesta lei¹⁰.

No PME (2015), consta a análise situacional da EJA e afirma-se, com base no parecer CNE (2010), que “defasagem educacional mantém e reforça a exclusão [por isso é preciso um resgate] sistemático e continuado, uma vez que jovens e adultos continuam alimentando o contingente com defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola, seja por se evadirem por múltiplas razões” (SÃO JOÃO DE MERITI, 2015, p. 14). Os dados de matrícula apresentados no plano ficaram circunscritos ao ano de 2014. Existem três metas que tratam da EJA, são elas: 3, 8, 9¹¹.

Quanto às estratégias da meta 3, que trata conjuntamente dos alunos de 15 a 17 anos na questão da distorção idade-série, conclusão do Ensino Fundamental e encaminhamento para o Ensino Médio, ela versa sobre os seguintes aspectos “promover a busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude” e quanto à oferta de ensino indica a necessidade de “redimensionar a oferta de ensino fundamental nos turnos diurnos e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos alunos” (SÃO JOÃO DE MERITI, 2015, p. 16).

A meta 8 trata da elevação da escolaridade de população de 19 a 29 anos e, na análise situacional, reconhece-se que “garantir o acesso das pessoas jovens e adultas à educação é, antes de tudo, respeitar um direito humano. Direito que satisfaz uma vocação que é inerente ao ser humano: o de ‘querer mais’” (SÃO JOÃO DE MERITI, 2015, p. 35). Nas estratégias, destacam-se duas: a primeira que trata de ações para resolver a correção de fluxo e a outra que trata de

Implantar políticas de educação de jovens e adultos para segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade ano, associado a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização após a alfabetização inicial (SÃO JOÃO DE MERITI, 2015, p. 36).

A meta 9 trata de superar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Nas estratégias, aparecem várias ações para ga-

¹⁰ Organizada pela Comissão técnica e articuladora do PME que foi instituída pela portaria nº 4096/2017 que “ficou responsável pela coleta de dados” (SÃO DE MERITI, 2018, p. 3)

¹¹ A meta 10 trata da articulação Ensino Fundamental e profissional, porém no âmbito deste capítulo não analisaremos esses dados.

garantir a oferta e a gratuidade na EJA, a realização de censo educacional para obter a demanda de pessoas não alfabetizadas, realizar chamadas públicas, dentre outras. O interessante é que apesar do reconhecimento do direito à EJA, não se estabelece nenhuma relação entre esse direito e a queda de matrícula que vem acontecendo no município desde de 2010.

Posteriormente, no relatório de monitoramento (2018), foi realizada substituição do termo correção de fluxo por programa de elevação da escolaridade (meta 8) e erradicação de analfabetismo pela universalização da alfabetização dos jovens e adultos (meta 9). Novamente, não foi evidenciada a diminuição de matrícula neste nível de ensino conforme consta no Quadro 6.

Considerações finais

Nas publicações do IPEA, constam análises que procuram justificativas para a diminuição de matrícula nas turmas de EJA e uma das primeiras considerações é que, de um lado, esta poderia ter relação com a universalização da educação e com as ações de correção do fluxo idade-série, mas de outro, existe uma permanência de baixa escolaridade que não explica essa queda das matrículas. Na realidade, “fica evidente que o público-alvo da EJA é grande e que aumentar o nível de escolaridade da população jovem e adulta é um desafio considerável” (SAE/PR, 2012, p. 132).

Por conseguinte, a explicação pode ter por base não a diminuição do público-alvo e sim “dificuldades no acesso, nas condições de permanência, na adequação da EJA à realidade dos educadores e educandos, ou mesmo na mobilização dos jovens e adultos com baixa escolaridade para frequentarem esta modalidade de ensino” (SAE/PR, 2012, p. 132). A recomendação ao final é que os gestores públicos superem “o conformismo advindo da ideia de fatalidade em relação ao analfabetismo e à baixa escolaridade, além da falta de iniciativas específicas e estratégias eficazes para enfrentar o problema” (SAE/PR, 2012, p. 135).

Na publicação de 2015, as análises se concentram em relacionar a queda de matrícula e as metas propostas no PNE. Nesta, a conclusão é que o público-alvo da EJA tem sido maior do que aqueles grupos que conseguem acesso a essa política pública e afirmam que “tanto o arrefecimento da queda na taxa de analfabetismo, quanto à redução de matrículas na EJA vão de encontro às expectativas criadas no novo Plano Nacional de Educação (PNE) recentemente aprovado” (SAE/PR, 2015, p. 209). Ao final, salientam que políticas efetivas de enfrentamento do analfabetismo e garantias para o aumento da escolarização por meio da EJA não é uma agenda prioritária no MEC e aponta a necessidade de ações articuladas que demandariam, conforme análise deste capítulo, a constituição de sistema nacional de educação e um efetivo regime de colaboração entre os governos (federal, estadual e municipal).

Ao observar os quadros (3, 4, 5 e 6), com dados de matrícula dos municípios constata-se que há uma tendência à extinção das matrículas de EJA no Ensino Fundamental na rede estadual e, ao mesmo tempo, não se pode afirmar que há transferência de estudantes da rede estadual para a municipal, pois mesmo na rede municipal o número de matrículas tem sido decrescente. Além disso, pode-se inferir que não houve repasse de alunos de um município para outro, pois todas as tendências dos números foram decrescentes nos quatros municípios avaliados.

Percebe-se que a queda de matrícula na EJA no Ensino Fundamental se expressa também nos municípios selecionados. Esta dura realidade revela que os avanços no direito à educação nas legislações nem sempre têm tido correspondência na sua efetivação. Assim, configura-se, conforme a teoria de Florestan, a EJA como resultado de um dilema educacional e enquanto modalidade continua sendo interdita como direito à educação dos trabalhadores que não tiveram acesso ou não puderam frequentar a escola na idade própria.

Quanto à relação da política de acesso, por meio da garantia da matrícula na EJA no Ensino Fundamental, com os Planos Municipais de Educação ecoam nos âmbitos dos municípios selecionados as mesmas contradições que acontecem com Plano Nacional de Educação, isto é, a queda nas matrículas na EJA vai de encontro às metas e estratégias aprovadas. Esta situação nos remete às considerações de Kuenzer sobre a relação do processo de planejamento e da gestão da educação que historicamente tem “sido marcado ao mesmo tempo pela falta de direção, pela descontinuidade administrativa e pela desarticulação, tanto no interior dos órgãos quanto nas relações entre eles” (KUENZER, 1993, p. 72).

Essas primeiras impressões da pesquisa sobre o regime de colaboração para a implantação da educação de jovens e adultos trabalhadores suscitam uma agenda de questões de pesquisa cuja finalidade é estabelecer um diagnóstico que permita compreender os dilemas efetivos e seus desafios para constituir a EJA como direito a todos que não puderam estudar, pois foram interditados de alcançar a alfabetização e a ampliação da sua escolarização para que possam alcançar o desenvolvimento intelectual a que fazem jus nesta sociedade.

Vale registrar que este cenário de desigualdade e exclusão é constituinte do capitalismo dependente que produz um desenvolvimento desigual e combinado e que gera os dilemas educacionais para os trabalhadores e seus filhos. Trata-se, portanto, de um desafio histórico para superar a dramática realidade de milhões de jovens e adultos sem direito à escolarização garantida por políticas públicas efetivas.

Referências

BELFORD ROXO. Lei nº 1529, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belford Roxo e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito**, Belford Roxo, Gabinete do Prefeito, 2015.

DERMEVAL, S. **Por que é importante implantar o Sistema Nacional de Educação no Brasil?**. Disponível em: <<https://olhandodocampus.wordpress.com/2014/11/18/dermeval-saviani-por-que-e-importante-implantar-o-sistema-nacional-de-educacao-no-brasil/>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

DUQUE DE CAXIAS. **Lei nº 2.713, de 30 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias e dá outras providências. Gabinete do Prefeito, Duque de Caxias, 2015

_____. **Lei nº 2640, de 1º de julho de 2014**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias e dá outras providências. Gabinete do Prefeito, Duque de Caxias, 2014.

_____. **Projeto de lei que aprova a revisão e adequação do Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias para o decênio 2015/2025 e dá outras providências**. Duque de Caxias, 2019.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

_____. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

KUENZER, A. Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: KUENZER, A.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

MENDES, D. T. Existe uma filosofia da educação brasileira? Tentativa e esboço. In: _____. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

NOVA IGUAÇU. Lei nº 3.969, de 19 de dezembro de 2008. Aprova o Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, Nova Iguaçu, 2008.

_____. Lei nº 4.504, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, Nova Iguaçu, 2015.

OLERJ. **Desigualdade na Baixada Fluminense**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, s/d. Disponível em: <<http://olerj.camara.leg.br/retratos-da-intervencao/desigualdade-na-baixada-fluminense>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

RUMMERT, S.; BONFIM, M. I. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora**. Novos projetos e antigas disputas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.

SÃO JOÃO DE MERITI. Lei nº 2004, de 17 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São João de Meriti e dá outras providências. **Gabinete do Prefeito**, São João de Meriti, 2015.

_____. Relatório Final de avaliação e monitoramento 2015 à 2017 do PME. **Diário Oficial do Município**, São João de Meriti, 29 out. 2018.

SAE/PR. **Políticas sociais** – acompanhamento e análise. n. 14. Brasília, DF: IPEA. 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4435/1/bps_n.14_educacao14.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. **Políticas sociais** – acompanhamento e análise. n. 15. Brasília, DF: IPEA. 2008. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4411/1/bps_n.06_educacao15.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. **Políticas sociais** – acompanhamento e análise. n. 16. Brasília, DF: IPEA. 2008. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4365/1/bps_n.16_educacao.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. **Políticas Sociais** – acompanhamento e análise nº 18. Brasília, DF: IPEA. 2010. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4310/1/bps_18_educacao%20A7%20A3o.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. **Políticas sociais** – acompanhamento e análise. n. 20. Brasília, DF: IPEA. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4275/1/bps_n20_educacao.pdf>. Acesso em 24 abr. 2019.

_____. **Políticas sociais** – acompanhamento e análise. n. 21. Brasília, DF: IPEA. 2013. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4250/1/bps_n21_educacao%20A7%20A3o.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. **Políticas sociais** – acompanhamento e análise. n. 22. Brasília, DF: IPEA. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4242/1/bps_n22_educacao%20A7%20A3o.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. **Políticas sociais** – acompanhamento e análise n. 23. Brasília, DF: IPEA. 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/171215_bps_25_educacao.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. **Políticas sociais** – acompanhamento e análise n. 25. Brasília, DF: IPEA. 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/171215_bps_25_educacao.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

SERRA, E. et al. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 25-41, ago./dez. 2017.

VENTURA, J. A oferta de educação de jovens e adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de educação de jovens e adultos**, Salvador, v. 4, n. 8, 2016.

VII

ANÁLISE ESPACIAL DA RELAÇÃO ENTRE OFERTA E DEMANDA POR EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO*

Ênio Serra
Emilio Reguera

Ao longo de sua trajetória, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido marcada e caracterizada pelo tratamento marginal e subalterno no cenário das políticas educacionais. Muitas vezes não reconhecida como política de Estado, outras vezes renunciada ou alvo de ações focais e efêmeras, a EJA, a despeito do reconhecimento legal e do estabelecimento de diretrizes curriculares específicas, continua sendo afrontada no que se refere ao cumprimento dos dispositivos que a sustentam politicamente. E com ela toda uma gama de trabalhadores e trabalhadoras com baixa escolaridade são também atacados e aviltados em seu direito.

Um dos aspectos que mais expressam essa característica da sociedade brasileira é a persistência do alto número de pessoas que não concluíram a Educação Básica. Segundo o Censo Demográfico de 2010, são aproximadamente 87 milhões de pessoas que se encontram nessa situação, e embora já estejamos às portas de mais um Censo Demográfico, previsto para 2020, e tenha se verificado, ao longo das duas últimas décadas, a implantação de projetos e programas federais voltados para a EJA, não nos parece que esse panorama tenha se modificado substancialmente. Pelo contrário, a situação pode estar se agravando em função da queda do número de matrículas, do fechamento de escolas noturnas nas redes estaduais e municipais de ensino e das políticas do atual governo federal, que claramente não assume a EJA nas ações do MEC.

Diante desse quadro, a pesquisa que deu origem a este texto tem como objetivo principal sistematizar informações referentes ao atendimento e à demanda por cursos de EJA pela rede pública municipal do Rio de Janeiro, tomando como base a análise da dimensão espacial das políticas de Ensino Fundamental voltadas para essa modalidade. A intenção é compreender de que forma se dá a distribuição espacial da população jovem e adulta com pouca escolaridade e possibilitar análises quanto às necessidades e ofertas relativas à EJA.

*DOI - 10.29388/978-85-53111-94-7-0-f.143-162

Para tanto, com base nas informações do Censo Demográfico de 2010, foi gerado o indicador *Demanda Potencial para a EJA – Ensino Fundamental* (DPE-JAF), levando-se em conta a população da cidade do Rio de Janeiro com 15 anos ou mais sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto, averiguando-se, dessa forma, a população potencialmente demandante da EJA. Além disso, levantou-se também a oferta de Ensino Fundamental nessa modalidade pela rede municipal de ensino e para melhor analisar a distribuição espacial deste fenômeno social, as duas variáveis, demanda potencial e oferta de EJA, foram mapeadas utilizando-se o Sistema de Informações Geográficas (SIG).

Ao proceder a análise espacial da demanda e da oferta de EJA no Ensino Fundamental, o conhecimento geográfico foi mobilizado para a interpretação do fenômeno em tela, uma vez que tal abordagem privilegia a análise de fenômenos sociais e naturais sob a ótica da espacialidade, apresentando, assim, forte potencialidade para a compreensão das políticas educacionais. É neste sentido que o presente estudo desenvolve reflexões sobre a abordagem geográfica na análise de indicadores sociais e na interpretação das informações que giram em torno da escolarização de jovens e adultos trabalhadores.

Tais procedimentos teórico-metodológicos indicam, portanto, que este trabalho se encontra na interface entre dois campos e duas tradições de pesquisa acadêmica: as ciências da educação e a ciência geográfica. No campo educacional, têm-se como referencial teórico os preceitos da teoria social crítica, e no campo da análise espacial são as premissas da abordagem crítica da geografia que embasam as reflexões. Ao possibilitar a compreensão das políticas educacionais em sua dimensão espacial, essa perspectiva permite que este trabalho adentre em um campo ainda pouco explorado na pesquisa acadêmica brasileira.

O texto traz inicialmente algumas considerações sobre as políticas educacionais relativas a esta modalidade no que se refere à sua oferta pelo poder público e o panorama da retração de matrículas. Em seguida, apresenta elementos importantes para se pensar a abordagem geográfica da oferta e demanda por EJA no espaço urbano e, por fim, analisa a dimensão espacial dos indicadores relativos à escolarização da população carioca e ao atendimento do Ensino Fundamental de jovens e adultos trabalhadores na cidade do Rio de Janeiro como um todo com destaque para a área central da cidade.

Políticas públicas e o preocupante cenário de queda de matrículas na EJA

Desde a promulgação da LDB, em 1996, as políticas públicas dirigidas à EJA se intensificaram ainda que em um ritmo mais lento do que as necessidades impunham. Configurando-se em objeto de disputa e de concepções diferentes, por vezes mesmo antagônicas, as políticas de EJA passaram a englobar uma série de ações que vão desde a garantia da educação como um direito social, referendada pela Constituição de 1988 em seu Artigo 6º, passando pela reori-

entação curricular e pela relação com a educação profissional. Portanto, em termos de garantias legais e de perspectivas pedagógicas específicas, são mais de 20 anos que a EJA, inclusive com essa nova denominação em contraposição ao anterior ensino supletivo, passou a fazer parte do cotidiano de gestores, educadores e alunos das escolas brasileiras.

Ao longo desses anos, porém, esses avanços obtidos não chegaram a suplantar as dificuldades e os desafios que ainda permanecem. Desde 2003, por exemplo, o governo federal optou por atuar mais diretamente e implementar diferentes ações relativas à EJA. Projetos e programas de caráter temporário ou complementares implantados em colégios federais ou em parceria com redes municipais e estaduais, ou ainda a elaboração de materiais didáticos, vêm marcando as políticas de EJA. O Programa Brasil Alfabetizado – PBA (2003), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem (2005), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA – PROEJA (2006), os Cadernos de EJA (2007), o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD-EJA (2011) são exemplos de ações instituídas pelo governo federal que, embora tenham dado maior visibilidade à EJA, não garantiram o atendimento amplo e profundo que a modalidade precisa. São ações focalizadas que pouco abrangem o universo de instituições e pessoas que requisitam a EJA.

Quanto às escolas municipais e estaduais, essas sim, as que mais recebem alunos trabalhadores, o panorama que se tem hoje não é muito alentador. Em sua maioria, o currículo ainda se mantém na concepção supletiva, isto é, não passa de uma compressão do currículo pensado para crianças e adolescentes, sendo diversos e complexos os motivos que levam a essa situação como o atendimento ainda precário e incompleto do que estabelece a legislação em vigor, especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, e a dificuldade em se fazer chegar às escolas materiais didáticos e propostas curriculares específicas para a modalidade. Vale lembrar, no entanto, que, apesar das adversidades, muitos profissionais, redes de ensino e escolas têm conseguido desenvolver propostas voltadas de fato para o público jovem e adulto baseadas em concepções problematizadoras e de caráter emancipatório.

Todo esse quadro de ações pulverizadas e falta de políticas mais abrangentes e perenes que garantam desde o financiamento até a formação específica dos profissionais da educação tem levado ao maior desafio que a EJA ainda enfrenta: o baixo atendimento à demanda social. Não só novas escolas não têm sido construídas e disponibilizadas, mas a redução das matrículas na modalidade tem sido também constatada.

A tabela 1 apresenta a série histórica de dados da sinopse do Censo Escolar entre os anos de 2010 e 2016 para todos os níveis e modalidades da Educação Básica no Brasil, ficando de fora, no entanto, a modalidade EJA. A partir da série é possível observar que nesse período houve expressiva redução no número de matrículas em âmbito geral (menos 2.732.410 matrículas). No conjunto

ilustrado, o Ensino Fundamental responde por queda ainda mais vertiginosa, com 3.546.729 matrículas a menos. Esse quantitativo acaba não se refletindo totalmente no cômputo geral em razão do aumento na Educação Infantil e no Ensino Médio integrado

Tabela 1 – Evolução das matrículas em diversas modalidades (exceto a EJA) no Brasil

Série Histórica	Totais aproximados de matrículas no Brasil	Educação Infantil	Ensino Fundamental (EF)	EF Anos Iniciais	EF Anos Finais ³	Ensino Médio (EM)	Ensino Médio Propedêutico	Ensino Médio Normal/Magistério	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	Educação Profissional
2010	51.549.889	6.792.095	31.148.207	16.893.490	14.254.717	8.358.647	7.960.337	182.537	215.773	1.376.824
2011	50.972.619	7.003.802	30.490.476	16.486.880	14.003.596	8.401.829	7.979.293	164.800	257.736	1.483.643
2012	50.545.050	7.314.164	29.826.627	16.134.889	13.691.738	8.377.942	7.945.765	133.608	298.569	1.605.608
2013	50.042.448	7.607.577	29.187.602	15.877.501	13.310.101	8.314.048	7.855.385	120.246	338.417	1.667.685
2014	49.771.371	7.869.869	28.571.512	15.805.134	12.766.378	8.301.380	7.833.168	101.224	366.988	1.945.006
2015	48.796.512	7.972.230	27.931.210	15.562.403	12.368.807	8.076.150	7.590.465	93.919	391.766	1.917.192
2016	48.817.479	8.279.104	27.691.478	15.442.039	12.249.439	8.133.040	7.601.197	102.833	429.010	1.859.940

Fonte: INEP. Série 2010-2016

Tabela 2 – Evolução das matrículas em diversas modalidades (exceto a EJA) (base 100 = 2010)

Série Histórica	Totais aproximados de matrículas no Brasil	Educação Infantil	Ensino Fundamental (EF)	EF Anos Iniciais	EF Anos Finais ³	Ensino Médio (EM)	Ensino Médio Propedêutico	Ensino Médio Normal/Magistério	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	Educação Profissional
2010	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
2011	99	103	98	98	98	101	100	90	119	108
2012	98	108	96	96	96	100	100	73	138	117
2013	97	112	94	94	93	99	99	66	157	121
2014	97	116	92	94	90	99	98	55	170	141
2015	95	117	90	92	87	97	95	51	182	139
2016	95	122	89	91	86	97	95	56	199	135

Fonte: INEP. Série 2010-2016

Em termos relativos, a tabela 2 ilustra o ano de 2010 como base (índice) 100, ou seja, todas as informações sobre variação no número de matrículas estão baseadas no referido ano. Assim, ainda contemplando as mesmas modalidades da tabela 1, a Educação Infantil salta para 122 e o Ensino Médio integrado dobra (199), ainda que, em termos absolutos, o quantitativo deste último ainda seja relativamente baixo (429.010 matrículas) em face ao total.

Tabela 3 – Evolução das matrículas na modalidade EJA

Série Histórica	EJA Total	EJA Ensino Fundamental	EJA Ensino Médio	EJA Profissional
2010	4.325.587	2.883.209	1.389.217	53.161
2011	4.082.528	2.692.813	1.322.592	67.123
2012	3.961.925	2.542.664	1.310.222	109.039
2013	3.830.207	2.440.151	1.284.048	106.008
2014	3.653.530	2.285.645	1.266.171	101.714
2015	3.491.869	2.115.217	1.270.198	106.454
2016	3.482.174	2.043.623	1.342.137	96.414

Fonte: INEP. Série 2010-2016

A tabela 3 expõe o quantitativo de matrículas para a EJA. Em termos absolutos, o total de matrículas declina em 843.413, sendo que a EJA do Ensino Fundamental responde por 839.586 de matrículas a menos. Cabe lembrar que a EJA-EF é prioritariamente competência das redes municipais segundo a LDB em vigor. A partir dos dados, portanto, depreende-se que o grande gargalo em relação à EJA está nas redes de ensino municipais, justamente as que atendem a maior parte da demanda advinda dos 65 milhões de brasileiros que, em 2010 (IBGE, 2011) não possuíam o Ensino Fundamental completo.

A tabela 4 serve para efeitos comparativos em relação à tabela 2. Nela a modalidade EJA-EF, tomando por base o índice 100 de 2010, apresenta a segunda maior queda entre todas as modalidades existentes e atinge, em 2016, o patamar de 71% de atendimento em relação às matrículas de 2010. Essa queda só é ultrapassada pela registrada no Ensino Médio Normal/Magistério, curso que vem passando por reformulações em vários estados com forte tendência ao seu desaparecimento, devido à exigência gradual de formação superior para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 4 – Evolução das matrículas na modalidade EJA
(base 100 = 2010)

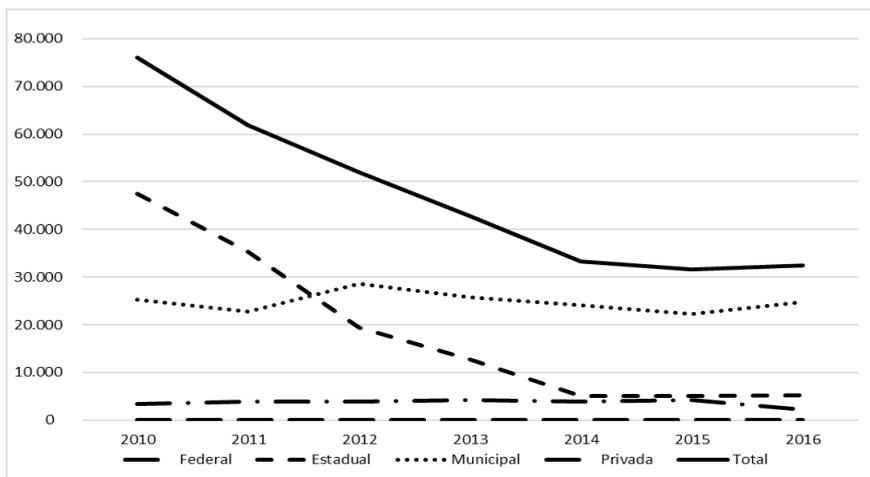
Série Histórica	EJA Total	EJA Ensino Fundamental	EJA Ensino Médio	EJA Profissional	Educação Especial
2010	100	100	100	100	100
2011	94	93	95	126	107
2012	92	88	94	205	117
2013	89	85	92	199	120
2014	84	79	91	191	126
2015	81	73	91	200	132
2016	81	71	97	181	138

Fonte: INEP – Instituto Anísio Teixeira. Série 2010-2016

Como se pode ver, a dinâmica das matrículas na EJA de Ensino Fundamental se mostra bastante preocupante em função da retração acentuada. As razões para esse fenômeno são diversas, complexas e exigem estudo mais aprofundado que este trabalho não se propõe a fazer. No entanto, algumas suposições podem ser feitas como a relação direta dessa dinâmica com o fechamento de turmas, turnos e escolas. Tais ações do poder público, por sua vez, poderiam já ser reflexo da crise financeira que a partir de 2014 começa emergir no Brasil e seus violentos impactos em vários municípios. A redução na procura de jovens e adultos por escolas de EJA e o abandono dos alunos já matriculados também merecem ser analisados, seja à luz da situação econômica que o país atravessa, seja em função das características de muitas escolas e redes de ensino que não desenvolvem projetos político-pedagógicos específicos para trabalhadores que estudam.

No caso do município do Rio de Janeiro, conforme se observa na Figura 1, o número total de matrículas de Ensino Fundamental na modalidade EJA também caiu acentuadamente entre 2011 e 2016, sendo na rede estadual o caso mais grave. Embora outros fatores expliquem esse quadro, o fechamento de escolas nessa rede contribuiu muito para a situação atual. Nota-se ainda que a rede municipal apresenta tendência de queda com ligeira elevação entre 2015 e 2016, provavelmente por absorver parte dos alunos da rede estadual. De qualquer forma, vê-se que as outras redes e a rede municipal em particular, por ser a que possui maior número de matrículas, estão longe de atender a demanda já bastante alta e agravada pelo vácuo deixado pela rede estadual.

Figura 1 – Dinâmica das matrículas de Ensino Fundamental, modalidade EJA, no município do Rio de Janeiro. Por dependência administrativa.



Fonte: INEP/MEC (2011-2016).

Nesse sentido, os Fóruns de EJA do Brasil, coletivos de profissionais e interessados pela EJA, têm lutado e cumprido importante papel social para assegurar o direito à educação por parte dos trabalhadores. É nesse contexto que as análises aqui trazidas se encontram. Como ação originada nas discussões mensais do Fórum de EJA do estado do Rio de Janeiro, a pesquisa apresentada tenta assinalar o descompasso entre atendimento e necessidade, buscando na análise espacial mais um elemento orientador da luta pela garantia da EJA como direito social e política pública.

Educação, espaço urbano e a EJA como direito de jovens e adultos trabalhadores

Para compreendermos a EJA e a leitura espacial de suas políticas, partimos do princípio de que essa modalidade da Educação Básica se configura essencialmente como direito humano, “uma vez que repõe o direito negado às populações que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica durante a infância e a adolescência” (SERRA et al., 2017, p. 26). Nesse sentido, a luta por sua garantia se localiza no âmbito mais geral da luta por outros direitos de ordem social, o que engloba também o direito a políticas urbanas que assegurem mais dignidade à significativa parcela da sociedade que se encontra destituída de um conjunto amplo de direitos, muitos dos quais imbricados e articulados.

Assim, a luta pela EJA também é a da reapropriação política do espaço urbano, tendo em vista o que Benach (2017) defende ao se reportar aos indicadores sociais e à cartografia temática, que denunciam as desigualdades sociais na Barcelona central e propõem uma (re)politização do debate que envolve conceitos e instrumentos que os expresse, desde que o espaço vivido esteja no rol de elementos da pesquisa. Para a autora:

[...] a proposta de espacializar a desigualdade significa, também, ampliar o conceito de espaço utilizado para apreender a complexidade da experiência urbana. [...] As intervenções no espaço urbano não deveriam empreender-se sem algum tipo de aproximação ao espaço vivido, sob pena de cair em erros de apreciação que, no melhor dos casos, não solucionam nada ou, pior, agrava a situação, quanto não gera problemas novos. (BENACH, 2017, p. 28).

Em uma cidade, ou melhor, em uma metrópole capitalista periférica como o Rio de Janeiro, a luta por direitos tenta suplantar com mais vigor a visão empresarial e mercadológica do espaço urbano, a partir da qual a propriedade privada é inquestionável e os direitos são travestidos de serviços e transformados em consumo. Distribuindo desigualmente suas políticas pelo espaço, o poder público, ao se inserir nessa lógica, tende a não garantir direitos básicos a toda a população, uma vez que:

A incompletude do acesso e a precariedade da oferta de serviços públicos fundamentais (educação, saúde e saneamento) são expressões contundentes de processos de distinção territorial de direitos, demonstrando, inequivocamente, que cidadãos de uma mesma cidade possuem direitos respeitados e garantidos de acordo com os bairros onde residem. (BARBOSA, 2017, p. 181).

Dessa forma, as reflexões teóricas que aqui trazemos, isto é, a análise das políticas públicas sob a ótica do direito, asseguram a compreensão articulada entre vários segmentos sociais e objetos de luta, principalmente por parte dos trabalhadores de baixa renda. Em nosso caso, propomos a compreensão articulada entre direito à educação e *direito à cidade*, este último encarado não só como a serviço da denúncia e do desenho de estratégias e ações políticas que redundem na ampliação da oferta de EJA e de outros direitos, principalmente nas periferias e em áreas de favela, mas, sobretudo, como projeto utópico, isto é, como “construção de uma outra sociedade, que começa com o projeto, com a construção de uma nova possibilidade de sociedade dada a partir da superação crítica e radical da sociedade em que vivemos.” (ALVES, 2016, p. 7).

De acordo com Lefebvre (2001), autor que constrói e dissemina o conceito de direito à cidade, tal superação estaria ligada à ideia de que as necessida-

des urbanas não podem se restringir ao valor de troca, ao comércio e ao lucro. Nesse sentido, segundo Carlos (2017, p. 54), o direito à cidade para Lefebvre:

[...] se constitui num movimento triádico que envolve os planos do real-possível-impossível: a realidade como uma totalidade aberta e que se move em função das contradições do processo histórico vivido no urbano pela constituição de uma condição inumana: aquela que separa a civilização de sua obra, o indivíduo de sua criação.

É a partir dessa perspectiva que o filósofo francês acredita que um programa político de reforma urbana não pode prescindir da classe trabalhadora, “a única capaz de pôr fim a uma segregação dirigida essencialmente contra ela” (CARLOS, 2017, p. 113). Assim, o direito à cidade só pode se revelar como direito à vida urbana transformada e renovada, o que “pressupõe uma teoria integral da cidade e da sociedade urbana que utilize os recursos da ciência e da arte. Só a classe operária pode se tornar o agente, o portador ou o suporte social dessa realização” (CARLOS, 2017, p. 118).

Considerando a classe operária como a atual *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 1999), compreendemos, portanto, que a realização do direito à cidade não será plena sem a garantia do direito à educação aos jovens e adultos trabalhadores que a ela não tiveram acesso. Sendo assim, a retração na oferta de EJA se configura em negação de direitos que não se restringem ao direito à educação. É o direito a uma cidade mais humana e justa, isto é, ao projeto utópico do qual fala Lefebvre, que também está sendo negado e reiterado.

A análise espacial da EJA na cidade do Rio de Janeiro

Com base nessas premissas, e dentro do conjunto de possibilidades investigativas proporcionadas pela análise espacial de políticas educacionais, se encontra o que podemos chamar de *geografia da Educação de Jovens e Adultos*. Embora seu recorte no campo educacional seja claro, restringindo-se a estudos relativos à educação escolar de pessoas que não concluíram a educação básica durante a infância e a adolescência, sua abrangência pode variar de acordo com a escala de análise, bem como com a diversidade de ações educativas – educação formal, educação não formal, educação popular, educação profissional – e níveis de ensino – alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico.

Como já dito, o foco privilegiado no presente estudo é o Ensino Fundamental na cidade do Rio de Janeiro, ou melhor, a distribuição espacial da demanda e da oferta por Ensino Fundamental na modalidade EJA na escala intraurbana. Em razão disso, as informações relativas à oferta referem-se mais especificamente aos dados que dizem respeito ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), como é chamada a modalidade EJA na rede municipal.

A estrutura administrativa do PEJA segue a de toda a rede, já que a maior parte de sua oferta está no turno noturno das escolas municipais. O Programa também tem sido oferecido nos turnos diurnos em algumas escolas – o PEJA diurno – e ainda em dois centros exclusivos de EJA: o Centro Municipal de Referência da Educação de Jovens e Adultos (CREJA), localizado no bairro do Centro, e o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), situado no bairro da Maré. Assim como todas as escolas da rede municipal, o PEJA está distribuído territorialmente pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

Os mapeamentos realizados contribuem de maneira expressiva com a análise empreendida ao revelar a Demanda Potencial para EJA – Ensino Fundamental (DPEJAF) por faixa etária. A Figura 2 representa a distribuição espacial da população de 15 a 29 anos sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto, a Figura 3 apresenta a mesma situação para os indivíduos entre 30 e 59 anos e a Figura 4 retrata a população acima de 60 anos de idade. Como revelado na introdução do trabalho, os números são extraídos do Censo Demográfico de 2010 com base nos dados da amostra. Os recortes espaciais presentes nos mapas destacam cada CRE e representam o indicador DPEJAF pelas *áreas de ponderação*, sendo estas unidades geográficas formadas “por um agrupamento [...] de setores censitários contíguos, para [...] produzir estimativas compatíveis com algumas das informações conhecidas para a população como um todo” (IBGE, 2011). Tais áreas, portanto, não correspondem necessariamente aos limites dos bairros, pois elas podem abranger, por vezes, mais de um bairro ou mesmo fazer parte de um bairro que contenha duas áreas de ponderação.

Outra questão a ser considerada nesse mapeamento diz respeito ao tamanho das áreas de ponderação. Para se efetuar análises mais precisas, deve-se levar em conta o relevo, a ocupação e o uso do solo da cidade do Rio de Janeiro. Melhor dizendo, como os mapas não apresentam essas variáveis espaciais, não se consegue visualizar que o tamanho das áreas não coincide necessariamente com locais habitados ou densamente povoados. Muitas áreas de ponderação situam-se em partes correspondentes aos três maciços presentes na cidade: o Maciço da Tijuca, o Maciço da Pedra Branca e o Maciço do Gericinó-Mendanha. Além disso, áreas de menor tamanho podem conter elevada densidade demográfica, fator relevante para o indicador em questão.

Apesar dessas ressalvas, a Figura 2 não deixa de causar surpresa ao exibir a DPEJAF da população jovem. Tendo em vista que o município possui 21,5% de sua população entre 15 e 29 anos sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto e sua população absoluta é elevada, chega-se à conclusão de que o contingente a ser atendido é bastante alto, o que revela que o indicador estatístico é marca de uma ilusão se não forem ponderados fatores que acabam por influenciar na sua expressão relativa. Chama a atenção ainda o fato de que essa parcela da população já deveria ter sido beneficiária da expansão do sistema de ensino da cidade. Tal fato demonstra que a EJA não é uma

questão residual quando se trata de políticas educacionais, pois ainda hoje as redes de ensino e as marcas da desigualdade social produzem sujeitos que não têm garantidos acesso e término do processo de escolarização na infância e na adolescência.

Vale destacar também que as áreas que contêm mais de 24% de sua população jovem sem o Ensino Fundamental completo, percentual acima da média municipal, portanto, se localizam mais fortemente nos limites da 1ª, 7ª, 8ª, 9ª e 10ª CREs. Isso significa dizer que os bairros da Zona Oeste são os que mais necessitam de ações educativas voltadas para a juventude. As áreas correspondentes à 1ª CRE se situam na região central da cidade e surpreendem por apresentar esses valores. A explicação para isso pode estar no fato de que boa parte da população que aí reside se encontra em comunidades de baixa renda, ou seja, em favelas ou complexos de favelas. Os dados revelam então que são os jovens da classe trabalhadora que, por uma série de fatores, não conseguem concluir a etapa inicial da escolarização antes de completar 15 anos de idade.

No que concerne à Figura 3, verifica-se que os valores percentuais da faixa entre 30 e 59 anos são mais altos quando comparados à faixa etária de 15 a 29 anos. Isto significa que a população adulta é mais destituída do direito à educação que a população jovem. No entanto, em termos de ocorrência espacial, a DPEJAF dos adultos acompanha a dos jovens, sendo mais presente na periferia da cidade ou em enclaves onde vivem trabalhadores de baixa renda, muitos dos quais compõem a parcela da sociedade mais desprovida das necessidades básicas de sobrevivência.

Figura 2 - Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro e localização das escolas que ofertam (15 a 29 anos)

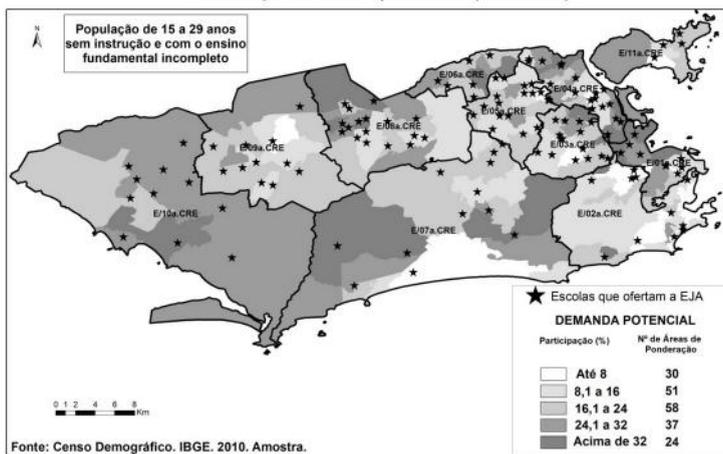
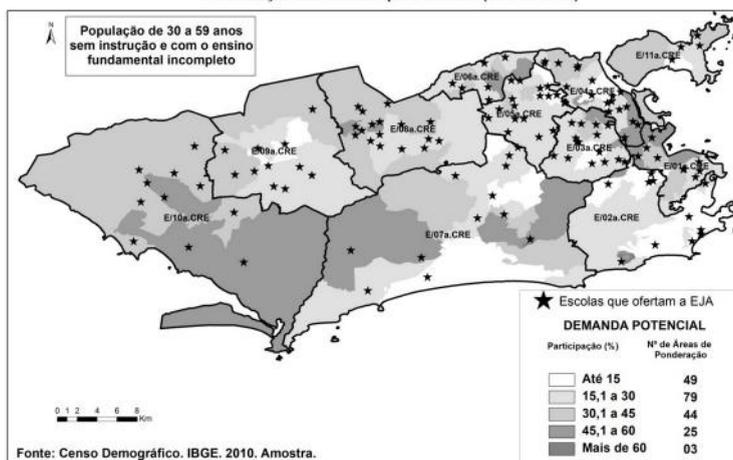


Figura 3 - Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro e localização das escolas que a ofertam (30 a 59 anos)



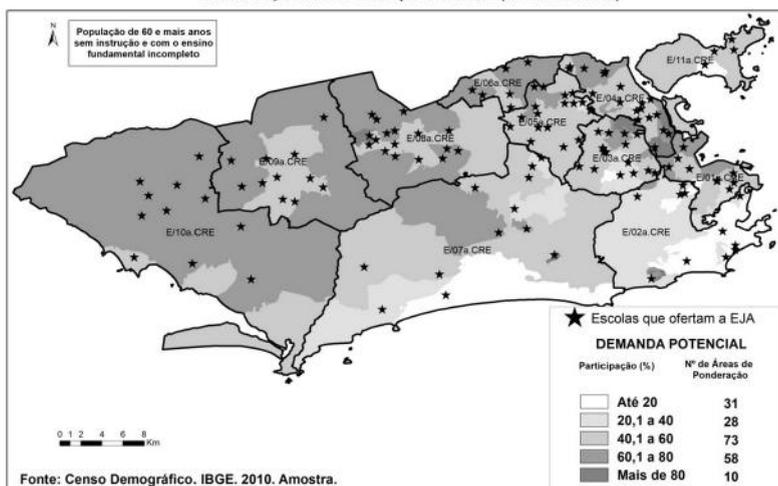
É importante salientar que parte da população jovem e a população de adultos compõem a população economicamente ativa, ou seja, exercem atividades laborais ou encontram-se à procura de emprego. Essa situação acrescenta um dado importante quando se pensa na localização de escolas que oferecem cursos de EJA, pois nem sempre a demanda se apresenta onde os trabalhadores moram, mas em áreas próximas aos locais de trabalho. Esse quadro, por sua vez, reflete questões relacionadas à organização do espaço urbano, como a distância entre a moradia e os principais centros e subcentros da cidade, onde há mais possibilidade de se encontrar trabalho, e a mobilidade urbana, prejudicada em função do precário sistema de transporte da metrópole carioca. Ao verificarmos a oferta de EJA na 1ª CRE (Centro) e na 2ª CRE (Zona Sul e Grande Tijuca), cujos limites abrangem áreas que costumam atrair muitos trabalhadores e trabalhadoras devido à maior oferta de emprego, constatamos a baixa quantidade de escolas com PEJA. Tal fato revela a dificuldade que a classe trabalhadora enfrenta ao procurar uma escola que atenda suas necessidades e a pouca sensibilidade política do poder público para garantir o direito de todos à educação.

No que se refere à Figura 4, o quadro que se apresenta é alarmante. Consta-se que há algumas áreas do município em que mais de 80% da população com 60 anos ou mais não têm instrução ou possuem o Ensino Fundamental incompleto. Além disso, não são poucas as áreas em que 60 a 80% da população idosa encontram-se nessa situação. Também a Zona Oeste e os enclaves de baixa renda espalhados pela cidade são os locais em que mais ocorre esse fenômeno social. Herança de um passado não muito distante em que estu-

dar era privilégio restrito às crianças e adolescentes da elite e da classe média carioca, tal panorama expressa de maneira contundente a desigualdade ainda presente no espaço geográfico quando se trata de acesso e conclusão da escolarização elementar.

Vale ressaltar que, embora os dados estejam agregados e não seja possível revelar o número de idosos analfabetos, é muito provável que boa parte da população representada no mapa não tenha tido acesso aos rudimentos básicos da leitura e da escrita, o que torna mais grave o quadro apresentado. Neste estudo, não foram registradas as ações de alfabetização de adultos através de programas e projetos não governamentais, por meio da educação popular ou através da educação comunitária e/ou religiosa. Como já dito, apenas as escolas municipais que oferecem o PEJA aparecem como oferta de EJA. E no caso dos idosos analfabetos, é importante levar em conta essa diversidade de oferta, uma vez que poucos frequentam as escolas públicas. Geralmente circunscritas à periferia e às favelas da cidade, tais ações raramente preveem acesso à educação formal para a continuidade e conclusão do Ensino Fundamental, fato que ocorre tanto pela baixa oferta de escolas nessas áreas, como se constata no mapa, como pela dificuldade de deslocamento dessa parcela da população até escolas mais próximas.

Figura 4 - Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro e localização das escolas que a ofertam (60 e mais anos)



Consideramos, neste estudo, que a educação enquanto política pública constitui-se em elemento significativo para a compreensão do espaço geográfico ou do território usado, uma vez que este representa não apenas formas, mas “objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS, 1994, p. 16). E por ser ao mesmo tempo material e social, o território usado é

objeto da análise social, pois sua apropriação revela as intencionalidades, disputas e conflitos presentes na sociedade capitalista. Assim, quando verificamos a quantidade e a localização de escolas de EJA no espaço geográfico, ou seja, quando examinamos as ações políticas em torno da garantia do acesso à educação pelos trabalhadores jovens, adultos e idosos, estamos, na verdade, analisando o uso do território, ou melhor dizendo, estamos analisando as concepções de mundo e de sociedade que guiam a apropriação do espaço urbano pelo poder público municipal.

As marcas desse uso comportam então duas dimensões: o abandono e o desleixo das autoridades para com os trabalhadores, os pobres da maioria das cidades brasileiras; e a resistência destes em relação às (não) políticas que lhes são dirigidas. Em relação à primeira dimensão, novamente Santos (2007, p. 107) contribui ao afirmar que as pessoas valem pelo lugar onde estão, isto é, “o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende de sua localização no território”. Ao se examinar a distribuição espacial dos indivíduos sem instrução ou com o ensino Fundamental incompleto, vê-se, portanto, que homens e mulheres habitantes dos locais que apresentam os indicadores mais elevados valem muito pouco para a sociedade e para os gestores públicos educacionais. Quanto à segunda dimensão, a da resistência, é na escala local que pode se materializar a reação às injustiças e desigualdades. Rascunhada a partir das violências diárias e desenhada em momentos de exacerbação da insatisfação, a resistência toma contornos e traços diferenciados, muitas vezes não parecendo resistência. Embora invisibilizados, controlados e confinados nas periferias e nas favelas, os trabalhadores e seus filhos têm demonstrado algum poder de mobilização e força a cada remoção de moradia executada (como no recente caso das obras para as Olimpíadas Rio 2016), a cada escola fechada e a cada precarização da escola pública (como no caso das ocupações das escolas por estudantes em diferentes estados).

Oferta e demanda de Ensino Fundamental na modalidade EJA nos bairros da área central da cidade do Rio de Janeiro

Pelas características de seu espaço urbano, a 1ª CRE é um dos recortes espaciais privilegiados neste estudo e, em termos gerais, a área que a abrange apresenta dinâmicas específicas no interior do tecido urbano da metrópole carioca, pois dela fazem parte os bairros da área central da cidade, com destaque para o Centro, tanto por sua importância geográfica e histórica como pelo que representa sua função comercial e político-administrativa para a Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Em razão de seu papel na dinâmica metropolitana, no Centro também se encontram os principais modais de transporte que integram a metrópole (metrô, trem, ônibus, barcas, VLT), propiciando o deslocamento de milhões de pessoas que diariamente passam por ele para se dirigir ao

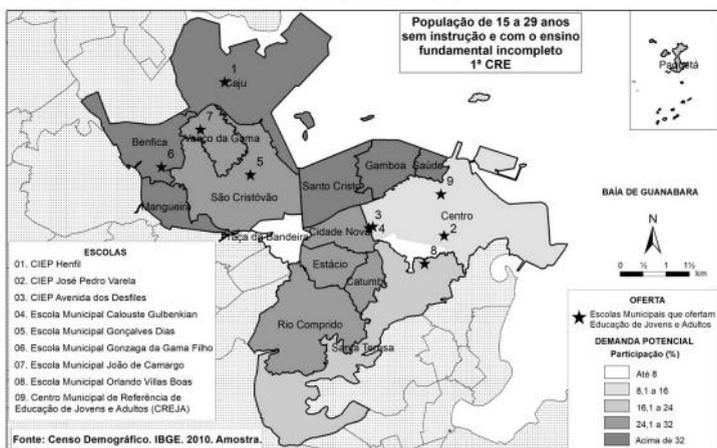
ambiente de trabalho, seja formal ou não formal, ou realizar conexões em direção a outras áreas da cidade.

Junto a esse intenso fluxo de trabalhadores os bairros que abrangem a 1ª CRE se caracterizam também pela presença de complexos de favelas, como o Complexo de São Carlos e o Complexo do Caju. Tal característica faz com que esses bairros se constituam em importantes locais de demanda por políticas de Educação de Jovens e Adultos, já que é entre os trabalhadores de baixa renda que se encontra a maior parte da população que não teve garantido por completo o direito à Educação Básica.

A análise dos resultados permitiu que concluíssemos sobre a necessidade da ampliação de matrículas, turnos e turmas nas escolas existentes que ofertam a modalidade na 1ª CRE ou na criação de mais escolas exclusivas de EJA. Essa constatação, no entanto, vai de encontro ao que tem ocorrido nas políticas públicas para a modalidade, qual seja, o já mencionado fechamento de turnos, turmas e até escolas que ofertam a EJA. Com base nas figuras a seguir, que retratam a realidade do indicador DPEJAF construído para a 1ª CRE nas diferentes faixas etárias e a quantidade e localização das escolas com PEJA, é possível perceber o descompasso entre demanda e atendimento e a consequente lacuna na cobertura da EJA.

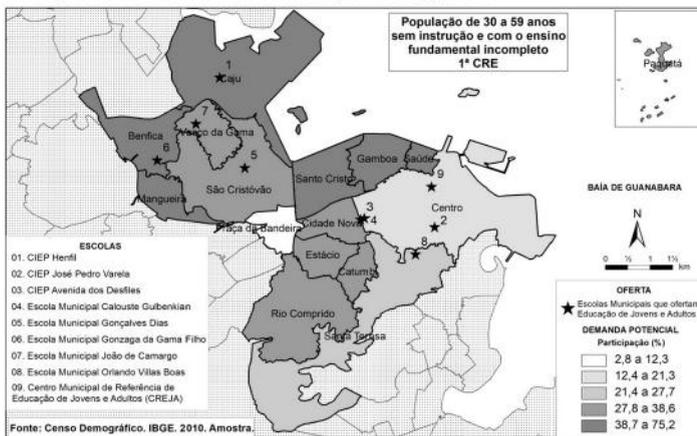
Como já indicado, pode-se ver nos três mapas (Figuras 5, 6 e 7) as desigualdades educacionais representadas espacialmente através da distribuição da população de 15 ou mais anos que não possui o Ensino Fundamental completo. O mapa que representa a faixa etária entre 15 e 29 anos (Figura 5) indica que os bairros da Saúde, Gamboa, Santo Cristo, Caju, Benfica e Mangueira possuem 32% ou mais de seus jovens nessa situação de baixa escolaridade. Em contrapartida, apenas duas escolas municipais oferecem o PEJA nesses bairros, uma no Caju e outra em Benfica.

Figura 5 - Demanda Potencial para Educação de Jovens e adultos - DPEJAF (15 a 29 anos) no município do Rio de Janeiro e localização de escolas com EJA na 1ª Coordenadoria Regional de Educação/SME-RJ.



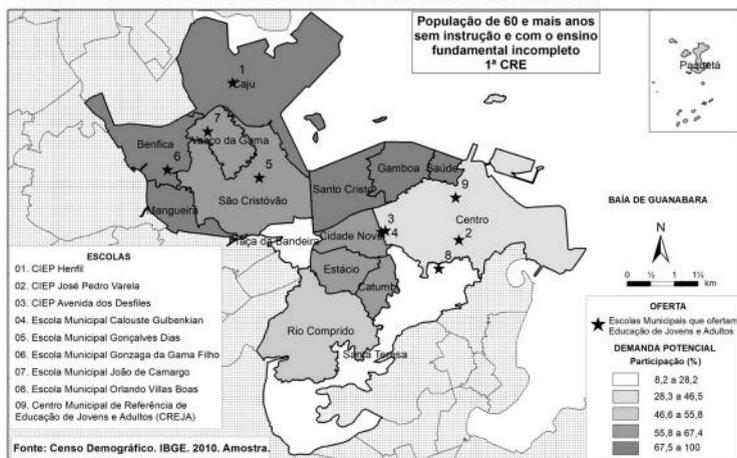
Os mapas relativos à população adulta (Figura 6) e idosa (Figura 7) apresentam o mesmo padrão de distribuição espacial do indicador DPEJAF para esses bairros com indicadores elevados e padrão semelhante para os outros bairros. A diferença principal entre eles está nos valores indicados, pois enquanto entre os jovens a proporção mais alta de DPEJAF é de 32%, entre os adultos os valores mais altos se situam entre 38,7 e 75,2% e entre os idosos esses patamares alcançam a faixa de 67,5 a 100%. Por outro lado, o padrão de distribuição e localização das escolas com PEJA não segue a lógica de atendimento das necessidades dos locais com menor índice de escolarização.

Figura 6 - Demanda Potencial para Educação de Jovens e adultos - DPEJAF (30 a 59 anos) no município do Rio de Janeiro e localização de escolas com EJA na 1ª Coordenadoria Regional de Educação/SME-RJ.



Vale lembrar que importantes áreas de favela se situam nesses seis bairros com elevados valores de DPEJAF, dentre as quais o Morro da Providência, situado nos bairros de Gamboa e Santo Cristo, e o complexo de favelas do bairro do Caju. Outras áreas de favela se localizam em bairros da 1ª CRE e apresentam também valores altos de DPEJAF, embora em patamar um pouco mais baixo. Nesse grupo, Vasco da Gama e São Cristóvão contam com apenas duas escolas de PEJA, uma em cada bairro. Já os bairros de Cidade Nova, Estácio, Catumbi e Rio Comprido, apesar de apresentarem entre 27,8% e 38,6% de sua população adulta sem o Ensino Fundamental completo, se encontram descobertos em termos de escolas com PEJA.

Figura 7 - Demanda Potencial para Educação de Jovens e adultos - DPEJAF (60 e mais anos) no município do Rio de Janeiro localização de escolas com EJA na 1ª Coordenadoria Regional de Educação/SME-RJ.



A distribuição espacial das nove escolas de PEJA pela 1ª CRE não compensa a falta de espaços escolares para os trabalhadores. As poucas que existem estão dispersas pelo território e não atendem aos bairros e localidades mais distantes de seus prédios, pois localizam-se em ruas e/ou avenidas centrais de alguns bairros. Além disso, os conflitos das facções do narcotráfico impedem, em muitos casos, a circulação e a presença de moradores de uma determinada área dominada por uma dessas facções em outra comandada por grupos rivais. Em função disso, a melhor localização acaba não seguindo necessariamente critérios de centralidade ou proximidade, fato que torna mais complexa a distribuição das escolas. Vale dizer que tal fato se repete em outras CREs e outros bairros da cidade, não se restringindo apenas à 1ª CRE.

Além da ausência de instituições nos bairros mais residenciais, outro fator chama a atenção na relação entre demanda e oferta de EJA na 1ª CRE. Como já mencionado, em sua circunscrição se encontra o bairro do Centro, cuja principal função urbana não é residencial e sim comercial, financeira e cultural. Isto faz com que no cômputo das pessoas com 15 anos ou mais o Centro apresente valores reduzidos de DPEJAF, não se configurando, a princípio, como área com necessidade de mais escolas com PEJA. No entanto, como também já dito anteriormente, o fluxo diário de trabalhadores, muitos dos quais com baixa escolarização, reverte os dados apresentados, uma vez que muitos desses trabalhadores poderiam, e até prefeririam, voltar a estudar próximo aos seus locais de trabalho e não em seus bairros residenciais. O transporte coletivo precário, o trânsito congestionado na hora do *rush* e a conseqüente demora no trajeto de volta para casa dificultam, quando não impossibilitam, a chegada a tempo desses trabalhadores nas escolas de seus bairros. Por isso, muitos preferem permanecer no Centro estudando e tomarem o rumo de casa mais tarde.

Apesar de possuir quatro escolas em seus limites, apenas o CREJA se situa em uma área do bairro que cobriria grande demanda de trabalhadores estudantes. As outras três escolas situam-se na divisa com outros bairros e acabam por atender mais a população residencial do que a que somente trabalha no Centro. Ser uma escola exclusiva de EJA faz do CREJA uma excelente opção e importante estratégia de atendimento ao público trabalhador, contudo ele não comporta sozinho a demanda reprimida na área. Dada a quantidade e a diversidade de trabalhadores, outras instituições, de preferência também exclusivas, deveriam estar presentes nas áreas mais comerciais do bairro.

Em função do quadro revelado, a 1ª CRE chama a atenção devido aos altos valores de DPEJAF localizados na área central da cidade do Rio de Janeiro. Área de grande importância histórica por ter se constituído aí o primeiro núcleo urbano e ter partido daí a expansão dessa metrópole que conta hoje com mais de seis milhões de habitantes, o Centro da cidade e seus arredores não deveriam, a princípio, apresentar esses números, por sinal, semelhantes a bairros localizados em periferias mais distantes. Tal fato expressa bem as imensas desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira e que, no espaço urbano, se configuram em segregação socioespacial e desigualdades educacionais.

Considerações finais

A partir da observação da distribuição espacial das escolas com cursos de EJA na rede municipal e do indicador DPEJAF, conclui-se que o número de escolas não atende à demanda em todas as CREs para todas as faixas etárias levantadas. O mapeamento revelou a necessidade de se desenvolver uma análise mais apurada em cada CRE, como feito aqui em relação à 1ª CRE, uma vez que os dados agregados podem não revelar diferenças importantes relativas à demanda por EJA. Um exemplo disso é a discrepância observada na DPEJAF em áreas muito próximas e limítrofes, fato que pode indicar que as referidas áreas representam, por um lado, favelas situadas em encostas de morros ou em um dos maciços da cidade, e por outro, centros comerciais ou zonas residenciais onde vive a classe média carioca.

Como demonstrado através da análise efetuada neste texto, a contribuição da análise espacial se dá não só na interpretação do indicador, mas também na compreensão sobre como as características intraurbanas, como trabalho, moradia, mobilidade urbana e segregação socioespacial, entre outras, colaboram para a interpretação qualitativa dos dados e para o suporte à implementação de políticas públicas de EJA. É preciso, por exemplo, analisar com mais detalhe as características das áreas que apresentam os piores indicadores. Estudar a geografia histórica desses lugares, bem como compreender como suas particularidades influenciam a maior ou menor presença de população jovem e adulta demandante por educação, é tarefa essencial para uma pesquisa cujos resultados

apontam para a necessidade de ampliação das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro.

Com os dados apresentados e as reflexões desenvolvidas, acreditamos ter sido possível vislumbrar a contribuição da abordagem geográfica para uma melhor compreensão das políticas de EJA. Por fim, cabe lembrar que, para além da utopia, a EJA é a modalidade que garante não apenas acessos variados ao mundo da educação, principalmente o direito à educação de qualidade social (SILVA, 2009), mas pode garantir também acesso a outros direitos, ou pelo menos à luta por sua garantia, dentre os quais o direito a uma cidade capaz de atender não só as necessidades básicas das pessoas, mas de poder fazê-las sonhar e acreditar na possibilidade da existência e construção coletiva de uma cidade mais justa, humana e fraterna.

Referências

ALVES, G. O direito à cidade e a luta pelo devir. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 14., 2016, Barcelona. **Anais eletrônicos...** Barcelona: Universitat de Barcelona, 2016. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/xiv-coloquio/GloriaAlves.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BARBOSA, J. L. As favelas na reconfiguração territorial da justiça social e dos direitos à cidade. In: CARLOS, A.F., ALVES, G., PADUA, R. F. (Org.). **Justiça espacial e o direito à cidade**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 179-187.

BENACH, N. Da desigualdade social à justiça espacial. In: CARLOS, A. F., ALVES, G., PADUA, R. F. (Org.). **Justiça espacial e o direito à cidade**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 15-32.

CARLOS, A. F. A. A privação do urbano e o “direito à cidade” em Lefebvre. In: CARLOS, A. F.; ALVES, G.; PADUA, R. F. (Org.). **Justiça espacial e o direito à cidade**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 179-187.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Dados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra_areas_ponderacao/default.shtm>. Acesso em: 10 out. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2016**. Microdados do banco de dados de escolas. Brasília, DF, 2016.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. **Território**: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SERRA, E. et al. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 25-41, ago./dez. 2017. Disponível em: <[file:///C:/Users/enios/Downloads/243-1695-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/enios/Downloads/243-1695-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SILVA, M. A. Qualidade social da Educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 mar. 2019.

VIII

O CAPITAL INDUSTRIAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES*

Sonia Maria Rummert

Considerações preliminares

Este trabalho trata da mais recente proposta da Confederação Nacional da Indústria (CNI) para a Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora, denominada Nova EJA a Distância, a partir de pesquisa documental que contemplou um conjunto de fontes históricas elaboradas e divulgadas pela entidade, nas duas primeiras décadas deste século.

Primeiramente, serão apresentadas considerações acerca da história da CNI, procurando-se evidenciar, desde sua gênese, as intrincadas relações entre as instâncias do Estado brasileiro (em sentido restrito) e o empresariado. Destacaremos, então, o posicionamento da CNI em relação à educação da classe trabalhadora, especificamente no que se refere à atualmente denominada educação básica, partindo de seus primórdios até sua estrutura atual, tal como vem se delineando a partir do final da década de 1930, sobretudo após a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Social da Indústria (SESI), ambos na década de 1940.

Dessa abordagem inicial emergem dois aspectos que concorrem para a compreensão das bases político-ideológicas da Confederação: a chamada questão social, tratada em boa parte do período republicano como *caso de polícia*, bem como a atuação da CNI, como representante do pensamento empresarial, em relação à educação da fração industrial da classe trabalhadora, como será evidenciado nos dois tópicos seguintes.

Ainda com o objetivo de circunstanciar as bases da atual proposição da entidade para a educação de jovens e adultos trabalhadores, será abordado, especificamente, o Serviço Social da Indústria, retomando-se a questão da *paz social* e suas repercussões na formação do trabalhador necessário ao capital. Finalmente, exporemos os aspectos centrais da Nova EJA a Distância, apresentando, além das menções no Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022, os processos institucionais que fundamentaram a proposição formulada e implementada pelo SESI e apresentada, pela entidade, como modelo a ser seguido pelo Ministério da Educação, em ações futuras no âmbito dessa modalidade de ensino.

*DOI - 10.29388/978-85-53111-94-7-0-f.163-188

Notas sobre a gênese e o delineamento da atual CNI

A gênese da CNI, no Rio de Janeiro – então capital do país – remonta ao início do século XIX, quando da criação da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, em 1827, cujo propósito era “promover por todos os meios ao seu alcance, o melhoramento e prosperidade da Indústria no Império do Brasil” (1831 apud BARRETO, 2008, p. 1). Compreendendo, à época, a indústria como a reunião de três ramos produtivos: a agricultura, a manufatura e o comércio, a Sociedade pretendia empreender ações que viessem a favorecer o aprimoramento e a modernização do processo produtivo, a partir da introdução de inovações técnicas decorrentes do avanço do conhecimento científico. Nesse movimento, partilhando a tese da *vocação agrícola* do país, a SAIN, durante quase todo o período imperial, priorizou fortemente o ramo da agricultura (Idem, p. 1).

Para os objetivos deste trabalho, cabe ressaltar dois aspectos referentes à entidade. O primeiro diz respeito ao seu estreito vínculo com as esferas de governo, uma vez que atuava, originalmente, “como órgão consultivo do governo imperial”, cabendo-lhe “examinar e emitir pareceres sobre questões e assuntos relativos à economia do país que eram encaminhados ao Ministério do Império” (Ibidem, p. 1). Assim, mesmo constituindo uma sociedade civil de direito privado, a Sociedade recebia o patrocínio do Estado, “tendo seus Estatutos aprovados pelo Governo Imperial, com enquadramento ministerial, subvenção anual no orçamento do Estado e membros que compunham a equipe de *pareceristas oficiais encarregados de conceder privilégios públicos*” (Ibidem, p. 6, grifo nosso).

O segundo aspecto se refere ao registro, desde então, de vínculos da entidade representativa do empresariado industrial com questões ligadas à cultura e à educação, sendo, por exemplo, responsável pela fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em outubro de 1838 e pelo lançamento, em 1883, da Revista *O Auxiliador da Indústria Nacional*, editada regularmente até 1892 (Ibidem, p. 4). A Sociedade foi, também, a promotora da Primeira Exposição da Indústria Nacional, em dezembro de 1861, preparando o país para a posterior participação na Exposição Universal de Londres, em 1862 (Ibidem, p. 4-5).

Especificamente no âmbito da educação formal, a SAIN envolveu-se, em 1838, em proposições relativas à criação de uma Escola Normal, para a formação de professores, e de uma Escola Agrícola. Já em 1854, assumiu a responsabilidade pela criação de uma escola agrícola que passou a funcionar em 1856, mas encerrou as atividades pouco depois devido à falta de investimentos (Ibidem, p. 4). Finalmente, em 1866, apresenta uma proposta para criação da Escola Nocturna Gratuita de Instrução Primária para Adultos, destinada à formação de força de trabalho *qualificada*, que funcionou até o ano 1892. Segundo o Portal da Indústria, ao longo desses vinte e seis anos, a escola “alfabetizou centenas de pessoas gratuitamente” (CNI, 2018).

A entidade ainda se manteve, até 1904, a partir de quando disputas, fusões e mudanças, que perduram até a década de 1930, deram origem a novas organizações como o Centro Industrial do Brasil (CIB), resultante da fusão da SAIN com o Centro Industrial de Fiação e Tecelagem do Rio de Janeiro. O CIB tornou-se membro do Conselho Nacional do Trabalho, vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio que, em setembro de 1946, se transformaria no Tribunal Superior do Trabalho. Em 1933, o CIB é extinto e transformado na Confederação Industrial do Brasil, com sigla idêntica à anterior: CIB. Ainda com baixa capilaridade no meio empresarial, como as precedentes nas décadas anteriores do século XX, a CIB aglutinou quatro federações de indústrias: a de São Paulo, a de Minas Gerais, a do Rio Grande do Sul e a do Rio de Janeiro. A partir de então, a grande preocupação da CIB foi o exercício de influência significativa no processo de elaboração da nova Constituição que seria promulgada em 1934, em particular no que se referia às questões trabalhistas, visando a exercer “severa vigilância para que não se criem encargos que não possam ser suportados normalmente pela indústria e para que os textos finais das leis incorporem as reivindicações dos empresários” (CALLICHIO E FLAKSMAN. 1984. p. 866).

O início do ano de 1935 foi marcado nacionalmente pela Aliança Nacional Libertadora (ANL), frente ampla “que reunia representantes de tendências políticas e classes ou categorias sociais diversas, e tinha como programa ‘a luta contra o fascismo, o imperialismo, o latifúndio e a miséria’” (PINTO, 2016. p. 310). Com orientação política predominantemente de esquerda, fortemente inspirada no ideário do Partido Comunista, a ANL é lançada publicamente em março, consagrando Luis Carlos Prestes como presidente de honra e apresentando crescimento notável a partir daí (Idem, p. 310-311).

Em reação à intensa mobilização e atuação progressistas, as forças dominantes se organizam sob o lema do anticomunismo que mobilizou fortemente a burguesia. Os empresários industriais estreitaram ativamente suas relações com o governo, em declarado e ativo apoio e o país caminhou, de forma célere, para o golpe de novembro de 1937, quando foi instaurado o Estado Novo.

A Constituição de 1937, apresentando nova regulação sobre as relações de trabalho, levou os empresários associados na CIB e liderados por Roberto Simonsen, então seu presidente, a reestruturar a entidade. É fundada então, em 1938, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), primeira entidade representativa do empresariado industrial de abrangência nacional. Iniciou-se, assim, uma trajetória complexa, mas sempre com grande capilaridade junto às esferas de governo¹.

¹ A trajetória da CNI é analisada, detidamente, por pesquisadores como Carone (1969, 1970 e 1974), Leme (1978), Rodrigues (1998), Weinstein (2000) e Faria (2016).

A questão social como caso de polícia

No cenário da Primeira República (1889-1930), conhecida como República Velha, a chamada “questão social”, era compreendida e tratada pelas forças dominantes como “caso de polícia”, e eram os delegados de polícia que comandavam as atividades de repressão, em particular em relação às greves. Conflitos de toda ordem emergiam de forma intensa, dadas as extremamente precárias condições de vida da classe trabalhadora, fortemente explorada no exercício do trabalho e destituída de direitos básicos mínimos. Os governos oligárquicos reprimiam fortemente as reivindicações, os protestos e as greves da classe trabalhadora então em formação, valendo-se da violência policial-militar. Essa repressão envolvia o fechamento de sindicatos, perseguição violenta à imprensa operária, o enfrentamento das greves pelas armas, a prisão dos líderes e a deportação dos estrangeiros nelas envolvidos.

Uma ideia da situação dos trabalhadores, fartamente exposta na literatura específica, pode ser apreendida da afirmação do cônsul dos Estados Unidos em São Paulo, em 1922: “[...] dificilmente existe em qualquer outro lugar um setor industrial que disponha de melhores condições de trabalho, do ponto de vista dos patrões. Existe grande número de trabalhadores em diversas áreas específicas... ganhando salários muito baixos” (WEINSTEIN, 2000, p. 34, grifo nosso).

Se a marca da República Velha, por parte da classe trabalhadora, foi a intensa mobilização em prol de condições de trabalho e vida menos aviltantes, por parte do Estado – autoproclamado republicano e liberal – a omissão e a repressão, em aliança subordinada aos interesses patronais era a tônica.

As iniciativas tomadas no âmbito legislativo não logravam alterar de forma significativa o quadro. Como exemplo, pode ser mencionado o Projeto de Lei 265 elaborado e aprovado pela Câmara Federal, em 1923, que estabelecia a jornada de trabalho de oito horas. Em consonância com o caráter extremamente conservador da burguesia industrial então em ascensão, o projeto foi duramente criticado pelo CIB, que o considerou inviável em termos práticos. A forte oposição do empresariado ao instrumento legal concorreu, de forma significativa, para fazer da lei uma letra morta e para que a década transcorresse sem alterações significativas na situação da classe trabalhadora. Não é demais lembrar que o mesmo já havia ocorrido em relação a um conjunto de leis promulgadas em 1917, em resposta a crescente mobilização dos trabalhadores, “[...] forçando a introdução da questão social na política” (PINTO, 2016. p. 112). Essas leis, tratando de temas como os acidentes de trabalho, o trabalho das mulheres e dos menores, bem como da questão das férias e da duração da jornada de trabalho, em quase nada repercutiram nas condições objetivas de vida, por resistência patronal.

Segundo o Recenseamento de 1920, a população do país era de aproximadamente 30.600.000 pessoas das quais por volta de 9.000.000 se apresenta-

vam com ocupações mal definidas e 21.000.000 informavam não ter nenhuma profissão (CARVALHO, 2003). Coadunada com este quadro, a baixa escolaridade da população constituía forte indicador da ausência do Estado e da situação de abandono e precarização da vida da imensa maioria da população. Ainda segundo Carvalho (2003), com base no mesmo Recenseamento de 1920, somente 31% dos brasileiros com sete anos ou mais eram alfabetizados, à exceção do Distrito Federal, que apresentava um índice de 61%. A comparação com a Argentina, por exemplo, ressalta a situação de calamidade da educação da população brasileira; no país vizinho, 62% da população com sete anos ou mais eram alfabetizados. Mesmo em Portugal, “cujo estilo de colonização foi responsável pela tradição brasileira de descaso pela educação popular, tinha na época o dobro de alfabetizados na população total (53%), quando comparado com a ex-colônia” (Idem, p. 102).

A CNI e a educação da fração industrial da classe trabalhadora.

Até a década de 1930, a educação escolar, em especial a elementar, contava com redes públicas extremamente reduzidas, em oposição à ênfase nas atividades preparatórias aos cursos superiores. Embora contendo com razoável aparato legal, o Estado, em suas diferentes esferas de abrangência, não se empenhava em assumir um projeto mais amplo de educação.

A partir dos anos 1930, iniciativas centralizadoras por parte do governo federal, no âmbito da legislação, objetivavam dar unicidade e novo direcionamento à política educacional no país. A destacar, inicialmente, a criação, em 1º de dezembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, constituído de quatro departamentos, dos quais apenas um incumbia-se da educação: o Departamento Nacional de Ensino, enquanto os demais eram afetos à saúde e à assistência: Departamento Nacional de Saúde Pública, Departamento Nacional de Medicina Experimental e Departamento Nacional de Assistência Pública (BRASIL, 1930). Embora não seja possível aqui desenvolver o argumento, é relevante o fato de que a educação da classe trabalhadora tenha sido de tal forma secundarizada no instrumento legal, em consonância com a pouca exigência de escolaridade para o exercício predominante do trabalho simples² (MARX, 1980) que marcava o mundo do trabalho no país. Ao contrário, porém, as precárias e quase sempre indignas condições de saúde, bem como o quase inexistente saneamento, oneravam de formas várias o capital provocando, por exemplo, índice

² Marx elucida a distinção entre trabalho simples e trabalho complexo, afirmando: “Trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O *trabalho simples médio* muda de caráter com os países e estágios da civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples *potenciado* ou, antes, *multiplicado*, dado que uma determinada quantidade de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples” (MARX, 1980, p. 51).

muito elevado de absenteísmo da força de trabalho além de poder vir a comprometer sua própria reprodução, carecendo, portanto de maior atenção por parte do binômio Estado/Capital.

Em 1931, é aprovado um conjunto de decretos relativos à educação, designado como a Reforma Francisco Campos, o então ministro da pasta. Destaca-se, ainda, a criação do Conselho Nacional de Educação, além de iniciativas no âmbito do ensino secundário, voltado para a formação de frações da classe dominante, além das recomendações acerca da importância de haver no país um sistema universitário; projetos que só se concretizaram na gestão de Capanema (1934-1945).

Além da criação do Ministério, deve-se mencionar a Constituição de 1934 apontando para um Plano Nacional de Educação e referindo à gratuidade e à obrigatoriedade do ensino elementar. Também as Reformas Educacionais do período Capanema concorreram para mudanças significativas na educação escolar do país. Entretanto, a falta de ações políticas concretas, e de caráter universalizante, manteve precário o avanço da educação da classe trabalhadora o que pode ser expresso, por exemplo, no fato de que, ao final da década de 1940, mais de 50% da população ser, ainda, analfabeta (SANTOS, 1990).

Criada em 1938, como já assinalado, a CNI firmou-se como importante aparelho de hegemonia da classe burguesa, atuando em diversas frentes de correlação de forças, entre elas a da formação e conformação da classe trabalhadora à qual o direito de acesso à educação era sistematicamente negado pela burguesia cuja fração industrial representava.

A década de 1940 foi marcada pelo adensamento do processo de industrialização e pelo acirramento dos conflitos entre capital e trabalho. Encontros e seminários promovidos pelo capital atestam o quadro de apreensão, como por exemplo, o I Congresso de Economia do Rio de Janeiro, realizado em 1942.

No mesmo ano, Vargas cria o Serviço de Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), inicialmente denominado Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários³, entidade encarregada de se envolver com ações sistêmicas relativas à formação profissional, empreendidas pelo empresariado industrial. Como afirma Rodrigues (1998, p. 12), os dirigentes da CNI assinalaram que a criação do SENAI vinha ao encontro das aspirações do empresariado. Entretanto, como destaca o mesmo autor, para Luiz Antonio Cunha, os empresários foram coagidos por Vargas a assumir os encargos da entidade, sob pena de tal projeto ser entregue às entidades representativas dos trabalhadores (Idem).

³ Conforme o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, caberia ao SENAI, segundo o Artigo 1º, “organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários. *Parágrafo único.* Deverão as escolas de aprendizagem, que se organizarem, ministrar ensino de continuação e do aperfeiçoamento e especialização, para trabalhadores industriários não sujeitos à aprendizagem”.

Face ao conturbado cenário da primeira metade da década e às mudanças de caráter político decorrentes da deposição de Vargas em 1945, representantes da agricultura, da indústria e do comércio, de todo o Brasil, voltam a se reunir, então na cidade de Teresópolis, no Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de realizar uma análise aprofundada da economia nacional.

A primeira Conferência Nacional das Classes Produtoras do Brasil – I CONCLAP (1945), conhecida como Congresso de Teresópolis, organizou-se em torno de 10 temas: 1) O Estado e a ordem econômica; 2) Elevação de nível de vida da população; 3) Política de produção agrícola; 4) Política de produção industrial e mineral; 5) Política de investimentos; 6) Energia e transportes; 7) Política comercial; 8) Política monetária, bancária e fiscal; 9) Política social e trabalhista; 10) Política imigratória. A grave situação da educação da classe trabalhadora incluía-se, tão somente, nas questões relativas à elevação do padrão de vida, sem nenhum destaque compatível com sua importância e caráter premente.

O evento deu origem à Carta Econômica de Teresópolis e também à Carta da Paz Social, a qual enfatizava a importância de que fossem estabelecidas relações mais harmoniosas entre o capital e o trabalho visando tanto ao bem-estar do trabalhador quanto ao aumento da produtividade. Ainda segundo a Carta, o *acordo de paz*, a ser materializado na futura obra social “de congraçamento e cooperação”, para a obtenção da paz, caberia aos trabalhadores:

- a) Contribuir, com ação adequada, no sentido de ser reduzida ao mínimo possível a instabilidade no emprego e a falta de assiduidade no trabalho;
- b) evitar desentendimentos prejudiciais à cordialidade que deve existir entre patrões e empregados ou trabalhadores entre si;
- c) zelar pela conservação das instalações das empresas e dos instrumentos de trabalho;
- d) cooperar para que reine a necessária disciplina na execução do trabalho;
- e) procurar aperfeiçoar seus conhecimentos técnicos, frequentando os cursos do SENAI e do SENAC ou outros que vierem a ser organizados nas empresas;
- f) procurar incentivar a produtividade individual, fator preponderante para aumento da riqueza nacional. (SESC, 2012, p. 15-16).

Na sequência e coadunados com a Carta da Paz Social, no ano de 1946, são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)⁴, o Serviço Social da Indústria (SESI)⁵, do qual tratamos especificamente neste trabalho, além do Serviço Social do Comércio (SESC)⁶, entidades que abarcavam a

⁴ Decreto-lei 8.621 de 10 de janeiro de 1946.

⁵ Conforme o Decreto-lei nº 9.403, de 25 de junho de 1946, que atribuiu à CNI o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria.

⁶ Decreto-Lei nº 9.853 de 13 de setembro de 1946.

educação básica e o lazer⁷. Tais iniciativas deram origem ao atualmente denominado Sistema S⁸.

Pelo Decreto que instituiu o SESI, o Governo Federal conferiu à CNI um conjunto de atribuições coadunadas com a Carta da Paz Social, devendo a entidade, “com recursos auferidos dos empregadores [...] desenvolver o esforço de solidariedade entre empregados e empregadores” (BRASIL, 1946). Recomendando que o SESI seguisse o modelo de organização e funcionamento do SENAI, caber-lhe-ia incentivar o “sentimento e o espírito de justiça social entre as classes”, concorrendo, assim, “para destruir, em nosso meio, os elementos propícios à germinação de influências dissolventes e prejudiciais aos interesses da coletividade” (Idem). Definia-se, ainda, que caberia ao SESI

[...] estudar planejar e executar direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para a melhoria do padrão geral de vida no país e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes (Ibidem).

⁷ Uma visão acerca do SESC e de sua atuação no período pode ser encontrada em RUMMERT, Sonia e CORRÊA, Aline (2016).

⁸ O Sistema S é constituído, atualmente, por entidades vinculadas às Confederações que representam o empresariado dos diferentes setores produtivos com a finalidade de qualificar e propiciar atividades de cultura e lazer aos trabalhadores. As organizações do Sistema ‘S’ são: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT), o Serviço Social de Transportes (SEST), o Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). O Sistema S é financiado com recursos chamados ‘parafiscais’, recolhidos pela Previdência Social e devolvidos às diferentes Confederações. Tais recursos são considerados públicos, uma vez que as empresas o tratam como mais uma contribuição e, em decorrência, seu valor é computado no preço final dos produtos e serviços. A assinalar, ainda, a polêmica existente em decorrência da natureza dos recursos que são destinados ao Sistema S, instituídos pela União. Argumentam analistas críticos que as prestações de contas devem ser fiscalizadas por órgãos externos como o Tribunal de Contas da União e pelo Ministério Público Federal, uma vez que embora a natureza das entidades seja de direito privado, são antes subordinados, na forma da lei, à Administração Pública. Entretanto, para a CNI: *“A partir de posicionamento unânime dos seus ministros, o Supremo Tribunal Federal - STF definiu os seguintes pontos em relação a essas entidades: i) o fato de serem subvencionados por recursos públicos não implica em sua submissão aos princípios da Administração Pública, por não haver previsão legal e por não decorrer de qualquer princípio constitucional; ii) têm sua autonomia na aplicação dos recursos recebidos limitada pelo controle finalístico exercido pelo TCU; iii) possuem natureza jurídica de direito privado, e não integram a administração pública, direta ou indireta; iv) possuem inegável autonomia administrativa e v) possuem a prerrogativa de autogerirem seus recursos, inclusive no que se refere à elaboração de seus orçamentos, ao estabelecimento de suas prioridades e à definição de seus quadros de cargos e salários, segundo orientação política própria.”* (CNI. Atuação Jurídica, 2018)

Embora, como já assinalado, não seja objetivo deste trabalho analisar a trajetória da CNI e suas injunções político-econômicas ao longo do período republicano, também deve ser mencionada a segunda Conferência Nacional das Classes Produtoras do Brasil – II CONCLAP, ou o Congresso de Araxá, que ocorreu em 1949. A menção decorre do fato de que embora a educação profissional tenha constituído tema de uma das comissões de trabalho, em conjunto com o serviço social, nenhuma resolução significativa resultou do encontro. Ademais, deve ser destacado o fato de que a referência estrita à questão da formação profissional, num cenário de escassa escolarização da classe trabalhadora, associada a questões relativas à assistência social, evidencia a continuidade da ausência de comprometimento mínimo com a universalização da educação básica, já perseguida, àquela época, por vários países vizinhos.

Pretendeu-se, até aqui, tão somente, sublinhar que a atuação do empresariado industrial brasileiro, apesar de suas fraturas e disputas internas, sob a égide da CNI, sempre atuou no sentido de conceder à classe trabalhadora o mínimo necessário à manutenção, sempre precária, da reprodução da força de trabalho e do ideário de uma suposta *paç social*, assentada no controle social e na busca de obtenção do consentimento ativo da classe trabalhadora para a condição de exploração. Não é demais destacar que essa foi a lógica que sempre se explicitou, desde a primeira Conferência Nacional das Classes Produtoras, como já referido.

Para uma breve exemplificação do até aqui afirmado, apresentamos um conjunto de dados relativos ao analfabetismo no período de 1920 a 1970, que entendemos ser bastante eloquente como expressão da expropriação a qual era submetida a classe trabalhadora nos marcos do capitalismo dependente e de suas efetivas necessidades de formação relativas à força de trabalho disponível.

Tabela 1 – Analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais – 1920/1970

Ano do censo	População	Número absoluto de analfabetos	Percentual de analfabetos	Crescimento do número absoluto de analfabetos em relação à década anterior
1920	17.557.282	11.401.715	64,95%	x
1940	23.709.769	13.269.381	56,0%	1.867.666 a mais que em 1920
1950	30.249.423	15.272.632	50,0%	6.539.654 a mais que em 1950
1960	40.278.602	15.964.852	39,6%	10.029.170 a mais que em 1950
1970	54.008.604	18.146.977	33,6%	13.730.002 a mais que em 1960

Fonte: Carvalho (2003).

Após um hiato de 23 anos, foi realizada a Terceira Conferência Nacional das Classes Produtoras (III Conclap), em março de 1972, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, reunindo mais de 1.500 empresários, diretores e executivos de todo o país e contando com grande apoio do governo ditatorial, com a participação de Ministros de Estado. Para o evento, foram constituídas comissões que deveriam se debruçar sobre os seguintes temas: “A empresa e os fatores extrínsecos influentes no desenvolvimento”, “A empresa e o desenvolvimento regional integrado”, “A empresa e o desenvolvimento rural”, “A empresa e o desenvolvimento industrial”, e “A empresa e o desenvolvimento do setor externo”. Como resultado do conclave, foi elaborada a Carta Econômica da Guanabara que, além dos temas aqui referidos, reivindicava: “a aplicação de medidas relativas à educação e à tecnologia que permitissem manter os níveis de desenvolvimento econômico” (CALILICHIO e FLACKSMAN, 1984. p. 884). A assinalar, ainda que “Embora reconhecendo que o ônus de uma política anti-inflacionária não deveria recair apenas sobre as classes assalariadas”, afirmava-se na *Carta* que “não seria através de um aumento no salário mínimo real que se chegaria à política de estabilização econômica desejada.” (Idem, p. 884).

Tanto a composição quanto as conclusões do III Conclap apontavam para uma tendência característica do pensamento empresarial brasileiro, com grandes dificuldades de união em torno de grandes temas nacionais e defensor de interesses e estratégias setoriais buscando, nas estreitas relações com o Estado (em sentido restrito), o favorecimento político e as práticas clientelistas (FARIA, 2016).

Embora não seja possível aqui abordar o tema, cabe considerar que essa busca predominante pelo favorecimento particular, bem como a valorização do clientelismo, concorreram para o trato da educação da classe trabalhadora como algo a ser considerado, tão somente, a partir dos interesses imediatos do capital, fossem esses derivados das necessidades do processo produtivo ou de controle social. Assim, as autodenominadas “classes produtoras” nunca tomaram a educação escolar universal como parte constitutiva de um projeto nacional de maior alcance, uma vez que o princípio da igualdade, em seus múltiplos desdobramentos, não constituía valor universal para a sociedade brasileira, oligárquica, patrimonialista e escravocrata.

Deve-se, ainda, registrar a Quarta Conferência Nacional das Classes Produtoras (IV Conclap), que ocorreu em novembro de 1977. Os onze temas eleitos para estudo prévio e debate abarcavam vários setores da economia: a função social da empresa; a empresa e o Estado; a pequena e média empresa; o setor externo e as políticas de desenvolvimento; o financiamento do desenvolvimento; o mercado interno e seus desequilíbrios regionais e setoriais; a infraestrutura; política industrial; agricultura; comércio; e setor financeiro, além de uma comissão especial sobre o turismo. A conferência contou com diversos ministros de Estado, entre os quais o do Planejamento, o do Trabalho, o da Indústria e Comércio e o ministro da Fazenda. A destacar também que o discurso

de abertura foi proferido pelo presidente da República, Ernesto Geisel. Nesse conclave, como no anterior, questões relativas à educação da classe trabalhadora não tiveram maior destaque.

O período final da ditadura civil-militar irá confluir com a perda de poder político dos empresários industriais, derivada, entre outros aspectos, da onda neoliberal, bem como do fracasso do Plano Cruzado, em cuja campanha e implementação estiveram fortemente envolvidos. As clivagens internas centrais basicamente entre os defensores das teses desenvolvimentistas e aqueles que se filiavam aos interesses do capital internacional também concorreram para a fragilidade institucional. Ainda a assinalar o fato de que alianças entre o capital financeiro e as agências representantes do capital internacional alinharam-se às prescrições do consenso de Washington, concorrendo para um processo de reestruturação da indústria, bem como para a desnacionalização da economia.

Além disso, o empresariado se viu ameaçado por proposições e mobilizações que visavam contemplar interesses dos trabalhadores na Assembleia Nacional Constituinte. Entre elas, a possibilidade de tornar-se letra da lei a obrigatoriedade de os empregadores dispensarem por duas horas diárias trabalhadores que não houvessem concluído a educação básica, que deveriam ser comprovadamente destinadas ao estudo. Outro tema que se configurou como expressiva ameaça ao empresariado foi, como destaca Rodrigues (1998, p. 32), o encaminhamento pelo Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito de proposta popular que abria caminho para a democratização do SENAI – até então o grande representante, no país da formação para o trabalho industrial – no âmbito da gestão e da destinação e controle dos recursos.

Visando a fazer frente a um conjunto de *ameaças*, como as acima mencionadas a CNI passa a se organizar institucionalmente como Sistema da Confederação Nacional da Indústria – Sistema CNI⁹. Anunciando sua modernização em todos os aspectos, na verdade a entidade objetivava reconquistar a hegemonia no âmbito do Capital e, também, do próprio Estado, consoante com o processo analisado por Dreifuss (1989). Em decorrência desses objetivos que deveriam, ao serem atingidos, ampliar a sua representatividade no meio empresarial, a entidade passou a formular propostas visando a interferir de forma substantiva na Assembleia Nacional Constituinte, bem como na política econômica e no âmbito das políticas públicas. Especificamente nesse último caso, devem ser destacadas as atuações vinculadas à educação básica da classe trabalhadora e à sua formação profissional¹⁰. Assim, a universalização do ensino voltado especi-

⁹Atualmente, a CNI se apresenta, em vários documentos como “Sistema Indústria” que administra o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Juntamente com as federações estaduais e sindicatos patronais da indústria formam uma rede nacional de caráter privado.

¹⁰ Conforme Rummert (2.000, p. 75-76).

ficamente para a população em idade escolar passou a constituir reivindicação empresarial, como explicitado nos documentos emanados na década.

O SESI, a “paz social” e a formação do trabalhador necessário

Como já vimos, é em um cenário de busca pela “paz social” que o SESI organizou as primeiras turmas de Educação de Jovens e Adultos, ainda em 1947. Além disso, foram implementados, nos primeiros anos, Cursos Populares de Alfabetização de Adultos em todas as unidades da época. Atualmente, o SESI atua nos vinte e seis estados do país e Distrito Federal, empreendendo “ações que aumentam a produtividade e a competitividade e [promovem] o bem-estar do trabalhador” (CNI. s.d).

Segundo o Artigo 1º do Regulamento do Serviço Social da Indústria (SESI), atualizado em 2008, a entidade

[...] tem por escopo estudar, planejar e executar medidas que contribuam, diretamente, para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para a melhoria do padrão de vida no país, e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico, e o desenvolvimento do espírito da solidariedade entre as classes. (SESI, 2009, grifo nosso).

Ainda segundo o mesmo documento, conforme o Artigo 5º, seus objetivos principais, atualmente, são “a) alfabetização do trabalhador e seus dependentes; b) educação de base; c) educação para a economia; d) educação para a saúde (física, mental e emocional); e) educação familiar; f) educação moral e cívica; g) educação comunitária”. (Idem).

Embora o quantitativo de matrículas e de egressos, nas diferentes ações educativas derivadas dos objetivos acima, no âmbito da alfabetização, da educação básica e/ou profissional sejam com frequência questionados¹¹, assim como a metodologia utilizada para sua obtenção, consideramos pertinente apresentar os números largamente anunciados pela CNI no Relatório Sesi-Senai-IEL de 2017 (SESI/DN, 2018). De acordo com o documento, ao final daquele ano, o SESI contabilizou um total de 1.187.240 matrículas em seu conjunto de Ações Educativas. Dessas, 195.405 em Educação Básica regular; 865.662 em Educação Continuada e 98.370 em EJA (Idem, p. 19).

¹¹ O quantitativo de matrículas apresentado pelo Sistema S, nas diferentes ações educativas aqui mencionadas é, com frequência, questionado, por exemplo, pelo Tribunal de Contas da União ou por suas instâncias estaduais e municipais. Um exemplo significativo ocorreu no período em que esse conjunto de entidades aferiu expressivo montante de recursos para desenvolver ações com financiamento do Planfor.

O SESI se apresenta como “a maior *rede particular de Educação Básica do Brasil*, com escolas que oferecem Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Continuada para trabalhadores da indústria e seus dependentes em todos os Estados” (Ibidem, p. 19, grifo nosso). O mesmo relatório declara a origem de seu financiamento, afirmando acerca do tema polêmico referido na nota 08 deste trabalho:

Seguindo o Regulamento do SESI, 33,33% da receita líquida vinda de contribuição compulsória deve ser destinada à educação básica e continuada, bem como ações educativas, sendo que, 16,67% dessa mesma receita deve se dar em forma de vagas gratuitas” (Idem, p. 28, grifo nosso).

A trajetória da entidade, no âmbito da ação referente à Educação de Jovens e Adultos remonta, como já afirmado, aos primórdios de sua criação. Devido-nos apenas nas últimas décadas, não é demais ressaltar e receptividade da atuação em âmbito nacional e internacional, como por exemplo, a iniciativa “Programa SESI Educação do Trabalhador”, datado de 1998, que se propunha elevar a escolaridade básica dos trabalhadores da indústria, de seus familiares e de membros da comunidade acima de 15 anos que não haviam concluído a educação básica. O Programa foi contemplado com Prêmio Unesco, conferido à entidade em 2001 (Idem).

No ano de 2003 o SESI aderiu ao Programa Brasil Alfabetizado, firmando convênio com o governo federal e alfabetizando, segundo suas próprias informações, mais de 1 milhão de pessoas, a partir de parceria firmada com o governo federal (Ibidem). A sequência de ações no âmbito da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores e a expressiva matrícula nos cursos ofertados, em que pesem as questões relativas aos registros da entidade, permitem que a CNI afirme que “de 2005 até abril de 2018, passaram pela EJA SESI quase 4 milhões de pessoas” (Ibidem).

Entretanto, o que é apresentado e enaltecido no conjunto de documentos emanados pelo Sistema Indústria não constitui uma unanimidade de avaliação, em particular no que concerne à formação humana pretendida e implementada pela entidade, visando ao *bem-estar do trabalhador* e à anunciada *paz social* ancorada no *espírito da solidariedade entre as classes*. Em que pese a existência de vários trabalhos que avançam na análise das agências que integram o Sistema, alguns dos quais já mencionados¹², considero, para os limites deste texto, pertinente apresentar a visão de Paulo Freire que conheceu, intimamente, os meandros da formação de que eram e são alvo os trabalhadores no âmbito da entidade. Tendo trabalhado no SESI de Recife, Departamento Regional de Pernam-

¹² Deve ser dado especial destaque à pesquisa empreendida por Barbara Weinstein (2000), dedicada predominantemente ao SESI e ao SENAI, com o objetivo de desvelar as intencionalidades que regiam a formação dos trabalhadores da indústria visando a sua formação subalterna necessária à pretendida paz social.

buco, Freire se aproximou de forma intensa da entidade. Inicialmente, no período de 1947 a 1954, como diretor da Divisão de Educação e Cultura e, posteriormente, como Superintendente da instituição, de 1954 até 1957 (FREIRE, 1992; 2008).

A experiência desses dez anos foi alvo de considerações bastante eloquentes, por exemplo, na décima primeira carta que escreveu a sua filha Cristina, em que sintetiza as marcas da ideologia dominante por ele percebidas:

Da perspectiva da classe dominante, o SESI, enquanto assistencial, devia ser assistencialista. Por isso mesmo, qualquer prática que provocasse, ou que implicasse uma presença democraticamente responsável por parte dos *sesianos* no comando dos núcleos ou centros sociais; que significasse um mínimo de ingerência dos trabalhadores no próprio processo de prestação de serviços de assistência, tendia a ser rechaçada por perigosa ou subversiva (FREIRE, 2008, p. 98, grifo do autor, tradução nossa).

Freire indica, também, em sua apreciação, o real sentido da *paz social* almejada pelas forças dominantes e cuja fração reunida sob a égide da CNI abordamos aqui. Em sequência, afirma ainda:

No fundo, seria ingênuo pensar que o SESI era uma expressão da enorme bondade da classe dominante que, sensibilizada pelas necessidades dos trabalhadores, o havia criado para ajudá-los. Ao contrário, o SESI expressava um momento inteligente da cúpula patronal em suas relações contraditórias com a classe trabalhadora (FREIRE, 2008, p. 98, tradução nossa).

Como já assinalado, a Carta da Paz Social de 1946, divulgada, portanto 1 ano antes de Freire ingressar no SESI, ressaltava a importância de que fossem estabelecidas relações mais harmoniosas entre o capital e o trabalho. Para tanto, entre outras ações, deveriam ser criados serviços de cunho social nos setores da indústria e do comércio, visando ao conagraçamento e à cooperação entre as classes fundamentais (RUMMERT; RIBEIRO, 2016).

A análise da história das agências que integravam e integram o Sistema Indústria, evidencia o fato de que a difusão do ideário pautado na busca de conformação e do consentimento ativo dos governados eram objetivo e prática correntes daqueles a quem Freire denominou como cúpula patronal.

Já o trabalho de Weinstein vai além e evidencia o fato de que a atuação do Sistema visava, também, a obscurecer o que denominou de “operações clandestinas” desenvolvidas, por exemplo, pelo SESI. Afirma a autora que

Desde que foi fundado, o SESI participou de campanhas secretas para influenciar as eleições sindicais e fez gastos ilícitos para conseguir determinados favores da polícia política. Essas atividades chegaram ao ponto máximo em 1964, quando o SESI apoiou materialmente o recém-criado

Serviço Nacional de Informações, logo depois do golpe militar. (WEINSTEIN, 2000, p. 365)

É nesse quadro amplo e complexo, em que se explicitam os processos de permanente construção e manutenção da hegemonia e os a correlação de forças que se desenrolaram, ao longo dos últimos setenta anos, marcando todo o trabalho de um Sistema de educação formal e não formal que constitui a maior rede de formação profissional da classe trabalhadora brasileira. Sua construção é evidência do fato de que, até hoje, a formação da classe trabalhadora, é concebida e conduzida, majoritariamente, pelas forças dominantes.

Corroborar esta afirmação um trecho de documento da CNI, ainda se referindo aos primórdios da criação do SENAI - e do SESI por extensão – e que não perdeu sua atualidade:

A inteligência do modelo estava nessa equação: fomento estatal e administração privada dos serviços. Os recursos compulsórios inexistentes no orçamento estatal eram suportados pelos empresários que se beneficiariam com a qualificação dos seus empregados. E a oferta dos serviços pelo SENAI estava pautada pela demanda empresarial, identificada pela CNI, e não pelo Estado (CNI, 2018, grifo nosso).

O até aqui exposto ressalta fato de que a compreensão de cada uma das iniciativas de formação da classe trabalhadora, já empreendidas, consolidadas e ainda em curso e/ou em vias de implementação pelo “moderno príncipe industrial” (RODRIGUES, 1998), não pode deixar de considerar as bases sobre as quais se constroem as relações de trabalho no Brasil sob a égide da lógica dominante. Não é outro o caso da proposta para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores agora empreendida pelo SESI, em parceria com o SENAI e assessoria do Instituto Euvaldo Lodi.

A Nova EJA a Distância

Nas duas primeiras décadas deste século, a CNI manteve sua ênfase na Educação Básica, sem referência específica à EJA, embora, como já mencionado, atuasse nesse âmbito desde a fundação do SESI. Essa ênfase na educação básica atualmente se evidencia na análise dos três documentos intitulados *Mapas Estratégicos da Indústria*, publicados, respectivamente, nos anos de 2005, 2013 e 2018¹³ com o objetivo de apresentar as principais estratégias da indústria nos anos subsequentes. Nos limites deste trabalho, cabe destacar que a *baixa qualidade* da Educação Básica, além da reduzida oferta de ensino profissional e das

¹³ Os Mapas recebem atualizações e ajustes publicados com o mesmo nome, porém com limites temporais distintos, como no caso do referente ao período 2018-2022. A versão 2018-2022 é uma atualização do Mapa da Indústria 2013-2022, segundo Mapa criado pela CNI e divulgado em maio de 2013. A primeira versão contemplava os anos de 2007-2015, apresentado em abril de 2005.

deficiências no ensino superior, constituía a tônica dos dois primeiros *Mapas*, nos quais também era sublinhado que tais problemas representavam grandes entraves para inovação, a produtividade e a competitividade das empresas.

Em setembro de 2018, a CNI divulga o mais recente *Mapa Estratégico da Indústria 2018-2022*, apresentado como uma revisão e ajuste do *Mapa* de 2013 (CNI, 2018). A Educação permanece na condição de “Fator-chave” para o desenvolvimento, mantendo-se as referências à Educação Básica, à Educação Profissional e à Educação Superior, como nos anteriores. Ao fazer uma revisão dos avanços ocorridos nos cinco últimos anos, o documento cita: a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024; a Reforma do Ensino Médio – afirmando ser o SESI pioneiro na formulação do modelo aprovado por diferentes Conselhos Estaduais de Educação¹⁴ – e a Base Nacional Comum Curricular para a educação básica (Idem, p. 76).

A seguir, é apontada

A existência de um elevado contingente de adultos sem a educação básica completa [...] Na indústria, 38% dos trabalhadores estão nessa situação, de modo que é importante a ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissionalizante (Ibidem, p. 78, grifo nosso).

Verifica-se, pela primeira vez nos *Mapas* da CNI, que a Educação de Jovens e Adultos é tratada especificamente e com destaque, acompanhada de indicações próprias. Apresenta-se, assim, como terceiro objetivo no âmbito da Educação Básica: “Ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos articulada com a educação profissional” (Ibidem, p. 79) e, para tanto, são indicadas duas iniciativas: a “Proposição de novo modelo educacional na educação de jovens e adultos” e, também, a “Promoção da formação continuada para professores e gestores na educação de jovens e adultos” (Ibidem, p. 79, grifo nosso).

¹⁴ Acerca da reforma do Ensino Médio, claramente lesiva à educação da classe trabalhadora, não é demais destacar a posição da CNI: “Desde sua criação, o Sistema Indústria apoia de forma expressiva o País e a indústria na *formação de seu capital humano* com uma metodologia que permite antecipar demandas da indústria e oferecer uma educação conectada às tendências do mundo do trabalho. Por isso, contabilizou como uma vitória a reforma do Ensino Médio, aprovada e sancionada, em fevereiro de 2017 pela Lei nº 13.415/2017, que flexibilizou o currículo, propondo um ensino médio conectado com as aspirações dos alunos, capaz de transmitir os conhecimentos fundamentais para a cidadania e que crie oportunidades de inserção dos nossos jovens no mercado de trabalho. Ganhará não apenas a geração que vai ingressar no ensino médio nos próximos anos, mas o País, que terá cidadãos e trabalhadores mais qualificados. Com base na nova legislação, o País está diante da oportunidade de construir uma *educação aplicada*, significativa e que coloque o estudante como protagonista do seu futuro, ao permitir que ele escolha o itinerário formativo que mais atenda aos seus anseios. Neste sentido, o *SESI e o SENAI são pioneiros na implementação da nova Lei do Ensino Médio, por desenvolver uma experiência pedagógica aprovada nos Conselhos Estaduais de Educação*, que traz o currículo organizado por áreas de conhecimento e não por disciplinas, totalmente contextualizado à realidade dos estudantes e integrado à formação técnica e profissional” (SESI/DN, 2018, p. 49, grifo nosso)

As características do *novo modelo* para a EJA não são especificadas no documento e, para identificá-las, deve-se recorrer a outras publicações da CNI, anteriores ao referido Mapa. A análise dos *Relatórios anuais SESI-SENAI-IEL*, desde sua primeira edição conjunta, em 2012, permitiu localizar no Relatório de 2014 a primeira referência à Educação de Jovens e Adultos a Distância. Informa-se, no documento, que o “novo projeto pedagógico SESI para Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se em proposta de elaboração de modelo pedagógico inovador” tendo sido “submetido ao Conselho Nacional de Educação para aprovação” (SESI/DN, 2015. p. 62). Documentos posteriores informam que proposta foi aprovada em janeiro de 2016 pelo CNE.

Trata-se, na verdade, de duas vertentes no formato a distância: a Nova EJA e a EJA Profissionalizante, destinada especificamente ao Ensino Médio Ainda em 2016, o projeto foi implantado em caráter piloto em três Departamentos Regionais: Bahia, Paraná e Santa Catarina. Esse projeto piloto foi destaque em matéria publicada pela Agência de Notícias da CNI: a “Nova EJA permitirá reduzir a grade horária com base em conhecimentos prévios, tornar o currículo mais conectado à realidade profissional dos alunos e evitar o maior vilão da modalidade: a evasão, que chega a 90% na rede pública” (CNI/Agência de Notícias, s.d).

Na mesma matéria, o então Diretor de Operações do SESI, afirmava que o projeto já contava “inclusive, com o reconhecimento internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)”, destacando, ainda, que “O Ministério da Educação também deve ter essa iniciativa como um norteador para estruturação de um nova política pública para EJA no Brasil” (Idem). Não é demais retomar o anteriormente afirmado, conforme detalhado na nota 13, permitindo supor que, a exemplo do Ensino Médio, o Sistema Indústria também considera a probabilidade de ser, pelo menos parcialmente, formulador das matrizes de nova política para a EJA no país.

A Nova EJA foi, no ano de 2017, implementada em dezesseis Departamentos Regionais¹⁵. Essa *trajetória de sucesso*, segundo avaliação apresentada no Relatório de 2017, permitia prever que, até o fim de 2019, “cento e oitenta mil pessoas serão beneficiadas” (SESI/DN, 2018. p. 50). Documento anterior ressaltava que:

O método, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, tem entre as grandes inovações a identificação, validação e certificação das competências e habilidades desenvolvidas nas experiências de vida e trabalho dos alunos. O reconhecimento de saberes envolve uma série de procedimentos realizados com a participação de especialistas de cada área do conhecimento – linguagens e códigos; matemática; ciências humanas; e ciências

¹⁵ Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Santa Catarina e Tocantins.

da natureza. São realizados avaliações, entrevistas e preenchimento de formulários para identificação de conhecimentos prévios. (CNI, 2017).

O Relatório de 2017 faz, predominantemente, a exposição e a defesa da Nova EJA a Distância. Entretanto, no conjunto de fontes consultadas verifica-se a referência, por vezes a ela e, por vezes, à Nova EJA voltada, especificamente para o Ensino Médio, ofertada de forma articulada à educação profissional, e denominada EJA Profissionalizante, como já assinalado.

Logo após a etapa piloto, o SESI dedicou extenso texto à exposição da Nova EJA, em sua revista SESI-SENAI de Educação, relatando a pesquisa que lhe deu origem, bem como as conclusões do trabalho (Sistema Indústria, 2015. p. 16-34).

Chama atenção, de início, a explicitação da lógica que presidiu a pesquisa e a formulação da proposta:

[...] buscando a criação de novos produtos educacionais de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de Educação Continuada (EC) voltados para o trabalhador industrial que não terminou a Educação Básica, a área de Educação do SESI resolveu levantar, por meio de pesquisas, subsídios para desenhar novas abordagens para seus programas, com o objetivo de aumentar a quantidade e a qualidade dos alunos. Foram realizadas duas pesquisas, a primeira sobre as demandas e o perfil dos trabalhadores acerca das ações de EC e EJA, e outra sobre a avaliação dos empregadores acerca dos produtos mais demandados e suas sugestões (Idem, p. 18, grifo nosso).

A formulação da proposta relativa aos *novos produtos* educacionais do Sistema Indústria foi precedida de pesquisa qualitativa de mercado, com grupos focais, visando a conhecer a percepção e as demandas dos trabalhadores da indústria com baixa escolaridade sobre os programas de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Continuada. Segundo Edgar Vieira Inácio, da Unidade de Estudos e Prospectiva (Uniepro¹⁶) da CNI, a primeira pesquisa foi desenvolvida em agosto de 2014 (Ibidem. p. 18) com a consultoria dessa unidade.

Acerca das conclusões da pesquisa, vale ressaltar aqueles referentes ao formato do curso a ser oferecido e as justificativas para a escolha de ensino a distância que “surgiria como uma alternativa, pela maior flexibilidade e praticidade” (Ibidem, p. 26), podendo fazer frente às dificuldades correntemente encontradas pelos jovens e adultos da classe trabalhadora. Chama atenção, entretanto, o fato de que os entrevistados não tenham apresentado preferência pelo ensino a distância, levando os autores do texto a reconhecerem que “O professor é tido como o verdadeiro pilar no ensino: responsável por acompanhar o aluno, identificar as dificuldades, esclarecer dúvidas e mesmo despertar seu inte-

¹⁶ A Unidade de Estudos e Prospectiva (UNIEPRO) é destinada a gerar conhecimentos e informações estratégicas para subsidiar as ações do SESI, do SENAI e do IEL.

resse” (Ibidem, p. 26). Em defesa da metodologia *escolhida*, porém, ponderam os autores que “O formato presencial tradicional também estaria longe do ideal, dependendo do talento particular de certos professores” (Ibidem, p. 26), por verificarem que, muitas vezes, “os relatos são de professores distantes ou de turmas barulhentas e desinteressadas, levando ao desestímulo” (Ibidem, p. 27). A isso se soma, ainda, “a falta de metodologias que tornem as matérias mais interessantes e aplicáveis na prática do dia a dia” (Ibidem, p. 27).

Argumentos como os acima, associados à massiva evasão na EJA que os formuladores da proposta afirmam ser de 85% nas redes públicas (CNI. Agência de Notícias, 2017), levam então a entidade a concluir que “Embora no discurso o formato presencial seja o preferido, uma ‘mistura’ entre os dois formatos (educação presencial e a distância) parece ser a melhor forma de equalizar os prós e os contras de cada um.” (Ibidem, p. 27). Na verdade, a “mistura” apoia-se predominantemente no ensino a distância, que corresponde a 80% dos cursos, restando às aulas presenciais, 20% do conjunto de atividades. A necessidade de contato seria assim suprida, sobretudo, por “[...] um veículo mais próximo dos entrevistados; videoaulas parecem ser o ideal (Telecurso surgiu como referência), uma vez que não dependeria do talento individual do professor” (Sistema Indústria, 2015, p. 27, grifo nosso).

Para a entidade, a nova metodologia proposta é apresentada como a mais inovadora, desde o início de suas atividades no âmbito da educação de jovens e adultos, na segunda metade da década de 1940, embora várias experiências de ensino a distância ou semipresencial já tenham sido implantadas no país, valendo-se inclusive da utilização do material do Telecurso, como citado e originalmente criado pela Fundação Roberto Marinho e largamente utilizado no país.

Essas experiências, entre outros aspectos, visam, sobretudo, à expressiva redução dos custos da educação presencial, com tudo o que essa implica. A lógica soberana dessa redução de custos se sobrepõe, portanto, sem dificuldades, à centralidade do trabalho docente, abordado nos argumentos expostos como instável, variável e, muitas vezes, decepcionante para os alunos. Ademais, a deliberada desqualificação do trabalho docente e da escola pública constitui estratégia clássica inclusa no desmonte dos serviços que constitucionalmente são dever do Estado visando a anunciar como necessária sua privatização, como solução para a decadência forjada.

Os documentos analisados ressaltam que a indústria, e a sociedade como um todo, demandam novos paradigmas educativos e ao trabalhador jovem ou adulto urge uma formação *útil e breve*. A educação a distância é apresentada, assim, tanto como a solução ideal tanto para as necessidades de todos, quanto para a atual conjuntura marcada pelo avanço das novas tecnologias. A prática da EaD não é nova, nem nova é a lógica que preside a educação considerada pelo Capital, como suficiente para a classe trabalhadora. Parece-nos pos-

sível afirmar que a *Nova EJA* da CNI não foge a essa tradição contando, como vimos, com a anuência ativa do Estado.

Ainda no início desta década, ao analisar a forma como os setores dominantes visavam interferir nas políticas educacionais públicas a partir de uma coalizão de grupos econômicos organizados no Compromisso Todos pela Educação, Evangelista e Leher afirmavam com propriedade:

[...] repõe-se o tecnicismo pedagógico em novas bases – francamente sustentadas pelo fetiche tecnológico –, atrelado às demandas do ajuste estrutural da economia e com o uso em larga escala da EaD. Os resultados desses exames também são cinicamente utilizados para convencer a população de que a educação pública é de má qualidade exatamente porque os professores não se responsabilizam pelos resultados de seu trabalho e, ainda, em decorrência do fato de que a escola pública, como todos os níveis do Estado, padece do mal crônico da gestão incompetente, uma das raízes axiais que determinariam os baixos índices de avaliação das escolas públicas. O neogerencialismo que invadiu o Estado e a escola abre caminho para a intervenção de grupos privados nos sistemas públicos de ensino, supostamente portadores da varinha de condão cujo toque conduzirá a educação à *boa qualidade*, afinal, os empresários sabem buscar resultados! (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 12, grifo nosso).

A mesma lógica se faz presente, de forma clara, na Nova EJA a Distância concebida pelo Sistema Indústria/SESI. Em direção oposta à garantia constitucional de educação como direito de todos e dever do Estado, a EJA parece se apresentar aos empresários como um potencial e promissor mercado. Incorporada como produto ao portfólio da CNI (SESI/DN, 2018, p. 38), atende, em simultâneo, aos interesses dos *negócios* e a permanente necessidade de construção e manutenção da hegemonia, concorrendo para o controle social e formando o trabalhador necessário ao capital.

No âmbito dos *negócios* a Nova EJA a Distância vem se somar a um conjunto de *produtos* desenvolvidos no âmbito da educação e da cultura que concorrem para que a CNI e as Federações a ela vinculadas possuam um lastro de orçamento e de caixa equivalente aos das maiores empresas nacionais¹⁷. Segundo a Revista Valor, a disponibilidade de caixa do SESC, SENAI, SESI e SEBRAE, ao final do ano de 2016 perfazia um total de aproximadamente R\$ 17 bilhões de reais. O periódico destacava que entre as companhias abertas não financeiras do Brasil, apenas a Petrobras possuía um caixa superior (por volta de R\$ 69 bilhões). A outra, a Vale, dispunha de um saldo em caixa de aproximadamente R\$ 14 bilhões, ao final do mesmo ano. De acordo com o Tribunal de

¹⁷ Recente estudo sobre as fontes de recursos do Sistema S, bem como acerca de polêmicas sobre a questão da prestação de contas e do caráter público do patrimônio das entidades que o constituem pode ser encontrado em *O \$ da questão*, de André Antunes (2019).

Contas da União (TCU), a soma das receitas diretas e indiretas das organizações do Sistema S ultrapassou R\$ 24,3 bilhões em 2017 (Valor Econômico, 2017).

Algumas considerações finais

O detalhamento da ação da CNI no âmbito da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores aqui apresentado, não elide o fato de que para estudar o Estado, em sentido restrito ou ampliado, deve-se partir do pressuposto de o que está em questão é o conflito e não a homogeneidade (MENDONÇA, 2007, p. 16). Assim, deve-se destacar que a CNI, como aparelho de hegemonia, não se autoexplica. O aqui apresentado objetivou, tão somente, apresentar a lógica da entidade, tal como historicamente construída, bem como suas propostas e ações relativas à educação da classe trabalhadora.

A compreensão mais abrangente do processo, entretanto, requer considerar, pelo menos, dois aspectos também essenciais que não foram aqui abordados. O primeiro se refere ao fato de que embora se apresente como portavoza soberano do empresariado industrial, a CNI, não constitui uma unanimidade no meio, enfrentando diferentes ordens de disputas e de resistências intra-classe como, por exemplo, a clássica disputa de poder entre a CNI e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo que, em diferentes momentos históricos assumiu o efetivo papel de detentor da hegemonia como assinalam, por exemplo, Leopoldi (2000) e Weinstein (2000).

O segundo ressalta que a fração industrial da classe trabalhadora apresentou, de formas variadas, por diferentes categorias profissionais e em variados graus de intensidade, resistência às proposições das entidades educativas que ancoram o atual Sistema Indústria (WEINSTEIN, 2000), do mesmo modo que o fizeram – e fazem – as frações da classe trabalhadora que integram o amplo leque dos comerciários (RUMMERT e RIBEIRO, 2016). Evidentemente, esse processo de correlação de forças repercute nas formulações das propostas educativas da entidade, embora não devamos ignorar que nos marcos do modo de produção capitalista a supremacia do capital é incontestável.

Nesse cenário, aqui brevemente delineado, evidencia-se que a atual ênfase do Sistema Indústria na Nova EJA a Distância, corrobora a afirmação de Evangelista e Leher, anteriormente citada: não há dúvida quanto ao fato de que os empresários sabem buscar resultados. Estamos, assim, diante de um claro exemplo do que Rodrigues (2007) denominou como a dupla face mercantil da educação, isto é: a EJA concomitantemente como “educação-mercadoria”, inclusa no portfólio de produtos a serem comercializados e como “mercadoria-educação”, formando o *produto* indispensável ao capital: o trabalhador necessário.

Coloca-se, portanto, para nós, estudiosos e militantes da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, a necessidade de acompanhar criticamente este processo, tanto no que tange à sua implementação quanto à intencionalida-

de explicitada de que tal iniciativa seja abraçada pelo Estado transformando-se em mais um capítulo da história de precarização que marca no Brasil essa modalidade de ensino, sempre e cada vez mais, em risco, enquanto direito.

Referências

ANTUNES, A. **O \$ da questão**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2019. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/o-da-questao>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

BARRETO. P. R. C. Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional: Oficina de Homens. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH-RIO, 13., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 2008. Disponível em: <http://www.encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212685654_ARQUIVO_ARTIGOREVISADO.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL, Decreto nº 19.444, de 1º de dezembro de 1930. Dispõe sobre os serviços que ficam e cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 1930. Seção 1, p. 22907. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19444-1-dezembro-1930-506386-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 1942. Seção 1, p. 1231. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Decreto-Lei 8.621 de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 1946. Seção 1, p. 541. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Decreto-Lei nº 9.403, de 25 de junho de 1946. Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jun. 1946. Seção 1, p. 9619. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9403.htm>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Decreto-Lei nº 9.853 de 13 de setembro de 1946. Atribui à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar e organizar o Serviço Social do Comércio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 set. 1946. Seção 1, p. 2947. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19853.htm>. Acesso em: 20 set. 2018.

CALILICHIO, V.; FLACKSMAN, D. Confederação Nacional da Indústria. In:_____. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro 1930 – 1983**. Rio de Janeiro: Forense Universitária; FGV; FINEP, 1984. p. 865-868.

CARONE, E. **A primeira república (1889-1930). Texto e contexto**. São Paulo: DIFEL, 1969.

_____. **A República Velha. Instituições e classes sociais (1889-1930)**. São Paulo: DIFEL, 1970.

_____. **República Velha II. A - (Evolução Política)**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1974.

CARVALHO, J. M. Os três povos da República. **Revista USP**. São Paulo, n. 59, p. 96-115, set./nov. 2003.

CNI. **Mapa estratégico da indústria 2007-2015**. Brasília: CNI, 2005. Disponível em: <https://bucket-gw-cni-static-cms-si.s3.amazonaws.com/media/filer_public/d7/2c/d72cb49c-1f41-46eb-aa26-ebcfc40a6371/1-mapa-estrategico-da-industria_2007-2015_parte_1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Mapa estratégico da indústria 2013-2022**. Brasília: CNI, 2013. Disponível em: <https://bucket-gw-cni-static-cms-si.s3.amazonaws.com/media/filer_public/06/47/0647c470-35c7-4bda-a4a6-424ef8059afc/20130828171714831765o.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019..

DREIFUS, R. **O jogo da direita**. Petrópolis: Vozes, 1989.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, 2012.

FARIA, C. E. **O papel da Confederação Nacional da Indústria na política industrial brasileira (1938 – 2014)**. 2016. 468 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido RJ: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cartas a Cristina**. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2008.

LEME, M. S. **A Ideologia dos industriais brasileiros 1919-1945**. Petrópolis: Vozes 1978.

LEOPOLDI, M. A. **Política e Interesses na Industrialização Brasileira**. As associações dos industriais, a política econômica e o Estado. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MENDONÇA, S. R. **Estado e educação rural do Brasil**: alguns escritos. Niterói: Vício de Leitura/FAPERJ, 2007.

PINTO, S. M. **Exército e política no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

PORTAL DA INDÚSTRIA. **Institucional**. Disponível em: <<http://www-portaldaindustria.com.br/sesi/institucional/historia/>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Atuação Jurídica**. Disponível em: <<https://noticias.portaldaindustria.com.br/listas/7-vantagens-do-metodo-de-educacao-de-jovens-e-adultos-do-sesi/>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Mapa estratégico da indústria 2018-2022**. Revisão e atualização. Brasília: CNI, 2018. Disponível em: <<https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2018/3/mapa-estrategico-da-industria-2018-2022/>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **SESI desenvolve nova metodologia para educação de jovens e adultos**. 5/6/2017. Disponível em: <<https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educacao/sesi-desenvolve-nova-metodologia-para-educacao-de-jovens-e-adultos/#menuPrincipal>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial**. O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

RUMMERT, S. **Educação e identidade dos trabalhadores**. As concepções do Capital e do Trabalho. Rio de Janeiro: Intertexto, 2000.

RUMMERT, S.; RIBEIRO, A. Trabalho e lazer regidos pela mesma lógica de conformação. O caso dos comerciários no Sesc entre as décadas de 1940 e 1970. **História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 55, p. 101-129, 2016.

SANTOS, W. G. (Org.). **Que Brasil é este?** São Paulo: Vértice, 1990.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. DEPARTAMENTO NACIONAL. **Regulamento do Serviço Social da Indústria (SESI)**: atualizado pelo decreto nº. 6.637, de 5 de novembro de 2008. Brasília: SESI/DN, 2009. Disponível em: <https://bucket-gw-cni-static-cms-si.s3.amazonaws.com/media/filer_public/2e/5d/2e5db965-cefb-4796-9b3c-640e8bbba21f/20140124155543232052u.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Relatório anual SESI-SENAI-IEL 2014**. Serviço Social da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Instituto Euvaldo Lodi. Brasília: SESI/DN, 2015. Disponível em: <https://bucket-gw-cni-static-cms-si.s3.amazonaws.com/media/filer_public/71/b6/71b621ff-bff5-4a15-9c7b-21df9db71a19/relatorio-anual-do-sesi-senai-e-iel-2014.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

_____. **Relatório anual SESI-SENAI-IEL 2017**. Serviço Social da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Instituto Euvaldo Lodi. Brasília: SESI/DN, 2018. Disponível em: <https://bucket-gw-cni-static-cms-si.s3.amazonaws.com/media/filer_public/45/77/4577c493-9326-44b6-964d-1ca35cc1e03e/relatorio_sesi_senai_iel_2017.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SESC. **Carta da Paz Social**. Rio de Janeiro: SESC, 2012. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/490c55a9-a7c5-4a25-83a4-bb2f09491dea/Carta+da+Paz+Social.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=490c55a9-a7c5-4a25-83a4-bb2f09491dea>>. Acesso em: 20 maio 2018.

SESI. SENAI. Pesquisas revelam aderência de ações educacionais de EJA e de Educação Continuada. **Revista SESI-SENAI de Educação**, nov. 2015. Disponível em: <http://www.sistemaindustria.org.br/emailmarketing/flippingbook/Revista_SESI-SENAI_novembro_2015/HTML/files/assets/basic-html/page-25.html#>. Acesso em: 20 fev. 2018.

VALOR ECONÔMICO. **Gestão do Sistema S rende R\$ 1 bilhão a entidades patronais**. 30 ago. 2017. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/brasil/5100102/gestao-do-sistema-s-rende-r-1-bilhao-entidades-patronais>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

WEINSTEIN, B. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez: CEDAPH-IFAN; Universidade de São Francisco, 2000.

SOBRE OS AUTORES

Emilio Reguera

Geógrafo do quadro permanente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É bacharel e licenciado em Geografia pela UFRJ, Mestre em Planejamento Urbano e Regional pelo IPPUR/UFRJ e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense (POSGEO/UFF). Atua na produção de mapeamentos temáticos e base de dados georreferenciados e desenvolve indicadores educacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Enio Serra

Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Graduado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando como docente na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense na graduação, na especialização e no programa de pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em periferias urbanas. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Especialização pela Universidade Federal Fluminense, Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Doutorado na área de História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordena o Projeto de Extensão "Educação, como política pública: perspectiva histórica, embates e contradições" e o curso de especialização em Gestão de processos educativos na escola; é pesquisadora do "Núcleo Interdisciplinar de estudo do Espaço na Baixada Fluminense" (NIESBF) atuando na linha de pesquisa "Política Pública, Trabalho, História e Educação" (PPTHE).

Handerson Fábio Macedo

Professor da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) do Rio de Janeiro. Graduado em Direito pelo Centro Universitário Plínio Leite e em História pela FFP-UERJ. Possui Especialização em Docência e Educação Básica pela Universidade Federal Fluminense e é Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) na linha de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Jaqueline Pereira Ventura

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Atualmente, é Coordenadora do Núcleo de Estudos Documentação e Dados em Trabalho e Educação (Neddate/UFF). Vice-líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Trabalho e Educação-Neddate e vice-líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores - EJATrab.

Marcia Soares de Alvarenga

Professora associada da UERJ. Doutora em Educação pela UFRJ (2003), atua na graduação e na Pós-Graduação, na linha Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Membro titular do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão da UERJ (2012-2014 e 2014-2016). Pesquisadora do CNPq (2008-2010;2010-2012; 2014-2017) e Faperj em projetos de auxílios à pesquisa. Pós-Doutorado em Educação pela UFMG (CNPq) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Évora. Bacharel em Direito pela UFF e Licenciada em Pedagogia pela UERJ. É membro do grupo de pesquisa Vozes da Educação: História e Memória. É Procientista da UERJ com bolsa de produtividade Faperj/UERJ e do Grupo de Pesquisa Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – EJATrab (UFF-CNPq).

Marcos César de Oliveira Pinheiro

Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) campus Duque de Caxias. Professor de História na rede municipal de ensino de Rio das Ostras (RJ). Graduado em História (bacharelado e licenciatura) pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em História Comparada pela UFRJ e Doutor em História Comparada pela UFRJ.

Maria Inês Bomfim

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense-UFF. Licenciada em Pedagogia, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-Rio (1976), com Especialização em Educação, pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação- IESAE/FGV (1991), na área de Administração de Sistemas Educacionais. Possui, Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ (2003) e Doutorado em Educação, pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2008). É membro do Grupo de Pesquisa EJA Trabalhadores – EJATrab (UFF-CNPq) e Líder do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente em Educação Profissional (UFF/FIOCRUZ/CNPq).

Osmar Fávero

Professor Emérito da Universidade Federal Fluminense, atuando como professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1970), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1973) e doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984). Fundador e Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (UFF).

Sonia Maria Rummert (organizadora e autora)

Professora Associada (Aposentada) da Universidade Federal Fluminense, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação - IE-SAE/FGV/RJ e doutora em Ciências Humanas - Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1998). Pós-Doutorado em Formação de Adultos na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Líder do Grupo de Pesquisa EJA Trabalhadores - EJATrab (UFF/CNPq). É, também, professora Associada do Programa de Doutorado em Formação de Adultos do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato 15,5 x 23cm

1ª Edição Outubro de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Os estudos aqui reunidos voltam-se para a análise das políticas de educação e para a reconstrução histórica de iniciativas do Estado Ampliado, compreendido como expressão da correlação de forças do Trabalho e do Capital, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Objetivam, assim, concorrer para a compreensão das questões educacionais a partir de seus nexos com a sociedade e com as classes fundamentais que a constituem.

As pesquisas que fundamentam a presente obra sublinham o fato de que a Educação de Jovens e Adultos, tal como concebida e executada pelas forças dominantes ao longo da história republicana do Brasil, não se reveste de potencial para sanar o déficit histórico da educação da classe trabalhadora e, mais grave, não é para isso concebida. Na verdade, as políticas de educação da classe trabalhadora constituem, com diferentes roupagens, versões renovadas de processos de expropriação do direito ao conhecimento.

Desejamos que esta publicação venha a contribuir para uma reflexão acurada acerca da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, simultaneamente divulgando resultados de pesquisas recentes e concorrendo para que estudiosos do tema avancem na produção do conhecimento a partir das contribuições aqui expostas.

Sonia Maria Rummert



GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES
UFFNEDD/ATE/CIRPO
1998-2019