

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÊNIN TOMAZETT GARCIA

**O CICLO DA REVOLUÇÃO BURGUESA TUPINIQUIM E A EDUCAÇÃO DE
ADULTOS NO BRASIL.**

GOIÂNIA - GO

AGOSTO DE 2015.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Lênin Tomazett Garcia		
E-mail:	lenintomazettgarcia@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? ☒ Sim ☐ Não			
Vínculo empregatício do autor:	UFG	Bolsista	
Agência de fomento:	CAPES	Sigla:	
Pais:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título:	O Ciclo da Revolução Burguesa Tupiniquim e a Educação de Adultos no Brasil		
Palavras-chave:	Revolução Burguesa no Brasil - Educação de Adultos - Luta de Classes		
Título em outra língua:	<i>The Cycle of Tupiniquim Bourgeois Revolution and Adult Education in Brazil.</i>		
Palavras-chave em outra língua:	Bourgeois Revolution in Brazil - Adult Education - Class Warfare		
Área de concentração:	Educação		
Data defesa:	24 de agosto de 2015		
Programa de Pós-Graduação:	PPGE - UFG		
Orientador (a):	Anita C. de Azevedo Resende		
E-mail:	aazeres@uol.com.br		
Co-orientador (a):			
E-mail:			

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização? ¹ ☒ total ☐ parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

☐ Capítulos. Especifique: _____
☐ Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (ã) autor (a)

Data: 22/09/2015

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

LÊNIN TOMAZETT GARCIA

**O CICLO DA REVOLUÇÃO BURGUESA TUPINIQUIM E A EDUCAÇÃO DE
ADULTOS NO BRASIL.**

Tese apresentada à Banca Examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação Brasileira, sob orientação da Professora Dra. Anita C. de Azevedo Rezende.

GOIÂNIA - GO

AGOSTO DE 2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Tomazett Garcia, Lênio

O Ciclo da Revolução Burguesa Tupiniquim e a Educação de Adultos
no Brasil/ [manuscrito] / Lênio Tomazett Garcia. - 2015.
clx, 160 f.

Orientador: Profa. Dra. Anita C. de Azevedo Resende.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE) , Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2015.
Bibliografia.

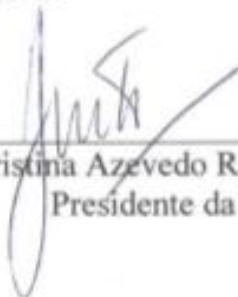
Inclui siglas, lista de figuras.

1. Revolução Burguesa no Brasil. 2. Educação de Adultos. 3. Luta de
Classes. I. C. de Azevedo Resende, Anita , orient. II. Título.

LÊNIN TOMAZETT GARCIA

**O ciclo da Revolução Burguesa e Tupiniquim e a
Educação de Adultos no Brasil**

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutor, aprovada em 24 de agosto de 2015, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Prof.^a Dr.^a Anita Cristina Azevedo Resende (Orientadora) – FE/UFG
Presidente da Banca



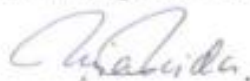
Prof.^a Dr.^a Sandra de Faria – PUC/GO



Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte – PUC/GO



Prof.^a Dr.^a Maria Margarida Machado – FE/UFG



Prof.^a Dr.^a Marília Gouveia de Miranda – FE/UFG

AGRADECIMENTOS

Aos professores, funcionários e alunos da Universidade Federal de Goiás.

Aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, que fazem deste Programa um dos poucos lugares comuns de resistência à razão instrumental.

À Professora Anita C. de Azevedo Resende pela oportunidade de formação rigorosa e definitiva em minha caminhada. Hoje sou outro sujeito e isso só foi possível com muito trabalho e esforço de vossa parte. Muito obrigado pela paciência e respeito à caminhada de um intelectual iniciante.

À Professora Maria Margarida Machado pelo percurso formativo desde os estudos em grupo sobre Gramsci até à orientação da dissertação de mestrado, disciplinas do doutorado, qualificação e defesa da tese.

À Professora Marília Gouvêa de Miranda pela história que pude construir em conjunto à sua produção intelectual durante as aulas, seminários, congressos, produção de textos, na Coordenação do Programa de Pós-Graduação enquanto fui representante discente. É sempre formativo observar e aprender com a sua forma de intervir nos espaços acadêmicos.

À Professora Núbia Ferreira Ribeiro pela confiança e aposta na construção de uma tese que fosse um avanço no âmbito acadêmico

À Professora Sandra de Faria, por aceitar contribuir com o trabalho, sua atenção é fundamental na construção desta tese.

Ao Professor e camarada Aldimar Jacinto Duarte, que prestimosamente nos atendeu ao convite e traz à construção deste trabalho seu olhar atento e fértil.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura, pela experiência formativa como espaço de militância e pesquisa radical.

À minha família, que renunciou e se reorganizou de todas as formas possíveis e criativas para que este trabalho e o curso de mestrado e doutorado se fizessem com a maior qualidade possível.

À Iasmine, pelo companheirismo em todos os enfrentamentos para a realização da tese. Querida Iasmine, obrigado por me apoiar substancialmente.

Aos Amigos que simbolizam em minha caminhada um Eterno Companheiro. À vós se deve a conclusão do começado.

Aos amigos da Faculdade e companheiros de orientação: Cinthya, Larissa, André, Hugo, Gissellye e Graça.

À querida Sidimar Silva pela revisão.

Agradeço ao meu Pai e à minha Mãe, pela caminhada em conjunto. Muito obrigado! Todas as palavras que os ventos carregam estão aqui comigo, não se preocupem...

Aos meus irmãos Tales e Lucas que me apoiaram das diversas formas possíveis e impossíveis. Agradeço a amizade real, isso me impulsiona a continuar. À Ana Clara pela amizade e apoio.

Aos amigos que conheci e cultivei na trajetória universitária, Hugo, Reigler e Caio.

Aos caros amigos e inesquecíveis: Sr. João Euripedes, Lucélio e Juliano, pelo grande apoio cotidiano na conclusão deste trabalho.

Aos meus mestres. Agradeço a todos nos nomes de Anegleyce e Nivaldo.

À mamãe.

RESUMO

GARCIA, Lênin Tomazett. O Ciclo da Revolução Burguesa Tupiniquim e a Educação de Adultos no Brasil. 160f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

Este trabalho postula a tese de que a Educação de Adultos é um nexo da Revolução Burguesa no Brasil. É um estudo de sociologia da educação que se insere na linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos do PPGE. A base teórica é fundamentalmente constituída pelos estudos de Florestan Fernandes, especialmente *A Revolução Burguesa no Brasil: um ensaio de interpretação sociológica*. Com esse escopo, são analisadas as mediações sociais e históricas que determinaram o itinerário da Revolução Burguesa no Brasil, até o Golpe de Estado orquestrado pelos militares no 1º de abril de 1964. Nesse curso histórico que implica a Revolução Burguesa e a história da Educação de Adultos no Brasil, são considerados os nexos que constituem a EDA como fundamental na afirmação do projeto burguês no Brasil. Compreende-se assim a reciprocidade entre a Educação de Adultos e o curso da Revolução Burguesa no Brasil. Para tanto, concorrem principalmente o desenvolvimento de um país de economia e mercado dependentes, um projeto de desenvolvimento nacional subordinado às nações de capitalismo avançado e um Estado interventor de tendência “bonapartista” determinado pelo imperialismo como forma de dominação do capital internacional nas nações periféricas. Nesse contexto domina um projeto de formação e especialização da classe trabalhadora que pretende reduzir a Educação a: i) alfabetização, opondo analfabetismo à instrução e postulando a instrução como resolução da questão social e interditando, sempre quando necessário e possível, o protagonismo da classe trabalhadora; e, ii) a uma educação operacional, destituída de sentido e de conhecimento sobre os rudimentos das forças produtivas, que aprofunda o estranhamento do trabalhador frente ao objeto de seu trabalho e frente a si mesmo. De outra parte, a constituição e desenvolvimento da classe trabalhadora põe em questão essa propositura e, contraditoriamente, desafia as condições e possibilidades de sua emancipação. Essa contradição, fruto do desenvolvimento da sociedade do capital, cria e recria a proposta da EDA conservando a sua base histórica contraditória, expressa principalmente pelas ações de repressão política ocorridas com o Golpe Militar.

Palavras-chave: Revolução Burguesa no Brasil – Educação de Adultos – Luta de Classes

ABSTRACT

GARCIA, Lênin Tomazett. *The Cycle of Tupiniquim Bourgeois Revolution and Adult Education in Brazil*. 160p. (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação – Goiânia, 2015.

This doctoral thesis posits that Adult Education is a nexus of Bourgeois Revolution in Brazil. It is a sociology of education study that falls within the line of research Fundamentals of Educational Process of PPGE. The fundamental theoretical basis are the studies of Florestan Fernandes, especially his sociological essay: *The Bourgeois Revolution in Brazil: a sociological interpretation essay*. With this scope, the social and historical mediations are analyzed into the itinerary of Bourgeois Revolution in Brazil until the Coup d'etat orchestrated by the military on April 1, 1964. In this historical course that involves Bourgeois Revolution and the history os Adults Education in Brazil, are considered the links that constitute the “EDA” as a indispensable nexus of the bourgeois project in Brazil. In this way is understood reciprocity between Adult Education and the course of Bourgeois Revolution in Brazil. Therefore, they compete mainly the development of a country's economy and dependent market, a national development project subject to the advanced capitalist nations and an interventionist trend state "Bonapartist" determined by imperialism as a means of domination of international capital in the peripheral nations. In this context dominates a training project and specialization of the working class that aims to reduce education to: i) literacy, countering illiteracy to literacy and postulating education as resolution of social issues and interdicting, whenever necessary and possible, the role of the working class ; and, ii) an operational education, devoid of meaning and knowledge of the rudiments of the productive forces, which deepens the alienation of the worker against the object of his work and face to himself. On the other hand, the establishment and development of the working class calls into question this filing and, contradictorily, challenges the conditions and possibilities for their emancipation. This contradiction, due to the capital of the company's development, creates and recreates the proposal EDA retaining their contradictory historical basis, expressed mainly by political

Key-words: Bourgeois Revolution in Brazil - Adult Education – Class Warfare

LISTA DE SIGLAS

ACB – Ação Católica Brasileira
ANL – Aliança Nacional Libertadora
AP – Ação Popular
BOC – Bloco Operário Camponês
CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CNI – Confederação Nacional das Indústrias
CPC – Centro Popular de cultura
EDA – Educação de Adultos
FNEP – Fundo Nacional do Ensino Público
JA – Juventude Agrária
JEC – Juventude Estudantil Católica
JICB – Juventude Independente Católica do Brasil
JUC – Juventude Universitária Católica
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC –Ministério da Educação
MUT – Movimento Unificado dos Trabalhadores
PCB – Partido Comunista do Brasil
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UGES – União Gaúcha dos Estudantes Secundários
UNE – União Nacional dos Estudantes

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Crescimento do nº de empresas e operários nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, *p. 40*.

Figura 2 – Relação entre trabalhadores brasileiros e imigrantes no Brasil em 1893, *p. 40*.

Figura 3 – Crescimento da população urbana nas principais capitais do Brasil por décadas, *p. 41*.

Figura 4 – Aumento (%) da população urbana no Brasil, *p. 42*.

Figura 5 - Caminho de acesso ao Ensino Superior, *p. 94*.

SUMÁRIO

Introdução.....	15
 Capítulo 1 - Capitalismo no Brasil e Educação de Adultos: um itinerário histórico até a década de 1920.....	20
 1.1 Bases históricas da Revolução Burguesa no Brasil.....	21
1.1.1 Revolução Burguesa: o destino do Brasil.....	24
1.1.2 Nação, mercado e desenvolvimento econômico dependente.....	35
1.1.3 Industrialização, imigração, êxodo rural e constituição do trabalho assalariado.....	39
1.1.4 O imperialismo e a dominação burguesa no Brasil.....	52
1.2 Especialização da força de trabalho: a necessária Educação de Adultos.....	55
1.2.1 Educação Popular: uma questão social	60
1.2.2 A consolidação da Educação de Adultos no Brasil: o des-velamento de um projeto tupiniquim.....	62
1.2.3 Educação de Adultos e protagonismo social.....	70
 Capítulo 2- Educação de Adultos: lutas dos trabalhadores e ações de Estado (1920-1956).....	78
2.1. Estado, Poder Político e Luta de Classes.....	78
2.1.1 Dominação burguesa pela via do Estado Novo.....	80
2.2. Educação de Adultos e projetos de classe em luta.....	83
2.2.1 Iniciativas oficiais de inspiração socialista.....	84
2.2.2 Repressão às iniciativas oficiais de inspiração socialista na Educação de Adultos durante o Estado Novo.....	84
2.2.3 Fundação do Sistema “S”.....	93
2.2.4 Campanhas de alfabetização.....	97
2.2.5 Educação de adultos pela experiência dos trabalhadores.....	109
2.2.6 Igreja Católica e Educação de Adultos.....	111
2.3 Educação de Adultos e contradições sociais.....	115

Capítulo 3 - Educação de Adultos e um desfecho do Ciclo da Revolução Burguesa no Brasil (1956-1964).....	117
3.1 Um desfecho do Ciclo da Revolução Burguesa no Brasil.....	118
3.2 O Golpe de 1964 e Educação de Adultos: um desfecho do Ciclo da Revolução Burguesa no Brasil.....	127
3.2.1 Educação de Adultos e Estado totalitário: a liberdade penhorada.....	131
3.2.2 Movimentos Populares de Educação de Adultos.....	134
3.2.3 Educação de Adultos como um nexo do Ciclo da Revolução Burguesa no Brasil.....	147
Considerações finais.....	151
Referências Bibliográficas.....	156

Introdução

Ah, meu senhor, mas o que eu acho é que o senhor já sabe mesmo tudo – que tudo lhe fiei. Aqui eu podia pôr ponto. Para tirar o final, para conhecer o resto que falta, o que lhe basta, que menos mais, é pôr atenção no que contei remexer vivo o que vim dizendo. Porque não narrei nada à-toa: só apontação principal, ao que crer posso. Não desperdiço palavras. Macaco meu veste roupa. O senhor pense, o senhor ache. O senhor ponha enredo. Vai assim, vem outro café, se pita um bom cigarro. Do jeito é que retorço meus dias: repensando. Assentado nesta boa cadeira grandalhona de espreguiçar, que é das de Carinhonha. Tenho saquinho de relíquias. Sou um homem ignorante. Gosto de ser. Não é só no escuro que a gente percebe a luzinha dividida? Eu quero ver essas águas, a lume de lua...

Guimarães Rosa.

Este estudo se dedica a análise de como a Educação de Adultos se constitui num nexa da Revolução Burguesa no Brasil. Está posta a tese de que a Educação de Adultos é um nexa da Revolução Burguesa no Brasil.

O itinerário das transformações sociais no Brasil são abordadas na exposição com intenção de pensá-las como momentos da Revolução Burguesa. Embora se apresentem “desconexas” no campo da empiria, são na verdade, nexos de um processo histórico definidor dos rumos históricos da nação brasileira.

O estudo é tributário dos estudos de Florestan Fernandes, particularmente d’A *Revolução Burguesa no Brasil: um ensaio de interpretação sociológica* (2005)¹, de Florestan Fernandes (1920-1995). Sendo este ensaio um dos mais importantes trabalhos de análise sobre a formação do Brasil, reconhecido tanto nacional como internacionalmente como um marco definitivo na compreensão da nação brasileira.

¹ Esta obra foi originalmente publicada no ano de 1974. Pelas palavras do próprio Florestan: “comecei a escrever este livro em 1966. Ele deveria ser uma resposta intelectual à situação política que se criara com o regime instaurado em 31 de março de 1964. A primeira parte foi escrita no primeiro semestre daquele ano; e o fragmento da segunda parte, no fim do mesmo ano. Vários colegas e amigos leram a primeira parte, alguns demonstrando aceitar os meus pontos de vista, outros combatendo-os. Isto desanimou-me, levando-me a desistir do ensaio e a investir o tempo livre em atividades vinculadas ao ensino e ao movimento universitário (de 1967 a 1968). (...) no segundo semestre de 1973 retomei os planos iniciais, reformulei-os (adaptando-os aos meus pontos de vista atuais) e iniciei a redação da terceira parte.” (FERNANDES, 2005, p. 25).

Com as teses apresentadas por Florestan Fernandes (2005) é que se pensa a emergência da Educação de Adultos e são apreendidas suas mediações.

Certamente que este não é um ponto de vista único sobre o Brasil. O próprio Florestan Fernandes, enfrenta em suas produções, debates intensos que o motivaram a escrever textos profundos que demarcassem seu lugar como pensador e sociólogo.² As questões relativas a estes debates não serão objeto deste estudo, mas é importante marcar o conhecimento acerca deste debate.

Outra questão determinante a esta tese é que o autor que lhe sustém teórica e historicamente, também é um sujeito fundamental na história da educação brasileira. Florestan Fernandes também escreve sobre Educação; foi em vida um militante ativo da classe trabalhadora nos espaços políticos e seus textos são fundamentais quando se pensa a educação pública no Brasil. Estes textos não serão trazidos durante a exposição, mas cabe, ao menos, referir-se à sua importância³.

Este trabalho não é sobre a perspectiva de educação defendida por Florestan Fernandes. Isto não quer dizer o desconhecimento de suas teses, ou que elas não tenham algo a contribuir neste texto. O que se realiza aqui é um recorte necessário, que se apropria do trabalho fundamental de Florestan Fernandes para pensar a Educação de Adultos construída e mediada pelas contradições próprias da Revolução Burguesa no Brasil.

É certo que diferentes autores já trazem em seus estudos a análise de processos históricos que sintetizam mediações estruturantes da história do Brasil e da Educação de Adultos. Contudo, a proposta da análise que se apresenta pretende apreender da história da Educação de Adultos o que lhe constitui estruturalmente como um nexo da Revolução Burguesa no Brasil.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental baseada em autores que analisam a história do Brasil e documentam a historiografia brasileira da Educação de Adultos.

² A tese de doutorado: *Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos: para além de um debate*, (2008), de Tatiana Gomes Martins, trabalha com as categorias fundamentais de análise com as quais os próprios autores se implicavam, como também analisa as distinções entre os projetos políticos de transformação social de cada um frente às alternativas que se punham no cenário político e social.

³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), organizou uma coleção comemorativa com produções temáticas sobre educadores brasileiros. Nestas publicações estão alguns dos autores aos quais se reportará ao longo da tese, como Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Lourenço Filho etc.: disponível no site: <http://portal.inep.gov.br>

Foi realizado um estudo que remonta à pesquisa realizada na dissertação de mestrado⁴, abarcando: i) documentos oficiais; ii) os autores clássicos que estudam Educação de Adultos; iii) publicações e documentos dos Movimentos de Educação Popular; iv) produções acadêmicas de mestrado e teses de doutorado disponibilizadas pelo Portal da Capes; v) artigos científicos e, vi) trabalhos publicados nas Reuniões Anuais da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

A análise dos autores estudados é contemplada na exposição quando ilumina processos históricos constitutivos do nexos que a Educação de Adultos significa na evolução Burguesa no Brasil. Não se trata de contar a história novamente, mas de apanhar no conjunto da produção brasileira os marcos fundamentais que constituem a transformação do Brasil em país capitalista, recortando, como a Educação de Adultos é necessária a este processo.

A exposição dessa tese está organizada em três capítulos. O primeiro, *Capitalismo no Brasil e Educação de Adultos: aproximações históricas até a década de 1920*, expõe os processos e estruturas determinantes da Revolução Burguesa no Brasil, esboçando, no primeiro item, o terreno histórico que engendra esta revolução. Note-se que as mediações explicitadas são as determinantes à emergência da Educação de Adultos como nexos imprescindível do Brasil capitalista, que se anunciava no contexto inicial de maturação do capitalismo no país. Inicia-se explicando como no Brasil, se engendram as transformações políticas e econômicas que rompem com as feições de uma sociedade colonial e apontam para a construção de uma sociedade com estatuto nacional próprio, conservando desde o início, a estrutura de dominação externa por parte das nações de capitalismo desenvolvido sobre o Brasil.

O segundo item versa sobre a forma histórica que a educação dos adultos adquire no momento em que o Estado toma as primeiras providências em relação à especialização da força de trabalho. Providências ainda esparsas, aparentemente sem conexão alguma, mas são, em certa medida os primeiros impulsos das transformações nas relações de produção que impulsionam ações dedicadas à especialização da força de trabalho. Nesta parte da exposição, já se analisa os contornos da Educação de Adultos imbricados aos processos de um desenvolvimento econômico dependente.

O segundo capítulo, *Educação de Adultos: lutas dos trabalhadores e ações do Estado (1920-1956)*, analisa como a Educação de Adultos constitui os embates entre o

⁴ GARCIA, Lênin Tomazett. O Proeja na Rede Estadual de Goiás: a trajetória de um programa implantado e não realizado, 2010.

projeto da classe trabalhadora e da burguesia para a sociedade brasileira. O primeiro item analisa como a burguesia mantém seu projeto econômico no contexto do Estado Novo, tomando como objeto os processos e estruturas que se constituíram com esta forma de governo e determinaram. O segundo item analisa os projetos de Educação de Adultos entre os anos 1920 e 1956. Estes projetos são tomados como expressões do acirramento das contradições do Brasil em tempos de imperialismo. Ressalta-se que neste período a Educação de Adultos alcança o status de um problema nacional, primando o analfabetismo como oposto de instrução e instrução como resolução do analfabetismo.

O terceiro capítulo, *Educação de Adultos e o desfecho da Revolução Burguesa no Brasil (1956-1964)*, versa sobre o processo definitivo da Educação de Adultos na sociedade brasileira. Expõe como a burguesia resolve a questão nacional no Brasil, e arrola sobre todas as dimensões políticas e culturais a imposição de um Estado Militar, que é em síntese, expressão avançada das contradições de uma sociedade desenvolvida de forma dependente e atrasada no ciclo internacional de expansão do capitalismo. Essa característica é expressa pela condição débil da burguesia brasileira em manter-se como governante na cena política do país, ao mesmo tempo em que precisa manter seus vínculos econômicos e políticos com a burguesia internacional a fim de preservar a sua posição de classe dominante no país. A saída encontrada na autocracia é uma forma de resolução das contradições do Brasil.

Em determinadas passagens o leitor observará que o texto remonta a processos localizados em datas já analisadas anteriormente. É comum acompanhar o curso da história seguindo os anos de forma linear e crescente. No entanto, como esta tese trabalha com processos e estruturas históricas, compreendendo a relação *passado, presente e futuro*, não como uma sucessão de acontecimentos que destitui o presente do passado ao mesmo tempo em que esvazia o passado de sua força no presente, nota-se de início que a exposição não poderia caminhar de forma linear sem remeter-se, vez ou outra, a processos que se localizam em anos anteriores.

Por dentro da linearidade dos anos, vislumbra-se a atualização de um passado que se desenvolve escondendo a sua roupagem no presente, e por isso parece superado, ao mesmo tempo em que um presente aparece como ilusão sob a insígnia da

presentificação do tempo. Operar desconstruindo esta forma de manifestação do tempo é uma tensão determinante neste trabalho.

Pretende-se com esse trabalho, compreender como a Educação de Adultos é um nexó da Revolução Burguesa no Brasil. A forma de explicar a constituição da Educação de Adultos, constituída pelo itinerário da Revolução Burguesa no Brasil (e ao mesmo tempo, constitutiva deste processo), há de possuir sua validade no curso da história. Isto não exclui o debate e a divergência de posições, mas postula suas referências no âmbito da materialidade social.

Finalmente, é necessário ressaltar que quando se fala em Revolução Burguesa, a noção dominante atribui à Revolução Burguesa características de um processo realizado somente pela classe burguesa. Revolução Burguesa não é algo relativo somente à burguesia, mas sim à burguesia e à classe trabalhadora. Não há Revolução Burguesa que se realize sem a constituição recíproca da classe trabalhadora. É evidente que a Revolução Burguesa é capitaneada pela burguesia e constitui a sociedade à sua imagem e semelhança, caso contrário, estaríamos discutindo a Revolução Socialista. Contudo, a Revolução é Burguesa, enquanto definição da produção da sociedade capitalista, e que, no mesmo processo engendra a classe social que é sua antítese histórica: a classe trabalhadora e seu espectro revolucionário.

CAPÍTULO 1

CAPITALISMO NO BRASIL E EDUCAÇÃO DE ADULTOS: ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS ATÉ A DÉCADA DE 1920

Veredas. No mais, nem mortalma. Dias inteiros, nada, tudo o nada – nem caça, nem pássaro, nem codorniz. O senhor sabe o mais que é, de se navegar sertão num rumo sem termo, amanhecendo cada manhã num pouso diferente, sem juízo de raiz? Não se tem onde se acostumar os olhos, toda firmeza se dissolve. Isto é assim. Desde o raiar da aurora, o sertão tonteia.

Guimarães Rosa.

No ensaio de Florestan Fernandes (2005), encontram-se chaves de interpretação de como o Brasil se torna um país capitalista. Com este ensaio, é possível apreender mediações fundamentais na compreensão de como o país supera os laços econômicos e políticos coloniais e desenvolve a condição de uma nação com estatuto político e econômico “próprios”, determinada por nexos dependentes em relação às nações de capitalismo avançado. A forma pela qual esta dependência se estrutura, determina os contornos das transformações das relações de produção no país. Estas relações de produção são tributárias à constituição das classes, e a um determinado projeto de educação como condições de produção e reprodução das determinações que estruturarão o Brasil como uma nação de capitalismo desenvolvido.

As transformações nas relações de produção, a liberalização do trabalho, a constituição da burguesia e do proletariado, a formação de uma nação mercantil, e a

forma imperialista de dominação burguesa, são as determinações que se pretende explicitar nesse capítulo.

1.1 Bases históricas da Revolução Burguesa no Brasil.

*Agora, nesta hora, a gente forçar um escape, pode ser
que se tenha sorte – mas mesmo assim sofrendo muitas
mortes, e sem meios para descontar essas, sem alcance
nenhum para se matar um bom poucado desses inimigos.
Tu entende?*

Guimarães Rosa.

A constituição do Brasil como país capitalista é base deste estudo. Nesse processo estão implicados desenvolvimentos que remontam aos finais dos anos de 1800 e que colocam em pauta a problemática da revolução burguesa no Brasil. Desde a abolição da escravidão, passando pelo fim da monarquia, pela imigração e, entre mais, a industrialização, o desenvolvimento capitalista no Brasil põe em causa processos e estruturas que delineiam as especificidades de uma revolução burguesa que ocorre num terreno social um tanto peculiar, no qual as relações de poder, de classe e de produção são crivadas pela subordinação ao ciclo de expansão do capital hegemônico. Afinal, quando a Revolução Burguesa no Brasil se inicia com características marcantes, o mundo burguês na Europa já havia se estruturado, e a própria inserção do Brasil neste ciclo também é uma demanda das nações de capitalismo avançado, ou seja, o Brasil está à reboque das transformações do eixo do capital dominante.

A condição material de um país agrário, que se utilizava predominantemente da mão-de-obra escrava, determinava relações de produção destoantes do sociometabolismo do capital, que pressupõe classes representantes do trabalhador e burguês enquanto os principais sujeitos da produção material. Essas relações de produção configuravam uma sociedade atrasado ponto de vista das exigências do projeto de produção, reprodução e expansão do capital e constituíam um terreno muito particular para o desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Com tal escopo, esta sociedade carecia ser transformada tanto do ponto de vista econômico quanto social, cultural, político, individual e coletivo para realizar as

exigências do desenvolvimento do capital. Seria necessário revolucionar essa sociedade de base agrária na garantia dos fundamentos necessários ao desenvolvimento e consolidação do projeto social burguês. Ou seja, seria necessário revolucionar essa sociedade garantindo a existência do trabalhador assalariado “livre” para se oferecer enquanto força de trabalho, a economia de mercado, a cidade como *lócus* de produção, distribuição e circulação da mercadoria.....(....) Estava em causa, na particularidade brasileira e na esteira da expansão e internacionalização do capital, o curso da Revolução Burguesa no Brasil.

O conceito de Revolução Burguesa no Brasil não é um consenso no âmbito científico e acadêmico. De forma definitiva, o professor Octavio Ianni (1984) aponta e apresenta importantes interpretações acerca do processo de transformação do Brasil de um país colonial numa nação tipicamente capitalista. Ianni (1984, p. 28-32) referencia alguns dos principais autores que se dedicaram a pensar esta questão: Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, Nelson Weneck Sodré, Florestan Fernandes e Carlos Nelson Coutinho⁵.

A existência das obras de cada um destes pensadores representa a dificuldade de compreender o complexo desenvolvimento do Estado e da sociedade brasileira, que traz internamente à sua elaboração, a problemática da Revolução Burguesa. Nem todos os estudiosos concordam que houve Revolução Burguesa no Brasil. Certamente a ideia de Revolução Burguesa é, também entre aqueles que a apanham como categoria lógica e histórica, um ponto tenso de discussões e ainda de elaboração, vista a sua complexidade e longo alcance histórico. A Revolução Burguesa no Brasil é ainda, objeto de estudos e pesquisas e o será enquanto durarem as estruturas e determinantes que constituem o capitalismo como sistema de metabolismo social no Brasil.

Contudo, neste trabalho, o ponto de partida é a análise elaborada por Florestan Fernandes (2005). Trata-se de uma interpretação científica consistente do Brasil e

⁵ Octavio Ianni (1984) faz referência às seguintes obras destes autores: Sérgio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*, 3ª edição, Livraria José Olympio Editora, Rio de Janeiro, 1956. A 1ª edição desta obra data de 1936. Caio Prado Júnior, *História Econômica do Brasil*, 3ª edição, Editora Brasiliense, São Paulo, 1953. Nelson Werneck Sodré, *História da Burguesia Brasileira*, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1964; *Introdução à Revolução Brasileira*, 3ª Edição, Editora Civilização Brasileira, 1967. Florestan Fernandes, *A Revolução Burguesa no Brasil*, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1975; *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1968. Carlos Nelson Coutinho, *A Democracia como Valor Universal*, Livraria Editora Ciências Humanas, São Paulo, 1980. (IANNI, 1984, p. 28-31).

oferece elementos fundamentais para compreender como a Educação de Adultos é constituída e constituinte do Ciclo da Revolução Burguesa no Brasil.

Para Fernandes (2005),

Na acepção em que tomamos o conceito, Revolução Burguesa denota um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial. Há porém um ponto de partida e um ponto de chegada, e é exatamente difícil localizar-se o momento em que essa revolução alcança um patamar histórico irreversível, de plena maturidade e, ao mesmo tempo, de consolidação do *poder burguês* e da *dominação burguesa*. (FERNANDES, 2005, p. 239)

Não é objetivo de Fernandes (2005) uma data precisa para o início e o fim deste processo histórico no Brasil, porque a história deve ser compreendida a partir da apreensão e compreensão de estruturas e processos que se articulam e se sintetizam num conceito e não a partir da sucessão de fatos e personagens.

A postulação da “*Revolução Burguesa no Brasil*” implica apreender um conceito que é síntese de uma realidade histórica no que ela tem de particular e universal. O conceito não é uma criação descolada da história, ao contrário, é uma apreensão lógica que sintetiza a história. É dessa perspectiva que Florestan Fernandes escreve sobre o Brasil e, em seu ensaio *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*, apresenta uma síntese definitiva, que tomamos por base, sobre a questão. A compreensão da Revolução Burguesa do Brasil implica elucidar:

Como se processou a absorção de um padrão estrutural e dinâmico de organização da economia, da sociedade e da cultura. Sem a universalização do trabalho assalariado e a expansão da ordem social competitiva, como iríamos organizar uma economia de mercado de bases monetárias e capitalistas? É dessa perspectiva que o “burguês” e a “Revolução Burguesa” aparecem no horizonte da análise sociológica. Não tivemos todo o passado da Europa mas reproduzimos de forma peculiar o seu passado recente, pois este era parte do próprio processo de implantação e desenvolvimento da civilização ocidental moderna no Brasil. Falar em Revolução Burguesa, nesse sentido, consiste em procurar os agentes humanos das grandes transformações histórico-sociais que estão por trás da

desagregação do regime escravocrata-senhorial e da formação de uma sociedade de classes no Brasil. Portanto, ao se apelar para a noção de “Revolução Burguesa”, não se pretende explicar o presente do Brasil pelo passado de povos europeus. Indaga-se, porém quais foram e como se manifestaram as condições e os fatores histórico-sociais que explicam *como e por que* se rompeu, no Brasil, com o imobilismo da ordem tradicionalista e se organizou a modernização como processo social. Em suma, a “Revolução Burguesa” não constitui um episódio histórico. Mas, um fenômeno estrutural, que se pode reproduzir de modos relativamente variáveis, dadas certas condições ou circunstâncias, desde que certa sociedade nacional possa absorver o padrão de civilização que a converte numa necessidade histórico-social. (FERNANDES, 2005, p.37-38)

Seguindo com o sociólogo, pode-se afirmar que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil se deu com a garantia da: i) da instituição do poder político via Estado, ii) do amadurecimento das classes sociais, e, iii) da criação de um mercado capitalista. (FERNANDES, 2005, p. 49-176). Cada uma destas mediações relaciona-se a um complexo arranjo instituinte de uma nova sociedade, que conserva traços da forma anterior de produção, mas desenvolve-se com rupturas para um mundo distinto, o Brasil capitalista.

Com estes pressupostos, está em causa considerar processos estruturantes da Revolução Burguesa no Brasil. E mais, compreender como as relações de produção se transformaram com vistas à produção de mercadorias consoante com a constituição da força de trabalho como mercadoria (incluindo um projeto de especialização do trabalho), a transformação do senhor de engenho em homem de negócios e os processos de constituição de uma nação capitalista.

1.1.1 Revolução Burguesa: o destino do Brasil.

*Eu sendo água, me bebeu; eu sendo capim, me
pisou; e me ressoprou, eu sendo cinza.*

Guimarães Rosa.

A análise de como ocorreram as transformações nas relações de produção, necessariamente ilumina processos necessários à própria Revolução Burguesa no Brasil. A liberalização do trabalho, a constituição das classes, a instituição de um poder político burguês via Estado, a criação de um mercado tipicamente capitalista e o desenvolvimento das forças produtivas internas sob os ventos do ciclo internacional de expansão do capitalismo são processos conectados internamente em que o desenvolvimento de um inclui os demais.

Em toda parte onde ocorreu, a “Revolução Burguesa” sempre foi movida por protagonistas históricos que viveram papéis estratégicos para formação e desenvolvimento do capitalismo moderno. Em regra, tais personagens pertencem a certas categorias sociais simétricas e tendem a preencher funções homólogas na ruptura com o passado e na criação das novas estruturas econômicas. No caso brasileiro, se omitirmos as referidas categorias sociais e formos diretamente aos agentes humanos que as ocupavam, impregnando-as com os interesses, as aspirações e os valores sociais que davam sentido ao conteúdo histórico às suas ações e relações econômicas, depararemos fatalmente com o “fazendeiro de café” e o “imigrante”. (FERNANDES, 2005, p. 127-128)

Estes são os agentes protagonistas das transformações das relações de produção que possuirá no mercado o seu ponto central de regulação. O aumento na produção de mercadorias é a base do novo tipo de mercado que se instaura no capitalismo. Tal garantia provém de uma anterior, que é do trabalho assalariado como forma social de organização do trabalho. É a sociedade constituída pelo trabalho assalariado que possibilita o aumento da produção de mercadorias. Um exemplo interessante que retrata essa necessária intensificação da produção sob a economia capitalista, é trazido por Hobsbawm (2004), quando estuda as transformações ocorridas na Europa ocidental sobre a dinâmica e importância do mercado.

:

No continente Europeu, “‘o mercado mundial’, aquela condição crucial e característica da sociedade capitalista, estava já a longo

tempo se desenvolvendo. O comércio internacional havia ultrapassado o dobro do valor entre 1720 e 1780. (...) Por volta de 1870, o valor do comércio externo para cada cidadão do Reino Unido, França, Alemanha, Áustria e Escandinávia era entre quatro e cinco vezes o que havia sido em 1830; para cada holandês e belga, três vezes maior; e mesmo para cada cidadão dos Estados Unidos – um país para o qual o comércio externo era de importância marginal – mais do dobro no decorrer da década de 1870, uma quantidade anual de cerca de 88 milhões de toneladas de mercadorias transportadas por navios foi trocada entre as nações mais importantes, comprados com os vinte milhões de 1840; 31 milhões de toneladas de carvão atravessaram os mares, comprados a 1,4 milhão; 11,2 milhões de toneladas de grãos, comprados a menos de dois milhões; seis milhões de toneladas de ferro comprados a um milhão; e mesmo – antecipando o século XX – 1,4 milhão de toneladas de petróleo, que era desconhecido do comércio internacional em 1840. (HOBSBAWM, 2004, p.83)

Vendo como a intensificação da produção ocorreu na Europa, pode-se supor que no Brasil a história não seria tão diferente. A questão é compreender como se realiza, no Brasil, este aumento da produção. É inerente à existência de trabalhadores assalariados, a existência da burguesia detentora dos meios de produção. O trabalho para se desenvolver como assalariamento, necessariamente engendra a contradição *capital x trabalho*. A instituição do mercado capitalista e do poder político via Estado exigem que estas garantias se desenvolvem numa sociedade de classes.

No Brasil, segundo Fernandes (2005), as transformações que determinam inicialmente o avanço do capitalismo como sistema social são: a mudança da organização das grandes lavouras, a transformação do senhor de engenho em cidadão burguês e a chegada dos imigrantes. A grande lavoura, sob o sistema colonial se constituía como um limitante à obtenção de lucros. Primeiro, porque a produção estava determinada pela apropriação da Coroa portuguesa e “ (...) a parte da renda que ficava em mãos do agente econômico interno era, comparativamente à absorvida de fora (pela Coroa, pelos agentes de financiamento da produção, dos negócios com o produto bruto, de refinação ou da comercialização final) demasiado pequena. (FERNANDES, 2005, p. 40). Segundo, porque a renda obtida pelo senhor de engenho não correspondia ao lucro. Era um montante de renda recebida pela Coroa segundo leis de comércio estabelecidas pela própria Coroa. O valor do produto que a Colônia “vendia” era determinado por Portugal. O senhor de engenho neste tempo era um “nobre e militar, e agente potencialmente econômico, servindo à Coroa, às companhias comerciais e a si próprio) (...) “Lucro”, “ganho”,

“risco calculado”, nada disso exprime o que ele perseguia (e se sentia no direito de perseguir)” (FERNANDES, 2005 p. 40). Terceiro, porque nesse processo de “drenagem” de riquezas, o próprio sistema colonial “(...)não previa dentro de limites muito estreitos e tênues, condições institucionais apropriadas para a organização interna do fluxo de renda. (FERNANDES, 2005, p. 41)

Neste processo se desenvolviam condições estruturais determinantes da produção da colônia, quais sejam: as relações comerciais que ligavam essa produção ao comércio internacional, ao *Capitalismo Comercial*⁶, eram determinadas pelos detentores dessa produção, que era a Metrópole ou alguns países que tinham acordos diretos com a Colônia como Inglaterra, por exemplo, já que Portugal não possuía pleno domínio das relações comerciais da Colônia.

Na medida em que todas as fases essenciais dos processos econômicos se desenrolavam fora da Colônia (do financiamento da produção agrária, dos transportes, da estocagem e venda do produto bruto, ao refinamento e venda do produto beneficiado), operava-se uma espécie de despojamento residual que ocasionava, por si mesmo, estímulo ao crescimento econômico horizontal, estancamento da diferenciação econômica e eternização do estado de heteronomia econômica. (FERNANDES, 2005, p. 41)

O excedente produzido pela Colônia era destinado à Metrópole ou à alguma companhia ou governo nacional com quem a Metrópole tivesse acordos comerciais. O lucro estava resguardado a quem recebesse os produtos da Colônia, pois esses poderiam vendê-los no comércio internacional e obter o valor real dos produtos. A forma de extrair o excedente era simples. Dizia respeito à relação de Colônia e Metrópole. Contudo, simples era somente a forma de extrair o excedente, os desenvolvimentos que a circulação e o comércio destes produtos assumiam no mercado internacional eram complexos e foram condição necessária para a acumulação de capital suficiente ao desenvolvimento e expansão do capitalismo do eixo dominante.

⁶ O capitalismo comercial corresponde à primeira fase do capitalismo, caracterizado pela acumulação primitiva de capital e pode ser tomado a partir das grandes navegações comerciais e das conquistas marítimas dos séculos XV e XVI.

Ainda seguindo com Fernandes (2005, p. 41), observa-se que o capitalismo comercial implicou o desenvolvimento da produção agrícola nas colônias, mas não inseriu o produtor colonial no processo de circulação de produtos coloniais como mercadorias, o que engendraria uma forma de capitalização.

A propriedade fundiária se fundava em laços coloniais enquanto fonte de renda, propriedade do nobre, mas, contudo, não pertencia plenamente a ele. Os ganhos gerados pela propriedade fundiária no processo de circulação não retornavam ao proprietário como lucro. O que ele recebia eram os pagamentos provindos da venda sob o estatuto colonial. A sua terra e a forma de produzir e comercializar eram coloniais, os impostos e taxas eram altos e determinados pela metrópole, assim como o próprio valor dos produtos.

Ao tempo, a condição de colônia se constituía interdito ao desenvolvimento econômico. Isto é importante quando se observa que o principal fator de estagnação econômica da colônia não provinha dos empreendimentos produtivos, mas de sua condição de colônia. Tanto que “(...) os móveis capitalistas inerentes à grande lavoura voltariam à tona e poderiam expandir-se com relativa intensidade, depois que se rompesse com o estatuto colonial.” (FERNANDES, 2005, p. 44)

Com a referida ruptura, a grande lavoura não deixa de existir, o que modifica é a concentração de renda que será canalizada em grande parte para o crescimento econômico interno. Destina-se Possibilitando esforços concentrados para a fundação de um Estado nacional, o desenvolvimento urbano e a expansão de novas formas de atividades econômicas. (FERNANDES, 2005, p. 44).

Essas transformações marcam a transição para a era da *sociedade nacional*. Uma nação não aparece e se completa de uma hora para outra. Ela se constitui lentamente, por vezes sob convulsões profundas, numa trajetória de ziguezagues. Isso sucedeu no Brasil, mas de maneira a converter essa transição, do ponto de vista econômico, no período de consolidação do capitalismo. (FERNANDES, 2005, p. 44)

Diante do curso dessa complexa realidade, Fernandes (2005) chama atenção para a emergência de um importante sujeito que surge e medeia o processo de desagregação do sistema colonial: o homem de negócios. Os senhores-rurais foram extraídos do isolamento das fazendas e projetados na vida urbana, seja nos governos provinciais, seja na vida econômica das cidades e nas relações com as demais nações que perfaziam as rotas de comércio. A classe dos senhores se “aburguesava”, desempenhando uma função análoga à de certos segmentos da nobreza europeia na expansão do capitalismo. (FERNANDES, 2005, p. 45).

Antes mesmo da abolição da escravidão e da consolidação do trabalho assalariado, Fernandes (2005, p.45) ressalta que a esfera de serviços fora extensamente modificada, tanto no âmbito das elites quanto dos trabalhadores; esse processo, que foi mais intenso nas regiões que se beneficiaram do surto econômico gerado pelo café e chegada de imigrantes, foi o corolário do espírito burguês.

Os negociantes a varejo e por atacado, os funcionários públicos e os profissionais de “fraque e cartola”, os banqueiros, os vacilantes e oscilantes empresários das indústrias nascentes de bens de consumo, os artesãos que trabalhavam por conta própria e toda uma massa amorfa de pessoas em busca de ocupações assalariadas ou de alguma oportunidade “para enriquecer”. (...) Um vendeiro por exemplo, podia galgar dura mas rapidamente os degraus da fortuna. Em seguida fazia por lograr respeitabilidade e influência, através dos símbolos da própria “aristocracia agrária”, convertendo-se em “comendador” e em “pessoa de bem”. (...) Esses tipos de homens, malgrado sua variedade e heterogeneidade, impulsionaram silenciosamente, na trilha de seus êxitos e fracassos, a revolução que pôs em xeque os hábitos, as instituições e as estruturas sociais persistentes da sociedade colonial. (FERNANDES, 2005, p. 45-46)

Se inicialmente tais transformações se valiam da proposição de “modernizar” e de “avançar”, logo mais adiante essa classe em desenvolvimento se posicionaria com maior definição e buscaria criar no Brasil as condições econômicas, jurídicas, políticas essenciais à plena instauração ordem social competitiva. (FERNANDES, 2005, p. 47).

Isso é curioso porque no “antigo regime”, no caso, aparecia como uma noção histórica vaga e confusa. Não era a sociedade nacional em si mesma, nascida na Independência. Mas, a sociedade nacional, que apesar da Independência, manteve-se (por causa da escravidão e da dominação patrimonialista), esclerosada pelos componentes do mundo colonial que subsistiam, indefinidamente, com renovada vitalidade. Contra o “antigo regime”, assim percebido e concebido, o “espírito burguês” era espontânea e substancialmente revolucionário. (FERNANDES, 2005, p. 47).

Quando a ordem social competitiva se fortalece internamente e a grande lavoura é reordenada sob os mecanismos econômicos do mercado competitivo internacional, a ordem estamental (junto com os seus senhores) deixa de ser determinante em relação às novas condições de acumulação de capital e do dinamismo interno do mercado. Tal modificação nas relações de produção e de propriedade da terra converteram as determinações histórico-sociais da grande fazenda de domínio colonial e instituíram-na como uma plantação tropical moderna, associada à acumulação comercial ou financeira de capital. “O senhor de escravo, por sua vontade e por suas mãos, escravizava-se ao escravo e à ordem social que se fundara na escravidão, condenando-se a desaparecer quando esta fosse extinta” (FERNANDES, 2005, p. 133).

O que o senhor agrário fez, sem saber, foi engendrar sua forma de existir como sujeito de classe experimentando, neste processo, transformações profundas de constituição da *mentalidade burguesa*. Era preciso que a burguesia em surgimento extraísse de um país oligárquico e, portanto, atrasado, o *ethos* burguês e se consolidasse como classe.

O mesmo senhor fazendeiro, se transformaria em “coronel” e, em sua última expressão, se converteria em “homem de negócios”. Como e enquanto “coronel”, ele já era o antípoda do senhor agrário. Afirmava-se assim através do poder gerado por sua condição econômica. Mas, despojado do domínio estamental, possuindo ou não escravos, este senhor se via privado das compensações, da autoridade e da segurança do *status* senhorial, que lhe aparecia como superior ao tempo. (FERNANDES, 2005, p.139). A forma de propriedade estamental lhe concedia a ilusão de que sua posição também era definitiva.

Com a desagregação da ordem senhorial, a forma “senhor” entra em extinção. O dinamismo do mercado capitalista determina a esfera da circulação de mercadorias constituindo a vida comercial interna do Brasil. As funções desempenhadas politicamente e socialmente pelo “senhor” não fazem sentido algum nesta realidade. Representam uma regressão ao período colonial, o qual o próprio “senhor” esputou como ultraje no “imenso” Portugal. (FERNANDES, 2005, p. 139).

Descobriu sob um misto de pânico e fúria, que sua posição relativa no seio da emergente ordem social competitiva era vulnerável e flutuante, sofrendo um desgaste econômico permanente e colocando-o diante da dura alternativa do desnivelamento social progressivo, mesmo mantendo estáveis suas fontes de renda. Apelou e apegou ao poder político para enfrentar e conjurar esse risco, ao mesmo tempo em que passaria a cultivar crescentemente formas compensatórias de preservar o *status* (o que o levaria a participar e incentivar modelos provincianos de mandonismo e cosmopolitismo) e buscaria novos canais de mobilidade social, econômica e social para os filhos, parentes ou dependentes (o que conduziria à exploração sistemática do nepotismo, não mais como requisito normal da burocratização da dominação patrimonialista, mas como mecanismo de luta pela sobrevivência nos estratos dominantes). Em menos de meio século, nem mesmo o controle exacerbadamente autoritário do poder político e as formas mais drásticas de mandonismo podiam fornecer-lhe recursos para remar contra a corrente. (FERNANDES, 2005, p. 140)

A mudança do seu *status* de *senhor rural* para *cidadão moderno* lhe impôs a ‘*navegar por mares nunca dantes navegados*’.⁷ O espólio contra estatuto colonial aglutinava as forças da elite brasileira em função de uma causa nacional. O objetivo do qual se nutriam era a finalidade política independente: internalização definitiva dos centros de poder e nativização dos círculos sociais que podiam controlar esses centros de poder. Outra façanha que esta elite fez ‘sem saber’ foi manter os laços econômicos de dependência nacional, ao mesmo tempo em que se postulava o *status nacional*. (FERNANDES, 2005, p. 129-131).

Mantendo a ordem social da sociedade colonial, a Independência evidenciava-se nos propósitos de despojar a ordem social, herdada da sociedade colonial, dos caracteres heteronômicos aos quais fora

⁷ Alusão à Luís de Camões, em *Os Lusíadas*.

moldada, requisito para que ela adquirisse a elasticidade e autonomia exigidas por uma sociedade nacional. O elemento conservador evidenciava-se nos propósitos de preservar e fortalecer, a todo custo, uma ordem social que não possuía condições materiais e morais suficientes para engendrar o padrão de autonomia necessário à construção e ao florescimento de uma nação (FERNANDES, 2005, p. 51).

O surgimento de um Estado nacional engendrado num nexu dependente foi mediado por condições de produção econômico-mercantil muito particulares: a grande lavoura e a mineração, as condições de exploração do trabalho escravo, a concentração de renda e do poder pelas elites, a marginalização permanente da massa de homens livres que não conseguiam um lugar ‘digno’ na sociedade civil e a erosão invisível das possibilidades de soberania nacional no âmbito das relações econômicas e políticas frente as nações de capitalismo avançado.

Fernandes (2005) ressalta que o “estatuto colonial foi condenado e superado como estado jurídico-político. O mesmo não sucedeu com seu substrato material, social e moral, que iria perpetuar-se e servir de suporte à construção de uma sociedade nacional” (FERNANDES, 2005, p. 51). A Independência traz, de um lado, o ideal de um Brasil como nação plenamente realizada e, portanto, “soberana e integrada” e, de outro, “a tendência dúplici a tolerar-se o presente possível, sonhando-se indefinidamente (e por vezes lutando-se) pelo ‘futuro melhor’” (FERNANDES, 2005, p. 71)

Um arranjo complexo na burocracia se formara, no sentido de regular as atividades comerciais via Estado. Ou seja, o Estado se redimensionaria de tal maneira que surgiria um novo aparelho Estatal burocrático voltado para as transações da economia. Está em causa um Estado que se constitui na regulação dos negócios da burguesia internacional com os grandes proprietários nacionais e que é, desde então, o Estado para essa classe.

Contudo, o que lhes possibilitava desfrutar dos princípios da liberdade, fraternidade e igualdade estava limitado pelos nexos de dependência econômica com as grandes potências. Além do limite histórico do próprio desenvolvimento do capital, que nas nações hegemônicas se balizava pelas irrealizações do capitalismo, no Brasil

aprofundavam-se essas determinações pela constituição dependente da nação. Esse limite frente às nações hegemônicas não passava despercebido aos olhos das elites brasileiras. Mas esse era um preço aceito, pois gozavam de um *status* independente.

Todas as decisões que antes eram tomadas externamente agora estavam dispostas para as elites nativas. As negociações no mercado mundial, as taxas de juros nas linhas de crédito nacional, as taxas dos portos para importação e exportação, redefinições do espaço geográfico urbano e rural, os incentivos aos imigrantes resultantes de acordos com nações da Europa, Ásia, América do Norte e África, para citar os mais importantes, eram protagonizadas pela burguesia nacional que, pela necessidade de dinamizar a economia e aumentar os lucros, passava a estabelecer esses rumos em consonância com a burguesia internacional. (FERNANDES, 2005, p. 55).

A apropriação dos princípios liberais implica condições fundamentais na política nacional. Primeiro, cumpre uma função prática: após a extinção do estatuto colonial, possibilita a inserção dos agentes internos da produção no sistema mercantil sob a expansão do capitalismo comercial. Engendra-se a construção de concepções econômicas, técnicas sociais e instituições políticas essenciais para o intercâmbio e a associação com as nações hegemônicas do sistema. (FERNANDES, 2005, p. 55). E, segundo, o liberalismo preenche a função de suscitar e ordenar, a partir de dentro e espontaneamente, através do estatuto nacional, operações econômicas, sociais e políticas que produzissem efeitos iguais ou melhores aos que se alcançava anteriormente, a partir de fora e compulsoriamente, como colônia. (FERNANDES, 2005, p. 55).

Pode-se dizer sem subterfúgios, pois, que a absorção do liberalismo respondia a requisitos econômicos, sociais e políticos que condicionavam a associação livre mas heteronômica do Brasil às nações que controlavam o mercado externo e as estruturas internacionais de poder. À luz de tais considerações é patente que o liberalismo forneceu sua reelaboração sociocultural no meio brasileiro, as concepções gerais e a filosofia política que deram substância aos processos de modernização decorrentes, primeiro, da extinção do estatuto colonial e, depois, da desagregação lenta e heterogênea, mas progressiva da própria ordem colonial. Ele não afetou (e nem poderia afetar) os aspectos da vida social que continuava gravitando em torno da escravidão e das formas

tradicionais da dominação patrimonialista. (FERNANDES, 2005, p. 54-55).

Conservando traços de uma sociedade patrimonialista, arcaica, em que o trabalho predominante ainda conserva traços da escravidão, o Brasil se põe a fundar um Estado Nacional e se insere como uma nação no eixo comercial internacional. Como país dependente e periférico sua inserção no mercado internacional é marcada, de um lado, por uma autonomia frente a sua condição de colônia, mas, por outro, por se constituir enquanto uma *colônia do capital*.

Era uma nação de mercado tipicamente capitalista que estruturaria, pelo Estado, um poder internacionalmente articulado da burguesia sob as expensas do trabalho em suas diversas formas úteis: de exploração de recursos naturais (da terra pelas lavouras e pelos minérios), e pelas formas contraditórias de uma sociedade industrial que, em poucas décadas, se consolidará.

Graças a esse dinamismo do mercado, o Brasil vai superando a posição marginal que ocupara durante o capitalismo comercial, enquanto colônia. A economia brasileira passa a ter um *status* próprio de organização dentro da economia mundial, isto representa um “salto súbito na participação dos modelos capitalistas de organização da personalidade, da economia e da sociedade.” (FERNANDES, 2005, p. 118).

O “sujeito econômico bem-sucedido” estava em vias de possibilidade. Via-se, pela primeira vez a cena do capitalista nacional surgindo e seus rudimentos vão sendo garantidos. A sua realização efetiva seria resultado do bom manejo no mundo mercantil – embora em posição atrasada e dependente – que ora se instaurava intensamente. O itinerário do Brasil está posto. As determinações estruturais de sua produção nacional dependente constituem o diapasão de sua história.

Faz-se necessário dar mais um ‘passo atrás’ e analisar como esta dependência se estrutura suas mediações fundamentais e com isto compreender um pouco melhor que país é este que se encaminha no curso da Revolução Burguesa.

1.1.2 Nação, mercado e desenvolvimento econômico dependente.

*Dormir remolhado, se dormia, com a lama da friagem.
De madrugada, depois, se achava era pé de onça,
circulando as marcas. E a gente ia, recomeçado, se
andava, no desânimo, nas campinas altas. Tão território
que não foi feito para isso, por lá a esperança não
acompanha. Sabia, sei. O pobre sozinho, sem um cavalo,
fica no seu, permanece, feito numa croa ou ilha, em sua
beira de vereda. Homem a pé, esses Gerais comem.*

Guimarães Rosa.

Com a superação da dominação portuguesa expressa claramente pelos laços coloniais, o Brasil realiza a marcha de desenvolvimento econômico dependente mascarada pelo incremento na produção. Esse desenvolvimento advém da reorganização das grandes lavouras, e, mais adiante, da industrialização subordinada aos países de capitalismo avançado. Uma das questões fundamentais para o estabelecimento dos nexos dependentes do país foi o estabelecimento de firmas do exterior para regular a produção nacional no mercado internacional.

De início, deu-se importância à transferência de firmas ou de filiais de firmas em pequena escala, o que fez com que o processo se realizasse em torno de transplantações de unidades econômicas completas, que se especializavam em transações comerciais e operações bancárias. (...) Dessa forma os controles econômicos externos instalavam-se onde eles deviam operar – no cerne da vida econômica interna, preparando-se para se diferenciarem, se intensificarem e crescerem com ela. (FERNANDES, 2005, p.117)

A vinculação dependente do país era estrutural. As firmas do exterior se concentraram mais nas atividades comerciais de exportação e importação, e na linha de crédito. Justamente dessas firmas dependia o controle econômico das grandes lavouras.

Tal processo se define e se mostra com maior desenvolvimento no ciclo do café (1800 a 1930)⁸.

O desenvolvimento das forças produtivas nacionais, sob a batuta de um mercado capitalista, inclui o processo de estabelecimento dos laços de dependência econômica do exterior. Junto, concorre um processo de amálgama entre os interesses das grandes nações capitalistas e os interesses nacionais, em detrimento das ações dos portugueses no país, que eram vistos como antinacionais.

Primeiro, a aceitação dos controles estrangeiros da vida econômica interna processava-se sob forte identidade de interesses e, até, sob laços profundos de lealdade e de simpatia. Tudo se passava como se o “perigo” procedesse dos controles pessoais e diretos, que os comerciantes portugueses traziam à tona de modo tão desastrado e antinacional. Segundo, a socialização para os papéis econômicos emergentes ou para agir segundo modelos econômicos novos tendia a processar-se sob condições de maximização de sua eficácia relativa (pois ela se apoiava em suportes materiais ou morais incorporados às unidades econômicas transplantadas) (...) Terceiro, essas duas conexões ataram o “homem de negócios” urbano às malhas dos controles econômicos externos. A clientela que consumia os artigos importados (ou que dependia dos negócios de exportação) pertencia aos estamentos senhoriais. (FERNANDES, 2005, p. 122)

A atividade comercial galvanizou historicamente o primeiro surto integrado do capitalismo no Brasil. Mesmo que houvesse no país grande potencial econômico das lavouras e da exportação de produtos naturais foi o comércio, antes não intenso e determinante, que se constitui, pelas pressões do neocolonialismo, do desenvolvimento urbano e industrial e da emancipação política do Brasil, o elemento definitivo para estabelecer o corolário da *mentalidade burguesa*.

O avanço do mercado é de tal importância que, imbricado ao seu processo, está a intensificação da urbanização, o redimensionamento da vida econômica do país, seus dinamismos na produção, distribuição e consumo. O que o país produz, o que

⁸ C.f. (FURTADO, 2007, p. 142-147).

comercializa em termos de importação e exportação, a intensidade do consumo e distribuição de mercadorias, depende estruturalmente do mercado.⁹

A história do mercado comanda a história econômica, social e política, até que ele, sem passar propriamente para segundo plano, engendra finalmente uma transição mais complexa, na qual as funções dinamizadoras da transformação capitalista passarão a nascer das relações capitalistas de produção propriamente ditas. (FERNANDES, 2005, p. 281)

Para Florestan Fernandes (2005), o mercado é elemento central de desenvolvimento econômico. Em todas as nações em que o capitalismo se desenvolva concorre tendência de que o mercado apareça como elemento estruturante e regulador da vida social. No Brasil essa determinação também se realiza: “o desenvolvimento capitalista logrado traz consigo, como nas sociedades centrais e hegemônicas, as mesmas tendências de organização e de evolução da economia, da sociedade e do Estado”. (FERNANDES, 2005, p. 281).

A economia brasileira, em sua forma duplamente articulada¹⁰, teve no mercado o gerador das relações de produção características do capitalismo. (2005, p. 281),

O Brasil é, por sinal, um dos países nos quais a natureza do salto histórico dado se desenha com extrema nitidez. Na medida em que se implantava uma nova infraestrutura para o mercado capitalista moderno, não só se diferenciaram e expandiram o comércio, a agricultura e a produção manufatureira, como vulgarmente se diz. Aquele mercador deixa, aos poucos, de ser prisioneiro de algumas cidades-chave e dos estreitos interesses que nutriam, inicialmente, a associação da aristocracia agrária com o alto comércio. Assim, entre o último quartel do século XIX e a Primeira Guerra Mundial, período

⁹ Assim aparece nas sociedades do capital: o mercado como esfera máxima de estruturação da vida. Contudo, sabe-se, como bem demonstrado n’ O Capital de Karl Marx, que o mercado é uma das ilusões da sociedade capitalista, embora real e constitutivo do processo de criação do capital, o essencial é garantido na produção, que se produz por ocultamento sob o feitiço da mais-valia.

¹⁰ Este conceito sintetiza um padrão de desenvolvimento econômico que fornecera, durante o neocolonialismo, as bases de acumulação primitiva de capital proporcionando a transição para o capitalismo comercial. Esta forma era articulada internamente: pela articulação do setor arcaico com o setor moderno; e, externamente: pela articulação do complexo econômico agrário exportador com as economias capitalistas centrais. Forma esta, que determina o nexo dependente da economia brasileira. (FERNANDES, 2005, p. 281 – 283)

central para esta descrição, esse mercado se transfigura por completo. Ele passa a centralizar, gradualmente, operações comerciais e financeiras que antes eram inimagináveis, concentrando o capital resultante de tais operações; doutro lado, ele passa também a integrar, gradualmente, localidades e regiões descontínuas e muito distantes entre si, imprimindo à relação capitalista uma função unificadora nacional de que ela fora, anteriormente, destituída. (...) Primeiro, no plano puramente econômico, o mercado torna-se capaz de operar como um agente de intensificação da vida econômica e de diferenciação da própria economia. Em particular, ele vai concorrer para a eliminação mais ou menos rápida da produção artesanal e substituí-la por uma impulsão contínua à produção manufatureira e à industrialização. Portanto, é graças aos dinamismos do mercado (configurado em novas bases estruturais e funcionais; e dotado de uma infraestrutura mais ampla, diferenciada e rica) que surgem, se solidificam e crescem os estímulos para constituição interna de um sistema de produção propriamente capitalista, que se implanta inicialmente no setor urbano-comercial e daí se irradia, aos poucos e descontinuamente, para o setor arcaico. Aqui, guardadas as proporções, os efeitos construtivos do mercado capitalista moderno são comparáveis ao que ocorreu na evolução das economias centrais. (FERNANDES, 2005, p. 279)

Lembrando o estudo de Hobsbawm (2004) que alude à intensificação da produção na Europa, pode-se dimensionar o impacto das transformações advindas do aumento da produção, distribuição e consumo das mercadorias na sociedade brasileira. Tais transformações importam principalmente na consolidação de uma sociedade de classes: “O ‘negociante’ transfigura-se no protótipo do *homo economicus*, como se o “homem de negócios” (e não o empresário que existia dentro dele) fosse o demiurgo da criação ou da multiplicação das riquezas.” (FERNANDES, 2005, p. 127).

Como o mercado se estrutura de forma dependente, atrelado ao eixo dominante, esse contorno já estava garantido na produção. As relações de produção estruturavam os processos fundamentais que dariam ao mercado a feição dependente de forma clara e emblemática. Não por acaso o percurso de constituição das classes confirma esta determinação estrutural. A constituição da burguesia brasileira é também um dos emblemas da dependência estrutural do país, assim como a industrialização, a constituição da classe trabalhadora e a instituição do poder político burguês via Estado.

1.1.3 Industrialização, imigração, êxodo rural e constituição do trabalho assalariado¹¹.

*O que me dava a qual inquietação, que era de ver:
conheci que fazendeiro-mor é sujeito da terra definitivo,
mas que jagunço não passa de ser homem muito
provisório.*

Guimarães Rosa.

Está em causa a sinergia de distintos e articulados processos: a reorganização das fazendas, sob a forma de propriedade dos senhores-cidadãos, determinada pela produção privada com lucros; a assinatura da Lei Áurea que em 1889 combinada à necessidade de suprimento de mão-de-obra substituindo grande parte dos escravos por trabalhadores europeus – a lavoura empregava agora mais trabalhadores do que antes; o assalariamento dos trabalhadores, seja nas indústrias, seja nas grandes fazendas que a burguesia necessitava realizar seus objetivos históricos.

Esse processo se evidencia, entre mais, no aumento do número de indústrias e de operários no Rio de Janeiro e em São Paulo desde os meados de 1900 até 1929.

¹¹ Mais adiante se fará referência ao processo de constituição do trabalho assalariado, mediado pela industrialização, pelo êxodo rural e pela imigração como determinações explicativas da Educação de Adultos como um nexos da Revolução Burguesa no Brasil. As experiências de Educação de Adultos que o eixo do trabalho sistematiza em seus partidos políticos (às quais se fará referência no decorrer do texto) já expressam o referido nexos.

Ano	Número de empresas	Número de operários
<i>Rio de Janeiro</i>		
1907	662	34.850
1920	1.542	56.517
1929	1.937	93.525
<i>São Paulo</i>		
1907	326	24.186
1920	4.145	83.998
1929	6.923	143.376

Figura 1 – Crescimento do nº de empresas e operários nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Fonte: (PINHEIRO, 1985a, p. 141).

Segundo Pinheiro (1985a, p. 140-141) a documentação e estudos acerca da quantidade de empresas e operários nos primeiros anos do Século XX no Brasil são escassos e há maior predominância de referências em relação às artes e ofícios em geral como marceneiros, ferreiros, mecânicos, trabalhadores artesanais e indústrias caseiras. Segundo o autor, “o levantamento industrial feito pelo Centro Industrial do Brasil, incompleto, indicou para 1907, 149.018 mil operários e 3.258 mil empresas. O censo industrial de 1919, por sua vez, indica para 13.336 mil empresas, 275.512 mil trabalhadores empregados.” (PINHEIRO, 1985a, p. 141). Entre estes trabalhadores, a maioria era de imigrantes, conforme se vê já em 1893.

	Nacionais (A)	Estrangeiros (B)	Total	Percentual (B/A)
Manufatureiros	774	2.893	3.667	79%
Artistas	1.481	8.760	10.241	86%
Transportes	1.998	8.527	10.525	81%
Total	4.253	20.180	24.433	82,5%

Figura 2 – Relação entre trabalhadores brasileiros e imigrantes no Brasil em 1893. Fonte: (PINHEIRO, 1985a, p. 139).

Na mesma direção, se observa que, em 1900, 92% dos operários industriais em São Paulo eram imigrantes, e destes, 81% eram italianos. A cidade do Rio de Janeiro também contava com presença marcante de estrangeiros: “segundo o censo de 1890, na capital federal, 39% dos 48.661 mil empregados na indústria eram estrangeiros.” (PINHEIRO, 1985a, p. 139).

Ao estudar a imigração, Maria Tereza Schorrer Petrone (1985, p. 96), destaca que nos meados de 1820 a imigração é “disputada” pelas forças políticas que tinham projetos agrários distintos. O projeto defendido pelos fazendeiros, era de trazer o imigrante para substituir o escravo nas lavouras de café. O projeto defendidos por intelectuais liberais era a criação de pequenas propriedades que eram dadas aos imigrantes, especialmente no Sertão de Santo Amaro e no Rio Negro em São Paulo.

No Rio de Janeiro funcionou entre 1883 e 1891 a Sociedade Central de Imigração que defendia a imigração para a pequena propriedade, refletindo a mentalidade de seus sócios que em grande parte eram intelectuais liberais como o Visconde de Taunay, André Rebouças, Blumenau, Koseritz, Orville Derby, Beaurepaire Rohan, e outros representando uma classe média urbana defendendo uma visão um tanto romântica de promover a transformação de um país de latifúndios escravocratas em um de pequenas propriedades policultoras através do estabelecimento de um campesinato à europeia, idealizando um tipo social. (PETRONE 1985, p. 96-97).

Segundo a autora, em 1886, os fazendeiros paulistas fundaram a Sociedade Promotora da Imigração, sob inspiração do Conde de Parnaíba, então Presidente da Província. Esta sociedade tinha como objetivo claro a busca de imigrantes para as fazendas de café, funcionou até o ano de 1896, recrutando cerca de 120.000 mil imigrantes. (PETRONE, 1985, p. 97).

Ao tempo, o êxodo rural terá nos anos de 1898 até 1907 grande expressão como decorrência da crise cafeeira. Um contingente considerável de trabalhadores vai para as cidades em busca de condições mínimas de vida. Está em curso a elevação da população das principais cidades entre os anos de 1900 a 1930.

Estado/Ano	1900	1910	1920	1930
Rio de Janeiro	480.000	850.000	1.150.000	1.430.000
São Paulo	240.000	375.000	579.000	889.000
Salvador	206.000	242.000	285.000	335.000
Recife	100.000	193.000	241.000	390.000
Porto Alegre	74.000	115.000	182.000	256.000

Figura 3 – Crescimento da população urbana nas principais capitais do Brasil por décadas. Fonte: (PINHEIRO, 1985b, p. 24).

A população urbana em cidades com mais de 50 mil habitantes, aumentou radicalmente:

Censo	População Total	Aumento da População Urbana (%)
1872	4.930.478	59
1890	14.333.915	68
1900	17.438.434	94
1920	30.635.605	107

Figura 4 – Aumento (%) da população urbana no Brasil. Fonte: (PINHEIRO, 1985b, p. 24).

Acresça-se à análise a considerável quantidade de crianças trabalhando em regime extenso de trabalho com baixa remuneração.¹² “Os menores de 18 anos provavelmente constituíam a metade do número de operários industriais: destes 8% eram menores de 14 anos”. (PETRONE, 1985, p. 144). Segundo a pesquisa de Petrone (1985), existiam máquinas menores, “apropriadas para o trabalho infantil”. (PETRONE, 1985, p. 144).

Acresça-se ainda que o êxodo rural levou às cidades um grande exército de reserva de mão-de-obra, ao mesmo tempo em que aprofundava as questões sociais crivadas pela sociedade desigual que se desenvolvia combinando formas intensas de exploração do trabalho sob condições miseráveis de saúde, moradia, alimentação e de educação. A nação desenvolvia as garantias de expansão do capitalismo tendo a cidade como *locus* predominante do desenvolvimento mercantil, com as contradições inerentes a esse processo.¹³

A esses baixos níveis de remuneração, para que se complete a visão da classe operária do período até meados de 1920, acrescente-se a ausência de legislação trabalhista: dentro de cada empresa, reinava o regulamento de fábrica. A disciplina era rigorosa, não só quanto aos horários e cadências: erros sem importância acarretavam multas, tão

¹² Tal como Karl Marx diria no segundo prefácio d'O Capital, o capital já celebra suas orgias e sustenta seus frutos enganadores.

¹³ Segundo o pesquisador, Juarez Brandão Lopes (2008): “O primeiro surto industrial entre nós, que atingiu proporções significativas, coincidiu com os primeiros tempos da República. Entre as suas determinantes básicas, encontram-se: 1. A constituição de mercados para produtos industriais importados, em algumas áreas do país, a saber, grosso modo, o da região São Paulo-Rio, na base da cafeicultura, o da Zona da Mata, ao redor do Recife (na base da economia açucareira), e o do Sul, tendo as cidades de Rio Grande e Porto Alegre por centros (na base de uma agropecuária voltada para o abastecimento interno); 2. A abolição da escravidão e a imigração europeia, fatores importantes tanto para a formação de mercados internos, já referida, como para a libertação de capitais e para a constituição de uma mão-de-obra, que puderam ser aproveitadas pela indústria; 3. Medidas de proteção tarifária, e as financeiras e creditícias de dinheiro fácil, adotadas pelo Governo Republicano” (LOPES, 2008, p. 12)

frequentes, que certos operários chegavam a perder um terço de seus salários. Ao lado disso, havia castigos corporais para os meninos e aprendizes.¹⁴ (...) Em muitas empresas quando fosse julgado necessário, não era concedido o descanso semanal. Não havia férias ou descanso semanal remunerado, nem direito a licença remunerada para tratamento de saúde. Por volta de 1900, nas indústrias têxteis, trabalhava-se quatorze horas diárias; em 1911, de dez a doze horas, na fábrica Mariângela, parte do complexo industrial Matarazzo, operários em 1907, trabalhavam das 5h da manhã até às 10h da noite sem interrupção. Na tecelagem Sant' Anna, do conde Álvares Penteado, os operários trabalhavam quatorze horas por dia no começo do século XX. Havia ainda total colaboração entre os empresários e as forças repressivas, o que tornava possível a manutenção desses regulamentos de fábricas, apesar das frequentes manifestações e protestos operários. (PINHEIRO, 1985a, p. 149)

O movimento operário vai se constituir nesse processo. A chegada dos imigrantes é uma mediação fundamental na constituição da classe trabalhadora, especialmente os italianos com as ideias anarquistas. No Brasil são fundados núcleos anarquistas de diversas orientações, compostos predominantemente pelos imigrantes e seus descendentes. Estes núcleos fundam vários jornais, como *L'Avennire* (São Paulo, 1894), em italiano e português, *II Risveglio* (São Paulo, 1898), *II Diritto* (Curitiba, Paraná, 1899), *L'Asino Umano* (São Paulo, 1893), *II Diritto* (Rio de Janeiro, 1895-1899), e *L'Operario* (São Paulo, 1896). Os imigrantes espanhóis e portugueses também contribuíram para a profusão das ideias anarquistas que constituirá a corrente mais importante do movimento operário por mais de trinta anos. Com base nesta corrente é que são fundados sindicatos, associações operárias e realizados congressos de trabalhadores. (PINHEIRO, 1985a, 149).

Segundo os estudos de Pinheiro (1985a),

Muitos dos princípios defendidos pelo anarco-sindicalismo foram adotados por muitos sindicatos no Rio de Janeiro e São Paulo e estão claramente presentes nas resoluções dos Congressos Operários, de 1906 e 1913. O exame mais detido das resoluções desses congressos

¹⁴ “Assistimos ontem à entrada de cerca de sessenta pequenos às 19h na sua fábrica da Moóca. Essas crianças entrando àquela hora saem às 6h da manhã. Trabalham, pois, onze horas a fio, em serviço noturno, apenas com um descanso de 20 minutos à meia-noite! O pior é que elas se queixam de que são espancadas pelo mestre de fiação. Muitas nos mostraram equimoses nos braços e nas costas. Algumas apresentam mesmo ferimentos produzidos com uma manivela. Uma há com orelhas feridas por continuados e violentos puxões.” (PINHEIRO, 1985b, p. 149)

poderá nos mostrar os contornos do anarco-sindicalismo e do movimento sindical e operário. (PINHEIRO, 1985a, p. 152)

Em 1906 a Federação Operária Regional do Rio de Janeiro realiza um Congresso Operário entre os dias 15 a 20 de abril; estavam presentes quarenta e três delegados representantes de 28 sindicatos operários do Rio de Janeiro e São Paulo. Os principais sindicatos representados eram: União dos Trabalhadores Gráficos de São Paulo, Federação Operária de São Paulo, e a Liga de Operários de Campinas. (PINHEIRO, 1985a, p. 152)

Neste congresso é decidida a fundação da Confederação Operária Brasileira, posição defendida pelos anarco-sindicalistas que venceram a posição dos socialistas de criar um Partido Político. Segundo Pinheiro (1985a, p. 152), as resoluções deste Congresso Operário são a síntese das reivindicações do movimento até os meados de 1920.

O Congresso defende a ação econômica do movimento, pautada na pressão e resistência. Postula o operariado francês como “modelo” de iniciativa e atividade militante para o trabalhador brasileiro; o sindicato deve ser baseado na resistência, evitando obras de beneficência, mutualismo ou cooperativismo; a organização do sindicato deve estar enraizada em alguma grande empresa, ou se realizar por ofícios/profissões, ou ainda em alguma indústria. Os funcionários dos sindicatos não receberiam remuneração e não seria permitida a filiação de mestres e contramestres. Estabelece como formas de ação dos sindicatos as greves geral e parcial, boicotes, manifestações e críticas públicas. Defende a redução da jornada de trabalho, postula a extinção do trabalho por peça porque enfraquece os laços de solidariedade entre os operários e impede a concretização da jornada de oito horas de trabalho. Defende o antimilitarismo, julga necessária a violência se houver interferência no direito de reunião (razão de muitas greves no Brasil). Responsabiliza os patrões por acidentes de trabalho, exige que o pagamento seja feito com regularidade, ressalta a necessidade da propaganda contra o alcoolismo, por ser um dos vícios mais arraigados no seio da classe operária e responsável por obstáculos à sua organização. (PINHEIRO, 1985a, p. 152).

O 2º Congresso acontece entre 8 e 13 de setembro de 1913. Com a média diária de 95.125 mil trabalhadores, contando com a presença de 177 delegados e de associações operárias dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Amazonas, Pará, Alagoas, Estado do Rio. Participaram 59 associações operárias e 4 jornais. As resoluções deste Segundo Congresso apoiam as resoluções do Primeiro Congresso, acrescentando: a luta pelo salário mínimo; o chamamento à organização dos trabalhadores rurais, o repúdio às formas de sindicalismo católico que estava penetrando no movimento sindical; a greve geral revolucionária em caso de Guerra e; a união dos trabalhadores da América Latina. (PINHEIRO, 1985a, p. 154)

Ainda segundo Pinheiro (1985a, p. 155), até o final do século XIX, as greves eram raras e não passavam de movimentos de rebeldia da classe operária que só acontecia em uma fábrica ou seção de fábrica. Em 1902 acontecerá a primeira greve de trabalhadores no Rio de Janeiro numa indústria de sapatos. Em 1904 a União Interamericana dos Operários coordenou uma greve, reivindicando intervir na Companhia das Docas de Santos, que teve a adesão de operários de ramos industriais da cidade. Os gráficos e os marítimos do Rio de Janeiro também entraram em greve por solidariedade. O governo de São Paulo enviou centenas de soldados para reprimir a greve. “Era a primeira vez que ocorria uma greve envolvendo milhares de operários no porto e que, além do mais, ultrapassava os limites da cidade”. (PINHEIRO, 1985a, p. 155).

Em 1906, ocorre em São Paulo uma das greves ferroviárias de maior vulto em todo o Estado durante a Primeira República. No dia 15 de maio a Liga Operária lança uma greve geral na Companhia Paulista de Estradas de Ferro. A greve era motivada pelos abusos da empresa com descontos compulsórios para a Sociedade Beneficente Patronal e jornadas de trabalho sem remuneração (os domingos e feriados não eram remunerados), dentre outras arbitrariedades da Companhia que impedia a organização autônoma dos trabalhadores. A empresa se recusa a negociar, os trabalhadores ocupam a linha de férrea de Jundiaí até Rio Claro. Duas grandes empresas (Mac Hardy e Lidgerwood) paralisam suas atividades. Os trabalhadores de empresa Mogiana fazem greve de solidariedade. O presidente do Estado, Jorge Tibiriçá requisita intervenção federal e, no dia 30 de maio, a greve é dissolvida à força. Fez-se muitas prisões, os

líderes da Liga Operária são perseguidos e demitidos e os trabalhadores retomam o trabalho sem que nenhum de suas reivindicações fossem atendidas.

Em 1907, no dia 1º de maio, cerca de 2.000 trabalhadores da indústria metalúrgica, da construção civil e da alimentação de São Paulo, deflagram greve. No dia três de maio, os trabalhadores sapateiros, gráficos e alguns da limpeza pública aderem ao movimento. As intervenções policiais são intensas. O governo acusa o movimento de ser uma manobra de empresas estrangeiras para prejudicar as indústrias nacionais e com este argumento não reconhece a legitimidade do movimento, usando da força repressiva policial e retaliações para conter a greve.

Nessa greve as grandes empresas não negociam com os trabalhadores enquanto as empresas menores cedem às pressões. Foi o caso das indústrias Lidgerwood, que não negociou nenhuma reivindicação e demitiu todos os líderes da greve, e a Cia. Mecânica que aceitou algumas reivindicações e não demitiu nenhum trabalhador. (PINHEIRO, 1985a, p. 156).

Para fundamentar melhor a capilaridade e o avanço do movimento proletário, é profícua a contribuição de Edgard Carone (1979, p. 296-342) que elucida o percurso do movimento operário entre os anos de 1877 a 1944.¹⁵ Pode-se observar com o autor que a partir da década de 1890 o movimento operário funda vários partidos e associações de classe.

Observa-se que as organizações da classe trabalhadora se atentam para a questão da educação do trabalhador sob dois aspectos fundamentais, formação política para enfrentar as fortes oligarquias e a extrema concentração de poder econômico e político no Brasil e formação intelectual para avançar no desenvolvimento tecnológico e industrial do Brasil com protagonismo, buscando a independência dos países da Europa Ocidental e dos Estados Unidos:

- *Partido Operário do Rio Grande do Sul (1890)*. Trazia em seu programa quarenta itens, sendo três deles relativos à educação, primando o princípio de educação pública, laica e de responsabilidade

¹⁵ Embora a pesquisa de Carone (1979) vá até 1944, será tomado como análise os movimentos que acontecem até a década de 1920.

do Estado. Ressalta a importância da formação dos proletários e de seus filhos para o movimento operário e fortalecimento da nação e exige a abolição de qualquer forma de ensino catequético. Defende o financiamento de indústrias nacionais, e o fortalecimento destas em detrimento das companhias estrangeiras.

- *Partido Operário ou Partido Socialista Brasileiro (1890)*. Tinha em seu programa doze artigos, sendo dois deles relativos à educação, prevendo a criação de escolas teóricas e práticas a fim de ajudar as classes a adquirirem conhecimentos profissionais e facilitar-lhes o ensino para estudarem todas as novas invenções do progresso europeu e americano.
- *Partido Operário de São Paulo (1890)*. Quase todo o programa do Partido continha artigos diretamente relacionados à educação e às lutas dos trabalhadores, com os seguintes postulados: influir para que não sejam admitidos nas oficinas, aprendizes analfabetos, salvo provando frequência nas aulas noturnas; promover remuneração equivalente às habilitações dos operários; realizar a criação de escolas teóricas e práticas; promover a construção de casas para operários com condições de higiene e direito à aquisição das mesmas por meio de quotas de amortização pagas com o aluguel.
- *Partido Operário Brasileiro (1893)*. Fundado no Rio de Janeiro, o Partido fez referência, em sua carta programa, à união internacional dos trabalhadores; ao desenvolvimento industrial moderno que modificaria a organização do trabalho, provocando a necessidade da união coletiva dos trabalhadores, posto que pelas necessidades da grande produção e da máxima divisão do trabalho tem-se a tendência de transformar a capacidade técnica dos trabalhadores com manifesto prejuízo à classe operária. Postula que a emancipação econômica da classe trabalhadora é inseparável de sua emancipação política e com este pressuposto define os quarenta e um artigos de seu programa. Os que se relacionam diretamente à educação postulam a instrução primária, técnica e secular obrigatória e gratuitas. Defende a criação de escolas com financiamento público, que sejam dirigidas pelos operários. O programa do partido também faz referência à liberdade de

reuniões, construção de casas para operários e inspeção higiênicas nas fábricas, oficinas, e estabelecimentos industriais particulares e públicos.

- *Centro Operário da Bahia (1894)*. Publicada no jornal *A Voz do Operário*, a carta de fundação do Centro Operário trazia os princípios de luta dos trabalhadores pelos ideais Republicanos de liberdade democrática e de igualdade. Seus postulados se concentravam na luta pela emancipação dos trabalhadores do mandonismo e da mediocridade à qual eram impostos, sob condições miseráveis de sobrevivência. Nesta carta não há relação direta com a educação, entretanto, como se verá adiante, neste Centro funcionou uma escola de educação de adultos no período noturno e para crianças no período diurno.
- *Partido Operário Socialista (1895)*. Com a dissolução do Partido Operário Brasileiro, dois anos após a sua fundação, tem-se a reorganização da classe trabalhadora em prol da fundação deste Partido no Rio de Janeiro. A carta programa proclama os mesmos princípios, com alguns acréscimos. Em relação à educação mantém a defesa de criação de escolas de operários, e da educação gratuita e obrigatória. Cabe chamar a atenção à defesa da abolição do trabalho infantil.
- *Centro Socialista de São Paulo (1896)*. Definia a luta pela instrução popular e que a educação profissional fosse ministrada pelo Estado.
- *Partido Democrata-Socialista (1896)*. Na carta publicada no jornal *O Socialista*, o Partido não faz alusão direta à educação. Postula a importância dos princípios da social-democracia, ainda que de uma forma pouco clara. Faz referência à construção de casas para os operários como ação direta de luta.
- *Partido Socialista do Rio Grande do Sul (1897)*. Refere-se à criação de escolas para os operários com os pressupostos da instrução geral e profissional gratuita, bem como a provisão de todos os utensílios necessários ao estudo, vestuário, alimentação aos filhos de operários.
- *Partido Socialista Brasileiro (1902)*. Fundado na cidade de São Paulo, publica seu manifesto de fundação no jornal *O Estado de São Paulo*.

Fazia referência à educação obrigatória e laica para todos os menores de 14 anos, e que o governo providencie a criação de escolas rurais e profissionais para todos os operários e de escolas noturnas para os adultos.

- *Centro Socialista Internacional (1902)*. Era ligado ao PSB, e tinha como mote a organização dos trabalhadores em todo o território brasileiro pela profusão do socialismo, principalmente nas regiões do Amazonas, no Rio Chuí, e mantinha relações com o movimento socialista internacional. Tinha como bandeira a autonomia e o autofinanciamento.
- *Partido Operário Socialista (1909)*. Fundado no Rio de Janeiro, possuía clara intenção revolucionária, pela tomada do poder do município do Rio, e fundação de comunas no Brasil. Sobre a educação postulava a extensão máxima pelo território nacional, para operários e crianças.
- *Grupo Comunista Brasileiro “Zumbi” (1919)*. Em sua carta, o Grupo anunciava as misérias da sociedade brasileira, como as doenças, o analfabetismo, alcoolismo, prostituição. Anunciava a filiação ao *Grupo Clarté*, de Paris, e tinha como principal questão a luta contra a desigualdade em todas suas matizes.

É candente a luta pela jornada de trabalho de oito horas diárias, pelo descanso semanal, pela aposentadoria, a defesa da redução dos preços dos bens básicos de consumo, a luta pela regulamentação do trabalho dos presidiários, pela dignidade dos presos, pela proibição do trabalho infantil. Também postulava-se a interdição da participação de patrões e burgueses nas associações de classe operária e o sufrágio universal.

Neste mesmo período (décadas de 1900-1920), ocorre a fundação de sindicatos, associações e ligas operárias. Quando se observa alguma atenção com relação à educação dos trabalhadores, os princípios defendidos são os mesmos dos Partidos Políticos. Sociedade de Socorro Mútuo (Rio de Janeiro, 1913), Liga Operária da Construção Civil (Rio de Janeiro, 1921), Sindicato dos Trabalhadores em Ladrilhos e Mosaicos (Rio de Janeiro, 1906), União dos Operários Estivadores (Rio de Janeiro,

1913), União dos Trabalhadores Gráficos do Rio de Janeiro (1926), Federação Operária (Rio de Janeiro, 1914), Sociedade de Resistência (São Paulo, 1906), União Sindical Latino-Americana (Montevideu, 1928).

É difícil sintetizar o significado histórico destes movimentos. O que se pode é afirmar que representam a tensão gerada pelo trabalhador que se constitui num tecido social tributário às formas perversas de exploração do trabalho sob a insígnia do senhor de engenho, que mesmo se convertendo em burguês mantém os princípios do coronel, dono do corpo e da vida do escravo.

Esse movimento causava incômodo à Burguesia, que não mediu esforços e critério racional algum para contê-lo; buscaram intervir pela via do Estado promulgando leis contra a estabilidade dos imigrantes no país. Significavam a liberdade que a classe burguesa precisava para usar a força policial dentro da ordem que a ela conviesse. No dia 5 de janeiro de 1907, foi proclamada a lei que levou o nome do Deputado Federal Adolfo Gordo e que, em linhas gerais, postulava a deportação de qualquer imigrante que perturbasse a ordem e a tranquilidade social. Eram chamados de “agitadores de profissão”. (PINHEIRO, 1985a, p. 157).

O discurso patronal era: “(...) ‘Por toda parte é o mesmo: os nossos escravos ousam levantar a voz?! Isso não é senão resultado da propaganda dos agitadores de profissão’, dos estrangeiros, e, por isso, livremo-nos deles!’ Esse é o lema da burguesia” (PINHEIRO, 1985a, p. 157). A lei Adolfo Gordo também cerceava a participação de estrangeiros nos sindicatos, exigindo que todos os seus membros fossem brasileiros natos ou tivessem registro de brasileiros a pelo menos cinco anos. (PINHEIRO, 1985a, p. 157). A lei em si não possui força de realidade, isso é evidente, mas neste caso foi a realidade que se produziu como força de lei.

Nos anos de 1917 esse desenvolvimento contraditório avança com a crise econômica mundial decorrente da Guerra iniciada em julho de 1914. Paralisa-se a entrada de capital estrangeiro no Brasil e cresce-se a dívida de 10 milhões como pagamento de compromissos com o mercado cambial externo. (PINHEIRO, 1985a, p. 160)

Durante um ano e meio de crise, a classe operária é atingida pelo desemprego e pela redução da jornada de trabalho. Apesar da

recuperação em 1915, há uma elevação de preços sem precedentes nos anos seguintes. Na raiz dessa elevação, estão as emissões inflacionárias e o crescimento da exportação de gêneros alimentícios para os beligerantes, combinada à dificuldade de importação de outros gêneros devido à elevação dos preços. (PINHEIRO, 1985a, p. 160)

O movimento de greves iniciado em 1917 é constituído não somente pelo baixo salário em si, mas principalmente pela desvalorização do salário no âmbito do mercado. As condições de vida são dificultadas ao extremo. A classe trabalhadora é explorada em condições precárias de sobrevivência. A greve se inicia no Contifício Crespi, onde os trabalhadores se revoltam contra o aumento da jornada noturna de trabalho e respondem com a exigência de aumento de 15% a 20% do salário. A indústria se recusa e torna, pela repressão, obrigatório o retorno ao trabalho no dia 22 de junho. No dia 26, em outra empresa (Estamparia Ipiranga), é deflagrada a greve contra as demissões e o aumento da jornada de trabalho sem remuneração. No dia 7 de julho, o movimento alcança a fábrica da Antarctica, situada na Moóca, com cerca de mil trabalhadores. (PINHEIRO, 1985a, p. 160)

Nesse contexto, no mês de julho de 1917 é fundado o Comitê de Defesa Proletária que publica um programa de quinze pontos para organizar o movimento dos trabalhadores e obter apoio popular. Seis exigências são relativas às condições de trabalho: jornada de trabalho, aumento salarial, fim ao trabalho infantil, pagamento pontual e segurança do trabalho. Os outros sete pontos se concentravam na relação com o governo: redução de aluguéis e dos preços dos gêneros alimentícios fundamentais, requisição de gêneros especiais de consumo com preço tabelado para evitar especulações, medidas que impedissem o comércio de mercadorias adulteradas, respeito ao direito de sindicalização, libertação dos trabalhadores presos e recontração de grevistas. (PINHEIRO, 1985a, p. 157)

A repressão policial atuará com vigor. A morte de um sapateiro de vinte e um anos foi um marco importante no movimento de greves que alcança 35 empresas com mais de quinze mil trabalhadores. Nos três dias seguintes ao enterro, a greve é total:

Os bondes deixam de funcionar. Os choques com a força pública se amplificam. Há assaltos a armazéns, padarias, a veículos que se arriscam a transitar nas vias públicas, a algumas casas particulares. Diante da recusa do Comitê de Defesa Proletária em estabelecer

negociações diretas com os patrões ou o governo, é criado um Comitê de Jornalistas que fará a mediação entre os dois polos. Os representantes das indústrias concordaram em dar aumento de vinte por cento, pagar salários fixos a cada mês, reconstruir os grevistas e fazer esforços para melhorar as condições de vida dos operários em São Paulo. O presidente de São Paulo também se comprometia a implementar medidas para respeitar o direito de reunião. (...) Ao mesmo tempo, a Federação Operária no Distrito Federal coordenou uma greve que chegara a atingir sessenta mil operários e durou de 18 a 27 de julho. Houve grande repressão policial e as negociações pouco trouxeram para os trabalhadores. (PINHEIRO, 1985a, p. 161)

O ano de 1919 e os primeiros meses de 1920 são marcantes e tem as maiores manifestações realizadas até o momento: “Os jornais operários se referem ao comparecimento de 50 mil a 60 mil operários, ao comício da Praça Mauá, no Rio” (PINHEIRO, 1985a, p. 161).¹⁶

Em fevereiro de 1922, o Grupo Comunista de Porto Alegre e do Rio de Janeiro, define a urgência de realizar um Congresso para a fundação do Partido Comunista a tempo de ser representado no Quarto Congresso Mundial da Terceira Internacional dos Trabalhadores. Realizado entre os dias 25, 26 e 27 de março na sede da União Operária do Rio de Janeiro, o Congresso contava com a presença de 70 delegados de todo o país: Porto Alegre, Recife, São Paulo, Niterói e Rio de Janeiro. (DULLES, 1977, p. 147).

1.1.4 O imperialismo e a dominação burguesa no Brasil

*Cheguei lá, a escuridão deu. Talentos de lua escondida.
Medo? Bananeira treme de todo lado. Mas eu tirei de
dentro de meu tremor as espantosas palavras. Eu fosse
um homem novo em folha. Eu não queria escutar meus
dentes. Desengasguei outras perguntas...*

Guimarães Rosa.

¹⁶ Realizado no dia 1 de maio é considerada a maior manifestação de trabalhadores no Rio de Janeiro. Partindo desta praça Mauá, os trabalhadores caminharam em manifestação pela Avenida Rio Branco, chegando até o Monroe. Cantaram o Hino dos Trabalhadores, A internacional, Os Filhos do Povo. Considera-se este comício um marco na história do movimento operário. (PINHEIRO, 1985a, p. 161).

O curso do desenvolvimento capitalista na América Latina e no Brasil é realizado por uma forma que se denomina imperialista. Segundo Baran & Sweezy (1974), o imperialismo é o caráter de manutenção do poder do capital nas nações periféricas do eixo ocidental.

O imperialismo se configura com maior vigor nos meados de 1920 quando está em curso um processo definitivo para o capitalismo no mundo: a Revolução Socialista na Rússia que acontece em março de 1917 que instaura uma realidade de grandes enfrentamentos para a manutenção do capitalismo como sistema social hegemônico. O período do Pós-Primeira Guerra Mundial (28 de julho de 1914 a 11 de novembro de 1918) sintetiza as tensões de continuidade e expansão do capital.

Segundo Baran & Sweezy (1974),

A concretização dessa política global de anticomunismo exigia, entre outras coisas, o seguinte: 1) a mais rápida reabilitação e o maior fortalecimento dos centros transnacionais do poderio capitalista e sua integração numa aliança militar dominada pelos Estados Unidos. (...) 2) Formação de uma rede de pactos e bases militares em torno do perímetro da totalidade do bloco socialista, e (...) 3) Acima de tudo, a política dos Estados Unidos exigia armas de todos os tipos e classes e homens para manejá-las, para emprestar músculos e nervos a esse esqueleto mundial de alianças, estabelecendo assim as “posições de força” a partir das quais era possível sufocar a expansão do socialismo e exercer pressão suficiente para que, no devido tempo, ele se visse forçado a uma retirada. Fracassando esses objetivos a estrutura militar seria suficiente para travar e vencer uma guerra contra a União Soviética, abrindo assim caminho para a liquidação final do socialismo por meios exclusivamente militares. (BARAN & SWEEZY, p.192-193)

Diante da ameaça socialista, o capital se reorganiza numa ofensiva globalizante com a formação de monopólios internacionais que possam de certa forma aliar poder econômico e poder político. A essa reorganização do capital se nomeia *capitalismo monopolista* que, se organizando internacionalmente, articula poder econômico e político, coroando o imperialismo como forma de dominação: “Se fosse necessário dar a mais breve definição de imperialismo, teríamos de dizer que ele é a fase monopolista do capitalismo”. (BARAN & SWEEZY, 1974, p.14).

Considerando o imperialismo nos países da América Latina, Florestan Fernandes (2009, p. 30) afirma que,

O novo padrão de imperialismo é, em si mesmo, destrutivo para o desenvolvimento dos países latino-americanos. (...) O melhor estratagema sempre constituiu na absorção de meios para a produção de produtos importados e na seleção estratégica de importação de bens e serviços. (...) A erupção do moderno imperialismo iniciou-se suavemente, através de empresas corporativas norte-americanas ou europeias, que pareciam corresponder aos padrões ou às aspirações de crescimento nacional autossustentado, conscientemente almejado pelas burguesias latino-americanas e suas elites no poder ou pelos governos. (...) Assim que elas se tornaram um polo econômico ativo das economias latino-americanas, revelaram sua natureza, como uma influência estrutural e dinâmica interna e como um processo histórico-econômico. As empresas anteriores, moldadas para um mercado competitivo restrito, foram absorvidas ou destruídas, as estruturas econômicas existentes foram adaptadas às dimensões e às funções das empresas corporativas, as bases para o crescimento econômico autônomo e a integração nacional da economia, tão arduamente conquistadas, foram postas a serviço dessas empresas e dos seus poderosos interesses privados. (FERNANDES, 2009, p. 30-31)

Segundo Fernandes (2009, p. 32), o que torna a determinação dos Estados Unidos incontrolável para os países latino-americanos é a debilidade de suas economias nacionais que, centradas em bases dependentes, são desprovidas de recursos materiais e humanos para resistirem às implicações negativas da empresa corporativa norte-americana.

Conjugado ao processo de dependência econômica que instaura a grande empresa de capitalismo monopolista, diversas instituições executam funções ligadas à incorporação dos países latino-americanos ao espaço sociocultural e econômico dos Estados Unidos. A grande empresa é a mais visível destas instituições, mas as menos visíveis talvez sejam mais prejudiciais pelo seu alcance.

Elas abrangem instituições oficiais, semioficiais ou privadas, encarregadas de conduzir a política de controle global das finanças, da educação, da pesquisa científica, da inovação tecnológica, dos meios de comunicação de massa, do emprego extranacional das políticas, das forças armadas e mesmo dos governos. (FERNANDES, 2009, p. 32).

O desperdício da riqueza imposto pela economia de consumo em massa, o tipo de *homem comum* produzido por uma sociedade de meios de comunicação de massa, de organização social que *rotiniza* a competição neurótica, a frustração e a agressão, são questões que podem ser conciliadas pelos Estados Unidos que possuem reserva de capital suficiente para minimizar os custos deste tipo de sociedade.

A situação não é a mesma para as nações latinas, que sem reservas de recursos materiais e humanos impõem-se a este padrão social e assumem para um futuro próximo a condição de endividamento e avanço das desigualdades de forma mais intensa do que nos Estados Unidos e nos países europeus de capitalismo avançado. (FERNANDES, 2009, p. 33). A extrema pauperização da classe trabalhadora no Brasil (e também na América Latina) se realiza por estas determinações estruturais.

1.2 Especialização da força de trabalho: a necessária Educação de Adultos

Nos começos, aquilo bem que achei esquipático. Mas, com o seguinte, vim aceitando esse regime, por justo, normal, assim. E fui vendo que aos poucos eu entrava numa alegria estrita, contente com o viver, mas apressadamente. A dizer, eu não me afoitei logo de crer nessa alegria direito, como que o trivial da tristeza pudesse retornar.

Guimarães Rosa.

A Educação de Adultos surge neste engendramento histórico constituindo-o como um nexos estruturante, remontando acontecimentos que vão desde os anos de 1800 até a década de 1920. As tramas constitutivas do ensino de ofícios, de caráter profissionalizante, e da alfabetização são fundamentais nesse processo.

Está claro que uma das garantias para o desenvolvimento do capital era a conversão dos trabalhadores em sujeitos capazes de vender sua força de trabalho no mercado mais complexo e desenvolvido que se formava. Isto significa que os trabalhadores deveriam se profissionalizar, se especializar em algum ramo produtivo no interior da divisão social do trabalho. Era necessária a formação do trabalhador, pautada

em princípios que incluíssem tanto as necessidades do capital de se consolidar no Brasil, como a condição de uma nação de capitalismo dependente.

Tem-se no âmbito do Estado, durante este período analisado, iniciativas de ensino de ofícios com a seguinte concepção: i) imprimir a motivação para o trabalho; ii) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, que estava em questão no continente europeu; iii) possibilitar a criação de fábricas que absorveriam a força de trabalho qualificada, motivada e ordeira, e vi) favorecer os próprios trabalhadores que passariam a receber salários. (CUNHA, 2005, p.4).

Não raro o ensino profissional é visto como inferior ao ensino escolar “clássico”. Por trabalhar com alunos “mais velhos e analfabetos” das classes populares, em defasagem escolar idade/série, tal discriminação se intensifica. Esta discriminação possui bases na contradição de classes e no próprio preconceito. É um farrapo de herança do significado da escravidão e do trabalho manual, quando se empregava a força de escravos na produção artesanal e manufatureira num mundo crivado pela legitimidade do racismo, onde não havia adesão dos homens livres ao trabalho braçal. (CUNHA, 2005, p. 3).

Entre os anos de 1800 e 1840 foram criados 77 estabelecimentos de ofícios, sendo 56 oficinas de artesanatos e 21 fábricas manufatureiras, produzindo sabão, vela de sebo, tecelagem, alimentos, lã, seda, derretimento de ferro e metal, vidros, óleo, chapéus, couro sendo estes os principais artigos de manufatura e artesanato. Destas, somente 12 perduraram durante os anos 1850 em razão da base econômica agrária do país, momento em que as tensões entre oligarquia e burguesia industrial começaram a surgir. (CUNHA, 2005, p. 8,9).

Note-se que o imaginário social sobre o trabalho manual era de desprezo, dada a tradição do trabalho escravo no qual o ser que trabalha pertence ao dono do engenho. O rechaço ao trabalho manual era muito forte, acirrando ainda mais sua desvalorização. Quando país inicia a formação para artesanato e manufatura, o lugar de realização dessa prática não foi outro senão o da primeira instituição do Estado: o exército¹⁷. Foram

¹⁷Compreende-se primeira instituição, no sentido de ordenamento das esferas de poder constitutivas do Estado quando se trata de problemas emergenciais. O exército, como categoria emblemática de todo o aparato militar é o bastião do Estado burguês. Desde este tempo, observa-se uma tendência à sobreposição do poder Executivo em relação ao Legislativo e Judiciário.

criadas em 1840 as casas de educandos e artífices, que até 1865 vigoraram sob a disciplina e hierarquia militar. Notável se tratar de um contexto em que adultos, crianças e jovens eram submetidos por força do Estado à instituição do trabalho livre nos empregos de artesanato e manufatura. Esta é uma das ações que constituiu a criação da força de trabalho livre para constituir o mercado capitalista desenvolvido. (CUNHA, 2005a, p. 5)

No ano de 1823, o Brasil possuía uma população de 4 milhões de habitantes, dentre os quais 1.200.00 eram escravos; no ano de 1850, entre 5.520.000 habitantes, 2.500.000 eram escravos. Mais de 30% da população estava excluída de qualquer possibilidade de ensino escolar sistematizado. (PAIVA, 2003, p. 73).

Assim que a República foi proclamada, um memorial assinado por mais de 400 trabalhadores foi entregue a Benjamin Constant em dezembro de 1889. Neste estavam escritas compreensões dos operários sobre o ensino profissional:

Manter o tempo livre para os aprendizes absorverem a educação materna, tendo em vista a formação moral; assegurar a instrução primária, instituindo o concurso de ingresso para a aprendizagem, pagar aos aprendizes apenas o necessário para a complementação do salário dos pais, evitando que alguns destes tivessem a tentação de enriquecer-se à custa do trabalho dos filhos; valorizar a função das mães como educadoras, tanto no lar como no encaminhamento da instrução profissional dos menores. (MANFREDI, 2002, p. 81)¹⁸

Aliado ao processo de desenvolvimento do capital internacional, no último quartel do Século XIX, o retorno de intelectuais brasileiros que estavam no exterior se formando, trouxe à esfera do governo e no âmbito da sociedade civil uma nova tônica à problemática em relação ao analfabetismo.

Encontram-se nos documentos da época, escritos de intelectuais que falavam em nome da construção de um país culto e, tomando o mundo capitalista desenvolvido

¹⁸ Segundo a autora, o documento consubstanciou a redução da jornada de trabalho no Asilo de Meninos Desvalidos, e a transformação deste em *Instituto de Educação Profissional*. Nesta década o debate com a Igreja Católica, e a laicidade do Estado era candente culminando na proibição de que o Estado de financiasse qualquer ação religiosa, assim como nenhum ensino religioso poderia ser ministrado em escolas públicas.¹⁸ (MANFREDI, 2002, p. 83).

como referência se faziam impressionados ante a grande desigualdade social do Brasil e com o atraso da instrução da população.

Pela concepção destes intelectuais o Brasil estava atrasado em seu projeto de urbanização (saneamento básico, pavimentação urbana, segurança e educação pública, saúde, transporte e no acesso aos bens alimentícios). Entre estes, pode-se nomear como representantes do movimento, Rui Barbosa (1849-1923), Liberato Barroso (1830-1885), João Alfredo (1835-1919), Leôncio de Carvalho (1847-1912) e Couto Ferraz (1818-1886). Ao final do século XIX, a difusão do ensino elementar, começa a assumir importância na vida do país. “Na base desta nova preocupação, encontrava-se a ideia de que a instrução poderia contribuir de forma decisiva para o progresso do país. O surto do progresso material do período, os primeiros passos na instalação de manufaturas, tornava o ensino fonte de preocupações” (PAIVA, 2003, p. 82).

Mesmo que válidos, os posicionamentos em favor da universalização da educação eram determinados pelo crivo de um Brasil extremamente desigual. O lampejo de desenvolvimento industrial – que fora uma das primeiras mediações sociais a constituir o ensino como algo fundamental – era desde o início, uma determinação do capital internacional. A necessidade de educar se estrutura num país que direciona seu crescimento econômico e social sob a insígnia da reprodução das contradições inerentes ao capitalismo comercial global, no lugar que lhe cabe como economia mercantil agrícola dependente.

Esse desenvolvimento estava relacionado às manufaturas e à produção de bens de consumo de segunda ordem. A produção dos bens de primeira ordem (referentes à estrutura industrial como produção de máquinas, geração de tecnologia) era propriedade das potências. O processo de urbanização se encaminha com estas condições. A burguesia, o Estado e o mercado se arrastam na busca de um desenvolvimento sempre mais adiantado, que exhibe na Europa a realidade mais desenvolvida para a qual, a sociedade brasileira caminha em andrajos.

Como a produção do país se caracterizava por bens de consumo e importação de tecnologia e de bens-duráveis, a formação de mão-de-obra responderia à demanda nacional. A especialização da classe trabalhadora correspondia ao aprendizado das técnicas produtivas de segunda ordem. Mas esta é apenas uma dimensão, menos

fundamental. A noção da educação popular como uma questão social, da qual depende o desenvolvimento da nação, ocorre não por acaso, ora como a educação em atraso, como uma dívida (tanto com a população analfabeta, face a desigualdade social em relação à vida das elites nacionais, como em relação às nações enriquecidas, que estavam mais desenvolvidas), ora como parte da salvação do Brasil. Esta determinação é de maior importância¹⁹.

Ao lado do debate acerca da obrigatoriedade do ensino, discutia-se também os princípios que deveriam nortear a educação do povo e muitos já colocavam claramente a importância da instrução popular como meio inteligente de preservação da estrutura social e econômica do país, podendo Liberato Barroso bem representar tal posição. Para ele, através da educação do povo é que seria possível restaurar os princípios religiosos e morais necessários à preservação da ordem social. (PAIVA, 2003, p.84)

Além dos problemas da difusão do ensino elementar (obrigatoriedade, gratuidade, auxílio do governo central) três outros aspectos da instrução popular são tomados pelas autoridades políticas como importantes: o preparo dos professores primários, a educação da população adulta analfabeta, e junto com esses, o ensino profissional.²⁰

1.2.1 Educação Popular: uma questão social

Por insistências dele, mesmo, com aquilo fiquei. Cuspi, depois. Dado que eu nunca ia retribuir! Queria eu lá viver perto de chefes? Careço é de pousar longe das pessoas de mando, mesmo de muita gente conhecida. Sou peixe de grotão. Quando gosto, é sem razão descoberta, quando desgosto, também. Ninguém, com dádivas e gabos, não me transforma.

¹⁹ Esses processos constituem as tensões da Educação Popular. Lhe carregam de significado histórico como uma questão social que será apanhada tanto pela burguesia, pela via do Estado, como pelos trabalhadores, segundo seus interesses opostos. A Educação Popular como uma questão social, é proposta pela burguesia, seguindo um caminho próprio, mas também o é pelos trabalhadores, com os quais a própria Educação Popular será realizada lhe imprimindo feições próprias da classe. Esta contradição será analisada logo adiante.

²⁰ Nos meados da República Velha (1889), todos os estados contavam com escolas para formação de professores, no entanto a desvalorização à carreira do magistério e as condições precárias de trabalho foram motes ao fechamento de muitas escolas. (PAIVA, 2003, p. 89).

É inerente ao desenvolvimento da Educação de Adultos o desenvolvimento da economia, do poder político e o amadurecimento das classes. Ou seja, apreendendo como estas mediações constituem e são mediadas pela Educação de Adultos, é possível enxergar como a Revolução Burguesa no Brasil se realiza tendo a Educação de Adultos como um dos nexos, fundamentalmente constituída como mediação do eixo do trabalho.

A conquista da instrução reflete um *status*, uma condição de classe. Saber ler e escrever para participar politicamente como cidadão votante era uma determinação do Estado, (estabelecida na Constituição de 1891), instituindo para a maior parte da sociedade, que eram sujeitos do campo e da cidade sem instrução elementar (ex-escravos), o estatuto de inferioridade.

Em suma, as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, o que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974)²¹, de “entusiasmo pela educação”, o qual atingiu o ponto culminante na década de 1920. (SAVIANI, 2008, p. 177)

A determinação legal de restringir o voto a pretexto da questão da instrução, juntamente com a progressiva valorização desta como instrumento de ascensão social, “deu origem ao preconceito contra o analfabeto, identificado como indivíduo incapaz, que servirá como um dos fundamentos políticos e teóricos do movimento denominado “entusiasmo pela educação”. (PAIVA, 2003, p. 93.)

Ao final do século XIX e início do século XX, a situação do analfabetismo era vista como assustadora para os intelectuais que trabalhavam com a educação e também pelos funcionários do governo. O censo de 1890, realizado em forma de pesquisa

²¹ Referência à obra de Jorge Nagle, *Educação e Sociedade na Primeira República*. (1974).

internacional pelos Estados Unidos, informava a existência de 85,21% de iletrados na população total. Este percentual classificou o Brasil no último lugar em alfabetização. Em 1900, a mesma pesquisa quantificou 75,78% para os 20 estados. “Esses índices eram motivo de vergonha para a intelectualidade brasileira do início do século; era preciso colocar o Brasil entre os “países cultos”, elevando o nível cultural da Nação.” (PAIVA, 2003, p. 95).

Nos anos anteriores, o analfabetismo era visto de forma pejorativa, sendo até relacionado à questão de polícia. Esta noção se estabelece no final dos 1800 e amadurece principalmente nas próximas décadas. Várias soluções se encaminharam a partir da Primeira República, ora como uma questão de Estado, ora como um problema étnico/racial, ora com o preconceito como explicação sobre o analfabeto, ora como doença social etc., ocultando uma questão fundamentalmente constituída na lógica do desenvolvimento do capital. Na forma em que o capital se desenvolve no Brasil, a questão do analfabetismo, da educação de adultos com defasagem idade/percurso de escolarização é inerente e insuperável.

Por mais soluções que apareçam, por dentro do Estado, este será sempre o pilar do capital e jamais se contraporá aos desenvolvimentos deste sistema. Observando o Pós-Guerra (Primeira Guerra Mundial: 28 de julho de 1914, a 11 de novembro de 1918) como um marco a partir do qual a educação é posta em questão com maior expressividade, esta posição determina um avanço para a educação e, ao mesmo tempo, traz à tona a responsabilização do país por ter esperado tanto tempo para se conscientizar que este é um problema da maior magnitude.

No curso da história, o analfabetismo fora associado à incompetência, compreendido como uma doença, um mal que precisaria ser extirpado.²² Como se as condições sociais gravitassem alheias à constituição deste problema. Se alguma relação era estabelecida, o era pelo ideal de solucionar os problemas determinantes da sociedade brasileira pela educação. Mas essa já não representava a posição dos trabalhadores.

²² “A questão do voto do analfabeto, foi amplamente discutida no final do Império e que se consubstanciou no projeto de reforma eleitoral apresentado pelo conselheiro José Saraiva em 1880. Além das eleições diretas, o projeto preconizava a exclusão do voto do analfabeto. Rui Barbosa pronunciou-se favoravelmente ao projeto acreditando que esse dispositivo iria estimular o interesse público pela difusão da instrução; e, em consequência, os governos iriam agir de forma mais decisiva investindo na abertura de escolas. Os que eram contrários ao projeto, cujo principal porta-voz foi José Bonifácio, o “moço”, entendiam que o projeto aristocratizava o voto e distorcia o processo eleitoral. (...) O eleitorado foi reduzido a 0,8% da população livre em 1886. (SAVIANI, 2008, p. 165)

Enquanto as estruturas fundamentais da constituição do capitalismo perdurarem, as demais determinações, a elas subordinadas, avançam e desenvolvem-se no curso das contradições internas.

A noção de que o analfabetismo é um “problema” e precisa ser solucionado é mediada pela ideia de progresso da nação, que àquele tempo tomava a falta de instrução como fundamento dos problemas sociais. Quando o analfabetismo é elencado como causa das demais “chagas” das sociedades, depreende-se daí que o capital, para se expandir, precisa que os trabalhadores se alfabetizem, e sejam minimamente incorporados às dinâmicas do mundo industrial-urbano. Tal necessidade é posta também para os trabalhadores como condição da produção material de existência. É imperativo à constituição do trabalhador como mercadoria, a internalização do funcionamento das forças produtivas, e o processo de alfabetização torna-se fundamental.

1.2.2 A consolidação da Educação de Adultos no Brasil: o desvelamento de um projeto tupiniquim.

*Só que não entendo quem se praz com nada ou pouco;
eu, não me serve cheirar a poeira do cogulo – mais
quero mexer com minhas mãos e ir ver recrescer a
massa... Outra sação, outros tempos. Eu ia para sofrer,
sem saber. E, veja, se vinha, eu comande: – “É guerra,
mudar guerra, até quando onça e couro... É guerra!...”
Todos me aprovavam...*

Guimarães Rosa.

Segundo Paiva (2003, p. 104), o desencadeamento da Primeira Guerra Mundial provocou no Brasil a eclosão de um surto de nacionalismo cujos efeitos se fizeram sentir no recrudescimento dos debates e das reivindicações educacionais. Este processo engendra mediações definitivas no âmbito da Educação de Adultos como resposta às demandas sociais:

Na história da educação brasileira, podemos realmente afirmar que o final da Primeira República constitui neste século um dos mais

importantes períodos. Nele se delineiam mais claramente muitas das características de nossa educação popular, das ideias pedagógicas que vão orientar sua evolução, da forma como buscamos soluções para os processos educativos. Nele adquire força a concepção de educação-panaceia, encobrindo os verdadeiros problemas da sociedade brasileira; nele se difunde ou fortalece uma concepção humanitarista da educação e a ideia do analfabeto como incapaz encontra a sua formulação mais radical. (PAIVA, 2003, p. 100).

É necessário questionar os fundamentos que estão em causa durante o Pós-Guerra quando a educação de adultos ganha maior expressão do que a anterior, sendo a ela atribuído “maior valor”. Os processos constitutivos do capitalismo monopolista sintetizam as determinações históricas que alvitram o novo tempo da educação de adultos: o capitalismo monopolista inicia o período de maior desenvolvimento em conexão com a Primeira Guerra Mundial. O espectro socialista já rondava a Europa e, principalmente, os países do eixo comercial ocidental. As nações de capitalismo avançado se movimentam para garantir a aceleração do capitalismo monopolista por todo o globo. Florestan Fernandes (2005, p. 296) afirma que para a periferia esta transição era por demasiada complexa e de maior dificuldade em relação aos países centrais. Mais difícil do que todas as outras eclosões do mercado capitalista em sociedades coloniais ou neocoloniais.

A esse respeito, é preciso atentar para os requisitos desse padrão de desenvolvimento que exige índices relativamente altos: de concentração demográfica não só em cidades-chave mas em um vasto mundo urbano-comercial e urbano-industrial; de renda *per capita*, pelo menos da população incorporada ao mercado de trabalho e, em especial, dos estratos médios e altos das classes dominantes; padrão de vida, de pelo menos nesses setores da população; de diferenciação, integração em escala nacional e de densidade econômica do mercado interno; de capital incorporado ou incorporável ao mercado financeiro, para dar maior flexibilidade e intensidade ao crescimento do crédito e ao consumo e à produção; de modernização tecnológica realizada e em potencial; de estabilidade política e de controle efetivo do poder do Estado pela burguesia nativa. (FERNANDES 2005, p. 296).

Pode-se pensar o nível de complexidade com o qual o Brasil se depara, observando nações desenvolvidas da Europa e América do Norte, como Inglaterra, França, Itália, Canadá e Estados Unidos. A ideia de que o Brasil estaria atrasado e

precisando se preparar para o desenvolvimento que ora estava em curso no mundo não é passageira, está mediada pelas condições espelhadas das potências do capitalismo mundial, que se mostram como imagem exemplar.

Quaisquer impedimentos a este desenvolvimento haveriam de ser eliminados. O analfabetismo deveria ser eliminado, o sujeito do sertão que atrasa o desenvolvimento da nação deveria ser convertido em cidadão empregável. Não por acaso as greves ocorridas desde meados de 1910 seriam tratadas como questão de polícia e diluídas pela burguesia, pois estas greves sintonizavam-se com a luta internacional dos trabalhadores e enfrentavam o poder burguês no âmbito das relações de produção e da reprodução da classe trabalhadora. Afinal, se o capital se afirma internacionalmente como sistema social, a luta de classes também se constitui internacionalmente. O maior emblema deste processo é a disputa ocorrida entre o socialismo da Revolução Russa de 1917 e a corrida do capitalismo monopolista, que será constitutivo da Primeira Grande Guerra.

No Pós-Guerra, o capitalismo empenha uma luta profunda por sua afirmação no ocidente pois “onde não existem revoluções socialistas vitoriosas, existem fortes movimentos socialistas ascendentes.” (FERNANDES, 2005, p. 296). A entrada do Brasil como nação pertencente ao bloco do capital era uma necessidade do capital mundial.

Nesta situação o controle da periferia passa a ser vital para o “mundo capitalista”, não só porque as economias centrais precisam de suas matérias-primas e dos seus dinamismos econômicos, para continuar a crescer, mas também porque nela se achava o último espaço histórico disponível para a expansão do capitalismo. (FERNANDES, 2005, p. 296)

Pode-se compreender que o advento das questões problemáticas – como o subdesenvolvimento, a instrução da população, a saúde e etc. – sobre o olhar que busca solução urgente é tributário às novas tensões de existência do capital internacional para se sustentar sobre o trabalho. Existem países em que esta afirmação do capital se conclui com crises econômicas (como Argentina, Uruguai e Paraguai). Para as nações que não haviam se desenvolvido plenamente conforme as exigências do capitalismo monopolista, a estratégia de garantir condições mínimas se pautou no controle político

pelo Estado e no controle econômico pela instalação de grandes corporações do capital internacional que se expandiram na imensa periferia, que lhes ofereciam – pelas condições sociais coloniais e neocoloniais – vantagens de apropriação e processamento de matéria-prima, por serem economias ainda sem desenvolvimento próprio, com vínculos dependentes desde os primeiros ventos de constituição do mercado capitalista e com grandes reservas de recursos naturais. (FERNANDES, 2005, p. 294). Com esse escopo, pode-se compreender melhor o que constituía o discurso relativo à educação de adultos formulado no curso do Pós Primeira Grande Guerra. Tempos em que o capital produz, com o trabalho, uma sociedade mais complexa nas feições necessárias à expansão de grandes empresas detentoras do monopólio de mercados, a engrenagem contempla incontestavelmente a educação. A mais importante das forças produtivas, o trabalho na forma de assalariamento, era a garantia de que o avanço das demais forças produtivas e a ulterior complexidade das relações de produção fariam história do capitalismo em sua fase monopolista . Contudo era necessário que este trabalho se especializasse nas diversas formas úteis, sejam das esferas produtivas, que geram mercadorias, sejam os ramos onde o trabalho é considerado improdutivo (não realiza mais-valia direta), para realizar as rupturas requeridas pelo novo ciclo do capital. O trabalho que produz um determinado tipo de mercadoria deve antes, possuir as condições de produzi-la, o domínio da técnica de produção e de apropriação dos meios e instrumentos de produção²³.

A mais importante das forças produtivas, o trabalho na forma de assalariamento, era a garantia de que o avanço das demais forças produtivas e a ulterior complexidade das relações de produção fariam história do capitalismo em sua fase monopolista. Contudo era necessário que este trabalho se especializasse nas diversas formas úteis, sejam das esferas produtivas, que geram mercadorias, sejam os ramos onde o trabalho é considerado improdutivo (não realiza mais-valia direta), para realizar as rupturas requeridas pelo novo ciclo do capital. O trabalho que produz um determinado tipo de mercadoria deve antes, possuir as condições de produzi-la, o

²³ Afirma-se que o trabalho é a mais importante das forças produtivas pois é a força de trabalho que põe em funcionamento todas os instrumentos e meios de produção, e é o trabalho gerador de mais-valia, aquele que cria *capital*.

domínio da técnica de produção e de apropriação dos meios e instrumentos de produção.²⁴

A totalidade dos avanços em curso no Pós-Guerra, engendrados pelo capitalismo monopolista, é tributária do quantum de avanço que o eixo do trabalho pôde desenvolver. Nisto sintetiza-se o amadurecimento do assalariamento, as formas de produção e reprodução da classe trabalhadora (educação, saúde, consumo de bens e serviços, alimentação básica etc.) bem como a ampliação do crédito, que possui bases na aplicação e aumento do capital financeiro na esfera do mercado, determinado, logicamente pela sustentação material da produção como forma de criação de capital.

Um tecido embrenhado se constitui e as ações de governo em torno das questões sociais se encaminham por sucessivas reformas²⁵. Buscava-se alinhar os avanços necessários com a realidade desigual do Brasil que determina estruturalmente ritmos diferentes entre as regiões.

Foi em meados da década de 1920 (1918-1926) que o termo Educação de Adultos seria reconhecido oficialmente. A Educação de Adultos se constitui como uma questão social, isso que importa na verdade. Consorte às ideias que estavam se constituindo nas principais nações, o Brasil formula suas concepções sobre Educação de Adultos. A resposta que o Estado brasileiro encontrou para o problema do analfabetismo é impregnado dos ideais liberais e escola-novistas.

Com esta inspiração, as décadas subsequentes a 1920 serão marcantes na materialização dos projetos para os alunos adultos, quando se estabelecem as principais formas de realizar a instrução elementar, fundamentadas numa teoria política e psicológica para educação dos adultos.

A absorção destes ideais teve como referência as ações dos Estados Unidos, quando se realiza a Segunda Conferência Nacional de Educação convocada pelo Executive Committee of the Corporation's Advisory Committee, em Chicago. Nesta, tem-se a fundação da *American Association for Adult Education*. Em 1918, ocorre a fundação da *World Association for Adult Education*, em Londres. Estas duas Associações são emblemas (os mais expressivos na década de 1920) de como a

²⁵ Sobre as reformas educacionais nos Estados da federação, c.f., (SAVIANI, 2008, p. 159-177).

educação dos adultos estaria em destaque e iniciam suas atividades tendo como uma das principais missões: divulgar e incentivar todas as ações de Educação de Adultos, aonde elas estivessem ocorrendo e principalmente nos países em que este público ainda não contasse com atendimento escolar específico.²⁶

Com esta inspiração as décadas subsequentes a 1920 serão marcantes na materialização dos projetos para os alunos adultos, quando se estabelecem as principais formas de realizar a instrução elementar, fundamentadas numa teoria política e psicológica para educação de adultos.

Assim, postas as condições contraditórias do capital se constituir como sistema de metabolismo social no Brasil (que são em síntese, a totalidade das mediações que originam a Educação de Adultos *em sua forma*), consegue-se o vislumbre de como a Educação de Adultos constitui este processo, e nos contornos deste terreno, se constitui.

Na década de 1920 a Educação de Adultos se realizava por ações assistemáticas por parte do Governo e dos protagonismos da classe trabalhadora. A configuração, que se estabeleceria de 1930 em diante, sintetiza mediações de ordens diferentes mas de uma mesma natureza: o processo da Revolução Burguesa que inclui, entre mais, a necessidade de que a Educação de Adultos se estruture, constituída por contradições e reveses próprios deste mesmo sociometabolismo.

Os rudimentos desse processo são importantes na medida em que pode-se compreender as condições fundamentais para a realização do capital e as condições que requerem à cena a Educação de Adultos, quais sejam: a necessidade de constituição do poder político da burguesia mediado pelo Estado, o amadurecimento das classes sociais como condição fundamental de criação de capital em seu ciclo de produção, distribuição e consumo; e a realização do mercado capitalista em sua forma liberalizante. Estes fundamentos são, em movimento, as mediações fundamentais que revelam à Educação de Adultos seu real feitio na expansão do capital, da faixa litorânea para ao sertão do Brasil.

²⁶ Nos estudos de Paschoal Lemme (2004, p. 50-60) encontra-se pistas fundamentais de pesquisa sobre as ações de Educação de Adultos que estavam em curso no mundo, da década de 1910 até 1960.

O sertão necessita ser convertido em cidade. E a Educação de Adultos é fundamental para esta transformação²⁷. É próprio do processo de urbanização, realizar a obra educativa escolar. A conversão do sertão em cidade é complexa e não se trata de uma separação; seria apropriado o pensamento de que o sertão vai sendo “empurrado” pelo desenvolvimento urbano, mas o sertão “volta”; constitui a urbanização e, quando menos se espera, elementos sertanejos retornam em roupagens atualizadas constituindo a realidade urbana-industrial.

Nesta acepção, a ideia de sertão é interessante, principalmente para demonstrar que em meio à urbanização mais avançada, elementos constitutivos do sertão retornam com tamanha força que se fazem incontestes. O que é o sertão? O sertão é sempre aquilo que, distante da forma de vida urbana, fica mais adiante. O sertão é a vida que ainda não se urbanizou, que ainda não se integra aos mecanismos produtivos da vida urbana-industrial. O sertão é o que está longe da vida na cidade, e o que estiver dentro da cidade, longe de sua forma de ser, é sertanejo; o trabalhador iletrado, que não sabe se comportar na indústria, que é negativo frente a este mundo desenvolvido. Este sujeito é sertanejo e precisa se urbanizar. Precisa ser convertido em cidadão e a educação deve cumprir sua tarefa.

A urbanização se impõe negativa à vida sertaneja, mas só pode se constituir mediada pelos traços do sertão. A classe trabalhadora campesina, certamente precisa se transformar determinada pelos imperativos do mundo urbano. O mundo urbano opõe-se aos moradores do campo enquanto incorpora certos elementos locais abrolhando ao desenvolvimento ulterior, feições próprias, conservando as regionalidades. O capital, com suas propriedades de apropriação de todas as formas de vida e conversão destas em lucro, não conhece fronteiras; redimensiona as relações de produção ao tempo que se faz a partir das singularidades de cada nação e das feições culturais das regiões.

É assim que o eixo do trabalho, como síntese das mediações inerentes ao desenvolvimento universal e particular do capitalismo engendra a contradição insolúvel entre capital e trabalho. Como trabalho assalariado, o trabalho se constitui nos estágios

²⁷ O que se chama de sertão é a região que ainda não se urbanizou, e que precisa de se urbanizar. Sertão é o oposto de cidade de mundo urbano. A noção de sertão é trabalhada ao longo do texto, justamente para revelar que isto que é sertão, é constitutivo da lógica desigual e combinada do capital, e será sempre empurrado para frente no curso do desenvolvimento urbano-industrial, mas não deixará de existir; seja no interior do espaço em desenvolvimento, seja na periferia, o sertão está mais a frente e é constitutivo do processo de expansão do capital.

produtivos de criação do capital, mesmo que não dependa do capital ontologicamente, é sob as condições capitalistas que a classe trabalhadora se constitui e produz história.

Esta história no Brasil é determinada na transição da acumulação primitiva para a entrada definitiva no mercado capitalista, ao mesmo tempo por um mundo comercial em transição para a apropriação do capital monopolista que exigiu das nações periféricas transformações profundas econômicas e sociais, e também no nível nacional, por uma sociedade de classes em vias de existir, que se assemelhava mais a um povo sem identidade definida. (FERNANDES, 2005, p. 117-175).

A Educação de Adultos se constitui como expressão histórica deste processo; i) ora pela necessidade de urbanização, determinante da necessária expansão e consolidação do sistema capitalista, vista como cultura geral a ser internalizada por todo o povo, imbricada à necessidade imediata do sistema de empregar os trabalhadores nos diversos ramos, e, ii) pela necessidade dos trabalhadores de sobreviverem na forma de vida urbana, já que o mundo urbano era, progressivamente, a forma predominante de vida que irradia para o campo as relações sociais inerentes à vida produzida pelo ciclo de produção e reprodução da mercadoria.

Isto não significa que a educação de adultos se realize somente nos âmbitos de atendimento às necessidades do sistema capitalista. O que se afirma é que o Ciclo da Revolução Burguesa, possui como um nexo fundamental de seu processo, a Educação de Adultos. A Educação de Adultos se realiza também com intenções políticas opostas ao sistema capitalista na medida em que se pautem os interesses reais da classe trabalhadora.

As experiências dos Movimentos Sociais de luta pela terra, nos partidos socialistas e revolucionários, nos sindicatos, nos diversos espaços de Educação Popular são exemplares da representação, também no contexto da Educação de Adultos, dos contraditórios interesses resultantes do desenvolvimento do capital.

Os espaços de construção de objetivações em que os sujeitos se reconheçam universalmente, são por isto, fortuitos, não sendo a educação, o lugar predominante de realização desta possibilidade ontológica. Neste caso, dada a condição dos alunos adultos (expressão diversa e avançada das negações do capital), não se deve

impressionar quando a alfabetização se realize, quando os sujeitos aprendam técnicas de operação manual, pois, mesmo na luz deste avanço, o salto é ao mesmo tempo em direção à negação.

1.2.3 Educação de Adultos e protagonismo social

E chegamos! Aonde? A gente chega, é onde o inimigo também quer. O diabo vige, diabo quer é ver... A pois! Sincero, senhor: os campos do Tamanduá-tão; o inimigo vinha, num trote de todos, muito sacudido. Se expandongaram... Campos do Tamanduá-tão – o senhor aí escreva: vinte páginas... Nos campos do Tamanduá-tão. Foi grande batalha. Não se instruiu que. Nem não houve aviso. Dei guerra. Como se quis: lei a lei, e fogo a fogo. Era na força da lua.

Guimarães Rosa.

Compõe esse “projeto tupiniquim”, as realizações da classe trabalhadora e de sua expressão em grupos e partidos que sintetizavam demandas da educação em seus programas políticos partidários. Isso se expressa tanto nos Partidos Socialistas quanto os Anarquistas que tinham preocupação quase unânime com a educação. “Falava-se da necessidade de *ensino integral, secular e profissional*, além da propagação do ensino público por todos os âmbitos da República.” (GIRALDELLI JR. 1986, p. 32).

Essas reivindicações dos operários socialistas em relação à educação não ficaram somente no papel. Impedidos de alcançar o poder político, pois concorriam frente às poderosas oligarquias da República Velha, os socialistas tentaram efetivar suas ideias através da nascente organização sindical. Mesmo com poucos recursos e com as deficiências de uma inexperiente organização sindical nascente, os operários conseguiram fundar escolas para adultos e crianças, estabelecimentos esses que abrigaram os germes de uma “pedagogia socialista” no Brasil. (GIRALDELLI, 1986, p. 33).

As escolas operárias foram fundadas e mantidas em vários estados brasileiros, especialmente naqueles em que havia sindicatos operários, as escolas funcionavam

aliadas à estrutura do sindicato e algumas contavam com financiamento do poder público.

As “escolas operárias” eram, geralmente, mantidas pelas entidades operárias, no entanto, os socialistas não rejeitavam qualquer tipo de ajuda vinda do poder público. Pelo contrário, os grupos socialistas disputavam com os grupos religiosos qualquer verba que porventura escapasse dos órgãos públicos para as instituições de ensino. (...) O movimento operário de tendência socialista criticava o poder público quando este concedia verbas para entidades escolares privadas, notadamente religiosas. (GHIRALDELLI, 1986, p. 34).

Em Santos, no ano de 1895, o grupo de socialistas ligados à Revista *A Questão Social*, fundaram a Escola Barnabé. No estado da Bahia, o Centro Operário da Bahia também abriu escola no ano de 1904, funcionando no período diurno e noturno destinada às crianças e aos adultos.

Uma série de outros estabelecimentos teve origem nos primeiros anos da República. De um modo geral, a didática gerada nessas escolas acompanhava três princípios básicos: disciplina severa quanto à frequência, rigorosidade nos exames e integração entre professores formados e operários no trabalho docente. (GHIRALDELLI, 1986, p.33).

Segundo o autor, as classes operárias representavam a possibilidade de construção de uma nova tendência pedagógica, ligada à união do saber elaborado, o saber científico aos conhecimentos embutidos na prática do trabalhador. Nas duas últimas décadas da Primeira República, as ações educativas dos socialistas perdem força ante a influência da corrente libertária. (GHIRALDELLI, 1986, p. 33).

Ao contrário do movimento socialista, os libertários não tinham como pressuposto o “ensino público e gratuito”. Contrários a qualquer relação com o Estado no controle da educação, as correntes operárias anarquistas e anarco-sindicalistas criticaram o ensino público acusando-o de favorecer a burguesia e o clero. Com este suposto, as correntes libertárias se inspiravam no educador Francisco Ferrer e promulgavam a denominada *Educação Racionalista*. Em conjunto à propaganda

operária realizada pelos jornais e pela imprensa, os libertários realizaram três iniciativas de educação: fundação da Universidade Popular no Rio de Janeiro (1904), que segundo as suas aspirações se irradiaria por todo o país, a criação de Centros de Estudos Sociais e a fundação de Escolas Modernas. Os “Centros de Estudos Sociais” foram organizações que visavam reunir os trabalhadores, geralmente à noite, para a discussão e leitura de obras libertárias. Na verdade esses Centros foram verdadeiras escolas de educação libertária, onde através do ensino mútuo os trabalhadores nativos e imigrantes, educavam os operários mais inexperientes nas ideias anarquistas e na organização sindical. Tais iniciativas também contemplavam a participação de sujeitos das classes médias, intelectuais, profissionais liberais que também estiveram ligados às ideias libertárias e muitas vezes defendiam posicionamentos teóricos positivistas, evolucionistas. A participação dos imigrantes também era notória, como o sujeito que movimentaria as concepções de luta revolucionária nas aulas. (GHIRALDELLI, 1986, p. 34-36).

Até 1920, a maior organização da classe trabalhadora no âmbito da educação foi feita pelos anarquistas. Como o movimento anarquista se pautava fundamentalmente pela imprensa do movimento operário, tendo os jornais como maior instrumento de divulgação do ideal libertário, o imenso contingente de analfabetos no Brasil provocou um investimento considerável do movimento anarquista na alfabetização de adultos.

Sobre a fundação de escolas da corrente libertária, as mais expressivas são as Escolas Modernas, entretanto, outras experiências foram implementadas. Ainda que os arquivos historiográficos sejam incompletos, pode-se vislumbrar com a pesquisa de Camen Sylvia Vidigal Moraes e Doris Aciolly e Silva (2013) registros de fundação de escolas libertárias que abrangem desde 1895 até 1912:

Uma ocorrência primeira foi a Escola União Operária, fundada no Rio Grande do Sul em 1895, provavelmente originária da iniciativa dos ex-integrantes da Colônia Cecília. Naquele estado, na cidade de Porto Alegre, uma outra escola é fundada em homenagem ao Eliseé Reclus, a Escola Eliseé Reclus, local que o militante anarquista teria visitado em sua passagem pelo Brasil. Em São Paulo, a Escola Liberária Germinal surgiu em 1903 e seguia o método da Escola Moderna de Barcelona. Na cidade de Santos, a União Operária dos Alfaiates teria fundado, em 1904, a Escola Sociedade internacional, e a Federação Operária, a Escola Noturna, em 1907. Há, ainda, o registro das

chamadas Escolas Livres, como as de Campinas, fundada, em 1909, pela Liga Operária; a Escola da Liga Operária de Sorocaba, criada em 1911; a Escola da União Operária de Franca, fundada por Teófilo Ferreira, em 1912; e o surgimento de uma Escola Moderna, em São Caetano, em 1919. Tem-se ainda, a Escola Nova, fundada em 1912, no bairro da Mooca, em São Paulo, por Florentino de Carvalho, e a existência em 1920, também na capital, da Escola Joaquim Vicente. (MORAES & SILVA, 2013, p. 9).

No ano de 1912, após o trabalho intenso de uma comissão instituída em 1909 por militantes anarquistas, tem-se a fundação da Escola Moderna nº 1, - sob a direção de João Penteado – e a Escola Moderna nº 2, - sob a direção de Adelino Pinho, localizadas nos bairros operários do Belenzinho e do Brás, respectivamente. Ambas funcionavam predominantemente para crianças no período diurno, e para operários no período noturno.

As duas escolas foram fechadas por ordem da Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, pois além do fato de sofrerem perseguições contínuas da polícia do paulista, houve a explosão de uma bomba na Escola do Brás, matando quatro pessoas. (MORAES & SILVA, 2013, p. 9). Instaura-se com essa explosão um ambiente confuso em torno da existência das Escolas. Vários foram os posicionamentos.

Os militantes diziam que se tratava de um ataque aos libertários, denunciando a franca perseguição política. A polícia alegava ser uma conspiração anarquista para atentar contra o poder público, o que incriminaria a polícia. Os juízes se posicionaram contra o fechamento das escolas, mas por ordem do governo do estado de São Paulo, procedeu-se o fechamento das duas escolas.

Interessante as posições: a polícia diz que o movimento anarquista estava tentando incriminá-la (pelo que se conhece desta sociedade, esta é uma ação que à polícia se atribui, portanto, nada mais irônico do que a polícia acusar o movimento de intenções incriminatórias), enquanto o movimento, dizia que se tratava de uma perseguição política (e perseguição com violência policial é o triunfo e a demonstração da maior fragilidade da repressão burguesa). O posicionamento da burguesia está na definição da questão: “Os motivos alegados para o fechamento foram que “a escola dirigida por João Penteado visava à propaganda de ideias anarquistas, bem como a de

Adelino Pinho que fazia propaganda de ideias subversivas.” (MORAES & SILVA, 2013, p. 9)”.

Os Centros de Estudos Sociais e a Universidade Popular foram em geral, destinados aos adultos, enquanto as Escolas atendiam crianças e adultos. Segundo Jomini Mazoni (1989, p. 74), foram fundados vários Centros de Estudos Sociais por todo o país, destacando-se o Centro de Estudos Sociais de Pelotas (1915), Centro de Estudos Sociais do Rio de Janeiro (1915), de São Paulo (1912), e de Salvador (1914).

Com a mesma concepção de consciência de classe e de formação integral do trabalhador, o movimento criou diversas bibliotecas populares, centros de cultura social, grupos de teatro, centros libertários e os vários jornais que alcançaram grande repercussão na classe operária. (MORAES & SILVA, 2013, p. 10).

A Universidade Popular,

Pautava-se por fornecer cursos aos trabalhadores, sem quaisquer formalidades burocráticas. Através de uma cotização mensal seus sócios poderiam usufruir não só dos cursos como da Biblioteca. Os cursos eram elaborados em forma de palestras autônomas, dessa forma, a falta em algumas das palestras não comprometia o acompanhamento do assunto. A semana de atividades da Universidade Popular compreendia o seguinte ritmo: quarta-feira, curso de Filosofia com o Dr. Pedro Couto; quinta-feira, curso de higiene com o Dr. Fábio Luz; sexta-feira, curso de História Natural com o Dr. Platão de Albuquerque; sábado, curso de História das Civilizações com o Dr. Rocha Pombo e curso de Geografia com Pereira e Silva. (GHIRALDELLI, 1986, p. 34).

Conforme os dados encontrados nas pesquisas já citadas de Moraes & Silva (2013, p 10), Mazoni (1998, p. 73), e de forma mais clara no texto de Ghiraldelli (1986, p. 34), a Universidade Popular agregava um clima de grande euforia em sua fundação. Entretanto seu funcionamento durou apenas cinco meses, e entre as principais razões, os autores afirmam que o discurso erudito dos professores contrastava com a realidade dos alunos, causando problemas de desmotivação.

Segundo Ghiraldelli (1986), o Movimento Comunista não realizou grande investida na Educação de Adultos, e as intenções dos comunistas, no final da Primeira República, eram de que a educação se direcionasse à construção da Revolução. Apropriando-se das ideias de Lênin e das ações destinadas à Educação Soviética, os brasileiros trazem pela primeira vez, com os Comunistas, o conceito de *escola unitária*, de *união do ensino com o trabalho produtivo*, e da *administração da escola com a participação dos trabalhadores*. Não se tratava mais de lutar apenas pela “‘escola pública, laica e gratuita’ mas sim da luta pela ‘escola unitária’ (...) Não se tratava mais de falar em ‘ensino técnico-profissional’, mas sim de procurar entender o significado da proposta de ‘união do ensino com trabalho produtivo’”. (GHIRALDELLI, 1986, p. 37). Certamente esta afirmação carece de melhores pesquisas; é possível que seja um processo histórico de difícil acesso.

Como principal organizador deste movimento, o PCB fundou o Bloco Operário e Camponês, que atuaria pelo Partido nas eleições. A plataforma do BOC, em sua fundação, era composta de treze itens, dentre os quais se pautava a luta contra o imperialismo, o voto secreto, a luta contra o problema da habitação, da anistia aos presos políticos etc.. Segundo pesquisa de Ghiraldelli (1986, p. 37), no item sobre educação estava disposto:

Ensino e educação – nas questões referentes ao ensino público os candidatos do Bloco Operário bater-se-ão não só pela extensão e obrigatoriedade do ensino primário, como ainda, complementarmente: a) pela ajuda econômica às crianças pobres em idade escolar, fornecendo-lhes, além do material escolar, roupas, comida e meios gratuitos de transporte; b) pela multiplicação das escolas profissionais de ambos os sexos como uma continuação necessária e natural das escolas primárias de letras; c) pela melhoria nas condições de vida do professorado primário, cuja dedicação à causa do ensino público deve ser melhor compreendida e compensada; d) pela subvenção às bibliotecas populares e operárias. (GHIRALDELLI, 1986, p. 37).

Na análise de Ghiraldelli (1986), o programa continha questões problemáticas, pois o PCB ou BOC haveriam de fundamentar melhor o que seria o ensino profissional para os operários. Visto que a educação profissional possui a tendência de se reduzir ao ensino próprio e limitado à técnica, o Partido deveria pautar concepções mais claras, e

isto significou um arrefecimento acerca das discussões pedagógicas no movimento operário.

Por um lado, negativamente, o programa mostra uma certa deficiência teórica dos comunistas, que insistiam no ensino profissionalizante mas não explicitamente que tipo de profissionalização seria essa. Afinal, nesta mesma década, Lênin lutava na URSS, contra aqueles que queriam transformar a proposta de “união do ensino com o trabalho produtivo” em mera escola profissionalizante. Por outro lado, há aspectos positivos e novos, como o caso da defesa da dignidade social salarial do magistério. (GHIRALDELLI, 1986, p 37)

Estas iniciativas são inerentes à militância dos trabalhadores, e como se pode analisar, a organização da classe trabalhadora se enfrenta com os mecanismos de controle e repressão que a própria contradição cria e recria conforme os condicionantes reprodutivos da ordem sociometabólica do capital. Tanto os mecanismos produzidos na esfera política com repressão policial legitimada pela Lei do Estado burguês, como os produzidos pelos processos subjetivos de reificação da classe trabalhadora constituem a história da luta de classes, e, portanto, dos protagonismos de classe nas ações com a Educação de Adultos.

O que se busca trazer à compreensão até aqui, é que o desenvolvimento do capitalismo seria impossível sem que a educação dos adultos viesse a cumprir seu papel no Ciclo da Revolução Burguesa. Fica a noção de que educar os adultos é algo já realizado desde o Brasil colônia com a catequese dos índios etc., mas com o Ciclo da Revolução Burguesa, esta educação é dimensionada segundo os ventos da expansão do capitalismo do centro dominante para a periferia. Em suma, trata-se da educação da classe trabalhadora para cumprir a agenda de desenvolvimento do capital no Ciclo da Revolução Burguesa. A questão problemática é: tanto o Estado, avigorado pela burguesia, como os trabalhadores, possuem seus interesses e projetos de educação. Analisar como essa trama constitui o ciclo da Revolução Burguesa é certamente, o ponto de revelação ao qual se dedica.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO DE ADULTOS: LUTAS DOS TRABALHADORES E AÇÕES DE ESTADO (1920-1956)

O sertão é isto: o senhor empurra para trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera.

Guimarães Rosa

Os desdobramentos da luta de classes, certamente são fundamentais para iluminar como diferentes projetos de Educação de Adultos constituem o amálgama da Revolução Burguesa no Brasil. Examina-se, portanto, os nexos internos que fazem da Educação de Adultos um campo da luta de classes, e como determinados projetos ganharam força e outro se constituíra como força de resistência.

Para tanto, analisa-se: i) as primeiras iniciativas oficiais de inspiração socialista; ii) a fundação do Sistema “S”, como uma iniciativa do Estado de favorecer ao projeto educacional da classe burguesa, nos marcos de uma nação de desenvolvimento industrial atrasado e de economia dependente; iii) a primeira iniciativa nacionalmente organizada pelo governo brasileiro de alfabetização de adultos, que são as Campanhas de Alfabetização de Adultos; iv) os projetos de Educação de Adultos realizados pelos trabalhadores; e finalmente, v) a atuação da Igreja Católica na Educação de Adultos,

como um nexu importante que explica como a Igreja se posiciona, anos mais tarde, como integrante dos Movimentos de Educação Popular.

2.1 Estado, Poder Político e Luta de Classes.

O sertão é do tamanho do mundo.

Guimarães Rosa

A constituição do trabalho livre e especializado é fundamental à Educação de Adultos e constitui um nexu importante no processo de modernização do Brasil. Os desdobramentos advindos dos desenvolvimentos do capitalismo no Brasil implicam as lutas entre projetos opostos de desenvolvimento nacional, tanto nos marcos da força de trabalho como mercadoria, como nas lutas que busquem superar esta condição.

O desenvolvimento ocorrido entre os meados de 1920 a 1956 pode ser balizado pelo aumento da complexidade da classe trabalhadora e da educação que se diversifica consideravelmente. A questão não é somente acerca da importância de se educar a classe trabalhadora, mas também de como realizar a obra educativa face ao desenvolvimento industrial e às tensões que daí decorrem no contexto do capitalismo em âmbito nacional e internacional.

A instituição da Educação destinada aos Adultos e Jovens dos extratos da classe média é constitutiva do ideal de progresso da nação e, enquanto tal é especialmente importante.²⁸ Contudo, as propostas de Educação de Adultos que estavam gérmem até a década de 1920 careceriam de amadurecimento, o que ocorreria na esteira do processo de industrialização e, pela via da extensão do trabalho assalariado, da formação da mão-de-obra.

²⁸ A classe média é originária dos processos de estratificação social mais complexo engendrado no séc. XIX. A presença, pelo menos, de uma camada intermediária, se não surgida, mas acentuada com a mineração, fez-se cada vez mais visível, principalmente na zona urbana, onde se radicou. Sua participação na vida social passou então a ser mais ativa, não tanto pelas atividades produtoras a que estava ligada – o artesanato, o pequeno comércio, a burocracia – mas sobretudo pelo comprometimento político. Foi desta camada intermediária que surgiram os trabalhadores ao jornalismo, às letras, à política e ocuparam os demais espaços de produção da urbanização. (ROMANELLI, 2007, p. 37)

As demandas criadas pelo capital são determinantes também para a reprodução da força de trabalho. Há, para o eixo do trabalho, um caminho constituído pelos cursos históricos de uma nação de capitalismo dependente. A situação é tão negativa para o eixo do trabalho que o capital pode se dar ao luxo de “despreocupar-se” em realizar as demandas de reprodução da classe trabalhadora. Aparentemente não é com toda a classe trabalhadora que o capital se preocupa, mas somente com aquela que lhe interessa no ciclo de produção e consumo de mercadorias.

Até mesmo para a classe trabalhadora empregada nos ramos da produção de mercadorias, os cálculos que a burguesia faz, são mínimos para a garantir somente a reprodução da força de trabalho. As demais condições materiais de existência serão conquistadas no campo da luta de classes. Luta-se por moradia, por mais trabalho, por mais salário, por jornada de trabalho, luta-se por educação, por arte, música, teatro, por lazer, ou seja, todas as demais mediações constitutivas da vida humana, o trabalho deverá empenhar-se em lutas para conquistá-las. Luta-se pelo que é ao mesmo tempo fenecimento ante a vida social, e pela possibilidade de superação desta particularidade histórica.

Se o eixo do trabalho luta por melhores salários, o salário é uma mediação constitutiva do sociometabolismo do capital, então a sua luta está nos marcos deste sistema. Em se empenhando na luta por moradia, a luta também está nos marcos da forma mercadoria. Contudo, a classe trabalhadora é a única capaz de empenhar uma luta que seja ao mesmo tempo o marco e a superação da forma mercadoria. A luta pela terra, pelos meios e instrumentos de produção, pode certamente, questionar radicalmente a lógica materialmente posta da propriedade privada.

Interessante que, no período de consolidação do capitalismo, o capital luta para que o trabalho se produza como mercadoria. Isto inclui a instrução e as condições mínimas de reprodução da classe trabalhadora. Parecia inicialmente uma demanda do capitalismo; mas tão logo as relações materiais de produção reproduzam a força de trabalho como mercadoria e as condições de geração de capital estejam garantidas, a instrução deixa de ser preocupação candente do eixo do capital. Não é que desapareça, mas deixa de ser algo emergencial.

O problema histórico que persegue esta constatação é o seguinte: as lutas que a classe trabalhadora trava, são determinadas pela particularidade histórica do capitalismo. Portanto, dentro desta luta estão postas as mediações do próprio capital (negativas à classe trabalhadora). A luta do proletariado não é pelo alargamento da propriedade privada nos marcos do capitalismo, mas sim pela superação da propriedade privada, ainda que a sua luta seja, inicialmente por mais mercadoria, no limite, o que se revela é que a superação da forma mercadoria se torna o seu real interesse.

Não significa que se separe as relações materiais de produção das lutas da classe trabalhadora. Acontece, na verdade uma ilusão materialmente determinada²⁹, qual seja: as lutas que a classe trabalhadora demanda, são, em certo sentido, negativas à superação do sistema e, portanto, reafirmam a sua condição de classe reforçando as determinações do capital, ao mesmo tempo em que no interior destas lutas, pode-se revelar o limite desta sociedade e sua superação vem à tona de forma premente.

2.1.1 Dominação burguesa pela via do Estado Novo.

O sertão é uma enorme espera.

Guimarães Rosa

A partir do final da década de 1920 até 1945, com a instituição do Estado Novo, a Educação de Adultos será palco de transformações, e portanto, será necessária às transformações sociais em curso. O contexto do Estado Novo é privilegiado para observar como o Estado capitalista garante os interesses da classe burguesa. O Governo de Getúlio Vargas é emblemático, não somente porque se trate de uma ditadura, mas pelo significado histórico de sua atuação política.³⁰

²⁹ Confusão no sentido de unir, misturar em equívoco, ordens distintas num mesmo processo.

³⁰ Entre tantos que o apoiaram, a Igreja Católica encontraria guarida para seus projetos. A ela foram concedidos alguns privilégios entre os quais um dos mais importantes foi um decreto de abril de 1931, permitindo o ensino religioso de cunho católico nas escolas.

Tanto se realiza a repressão às iniciativas de orientação política de esquerda, como se materializa uma perspectiva mais clara de educação profissional à nível nacional. Isso acontecera em tempos de uma crise mundial, que trazia à baila uma produção nacional de forte base agrícola, sem mercado internacional para absorvê-la e com alto índice de desemprego nas cidades.

Para Boris Fausto (2012):

As medidas centralizadoras do Governo Provisório surgiram desde cedo. Em 1930, ao dissolver o Congresso Nacional, Vargas assumiu não só o poder executivo, como o legislativo, os estaduais e os municipais. Todos os antigos governadores, com exceção do novo governador eleito de Minas Gerais, foram demitidos e em seu lugar nomearam-se interventores federais. (FAUSTO, 2012, p. 186).

No curso das ações educativas, o Governo Vargas teve a marca autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, reprimindo tanto quanto possível os protagonismos da classe trabalhadora. A Educação de Adultos foi palco da materialidade deste processo repressivo, realizado em três âmbitos: sobre as *iniciativas oficiais de inspiração socialista*, com a *fundação do sistema “S”*; com as *campanhas de alfabetização de adultos* e também pelas repressões às iniciativas dos trabalhadores com os movimentos de educação popular.

Neste mesmo ano acontece a promulgação do Código dos Interventores que em síntese limitava as ações dos Estados no plano econômico e militar, proibindo o investimento na polícia estadual seja com artilharia, aviação ou qualquer provisão superior à do Exército. Fausto (2012, p. 186)

A política do Governo Central também investiu para a solução da crise de superprodução nacional do café, sendo que o Governo comprava café e queimavam a parte excedente do estoque. Segundo Boris Fausto (2012, p. 187), esta ação terminou

em julho de 1944, e nestes treze anos foram queimadas 78,2 milhões de sacas, o equivalente ao consumo mundial por três anos³¹.

Durante os anos de 1935 a 1945, o Governo Vargas possui como principal característica a política trabalhista.

Entre 1930 e 1945 ela passou por várias fases mas desde logo se apresentou como inovadora em relação ao período anterior. Teve por objetivos principais, reprimir esforços organizativos da classe trabalhadora urbana fora do controle do Estado e atraí-la para o apoio difuso ao governo. No que diz respeito ao primeiro objetivo, a repressão se abateu sobre partidos e organizações de esquerda, especialmente o PCB, logo após 1930, tornando-se mais sistemática do que a perseguição durante a Primeira República. Quanto ao segundo objetivo, a esporádica atenção ao problema da classe trabalhadora urbana na década de 1920 deu lugar a uma política governamental específica. (FAUSTO, 2012, p. 187).

Seguindo com Fausto (2012, p. 187), o Governo Vargas institui o sindicalismo de Estado, promulgando leis que regulamentam o sindicato como um órgão do governo, cria leis trabalhistas de proteção ao trabalhador e cria instituições para arbitrar os conflitos entre trabalhadores e patrões, as chamadas Juntas de Conciliação e Julgamento.

Acresce-se que seriam “aceitos” somente os sindicatos que se enquadrassem nos termos da legislação (que se baseava num único sindicato por categoria profissional, e que determinava a participação de funcionários do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, criado em novembro de 1930). Legislação esta que foi repleta de normativas às quais os movimentos dos trabalhadores se opuseram com veemência mas foram reprimidos, “em fins de 1933, o velho sindicalismo autônomo desaparecera e os sindicatos, bem ou mal, tinham se enquadrado na legislação”. (FAUSTO, 2012, p. 188)

Grande parte do movimento dos trabalhadores foi arrefecido pelo Estado com esta legislação, pois a reivindicação dos direitos assegurados pela lei, como férias,

³¹ Paul Baran & Paul Sweezy (1974, p. 374), analisam que a absorção do excedente por parte dos governos é uma tendência do capitalismo monopolista. Afirmam que a tendência do crescimento do excedente é controlada pela administração civil que resvala as suas despesas na sobretaxa dos impostos, no endividamento público pela via dos acordos com as nações de capitalismo avançado.

jornada de trabalho de oito horas, carteira assinada, dependiam do reconhecimento dos sindicatos por parte do Estado, e só com tal legitimidade, os trabalhadores poderiam protocolar seus processos na Junta de Conciliação e Julgamento.³²

2.2 Educação de Adultos e projetos de classe em luta.

O sertão: é dentro da gente.

Guimarães Rosa

Postos estes pressupostos acima, pode-se analisar com melhores condições três acontecimentos fundamentais no campo da Educação de Adultos; o primeiro refere-se à interdição da proposta de cursos para adultos realizada por Paschoal Lemme na antiga capital federal (Rio de Janeiro). Sabendo que se tratava de um governo com as características anteriormente referenciadas, ficam mais claros os processos e estruturas que determinaram os enfrentamentos que Paschoal Lemme trava em sua experiência de inspiração socialista.

O segundo refere-se à forma autoritária e de orientação burguesa que se realizou a fundação do Sistema “S”, o estabelecimento dos vínculos do governo com a Igreja Católica no âmbito do ensino, particularmente, e a realização das Campanhas de Alfabetização, compreendendo analfabetismo como oposto de instrução e instrução como a resolução do analfabetismo – ingenuidade à parte, esta é uma das concepções

³² Segundo Leôncio Martins Rodrigues, as análises sobre o arrefecimento do movimento operário durante o período Vargas, costumam ressaltar o contexto geral, em que o país estava investindo em industrialização, com financiamento público, substituindo as importações de produtos de consumo e bens-duráveis para a fabricação destes pelas multinacionais que se instalaram no Brasil. E que o Estado cuidou de isolar as lideranças mais combativas do movimento operário face à criação do Ministério do Trabalho e da legislação sindical. Entretanto, se esquece de que o arrefecimento do movimento operário não se realiza somente pelo aparelhamento do sindicato e pela repressão política. Uma determinação fundamental deste processo é que o país estava dificultando ao máximo a vinda de imigrantes da Europa, e incentivando a imigração interna, do meio rural para a cidade. Neste período aumenta a importância do trabalhador semiquualificado da grande indústria, dos operadores de máquinas e montadores da produção em série. O segredo que Leôncio apanha da história e contribui na análise é o seguinte: a nova política governamental foi facilitada pela entrada maciça de trabalhadores de origem rural, orientados por outros valores e aspirações, favorecendo o isolamento das antigas lideranças e criando dois segmentos bem diferenciados no interior da classe operária. Os temas habituais do movimento operário europeu (de tipo anarco-sindicalista, socialista ou comunista) não conseguiram motivar a massa de trabalhadores que abandonava o campo, trabalhadores analfabetos, socializados num padrão de submissão ante as camadas superiores e que encontravam, ademais, no meio fabril e urbano, melhores condições de trabalho e de vida. (RODRIGUES, 1986, p. 520).

burguesas de resolução de questões sociais. Feitas essas observações, passa-se portanto à análise de cada um desses projetos.

2.2.1 Iniciativas oficiais de inspiração socialista.

O sertão é sozinho.

Guimarães Rosa

De forma marcante, tem-se a realização da experiência de Educação de Adultos na antiga Capital Federal (Rio de Janeiro). Sob a coordenação de Paschoal Lemme, esta experiência recebeu o nome de *“Uma experiência de cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade realizada no Distrito Federal”*. Havia atenção para atendimento à questão do analfabetismo e também com o ensino profissional.

As inscrições para os cursos eram realizadas em parceria com os sindicatos e associações de trabalhadores. Tinha-se o marxismo como concepção de educação e sociedade, pautando-se nos pilares da democracia com vistas à sociedade socialista. Segundo Paschoal Lemme a Educação de Adultos estaria baseada nos seguintes pressupostos:

a) educação sistemática, escolar, para os indivíduos que atingiram a maturidade, no sentido de lhes dar os instrumentos considerados necessários para o desempenho de sua atividade social, no mais amplo sentido; b) educação sistemática complementar que corrige essa ação escolar e fornece os elementos que a escola não pode proporcionar, no sentido de uma melhor adaptação a condições sociais do indivíduo, não consideradas antes e também a novas formas de atividade; c) educação supletiva para os indivíduos que, por qualquer circunstância, não puderam sofrer a ação das instituições consideradas normais e fundamentais e que necessitam adquirir técnicas elementares, continuar seu aprendizado ou se aperfeiçoar em qualquer forma de atividade. (LEMME, 2004, p. 45)

Na sociedade em que se vislumbra, crivada pelo avanço da urbanização e pelos movimentos de profusão de cultura em maior complexidade acrescido do sentido atribuído à formação letrada, o adulto não-escolarizado é a negação de todos os frutos desta “nova” sociedade.

A estrutura constitutiva da Educação de Adultos se expressa em primeiro lugar, no caráter emergencial que lhe será atribuído, vinculando os problemas sociais à sua realização. Isto refere-se às políticas de Estado como protagonistas das garantias de desenvolvimento e reprodução da classe trabalhadora aos ideais pragmáticos de educação e à ideia de progresso sempre adiante, como se o presente fosse destituído de passado e o sertão não retornasse em novas roupagens emprestadas do passado.

O desajuste expresso no contingente analfabeto é um obstáculo tanto para o eixo do trabalho como para o eixo do capital. Esse sujeito que não se forma intelectualmente sob os ventos do desenvolvimento urbano-industrial poderia se constituir, para alguns, um problema, um desajuste e um atraso intolerável frente às exigências do desenvolvimento em curso. Contudo, para os educadores e militantes de esquerda dos quais Paschoal Lemme é um representante, a questão da educação era uma das bandeiras de luta, um meio de superação da sociedade capitalista.

Paschoal Lemme compreendia a Educação de Adultos de forma tão importante que superaria a extensão da escola às crianças, pois os adultos que ainda não tiveram acesso à formação escolar deveriam ter prioridade. Num tempo em que os dados quantitativos já estavam mais rigorosamente apurados, Paschoal Lemme se refere com veemência ao fato de que 4,8% da população tinha acesso à escola (2.071.437), e destes, a ínfima quantidade dos adultos (49.132³³) estavam na escola. (LEMME, 2004, p. 64).

O autor ainda faz referência ao fato de que no campo o contingente de brasileiros, entre crianças, jovens e adultos sem acesso à escola era de 29.047.200. Lembrando que a educação das crianças é realizada com participação fundamental dos

³³ Paschoal Lemme faz alusão à pesquisa realizada na obra *O que dizem os números sobre o ensino primário*, de Mário Augusto Teixeira de Freitas, 1937. O livro foi prefaciado por Lourenço Filho, que escreve: “esta obra deveria levantar, pelas suas afirmações documentadas, um forte clamor nacional”.

pais, as exigências da Educação de Adultos, que a fariam um problema social estavam constituídas, pois o “sucesso” das crianças era determinado pelo sucesso da escolarização dos pais. Postular a escolarização das crianças e jovens sem um projeto consolidado de Educação de Adultos seria um “passo em falso.” (LEMME, 2004, p. 65).

Passando à exposição da experiência que Paschoal Lemme coordenou no Rio de Janeiro, referencia-se que em 1934, ele assume a coordenação da Superintendência de Ensino Elementar do Rio de Janeiro. Os princípios da Superintendência no tocante à Educação de Adultos seriam:

a) Fins – Ministrar ensino de instrumentos essenciais a adolescentes e a adultos que não tiveram nenhuma oportunidade escolar no tempo próprio ou a tiveram incompleta. Ministrando variados cursos práticos de artes e ofícios a quantos desejem neles ingressar. Organizar cursos de aperfeiçoamento para os que já abraçaram determinadas profissões e desejem progredir nas mesmas, pela sua eficiência. Oferecer cursos de oportunidade, segundo os interesses de grupos de alunos e as oportunidades de empregos e atividades existentes no momento. b) Organização e condições – Cursos de preferência noturnos, sem limite de idade, sem formalidades especiais de matrícula, sem seriação especial de matérias. Cursos de duração variável, segundo as condições dos alunos. Cursos criados segundo as solicitações e os interesses dos candidatos. (LEMME, 2004, p. 75)

Como estratégia de convencimento dos alunos a frequentarem os cursos, foram organizadas, com associações de classe e pela imprensa, uma grande propaganda; atividades extra classe também foram fundamentais para o envolvimento dos alunos na proposta. As matrículas subiram de 1.766 para 5.174 entre 1934 e 1935.³⁴

Em 14 de Fevereiro de 1936, Paschoal Lemme foi preso, acusado de ministrar cursos na União Trabalhista. Com o governo ditatorial estabelecido a partir do Golpe de

³⁴ As matrículas foram abertas no dia 15 de maio de 1934, em quatro escolas municipais, as quais ofertaram os cursos de Português, Francês, Inglês, Matemática, Contabilidade, Datilografia, Estenografia, Tecnologia (madeira), Desenho, Mecânica e Eletricidade, Bordados e Rendas, Geografia, Puericultura, Chapéus, Costura, Malharia e Flores.

1937 (com o rechaço ao comunismo) iniciara a repressão a todas as formas possíveis de contestação e luta sociais por igualdade e democracia.

Na análise de Vanilda Paiva (2005),

Esta experiência de Educação de Adultos é muito importante na história da educação brasileira não somente pelas características de sua organização – configurando-se como o primeiro movimento de caráter extensivo fora dos moldes normais das escolas noturnas – mas principalmente pelo seu aspecto político. (PAIVA, 2005, p. 198)

Ao mesmo tempo em que isto acontecia no âmbito da educação voltada aos adultos, Anísio Teixeira desenvolvia uma concepção também inspirada pelos princípios marxistas no trabalho com a formação profissional para os trabalhadores. Buscava-se abarcar a formação intelectual com o estudo dos conhecimentos básicos: ciências sociais e humanas, ciências exatas e biológicas, estudo de artes e música.

No Distrito Federal, um novo modo de conceber a formação da força de trabalho emergiu pelo pensamento e pela ação de Anísio Teixeira, que realizou importantes mudanças no aparelho escolar do município do Rio de Janeiro, buscando diminuir as grandes distinções curriculares que separavam as escolas pós-primárias, para futuros operários, das escolas secundárias, para futuros burocratas e profissionais liberais. (...) Foram criadas as escolas *técnicas secundárias*, para oferecer além dos cursos secundários – equiparados aos federais, seguindo currículos estipulados pelo Ministério da Educação. (...) Cada escola técnica secundária poderia oferecer, simultaneamente, alguns desses cursos, ou todos eles, escolhidos pelos alunos, podendo haver fácil transferência de um para outro, graças à existência de partes comuns nos programas. Com isso almeja-se quebrar a dualidade do aparelho escolar, caminhando-se para a construção da escola única no grau médio. (CUNHA, 2005, p. 24)

Contudo, essa experiência teve curta duração pois, com a perseguição política iniciada em 1935 aos simpatizantes e militantes da Aliança Nacional Libertadora, Anísio Teixeira foi demitido e o ensino profissional terá em 1942, com as Leis Orgânicas a marca dualista confirmada.

A política educacional autoritária do período do Estado Novo centrou-se na reformulação do ensino regular, legitimando, de modo semelhante ao ocorrido no sistema escolar italiano (por meio da reforma de Gentile, de inspiração fascista), o ensino secundário como preparatório e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes. Além disso beneficiou a articulação de políticas que vieram a favorecer os interesses dos setores empresariais privados e das nascentes estatais, em detrimento dos interesses dos grupos populares. (MANFREDI, 2002, p. 98)

2.2.2 Repressão às iniciativas oficiais de inspiração socialista na Educação de Adultos durante o Estado Novo.

*A vida é ingrata no macio de si; mas transtroz a
esperança mesmo do meio do fel do desespero*

Guimarães Rosa

Não por acaso, a análise sobre a questão da repressão às iniciativas oficiais de inspiração socialista na Educação de Adultos se realiza pelo estudo da maturidade da burguesia enquanto classe incapaz de governar politicamente, e pela sua debilidade, a necessidade de uma intervenção Estatal que combinasse interesses dominantes, interditando interesses da classe trabalhadora – interdição esta que favorecia toda a burguesia. Novamente é necessário dar mais um passo atrás para compreender os processos e estruturas que determinaram tal repressão.

No plano da modernização brasileira, estava em causa a disputa entre a burguesia industrial e agrária. No país se constituía a efervescência dos ideais políticos democrático-burgueses, socialista, anarquista etc., a política do café com leite e a negociação que a burguesia estabelece é emblema desta dinâmica, ao passo que a sociedade em ebulição cultural é controlada fortemente pelo Estado com medidas legais e executivas. A *Lei Celerada* (1927) é um exemplo de controle, quando Washington

Luís define nesta normativa a repressão às atividades sindicais e operárias e neste mesmo ano o Partido Comunista Brasileiro é declarado ilegal. Isto sinaliza o contexto intenso em que o país se encontrava. Todo este processo, será em 1930 sintetizado sob a forma de uma Revolução.

Segundo Fernandes (2005) o processo que se desenvolveu nas quatro décadas sucessivas ao fim da Primeira Guerra constitui o período principal de maturação da burguesia brasileira. Em sua análise, a burguesia estava aprendendo com a história da qual ela própria é sujeito, se tornando classe efetiva.

Em suma, vários elementos concorriam, convergentemente, para incentivar as classes burguesas a uma falsa consciência burguesa, mantendo entre essas classes e no resto da sociedade, ilusões que violentavam ainda mais as ideologias e as utopias burguesas importadas da Europa e dos Estados Unidos. Essas ilusões sempre foram entretidas e difundidas por uma vasta gama de propagadores (como por exemplo: os propagandistas republicanos; os modernistas; os tenentes; os constitucionistas; os nacionalistas etc.) Pode-se dizer que os notáveis faziam delas sua *crença política* impondo-as como uma espécie de *mores* da civilização brasileira. Por sua vez, os jovens e as massas populares sentiam-se atraídos por essas mesmas ilusões, que abriam falsas perspectivas reformistas e democráticas à revolução nacional. Contudo, o desenvolvimento interno do capitalismo não conduzia a sociedade burguesa em tal direção. Ele não comportava uma burguesia “heroica” e “conquistadora”; e tampouco podia alimentar qualquer espécie de igualitarismo, de reformismo ou de nacionalismo exaltado de tipo burguês. Para governar o “seu mundo” as classes burguesas deviam começar por conhece-lo melhor e por introduzir a *racionalidade burguesa* na compreensão de seus papéis históricos sob o capitalismo dependente. (FERNANDES, 2005, p. 354)

Este aprendizado se deu por três vias principais: a primeira de que nesta terra não se repetiria a história e a Revolução Industrial não se realizaria de modo autônomo segundo o modelo do capitalismo comercial. Com isso evidenciou-se que a democracia burguesa plena não seria uma questão de tempo, de gradualismo político; a segunda se constituía por entrechoques intraclasse, quando frações da média e alta burguesia lançando-se em aventuras nacionalistas aprenderam de um só golpe que suas intenções se materializariam em história, não fosse sua incapacidade de mudar a base econômica dependente.

Em consequência, produziam uma variante singular de “populismo”, a *demagogia populista*, que agravava os conflitos entre essas camadas da burguesia sem, contudo, ampliar os espaços democráticos, nacionalista e reformista da sociedade burguesa nacional e; em terceiro, isto ensina a burguesia a acordar para a sua condição de classe e não buscar para extratos isolados benefícios que ameacem a sua própria segurança, pois disto decorre a exposição da burguesia às dinâmicas de controle externo e ao acirramento dos conflitos de classe. (FERNANDES, 2005, p. 365)

Assim, as bases fundamentais de síntese da Revolução Industrial, são: “a coalência estrutural dos vários extratos sociais e das várias categorias econômicas que formavam ‘as classes possuidoras’ crescentemente identificadas com uma concepção burguesa de mundo e com o estilo de vida burguês” (FERNANDES, 2005, p. 362). Isto se desenvolve graças à intensa aceleração da revolução urbano-comercial, e em seguida, à industrialização.

Este é o principal neste período. Desencadeia-se um amplo e profundo processo de socialização do poder econômico, social e político, pelo qual as classes sociais burguesas se unificam, a partir de sua situação material de interesses, de seu estilo de vida e de sua concepção de mundo. O predomínio dos interesses agrário-comerciais, de início, pôs certos obstáculos a esse processo. No entanto, a Revolução de 1930 indica que ele já havia se aprofundado e difundido seriamente, muito antes que os interesses industriais e financeiros lograssem a predominância relativa que iriam alcançar com o Estado Novo, e especialmente, durante e após a Guerra Mundial. A burguesia que fora um resíduo social e, mais tarde, um estrato pulverizado e disperso na sociedade brasileira, que se perdia nos estamentos intermediários e imitava servilmente a aristocracia, ganha sua fisionomia típica e se impõe como um corpo social organizado, que constitui a cúpula da sociedade de classes e sua grande força socioeconômica, cultural e política. (FERNANDES, 2005, p. 362)

É notável que Florestan Fernandes (2005) compreende que é neste marco da Revolução Industrial de 1930 que a burguesia brasileira alcança um status mais maduro enquanto classe. A própria instituição do Estado Novo, pela via do poder militar referencia a debilidade da burguesia brasileira em se manter dominante econômica e politicamente, embora o desenvolvimento do capitalismo estivesse a pleno vapor.

O projeto educacional que se avultava era sintonizado aos rumos do desenvolvimento (também chamado progresso) do país. Getúlio Vargas é enfático nesta ideia:

No Brasil, o homem rude do sertão, sempre pronto a atender aos reclamos da Pátria nos momentos de perigo, é matéria prima excelente, e, se vegeta, decaído e atrasado, culpemos a nossa incúria e imprevidência. Por vezes, o seu aspecto é miserável, mas no corpo combalido, aninha-se alma forte que venceu a natureza amazônica e desbravou o Acre. Em algumas regiões, vemo-lo quebrantado pelas moléstias tropicais, enfraquecido pela miséria, mal alimentado, indolente e sem iniciativa, como se fosse um autômato. Dai a esse espectro farta alimentação e trabalho compensador; criei-lhe a capacidade de pensar, instruindo-o, educando-o, e rivalizará com os melhores homens do mundo. Convençamo-nos de que todo brasileiro poderá ser um homem admirável e um modelar cidadão. Para isso conseguirmos, há um só meio, uma só terapêutica, uma só providência: - é preciso que todos os brasileiros recebam educação. (VARGAS, 1941, p. 824)³⁵

Não significa que esta visão seja a única, mas é emblemática e dominante. Revela em si mesma os limites que lhe constituem como ideologia, como falsa, ao mesmo tempo, traz com limpidez a ideia que se fez história. Ainda que de forma complexa, emaranhada, o que está determinando esta noção é a constituição do sertanejo em cidadão³⁶.

Os movimentos de extensão da escola, as novas cores que pintam o quadro do analfabetismo no Brasil, dos sujeitos que não acessam formação escolar, são constitutivos do processo de amadurecimento do trabalho em sua forma assalariada, e

³⁵ Este pequeno trecho de Getúlio Vargas está publicado como artigo na Revista Brasileira de Estatística. Participam desta publicação os autores dos seguintes textos: Francisco Campos (*Sobre a Filosofia da Educação*), Alceu Amoroso Lima (*Educação, Instrução, Cultura*), Fernando Magalhães (*A Educação e a Democracia*), Fernando de Azevedo (*A Unidade Nacional e a Educação*), Pr. Leonel Franca S. J. (*Ciência, Arte e Técnica*), Alberto Tôrres (*Organização Nacional, Estatística e Educação*), Benedito Silva (*Cooperação entre os Municípios, os Estados e a União*), Antônio Carneiro Leão (*Tendências e Diretrizes da Escola Secundária*), Rui Barbosa (*A Lição dos Números Sobre a Reforma do Ensino*), Afrânio Peixoto (*A Educação Nacional e a sua Organização*), Anísio S. Teixeira (*A Expansão Escolar no Distrito Federal* – lembrando que Rio de Janeiro foi a capital federal até o ano de 1960), para citar os principais em relação ao tema deste texto. Tem-se lembrança, ao ler os títulos e recordar dos autores, que é um momento criativo do Brasil, estes sujeitos participaram da invenção do Brasil capitalista e estavam justamente pensando a educação para este país num momento de efervescência da sociedade industrial.

³⁶ Poderia-se abordar muitas questões desta fala transcrita, entretanto, fez-se somente a análise condizente a este estudo.

constituem a possibilidade de um ciclo completo do mercado capitalista. Constitui ao mesmo tempo, as contradições engendradas deste movimento, que se afirma em negação e repõe na continuidade os próprios limites.

Neste espectro, as Leis Orgânicas do Ensino se consolidam e, de modo geral, estabelecem a dualidade na educação (possibilitando a formação aligeirada para o mercado de trabalho), onde se estrutura: i) um ensino propedêutico à Universidade, destinado às classes mais favorecidas, sendo o caminho mais elitizado do ensino o que conduz à formação superior. Alguns autores dizem que este ensino era destinado às classes dirigentes, mas isto não parece tão apropriado, pois dada a profunda concentração de poder, pode-se pensar que este ensino era destinado à pequena burguesia – e, ii) o ensino técnico-profissional, destinado à classe trabalhadora, de baixa renda, que precisam com urgência de emprego para sobreviver.

Isto ocorre na esteira do Golpe de 1937, quando as lutas políticas são arrefecidas e, sob a ditadura, o projeto econômico da burguesia avança consideravelmente, alargando as garantias de reprodução do capital, as mediações fundamentais da ordem capitalista são reorganizadas para atender a estes interesses, em compasso à corrida internacional de afirmação do capitalismo monopolista, as nações hegemônicas, em plena disputa, postulam na América Latina bases que se propoiam definitivas.³⁷

O contexto era de um sistema educacional que não conseguia atender à necessidade de formação de mão-de-obra. Durante o período da Segunda Guerra (setembro de 1939 a setembro de 1945), havia a contenção de imigrações de trabalhadores para o Brasil, ao mesmo tempo em que a importação de produtos industrializados também estava em contenção, esta situação gerava falta de mão-de-obra qualificada e falta de alguns gêneros de mercadorias industrializadas.

³⁷ “Os movimentos do grande capital invadem reiteradamente as organizações estatais. E o povo é relegado à categoria de população ou massa de trabalhadores. Fica na sombra, como se fosse a outra metade da mesma moeda. A nação da burguesia não compreende a nação do povo. Os camponeses, mineiros, operários e outras categorias sociais, ou índios, mestiços, negros, mulatos, brancos e outros, constituem uma espécie de nação invisível; aparentemente invisível. Vista em perspectiva de larga duração, a história das sociedades latino-americanas se revela pontilhada de crises políticas e econômicas, com implicações sociais às vezes profundas. São crises que se manifestam em golpes, pronunciamentos, quarteladas, revoltas, revoluções, contra-revoluções. Implicam em rupturas frequentes do processo político, com alterações na composição das forças que compõem o bloco de poder da ocasião. Indicam a complexidade das lutas que acompanham o ascenso, desenvolvimento ou crise do poder burguês.” (IANNI, 1986, p. 15)

Resta ao Estado a solução emergencial de substituição de importações e de formação de mão-de-obra qualificada. Daí o caráter emergencial de transformar o sertanejo em cidadão – por isto, vê-lo como alguém capaz de acompanhar o progresso, era, antes de qualquer outra determinação, questão de sobrevivência do projeto de desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Este é um momento importante do ciclo da Revolução Burguesa no Brasil (o período da Segunda Guerra), quando o Estado favorece aos interesses de classe imbricados ao projeto de desenvolvimento do capital internacional. Garante à burguesia nacional as suas ações e realiza as providências determinantes para a sustentação do poder burguês. O Estado, determinado socialmente pelo projeto de capitalismo periférico, envolve as próprias indústrias como instituições responsáveis pela formação profissional e desenvolve o caminho estrutural e coerente com o tipo de capitalismo no Brasil: educação como treinamento. Com esta opção política, o Governo Vargas implementa um sistema de educação profissional de cunho privatista, que favorece o projeto do capital de formação de mão-de-obra. Não por acaso esta iniciativa prevalece e faz história.

2.2.3 Fundação do Sistema “S”.

*Sertão é assim: manda quem é forte, com as astúcias.
Deus mesmo, quando vier, que venha armado!*

Guimarães Rosa

A formação intelectual é processo constituído predominantemente pelo saber-fazer; eis a forma básica de educação que o capitalismo requer. Quando o processo de industrialização se consolida e se expande, o treinamento é ainda mais necessário. O conteúdo e a forma dos conhecimentos exigidos serão determinados pela atividade laboral, bem distinta da perspectiva que o movimento proletário postulava em seus programas partidários das décadas de 1850 a 1920, que compreendia a apreensão dos rudimentos da produção tecnológica, e não a sua apropriação consumidora, mas sim, produtiva.³⁸

³⁸ Há uma diferença fundamental entre os trabalhadores se apropriarem de uma tecnologia com compreensão da técnica e da forma de sua produção, e se apropriarem de forma consumidora, que lhes

A Reforma de 1942 definiu que o ensino primário teria quatro ou cinco anos de duração e destinava-se a todas as crianças de 7 a 12 anos. O ensino médio destinava-se aos jovens de 12 anos ou mais e compreendia cinco ramos i) ensino secundário que tinha por objetivo formar dirigentes, pelo próprio ensino voltado aos exames de ingresso na Universidade; ii) os demais ramos do ensino médio tinham finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário e o ensino normal para formação de professores do ensino primário. (MANFREDI, 2002, p. 99)

Desta forma, o caminho se estabelecia: Ensino Primário, Ensino Médio 1º Ciclo, e Ensino Médio 2º Ciclo:

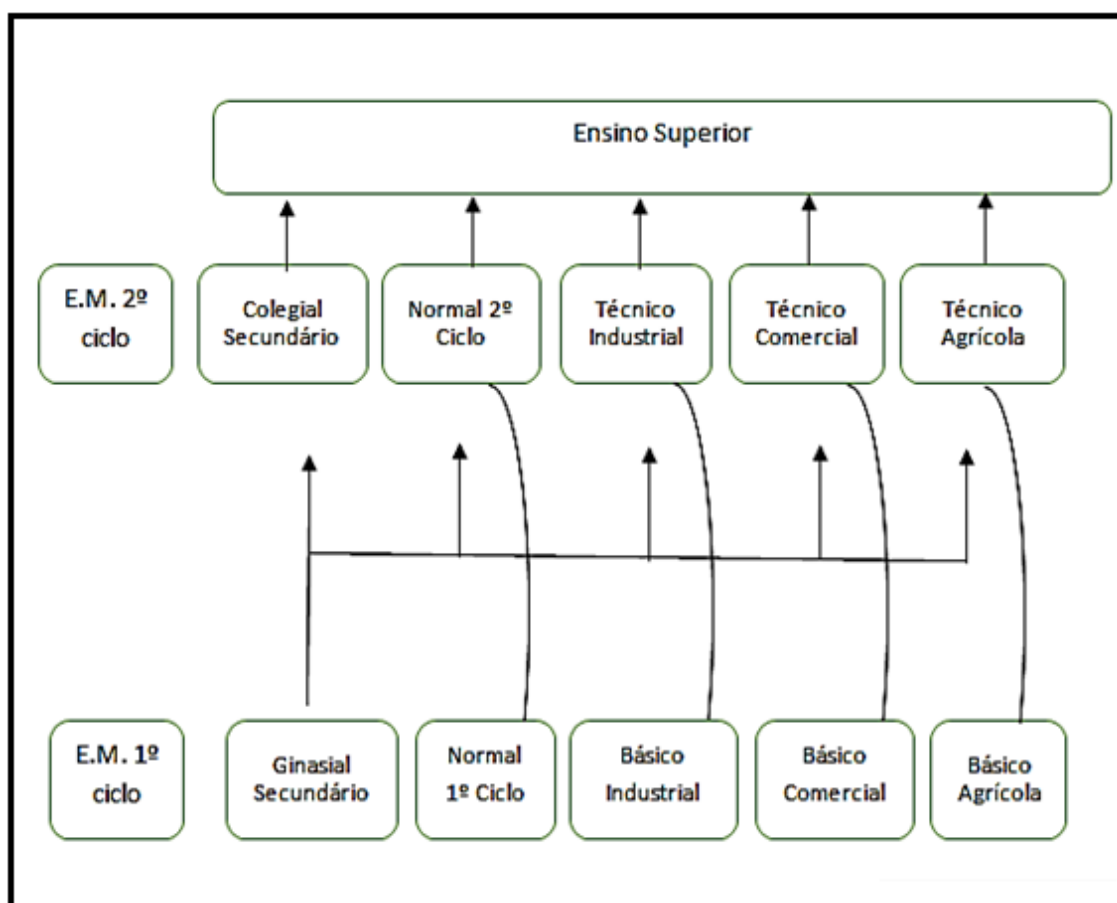


Figura 5 – Caminho de acesso ao Ensino Superior.

Somente os alunos que cursassem o Ginásial Secundário, poderiam acessar qualquer um dos ramos do segundo ciclo, enquanto os demais cursos só davam acesso

defronta e lhes nega pois são incapazes de produzir os instrumentos de produção e sequer sabem como funcionam. Sabem como operam.

ao o mesmo curso do segundo ciclo. O ingresso na Universidade está claramente comprometido.

Os jovens que quisessem formação universitária estariam tangidos a escolher entre uma profissão na formação básica, ou cursar o ginásio e colegial, que dariam melhores condições para o ingresso na Universidade. Conferia-se um *status* a este “caminho” escolar, pois era possível somente aos filhos das classes ricas. As camadas populares acessariam as escolas primárias que eram desde o primeiro ciclo, profissionalizantes.

Com o surgimento e expansão da Universidade³⁹ determinam-se novos contornos aos demais segmentos do ensino. Considerada a instituição de maior prestígio, e topo do sistema escolar, é inevitável que a conquista de alguns reflète como demérito à situação daqueles que não tiverem o diploma de ensino superior. É, assim, uma mediação na constituição do sujeito não escolarizado. Contraditoriamente, o *status* que a Universidade estabelece socialmente constitui um reforço à necessidade de que todo o povo acessasse a escola. Diante desta condição, fica patente a situação inferior que a classe trabalhadora se encontrava, principalmente porque não haveria chances de cursar o Ensino Superior.

Após as Leis Orgânicas, o ensino profissional aprofunda a formação aligeirada e durante o Estado Novo se estrutura como *locus* privilegiado de formação da classe trabalhadora. Junto com este processo ganha consistência a Rede Federal de Educação Técnica. As chamadas Escolas Técnicas Federais também atendiam camadas populares mas não acompanhavam a demanda gerada pela expansão industrial do país. As escolas de educação básica também não atenderiam a esta demanda, pois realizar formação básica e formação profissional era algo impossível para a rede de escolas dos municípios e estados.

As escolas de aprendizagem acabaram por transformar-se, ao lado das escolas primárias, em escolas das camadas populares. Como aquelas

³⁹ Embora o Ensino Superior tenha sido criado a mais de um século, durante a permanência da família real portuguesa no Brasil (1808-1821), a primeira organização deste ensino sob a forma de Universidade aconteceu em 1920 com no Rio de Janeiro, instituindo a Faculdade de Medicina, de Direito e Escola Politécnica. Na década de 1930 tem-se a expansão das universidades e regulamentação de um estatuto universitário. (ROMANELLI, 2007, p. 132)

passaram a ser, na sua maioria, mantidas pelo SENAI e pelo SENAC e, portanto, ligadas ao chamado sistema “paralelo” de ensino profissional e, como o ensino profissional oficial tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tonou-se evidente que o sistema oficial em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o sistema das elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas primárias, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares. (ROMANELLI, 2007 p. 169)

Com a contínua expansão da indústria e maior demanda de mão-de-obra, o Estado destina recursos diretos às empresas para que estas formem os trabalhadores com cursos realizados tanto nas próprias empresas quanto nos sindicatos patronais. Destes recursos é que origina a fundação do SENAI, que seria o organizador do engajamento das indústrias na formação do contingente assalariado, sob os ventos de impulsão à indústria nacional capitaneada pelo capital internacional. Pelo decreto nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, o governo cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde renomeado como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), sob a coordenação da Confederação Nacional das Indústrias (CNI). A fundação do SENAI pode ser considerada um marco na história, definidor do dualismo entre formação técnica e formação geral, privatização da educação e significativo ingresso de jovens e adultos no ensino profissional.⁴⁰

Aí está o significado da criação e da manutenção de um sistema paralelo de ensino, ao lado de um sistema oficial. A manutenção desse dualismo, ao mesmo tempo em que era fruto de uma contingência, decorria da necessidade de se coordenar a expansão do ensino destinado às elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando um segundo plano para conter a ascensão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do “sistema” se estas lhe fossem acessíveis.

Pensando com Manfredi (2002, p. 100-02) e Cunha (2005, p. 24) a questão pode ser elaborada da seguinte forma: a escola pública de formação básica era “possível” de ser acessada por todos, o que limitava este acesso era a simples impossibilidade de os alunos estudarem “simplesmente por estudar”. Deveriam aproveitar o tempo e aprender alguma profissão para o próprio sustento.

⁴⁰ Sobre o surgimento do Sistema “S”, c.f. (MANFREDI, 2002, p. 177)

A noção de que o ensino era dignificante e seria a entrada do indivíduo para a cidadania reforçava esta entrada dos alunos para o ensino profissional. Contudo, a determinação mais forte era a condição material de existência, visto que o trabalho se constituía na forma de assalariamento, e isto põe condições emergenciais.

Isto importa na análise da dinâmica da estrutura e organização do ensino no Brasil. Pode-se analisar o “lugar” da Educação de Adultos no curso destes acontecimentos, que são nada mais do que o surgimento dos processos determinados pela forma desta sociedade.

A dualidade entre trabalho intelectual e manual é atualizada; o país que se urbaniza, o homem se torna trabalhador citadino de um país dependente, um sertanejo urbanizado. Não um homem real do sertão, mas proveniente daquela concepção preconceituosa sobre o sertanejo. Se antes era ideologia, agora, na roupagem urbana ela se realiza.

O homem urbanizado, desta sociedade, assalariado, de fato, é finalmente, um destituído, em pleno progresso de si, se constitui como sujeito negativo. É convocado ao projeto de desenvolvimento nacional, para ser a negação deste projeto em vida. Converte-se em cidadão, para ser na sociedade o caminho da expansão por concentração.

2.2.4 Campanhas de alfabetização

*Sou só um sertanejo, nessas altas ideias navego mal. Sou
muito pobre coitado. Inveja minha pura é de uns
conforme o senhor, com toda leitura e suma doutoração.
Não é que eu esteja analfabeto. Soletrei, anos e meio,
meante cartilha, memória e palmatória. Tive mestre...*

Guimarães Rosa

Num misto do entusiasmo pela educação, impregnado pelo liberalismo como fundamento político-filosófico, o discurso de intelectuais e gestores de governo, postulavam que o avanço do país dependia da educação. Na acepção difundida nacionalmente, a tarefa seria de progredir culturalmente no espectro das nações hegemônicas, e o problema era a falta de educação.

Tudo que fosse compreendido como uma miséria da nação, era visto como um problema de falta de educação, uma compreensão tributária das inversões pelas quais a realidade efetiva se mostra. Vero ou falso, este era o entendimento dominante à época o qual Jorge Nagle (2001) bem demonstrara em seu texto clássico: *Educação e Sociedade na Primeira República*.

O primeiro conjunto de obras a caracterizar a literatura educacional brasileira na década de 1920 é composto pelos trabalhos ligados às pregações nacionalistas. Nesse sentido, elas acentuam a importância da difusão da instrução primária, convertida em problema máximo da nacionalidade, pois, educado o povo, automaticamente estariam resolvidos os problemas da sociedade brasileira. (NAGLE, 2001, p. 341)⁴¹

A questão de como realizar a obra educativa ganhava protagonismo. Aceita a ideia de que o problema da sociedade tinham suas soluções na educação, a questão estaria na forma de intervir. Daí as preocupações com os aspectos quantitativos do ensino, que anteriormente não eram tão expressivos.⁴² Comparações com os outros países em percentual da população escolarizada tonificam a avaliação sobre todo o desenvolvimento da nação. Segundo o entendimento dos governantes e de muitos intelectuais⁴³ militantes pela causa nacional,

⁴¹ Como exemplo, vejam-se estas obras: *Sugestões sobre a educação popular no Brasil* de Orestes Guimarães; *A educação nacional* de Mário Pinto Serva, *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*, de Miguel Couto; e *O melhor meio de disseminar o ensino primário no Brasil*, de Oswaldo Orico. Obras citadas como as mais importantes deste movimento em: NAGLE, 2001, p. 343. Pode-se citar ainda, *Os deveres das novas gerações brasileiras* (1923), de Carneiro Leão, e *Ensinar a ensinar* (1923), de Afrânio Peixoto.

⁴² “A intensificação do capitalismo no Brasil, que a Revolução de 1930 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. (...) A nova situação da década de 1930 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais em matéria de educação, e, em função disso a ação do próprio Estado.” (ROMANELLI, 2007, p. 59)

⁴³ Importante localizar que em 1924, é criada a Associação Brasileira de Educação · ABE, por Heitor Lira, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgard Süsskind de Mendonça, Delgado de Carvalho, entre outros. A fundação da Associação demonstra a organização destes intelectuais aos quais o texto faz referência, veiculando um projeto de nação e de educação no âmbito da sociedade civil. “Era a primeira sociedade de profissionais da educação com caráter nacional, e sua atuação, principalmente nas Conferências Nacionais promovidas a partir de 1927, contribuiu no sentido da difusão dos ideais e princípios da Escola Nova e do “otimismo pedagógico” em geral. (PAIVA, 2003, p. 118). Esta associação se consolida como representante do movimento renovador na educação, que em 1932 redige o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*.

A riqueza e o adiantamento das nações foram fruto exclusivo da atuação de determinados governantes, dignos de suas responsabilidades públicas, que estimularam a difusão da instrução pública para toda a população analfabeta – aqui o exemplo do Japão é um dos mais repetidos. (NAGLE, 2001, p. 342)⁴⁴

Coerente o pensamento que busca *como* realizar pela educação esta obra, ou seja, como fazê-lo. A resposta à forma de como realizar a educação para o desenvolvimento da nação foi buscado dos fundamentos da *Escola Nova*⁴⁵. Lourenço Filho será um dos pensadores no Brasil de importância considerável, que se baseará na teoria da Escola Nova em seu trabalho como intelectual e gestor de governo mais ligado à Educação de Adultos.

Ao pensar a questão do analfabetismo, Lourenço Filho se enfrentava com os obstáculos que constituíam a realização do projeto de modernização do Brasil. A população não estava acessando a escola no mesmo ritmo requerido pelo desenvolvimento social. Os educadores se debatiam com este processo, que aparecia à esfera social como o principal motivo do atraso do Brasil. A chave de entendimento foi apontada à forma como a escola se estruturava. Segundo Lourenço Filho, o problema era *como* a escola estava educando.

Nada mais exato. Dentro dessa direção, ou a escola se renova, servindo à vida e impondo o seu valor, ou é inevitavelmente abandonada, porque de nenhum valor funcional. Não é estranho, pois, que sendo a alfabetização por si mesma um tão grande bem, uma panaceia como pensam muitos, e sinceramente, o homem dos campos e, tantas vezes, também, o da cidade não a procurem, por todos os meios, e que até a desprezem, tendo a escola à mão, por muitos pontos?... A história faz lembrar o dito de um humorista inglês a propósito de certas reformas sociais propostas por um político de seu país, e em face das quais o povo reagia de maneira menos favorável: “O caso – comenta – parece o de um mingau cientificamente preparado, com vitaminas, calorias e tudo. Se a criança recusa o mingau, não é o mingau que está errado. É a criança. Devemos guardar o mingau e pôr fora a criança”... No caso da escola puramente alfabetizante, a que o povo não acorre e nem mesmo exige, será

⁴⁴ A citação traz a fala do intelectual e militante Jorge Nagle como exemplo da visão da época (e que se atualiza nos dias atuais em novas roupagens), sem analisa-la por enquanto.

⁴⁵ Lourenço Filho se apropria, principalmente das ideias de John Dewey (1859-1952). De forma marcante, as obras *Série de Leitura Graduada Pedrinho* e *Guia do Mestre*, de Lourenço Filho, são inspiradas pelo pragmatismo de Dewey.

judicioso guardar o mingau e atirar fora o povo?... No caso da escola puramente alfabetizante, a que o povo não acorre e nem mesmo exige, será judicioso guardar o mingau e atirar fora o povo?... Para que venha a obter melhor rendimento, a escola carecerá de um novo espírito, de instalações em que ele possa expandir-se e de mestres que o saibam interpretar, comunicando-o, ademais, às populações onde sirvam. (FILHO, 2002, p. 50)

Na passagem da década de 1920 a 1930, a psicologia escolar e a psicotécnica se tornaram temas de importantes discussões no cenário educacional. Lourenço Filho foi o intelectual que melhor traduziu para a educação brasileira, os princípios psicológicos produzindo intensamente obras e artigos sobre diversos temas: gestão e organização do sistema de ensino, formação de professores para escolas rurais e urbanas, materiais didáticos de alfabetização para crianças e adultos. A forma como Lourenço Filho compreendia a educação dos adultos era constituída pelos ideais de reciprocidade entre o progresso da nação e a alfabetização do povo brasileiro. Para que pudesse cumprir seu ideal, a escola deveria se renovar. (MONARCHA, 2001, p. 19)⁴⁶

Em 1947, sob a coordenação de Lourenço Filho, o governo federal lança a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CEEAA). De acordo com Paiva (2003, p. 212), a Campanha, em seus fundamentos políticos acabara se confirmando como uma reação às oligarquias tradicionais e ao enfrentamento aos chamados “currais” eleitorais, visto que grande parte da população, agora alfabetizada ou ao menos semi-alfabetizada, participava e decidia pelo voto a escolha dos governantes.

Neste mesmo ano, é criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), ligado ao Ministério da Educação e Saúde, que tinha como finalidade mobilizar a opinião pública, os governos municipais e estaduais e a iniciativa privada e produzir material didático relativo à alfabetização de adultos. O SEA atuou intensamente durante a Campanha de Alfabetização, articulando as ações estaduais e municipais à coordenação do Ministério. Para solucionar a questão do analfabetismo, o Estado destina recursos ao ensino supletivo (acontecimento destacado pela regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Público – FNEP) e a educação de adultos será atendida como uma demanda inerente às ações de Estado. É com recursos do FNEP que a Campanha será financiada.

⁴⁶ Para conhecimento de todos os títulos da produção de Manuel Bergström Lourenço Filho, c.f. MONARCHA, 2001.

Em sua abordagem teórica, a questão mais vultuosa era o fenômeno do analfabetismo. O próprio fundador da Campanha escrevera sobre o adulto analfabeto e a concepção era (sem novidade alguma) de que o analfabeto era marginal, padeceria de menoridade econômica, política e jurídica. Um sujeito incapaz de viver no mundo em progresso.

A mesma ideia de integração política dos analfabetos e de democratização das oportunidades educacionais como arma para a eliminação do marginalismo social, era defendida de forma mais simplista, menos sofisticada. E na base disso estavam algumas ideias defendidas pelos “entusiastas da educação” sendo o analfabeto enfocado como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. (...) A Campanha seria um meio de oferecer oportunidades aos analfabetos para saírem do marginalismo, seria também um meio de livrar os alfabetizados de terem que suportar esses “párias dependentes”. É a sociedade alfabetizada que valorizando a educação em si mesma e envergonhando-se dos seus índices de analfabetismo, quer livrar-se de seus analfabetos. (PAIVA, 2003, p. 213)

A Campanha estava carregada de intenções para a ‘extinção do analfabetismo’. Misturam-se os ideais do entusiasmo pela educação, dissocia-se a reflexão das questões educacionais da estrutura social e ainda acresce-se a compreensão de que o sujeito analfabeto é um deficiente. “A alfabetização é que lhe permitiria deixar as fileiras dos frustrados sociais, tornando-se um sujeito útil e produtivo para a coletividade” (PAIVA, 2003, p. 214)⁴⁷.

Interessante que este mesmo pensamento corrobora à ideia de que o sujeito analfabeto é incompleto, e por isso, revela a concepção de que a formação intelectual poderia completar o sujeito e resolver seus problemas, como se após alfabetizado, estaria num paraíso. Que sociedade é esta, que compreende o analfabeto como um deficiente e o analfabetismo como uma chaga? A pergunta mais importante é: o que desta sociedade ainda se repõe?

A alfabetização, para o progresso do mundo industrial é uma convocação da qual este novo mundo não poderia abster-se. O eixo do capital jamais se oporia às

⁴⁷No lançamento da Campanha, em 1947, 55% da população acima de 18 anos era analfabeta. (PAIVA, 2003, p. 215)

garantias de alfabetização da classe trabalhadora, de formação profissional desde que esta formação esteja à serviço dos desenvolvimentos do capitalismo.

Para Vanilda Paiva,

Seu fundamento político, ligado à ampliação das bases eleitorais, se acompanhava das ideias de ‘integração’ como justificação social e de ‘incremento da produção’ como justificação econômica. Era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país. (...) Por isso a Campanha se converteu num requisito social da maior importância para desenvolver na população adulta analfabeta o sentido de ajustamento social. (PAIVA, 2003, p. 206).

Ressalta-se também que à época, a criação de um exército de reserva era importante, e só a formação escolar poderia garantir a constituição deste contingente. A “elevação” da condição de vida dos trabalhadores garante ao próprio capital a multiplicação de seus lucros, os avanços para a classe trabalhadora se incorporam à pragmática e incontrolável marcha do próprio capital.

A formação da classe trabalhadora é mediada pelo interesse e pelos contornos possíveis dentro da ordem do sistema capitalista, não por acaso a formação profissional se desenvolvera por dentro de um sistema paralelo de educação profissional, e as iniciativas de superação da dualidade estrutural entre educação como formação intelectual e educação para o treinamento, foram interditas. Não por acaso, o processo educativo dos e adultos acompanha sensivelmente as demandas nacionais de formação de mão-de-obra. A forma de realizá-la é determinada pelas necessidades de expansão deste sistema. Um capitalismo periférico, de mercado e economia dependente, jamais forma para o desenvolvimento tecnológico das forças produtivas nacionais. O que forma é a maior força produtiva geradora de lucros, pela forma subordinada aos modelos hegemônicos, ou seja, para o maior consumo possível de todos os produtos produzidos por tecnologia dos países avançados.

Assim como em todas as nações periféricas, o Brasil, com certas particularidades, desenvolveu um capitalismo dependente, de exploração mais intensa,

com condições mínimas de reprodução para o eixo do trabalho; situação esta, mantida sob as formas tradicionais de Estado que conserva da oligarquia extrema concentração de poder e alta fragilidade em negociar, incorrendo em quebras de estabilidade política resolvidas sob a forma ditatorial.

Engendra este processo o imperialismo como forma de poder global que destitui do Estado-nacional, o centro do poder burguês. A burguesia nacional, brasileira, poderia sofrer prejuízos, mas as garantias da classe burguesa internacional não seriam abaladas. A dominação se constituía de tal forma que o poder político pode se deslocar da classe burguesa, sob a figura de um ditador com “poderes acima da burguesia e dos trabalhadores”, enquanto o projeto econômico de desenvolvimento e consolidação do capital se desenvolve sem obstáculos.

Essa tendência a algo “bonapartista”⁴⁸ é atualizada durante o Estado Novo, em que aparentemente um governo se estabelece acima das classes, e parece fazer um projeto de desenvolvimento nacional desprovido de passado e futuro. Isto concede ao Estado autonomia política plena de uso da força executiva, reprimindo onde lhe incomoda (ao capital) e profundindo onde lhe interessa. No Brasil (como em outras nações) esta tendência retorna em outros momentos, ora nacionalmente, ora em estados e municípios isolados, ora nas providências às questões sociais que são tomadas como questão de polícia.

As bases de produção capitalista já haviam se estabelecido no país e no interior deste processo se constituíram as ações de resistência. Em compasso com o mundo, a luta de classes tomava um porte suficiente para questionar internacionalmente o capitalismo enquanto sistema social. Em 1917 a Revolução Soviética expressa justamente esse amadurecimento, que contagia também as nações do Ocidente. Era preciso garantir, com “todas as letras” que o Brasil não se inclinaria ao projeto socialista; sempre que se ameaçava um lúmen socialista, o Estado tomava providências em reprimir.

⁴⁸ Conceitua-se bonapartismo, uma forma de resolução do Estado capitalista frente aos conflitos da luta de classes em que a burguesia se encontra desgastada politicamente e não possui condições de se manter no poder, e a classe trabalhadora também não consiga assumir a direção política da sociedade, isto determina uma crise no poder político em que nenhuma das classes fundamentais pode assumi-lo. Eis então que a classe burguesa se arranja com o poder militar (esfera executiva do poder) e concede ao Estado Militar a direção política e legislativa, enquanto o projeto econômico se desenvolve de acordo com o curso favorável do capital.

Em consonância com as Organizações Internacionais, pinta-se com as cores de cidadania e dignidade a alfabetização e a inserção da classe trabalhadora nos diversos ramos de emprego. A carteira assinada, a regulamentação dos direitos trabalhistas, corrobora o amadurecimento das condições de exploração do trabalho sob o espectro do capital.

Convocados pelo Ministério da Educação para uma reunião para tratar dos problemas relativos ao levantamento da Campanha em 1947, os delegados dos Estados e territórios apoiarão a ideia da realização de um Congresso de Educação de Adultos (...) Todos ressaltam a necessidade da educação de adultos para que se pudesse fazer funcionar a democracia brasileira. Muitos apoiam a ideia do exercício de cidadania, Cândido Jucá Filho chega a propor o *slogan*: “ser brasileiro é ser alfabetizado” (...) Tybiriçá Cruz, propõe que os esforços não se desenvolvam apenas com a finalidade de desanalfabetizar as populações, mas que se multipliquem os cursos de aperfeiçoamento (...) para que a educação realmente promova a “recuperação do Brasil considerando que o aproveitamento da terra, das riquezas locais, o combate às epidemias, são problemas que só a educação de adultos poderá resolver”. (PAIVA, 2003, p. 215)

Em termos importância histórica, o que a Campanha reflete no âmbito da história da educação de adultos, é a forma como foi realizada e as lições que a história retoma em momentos posteriores. Os fundamentos teóricos que motivaram as ações são aqueles necessários à consolidação do capitalismo. Por um conceito como o de *ajustamento social*, pode-se apreender qual tipo de racionalidade estava se fazendo história, ainda que não se realizasse plenamente pelos seus próprios limites frente à realidade.

A entrada da Campanha em forma de missões no meio rural provoca tensões na realização da educação de adultos⁴⁹. Para ir ao meio rural, convocava-se trabalhadores da cidade. Em trabalho voluntário, ligado à igreja católica, ou pagos pelos recursos do Estado, faziam as missões rurais: agrônomos, veterinários, médicos, enfermeiros sanitaristas, especialistas em economia doméstica e indústrias rurais caseiras, assistente social, motorista, operador de rádio e cinema. Observando-se algumas das ações da

⁴⁹ A Campanha de Alfabetização no meio rural recebia o nome de Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

Campanha no meio rural, compreende-se o quanto sintetizam de forma mais desenvolvida, algumas tensões de conversão do Brasil em país capitalista:

A missão iniciou seu trabalho através da investigação dos interesses e necessidades dos setores específicos como ensino, higiene, alimentação recreação, agricultura e passou a desenvolver um programa educacional com base nas técnicas de ação individual e de trabalho em grupo (trabalho de “despertamento” da comunidade) promovendo cursos, demonstrações, palestras, reuniões, projeções de filmes educativos, programas radiofônicos etc. Foram adotadas sistematicamente as visitas domiciliares, os contatos pessoais com serviços públicos e instituições privadas, autoridades e elementos representativos da comunidade; no trabalho em grupo, a equipe tratou de interpretar para os participantes os objetivos da Missão, estudando e debatendo os problemas comunitários e reuniões gerais, programando em conjunto todas as atividades de extensão agrícola (fomento à horticultura, organização de clubes agrícolas, combate às pragas, difusão do emprego da boa semente, etc.), campanhas de vacinação, cursos de enfermagem e de higiene, cursos de formação social com vistas a formar uma mentalidade voltada para a realidade dos problemas sociais. Nas reuniões gerais de moradores, surgiram as comissões, organizadas para estudo detalhado de problemas específicos (educação, saúde, recreação, agricultura). Com toda esta mobilização comunitária propiciada pela presença e ação dos elementos que compunham a Missão educativa, buscava-se encaminhar – através da ação comunitária – essas populações para o progresso. (PAIVA, 2003, p. 227)

No sertão, onde o mundo urbano precisa irradiar sua forma de vida em permanente expansão, estas tensões são explícitas. A que se destinaria a Educação de Adultos no meio rural? A oposição entre campo e cidade se desenvolve, assim como o eixo do capital no mundo urbano, com todas as suas contradições. Engendra-se com este mesmo desenvolvimento contraditório, a necessidade de incorporação do meio rural à forma de vida capitalista, com as contradições inerentes ao meio rural.

Com pesquisa de Iraíde Barreiro (2010) pode-se analisar melhor os princípios políticos que embasavam a metodologia de trabalho dos educadores:

Uma estratégia amplamente usada foi o “cinema educativo”, por conta de seu poder e alcance na formação mental dos indivíduos, com repercussões na vida prática. (...) O uso de recursos audiovisuais também compunha um movimento que se fortalecia internacionalmente, com recursos, supervisão e treinamentos ministrados nos EUA aos técnicos da CNER, em convênio com o

Ponto IV⁵⁰. (...) O impacto das imagens foi amplamente usado como “regenerador” de costumes e difundido por seu caráter higienista. A maioria dos filmes produzidos pela Campanha apoiava-se no poder simbólico cultural expresso na história de Monteiro Lobato, o “Jeca Tatu”, tido como alguém que saiu da condição de doente e pobre e tornou-se fazendeiro. O setor médico-sanitário deveria usar nas palestras filmes educativos e histórias ilustradas do Jeca Tatu e Joãozinho Barrigudinho, para despertar as comunidades. (...) Em convênio com o Instituto Nacional do Cinema Educativo, a CNER produziu vários filmes como material didático, entre os quais estão: A fossa seca; Captação de água; O preparo e a conservação de alimentos; Silo trincheira; A vida em nossas mãos. Por meio desses filmes, a CNER pretendia mostrar às comunidades “os problemas enfrentados pelas coletividades desorientadas.” (BARREIRO, 2010, p. 83-84).

A forma de vida da sociedade brasileira é a vida capitalista, esta é a orientação que a população campesina deveria temer em não seguir. O campo é mediado por novas condições de produção e reprodução material de existência. Não existe “uma vida rural”, contudo, a distinção entre cidade e campo confere primazia à reprodução urbana, enquanto as condições de reprodução do trabalho no campo são sazonais.

O mercado funciona da forma industrial-urbana, os tempos de produção são redimensionados pelas forças produtivas da indústria capitalista. A urbanização determina mudanças na vida rural. As condições de reprodução no campo são dirimidas e a migração para as cidades, neste período, acontece massivamente. A realização destas missões era uma tentativa de melhorar as condições de vida rural, também para conter esta migração.

Com o referencial de vida estabelecido pela cidade, especialmente pelos grandes centros urbanos, a mudança no meio rural se modifica acompanhando relativamente o ritmo de vida do desenvolvimento industrial (expressão da expansão do capitalismo), mas isto ocorreu de forma desigual: de forma mais desenvolvida em alguns locais, onde a produção agrícola constituía o processo de industrialização. Nos

⁵⁰ Nos anos 50, o governo americano expandiu o Programa Truman à América do Sul, chamado Ponto IV, com o envio de técnicos para examinar as necessidades de cada país, por se considerar um “[...] auxílio mais eficiente, como meio de dar combate ao comunismo, cuja infiltração chegou, em certo momento, a preocupar seriamente os líderes democráticos”. Em 1958, seis técnicos da CNER receberam treinamentos do Ponto IV em recursos audiovisuais nos Estados Unidos, na Universidade de Bloomington, Indiana. Em 1959, foram enviados ao treinamento mais dois técnicos. Nesse mesmo ano, ainda foram treinados em curso especial ministrado por técnicos do Ponto IV, no Rio de Janeiro, mais cinco técnicos. (BARREIRO, 2010, p. 82).

locais em que a vida rural não se reportava à industrialização, considerava-se terras sem importância. Improdutivas para o capital, não tendo o trabalho assalariado como forma de sobrevivência, as condições de vida se definiram mais precárias.

Depois de muitos anos de atuação, ficava demonstrado que retirar a Missão significava reconhecer o fracasso da mesma nas comunidades que não possuíam dinamismo econômico suficiente para manter o trabalho que vinha sendo realizado. Demonstrava-se que a aplicação da metodologia de desenvolvimento e organização social de comunidades não era suficiente para provocar o desenvolvimento. Que este dependia de outros fatores que não o educativo. Tais verdades foram sendo percebidas por muitos técnicos e os recursos recebidos pela Campanha, do Ministério da Educação se fizeram menores, conduzindo à progressiva diminuição de suas atividades a partir da segunda metade da década dos 1950. (PAIVA, 2003, p. 230)

Interessante quando uma experiência que se aspirava de tamanha capacidade não se conclui com sucesso. Quais processos determinam materialmente este “fracasso”? Necessidades fundamentais de reprodução material da existência, como saúde, alimentação, moradia, trabalho e salário, não estavam postas. Justamente este é o fundamento lógico e histórico da análise aqui empreendida.

Nas regiões em que se fez importante o avanço das condições de formação da classe trabalhadora, a Campanha de alfabetização teve maior êxito, justamente porque o desenvolvimento social se combinara à continuidade do processo educativo, mesmo que determinado por uma expansão capitalista crivada pela dependência frente às nações hegemônicas.

Não sob outra forma poderia a educação de adultos se realizar: avança em treinamento e formação profissional restrita às necessidades operacionais, e recua quando se trata de formação para além dos contornos desta particularidade histórica.

Recorrente é o pensamento de que o próprio eixo do capital supera esta condição, quando, pelo desenvolvimento das forças produtivas, necessita de que o trabalho seja formado com maior complexidade. Mas isto em nada procede, visto que o desenvolvimento tecnológico, quanto mais avançado, menos pertence ao eixo do trabalho enquanto apropriação intelectual e também, enquanto manuseio, frente à

contradição de trabalho produtivo e improdutivo: mesmo que seja um único sujeito a pôr as máquinas a funcionar, este é indispensável.

Ao mesmo tempo, a linha de produção com centenas de trabalhadores foi com o tempo sendo substituída pelos ritmos da produção flexível. O mesmo sujeito que “acorda” as máquinas é quase solitário e nada sabe sobre rudimentos produtivos das máquinas que ele mesmo acorda. Isto é, no Brasil, uma determinação forte, face às importações de tecnologia do exterior.

Como a tecnologia e o maquinário utilizado no Brasil é produzido no exterior, toda a elaboração intelectual e domínio técnico-científico dos instrumentos de produção são mercadorias compradas. Esta condição põe para a nação brasileira a utilização de instrumentos que já são “ultrapassados” em relação à produção avançada nas nações de capitalismo avançado.

As condições de manutenção e renovação do maquinário das fábricas torna-se mais um elemento que agrega valor negativo à produção industrial brasileira. Interno a este processo, tem-se a formação de mão-de-obra capaz de manusear os equipamentos importados, destituída de qualquer possibilidade de avanço produtivo no maquinário, operando como consumidora da tecnologia do exterior. A força de trabalho é meramente operacional como determina o ciclo da Revolução Burguesa de um país dependente.

As Campanhas de alfabetização podem ser compreendidas como um fôlego da sociedade brasileira em processo de consolidação capitalista (a busca de uma solução rápida para um problema estrutural). No meio rural, o seu fracasso, é emblema dos contornos do capitalismo no Brasil, que ilumina (pelo fracasso), um capitalismo desigual e combinado, de tipo dependente e que só realiza o desenvolvimento social, com avanço das forças produtivas (incluindo o trabalho como a mais importante delas), nos espaços que lhe fermentam os lucros. Está aí, como uma ironia da história⁵¹.

2.2.5 Educação de adultos pela experiência dos trabalhadores

⁵¹ A industrialização de São Paulo é um emblema deste processo.

Que assim viemos. Mas, conto ao senhor as coisas, não conto o tempo vazio, que se gastou. E glose: manter firme uma opinião, na vontade do homem, em mundo transviável tão grande, é dificultoso. Vai viagens imensas. O senhor faça o que queira ou o que não queira – o senhor todava-vida não pode tirar os pés: que há-de estar sempre em cima do sertão. O senhor não creia na quietação do ar. Porque o sertão se sabe só por alto. Mas, ou ele ajuda, com enorme poder, ou é traiçoeiro muito desastroso. O senhor...

Gruimarães Rosa

A Educação de Adultos, como ação direta dos trabalhadores, não se realizará. Contudo, pode-se afirmar que a efervescência política e a posição partidária e sindical predominante na esquerda, compreendiam o partido como um educador da classe trabalhadora. Esta posição política é fundamental para compreender o mote das ações de esquerda no âmbito da militância com a Educação de Adultos.

Durante as décadas de 1920 e 1930, as escolas operárias dos sindicatos da União Trabalhista, da União dos Trabalhadores Gráficos e dos Trabalhadores em Ladrilhos e Mosaicos, no Rio de Janeiro, a Federação Operária e a Sociedade de Resistência em São Paulo, mantinham o funcionamento de classes de alfabetização, bibliotecas e debates públicos com os operários. Deve-se referenciar um Partido que foi fundado nos finais de 1920 que ainda não foi citado:

- *Partido Trabalhista (1928)*. Em sua carta publicada no jornal *O Imparcial*, no Rio de Janeiro, o partido tinha como primeiro princípio o ensino obrigatório como meio de terminar o analfabetismo; determinava a luta pelo voto livre e secreto, e respeito aos resultados eleitorais. (CARONE, 1974, p. 339).

Com o Governo Vargas, tem-se um período conturbado, e as experiências de Educação de Adultos realizadas pelos partidos de esquerda e sindicatos de trabalhadores não conseguem fôlego suficiente para se consolidarem. O movimento como um todo enfrentava interdições sucessivas, a ponto de não firmarem uma proposta de educação operária ligada à alfabetização ou à formação profissional.

Iniciada a repressão pelo Governo de Vargas a partir de 1937, a experiência de educação operária, mormente destacada pelas ações de sindicatos ligados ao PCB serão interditadas. O que se observará com a abertura política em 1945, é uma investida do PCB em organizar o movimento sindical de forma independente do Ministério do Trabalho:

Os meses que se seguiram ao fim do Estado Novo assistem ao reaparecimento de uma atividade reivindicativa por parte dos trabalhadores e dos sindicatos que prosseguiu ascendente até meados de 1947, beneficiada pelo clima político que se seguiu ao fim da ditadura de Vargas, o restabelecimento das garantias democráticas e o ascenso da esquerda por todo o mundo. Os comunistas que haviam obtido controle de alguns sindicatos oficiais, tentaram impulsionar um movimento sindical fora do controle do Ministério do Trabalho. Assim, em 1945, criaram o Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT). (RODRIGUES, 1986a, p. 538).

Este se propunha a ser uma frente sindical unificada que lutasse por maior autonomia do movimento sindical em relação ao governo. Em 1946 teve início o Congresso sindical dos Trabalhadores do Brasil, no estado do Amazonas, com mais de 2.400 delegados. Tinham intenção de fundar a Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil. Após muitos embates com o Ministério do Trabalho e com alas ligadas ao governo que participavam do Movimento Unificador dos Trabalhadores, o movimento liderado pelo PCB consegue fundar a Confederação dos Trabalhadores Brasileiros. (RODRIGUES, 1986a, p. 538)

Com menos de um ano de funcionamento da CTB, o PCB foi novamente declarado ilegal em 1947 e o governo interveio em 143 sindicatos, num total de 944, e seguiu-se um período de declínio a atividade sindical por parte dos trabalhadores, que seria retomada em 1951, ironicamente quando Getúlio assume novamente o poder, agora eleito pelo voto. (RODRIGUES, 1986a, p. 538).⁵²

As publicações do PCB pela revista *Classe Operária*, a fundação da Aliança Nacional Libertadora, que se dirigia contra o fascismo, contra o imperialismo e o

⁵² Getúlio propagava a necessidade de se investir na industrialização e na legislação trabalhista, chegando a afirmar no Rio de Janeiro (onde a presença comunista era marcante), que quando eleito, os trabalhadores subiriam com ele os degraus do palácio do catete e ficariam no poder. (FAUSTO, 2012, p. 230).

latifúndio, os levantes operários liderados por Prestes são emblemas de que a esquerda realizava por dentro da militância a formação política dos operários, sem contudo, consolidar uma ação de alfabetização ou de formação profissional de adultos que mereça destaque. Não seria apressado afirmar que as lutas políticas absorviam consideravelmente a força do movimento operário, e a formação da classe trabalhadora se realizava por dentro desta luta.⁵³

2.2.6 Igreja Católica e Educação de Adultos

*Que modo que senseei, do vazio do tempo em redor – e
que eu entredisse: – “O Sertão vem?” Vinha. Trinquei os
dentes. Mordi mão de sina. Porque era dia de
antevéspera: mire e veja. Mas isso, tão em-pé, tão perto,
ainda nuveava, nos ocultos do futuro.*

*Quem sabe o que essas pedras em redor estão
aquecendo, e que em uma hora vão transformar, de
dentro da dureza delas, como pássaro nascido? Só
vejo segredos.*

Guimarães Rosa

Para compreender a atuação da Igreja Católica, é necessário retomar brevemente alguns acontecimentos anteriores, alguns já citados mas necessários de

⁵³ Em 1935 os comunistas se empenharam na fundação da Aliança Nacional Libertadora. A ANL começou reconhecida legalmente mas foi fechada pelo governo em julho do mesmo ano. O motivo alegado foi o manifesto de Prestes, pregando a formação de um governo popular nacional revolucionário através de um levante popular. Colocada na ilegalidade a ANL se converte imediatamente numa frente do PCB, sob grande influência militar. Um levante armado, decidido pelo partido, foi marcado para novembro de 1935, empunhado por militares e civis. Após a sublevação nos quartéis, aconteceriam as greves operárias e manifestações de massa. A primeira tentativa insurrecional aconteceu em Natal, no dia 23 de novembro de 1935. No dia seguinte, os tenentes comunistas Lamartine Coutinho Correia de Oliveira e Roberto Alberto Bomilcar Besouchet conseguiram iniciar uma revolta no 29º Batalhão de Infantaria no Recife. Em seguida, no dia 26, Prestes lidera o levante nas outras cidades, mas somente dois quartéis do Rio de Janeiro conseguem tal empreitada. Na capital do país, o movimento ficou restrito ao Terceiro Regimento de Infantaria e à Escola de Aviação. No 3º RI, os Capitães Agildo Barata e Álvaro de Souza e o tenente Leivas Otero chegaram a aprisionar os oficiais legalistas e a resistir às tropas governamentais. Na Escola de Aviação, três oficiais tiveram controle parcial da escola. Somente em Natal, o movimento consegue dominar a cidade por três dias, chegando a designar uma Junta Governativa. Em São Paulo, Belo Horizonte, Porto alegre e outras capitais, nada aconteceu. No Rio de Janeiro não ocorreram as greves previstas (na Estrada de Ferro Central do Brasil, na companhia de eletricidade, e nas fábricas têxteis), e o jornal *A Manhã*, que conclamaria a população ao levante, teve a sua edição apreendida antes mesmo de ser distribuída. (RODRIGUES, 1986b, p. 373)

serem referenciados. A ação da Igreja Católica torna-se objeto de atenção em relação à Educação de Adultos quando à par de sua participação política na educação das elites, também se direciona na realização da Educação Popular, participando das forças definidoras das eleições.

Na pesquisa de Maria Emília de Castro Rodrigues (2008), tem-se a referência a este processo. A autora ressalta que a produção de Dom Sebastião Leme foi fundamental no direcionamento do movimento popular pentecostal e traça um esboço das ações da igreja no movimento de Educação Popular.

Dom Sebastião Leme publicou, em 1923, o livro *Ação Catholica*, com instruções para a organização e funcionamento de Comissões Permanentes da Confederação Católica do Rio de Janeiro. Aos moldes da AC internacional surgiu, em 1924, a Juventude Operária Católica (JOC), enquanto primeiro grande passo da Ação Católica, atuando com leigos em pequenos núcleos de lideranças, sendo que, com o fim do Estado Novo, os Círculos perderam influência, mesmo dentro da Igreja, e cada vez mais o trabalho passou a ser realizado pela JOC e pela Ação Operária Católica para os operários adultos; em 1928 foi criada no Recife, a *União dos Moços Católicos* e em 1932, a *Juventude Feminina Católica* (JFC). Em 1930 surgiu no Rio a Ação Universitária Católica. Estes movimentos estenderam-se por algumas capitais do Brasil, mas eram experiências esparsas e desarticuladas, que recebiam o nome de Ação Católica, assim como outras atividades pastorais, confundindo suas ações. (RODRIGUES, 2008, p. 36).

Durante o pontificado do O Papa Pio XI (1922-1939), a Igreja realiza as Encíclicas da Doutrina Social Católica incentivando a criação de movimentos de leigos, que compusessem a Ação Católica nos países em que a Igreja tivesse maior influência. A Ação Católica Brasileira possuía como intenção: “direcionar seu olhar para a realidade social das classes populares, deixando de lado a concepção individualista de salvação e apontando para uma perspectiva de homem numa dimensão comunitária, na relação com as estruturas sociais e com os outros homens, com os quais se comunica amorosamente.” (RODRIGUES, 2008, p. 33).

Nos meados da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), este processo se consolida com maior clareza.

Numa época de tomada de consciência em âmbito mundial, da realidade do subdesenvolvimento e das mazelas provocadas pelo capitalismo, setores da Igreja e parte de grupos católicos organizados iniciaram um deslocamento no sentido de uma aproximação das camadas populares (urbanas e rurais) desenvolvendo um conjunto de práticas que indicavam uma aliança efetiva com o povo, principalmente dos trabalhadores urbanos e os do campo. (RODRIGUES, 2008, p. 34).

Em conjunto aos privilégios conquistados pela Igreja Católica, como ensino religioso nas escolas, a consagração do Brasil como uma nação Católica, e a perspectiva assumida de educar as elites do país, o período pós-segunda guerra mundial, é marcado pela assunção dos ideais comunitários e direcionamento da militância leiga para uma ação distinta dos princípios catequéticos clássicos da Igreja.

Na França, grandes teólogos como Chenu, Congar e de Lubac, vivenciaram a experiência, posteriormente abortada, dos Padres-operários, que possibilitou uma aproximação do apostolado missionário e influenciou membros da Igreja no Brasil. Ao lado das encíclicas papais no Brasil, pós 1945, o personalismo entrou na Ação Católica por meio de autores da vanguarda cristã, entre eles especialmente Emmanuel Mounier, Lebreton e mais tarde Teilhard de Chardin. (RODRIGUES, 2008, p. 33)

Em 1950, durante a quarta semana nacional da Ação Católica Brasileira foram fundadas: a Juventude Agrária Católica, Juventude Estudantil Católica, Juventude Independente Católica, e Juventude Universitária Católica. As desigualdades sociais, a condição precária de sobrevivência e a disparidade de riqueza entre os países do globo, formaram o terreno no qual as ideias de inspiração popular, especialmente propagadas por Lebreton⁵⁴, alcançaram visibilidade e adesão no âmbito do laicato.

Na visão de Lebreton, os países desenvolvidos pouco ou quase nada tinham contribuído para o desenvolvimento dos países pobres, em

⁵⁴ Louis-Joseph Lebreton (1897-1966) exerce grande influência, especialmente entre os militantes católicos, por se apropriar de alguns fundamentos elaborados por Karl Marx, como a *mais-valia*, que traz ao seu pensamento um diapasão crítico da sociedade. Ao leitor que se interessar, o artigo de Alfredo Bosi pode ser um ponto de partida para estudar as obras de Lebreton: *Sociologia da Esperança*: economia e humanismo. (BOSI, 2012).

comparação aos seus recursos, demonstrando sua inconsciência frente à pobreza que assola os homens. Os conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento, auxílio solidário dos países ricos por meio de apoio técnico-financeiro ao terceiro mundo, a partir do diagnóstico e análise das necessidades e possibilidades para se chegar a uma civilização solidária, humana, responsável, que atuasse junto ao movimento operário e rural tão explorado e que promovesse as massas populares rumo a uma transformação social, política, econômica, religiosa e cultural, foram por ele profundamente tocados. (RODRIGUES, 2008, p. 39)

Na década de 1950, a Ação Católica Brasileira, por meio da JUC, JEC e JOC aprofunda ainda mais seu engajamento nas questões sociais. Novas lideranças provenientes do movimento estudantil, que se inspiravam nas ideias de Lebreton, contribuíram para uma reestruturação do próprio episcopado da Igreja. O movimento da Juventude buscava, desde 1949, a criação de um órgão se conjugasse aos bispos brasileiros, com a finalidade de organizar nacionalmente, as ações da juventude. (RODRIGUES, 2008, p. 40).

Em 1952 tem-se a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com a participação de prelados, sacerdotes, religiosos leigos e engajados. O funcionamento da CNBB foi importante para que a Igreja percebesse a possibilidade da descentralização da organização pastoral, combinando a unidade de visão e de decisão nas questões fundamentais do país, bem como, trazendo à tona o olhar sobre as regionalidades da nação. Os militantes que constituíram a CNBB atuaram intensamente na criação do Movimento de Educação de Base, que nacionalmente foi o mais importante Movimentos de Educação Popular do Brasil. (RODRIGUES, 2008, p. 40).

As ações de militância pentecostal foram embrenhadas das contradições da própria sociedade. A reprodução da opressão se realizava também no interior do movimento, quando os educadores se posicionavam com superioridade em relação aos operários, aos camponeses. A compreensão de que eram “os ignorantes”, carentes de cultura, também tonificava as ações da Ação Católica Brasileira.

De outro lado, com o amadurecimento da experiência dos movimentos da Juventude e dos próprios teólogos (a elaboração da teologia da libertação é um emblema destas tensões), aliada à grande participação de leigos que apostavam na revolução

brasileira como o único caminho possível para a construção de uma nação soberana e justa, engendrava ressonâncias conservadoras. A Revolução Cubana em 1959 fomentava o ideal revolucionário. A resposta da conservadora da Igreja partiu dos Estados Unidos, quando o presidente John Kennedy realiza acordos com o Brasil, criando a *Aliança para o Progresso* (1962), e reforçando o Concelho Episcopal Latino-Americano, criado em 1955. Com essas ações o governo norte-americano tinha como principal mote o combate ao comunismo e às ideias revolucionárias. (RODRIGUES, 2008, p. 42).

2.3 Educação de Adultos e contradições sociais

Mas que o inimigo já estava aproximado, eu pressenti: se sabe, pela aperreção do corpo, como que se querendo ter mais olhos; e até no que-é do arraigado do peito, nas cavas, nas tripas.

Guimarães Rosa

Tais tensões são mediações da Revolução Burguesa no Brasil. Uma Educação de Adultos inspirada pelas revoluções socialistas, é mote de reorganização da burguesia que deve impor o seu projeto de educação. Como classe dominante, a burguesia não pode abrir mão de certas garantias conquistadas. Em processos francos de questionamento e afirmação da ordem burguesa, a Educação de Adultos é um nexo essencial.

Em síntese, pode-se observar o quanto o processo de conversão da Educação de Adultos numa questão constitutiva do desenvolvimento do capitalismo no Brasil (sem a qual este processo não aconteceria), expressa em sua história, as contradições de formação da classe trabalhadora em tensão permanente entre o projeto do capital que engendra internamente à sua realização histórica, a perspectiva de educação da classe trabalhadora como formação de mão-de-obra.

A forma da Educação dos Adultos revela as determinações do Estado capitalista, em termos de resolução dos conflitos sociais pela via militar, ao mesmo

tempo em que se conflui a necessidade de superação desta forma de educação, fundamentada nos princípios do trabalho assalariado, que é ao mesmo tempo, condição de sobrevivência dos trabalhadores e a negação de do trabalho em sua dimensão ontológica.

Fica claro que a ação de repressão foi a maior tônica dos anos 1920-1956, e que o movimento sindical foi absorvido pelo Estado, na medida em que a negociações entre Capital e Trabalho se fizeram pela Junta de Conciliação e Julgamento. Esta forma de resolução, que contempla apoio da Igreja, repressão militar, absorção das reivindicações dos trabalhadores e conversão destas em direitos sociais mediados pelo poder do Estado, resultando no arrefecimento dos protagonismos de classe, é uma tendência do Estado Capitalista de resolver os movimentos de insurgência da classe trabalhadora.

A resolução nacional para a questão da Educação Profissional, criando um sistema paralelo de educação, é um pilar de sustentação do projeto burguês de educação dos adultos. Certamente, as contraposições a esta determinação só poderão ser feitas por caminhos de resistência. A formação do adulto é determinada pelos conhecimentos operacionais, segundo as mediações sociais de um país de desenvolvimento industrial dependente.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E UM DESFECHO DO CICLO DA REVOLUÇÃO BURGUESA NO BRASIL (1956-1964).

*O Suzarte tinha avistado, no dia antes, o movimento dos
vigias costaneiros, e definido, de remoto, o corpo do
bando: poeira duns oitenta... Contornava, feito gavião,
vonje, como comigo não tinha nenhuma lei de
combinação; e esse era o direito dele, de às-avessas de
guerra!*

Guimarães Rosa.

Este capítulo analisa os contornos que a Educação de Adultos assume no início dos anos 1960, sendo realizada predominantemente pelos movimentos populares de educação, e os embates que esses movimentos enfrentam no desfecho do Golpe Militar de 1964. Inicia-se a exposição compreendendo as determinações fundamentais do desfecho do Ciclo da Revolução Burguesa no Brasil, que se define com o Golpe Militar de 1964, e com esta análise, compreende-se como a Educação de Adultos é fundamental no desenvolvimento desta sociedade. Retomam-se acontecimentos do final nos anos 1950, para compreender como a questão do analfabetismo fermenta a organização dos movimentos populares de educação na passagem dos governos⁵⁵ Juscelino Kubitschek, João Goulart e Jânio Quadros, e chega em 1964 como uma “questão de polícia”.

⁵⁵ Juscelino Kubitschek governa de janeiro de 1956 a janeiro de 1961, e Jânio Quadros governa de janeiro de 1961 a agosto de 1962 (seu interino, Ranieri Mazilli, governa de agosto de 1961 até setembro de 1961), João Goulart assume em setembro de 1961 e governa até 31 de março de 1964. No dia 1º de abril de 1964, os militares assumem o poder com um Golpe de Estado.

Como síntese histórica o Golpe Militar é um emblema de uma tendência do Estado capitalista de “resolver” as questões sociais pela via militarista. Apropriando-se da análise de IANNI (1996, p. 314-315) denomina de “um certo bonapartismo”⁵⁶. Observa-se mais do que a importância da Educação de Adultos na definição dos rumos de uma sociedade, mas a sua determinação histórica enquanto produtora e reprodutora das contradições deste sistema em desenvolvimento, que se desenvolve neste destino contraditório.

3.1. Um desfecho do Ciclo da Revolução Burguesa no Brasil

*Revesti isso, num relance. Arvorei a minha chefia. Meus
jagunços esperavam a certa decisão: aí eles nem me
olhavam.*

Guimarães Rosa.

No seu desenvolvimento, o capitalismo engendra processos e estruturas contraditórias que lhe antepõem historicamente⁵⁷. Os ventos revolucionários dos 1900 que encontrariam expressão na Revolução Bolchevique de 1917, atormentaram as nações da Europa, os Estados Unidos, e as demais nações periféricas do eixo dominante do capitalismo. O que se chama de ventos revolucionários, são expressões das contradições internas do sociometabolismo do capital. Sejam pelos processos de crises de superprodução inerentes ao sistema, sejam pelas mobilizações mundiais da classe trabalhadora, o capital tem de se haver com as próprias contradições. No caso deste período (final da década de 1950 até 1964), tanto nas nações do eixo dominante como nas nações periféricas, o capitalismo estava em cheque.

⁵⁶ Para IANNI (1996, p 314-315) o caráter “bonapartista” do Estado se manifesta principalmente no momento da contra-revolução preventiva orquestrada pelos militares, que inclui em sua empunhadura, maior autonomia para desenvolver a acumulação de capital no setor privado, garantido a expansão da economia de mercado.

⁵⁷ Emblemas desta análise são os levantes proletários na Europa nos 1800, na França (com a Comuna de Paris em 1871), e na Inglaterra (com o Movimento Ludita em 1811). Sejam os movimentos de classe com direção revolucionária, sejam as reações pontuais aparentemente desconexas, na particularidade histórica do capitalismo, o eixo do trabalho existe como antítese histórica do capital.

A burguesia responderia à altura, empenhando-se numa ofensiva contra o socialismo. Nas nações de capitalismo periférico, o caráter militarista da ofensiva burguesa marcaria a direção do Estado na gestão dos interesses desta classe, intensificando a subordinação e limitando a capacidade de reação das nações periféricas frente ao poderio Americano. Essa subordinação ressoaria na condição ulterior de “debilidade” dessas nações em tempos de capitalismo monopolista. (BARAN & SWEEZY, 1974)⁵⁸.

No Brasil essas condições se desenvolveriam agudizando os impasses da questão nacional. Afinal, tratava-se de garantir o desenvolvimento das condições necessárias à consolidação do capitalismo ao tempo que as contradições desse mesmo desenvolvimento já colocavam em pauta também um outro projeto de nação consoante com os interesses da classe trabalhadora

É nesse contexto que cabe indagar acerca das condições e possibilidades que estavam sendo desenvolvidas nesse Brasil contraditório e que resultariam no Golpe de 1964 quando, afinal, pode-se dizer que o ciclo da revolução burguesa no Brasil se define⁵⁹. Segundo Fernandes (1978) esse golpe é tributário de, pelo menos, três condições fundamentais: a internacionalização das forças produtivas, a reconfiguração do Estado e da nação e sua manutenção como focos centrais do poder e, a tendência imperialista e contra-revolucionária em escala mundial do capitalismo na fase monopolista.

A internacionalização das forças produtivas se constitui num dos principais determinantes de dominação internacional do capital, quando as empresas

⁵⁸ Marx, analisando o capitalismo mais adiantado de sua época, declarou enfaticamente para os que viviam nas sociedades menos desenvolvidas: “*De te fabula narratur*” – é tua a história contada. E ainda: “O país mais desenvolvido industrialmente apenas revela ao menos desenvolvido a imagem do seu próprio futuro”. Deverá o analista do capitalismo monopolista americano de hoje dirigir-se da mesma forma às partes menos desenvolvidas do mundo capitalista? Ao reexaminarmos a história dos últimos cem anos, podemos ver que as palavras dirigidas por Marx aos países menos desenvolvidos na realidade só se aplicavam a alguns – aos que jamais caíram sobre o domínio dos países mais desenvolvidos, ou deles escaparam, e por isso puderam entrar em emulação com eles, ao invés de serem explorados e de terem seu desenvolvimento sufocado e deformado, para adequar-se às necessidades da economia dominante. Certamente, uma limitação semelhante existe hoje: apenas uns poucos países – a maior parte da Europa ocidental (inclusive a Grã-Bretanha), Japão, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, possivelmente a África do Sul – podem, concebivelmente, seguir os passos dos Estados Unidos. No resto do mundo capitalista, dezenas de colônias, neocolônias e semicolônias estão destinadas a permanecer em sua condição desagregada de subdesenvolvimento e miséria. Para elas, a única estrada do progresso leva diretamente para fora do sistema capitalista. (BARAN & SWEEZY, 1974, p. 22).

⁵⁹ C.f.: (IANNI, 1984)

multinacionais passam a gerir tanto o desenvolvimento das indústrias com o maquinário próprio, como também a concentrar cada vez mais as patentes de seus produtos em suas mãos, não permitindo que toda a produção de suas mercadorias aconteça nas nações periféricas. Neste caso, para produzir as mercadorias, parte de sua fabricação entraria no mercado brasileiro como importação, segundo taxas determinadas pelas empresas.

A reconfiguração do Estado e da nação são, em certa medida, organizados conforme a necessidade de manutenção do poderio imperialista. Trata-se, para as nações do eixo dominante, de organizar o poder político e as forças produtivas com a finalidade de não se perder o domínio internacional, e esta organização só poderia se realizar sob a forma de imperialismo, coroando o Estado e a nação à submissão do Estado Militar. Tal é a tendência contra-revolucionária em escala mundial do capitalismo. Parece tratar-se de determinações sintonizadas que caminham no mesmo curso e fazem parte de um único projeto que aglutina todas as camadas da burguesia. Contudo, isto o é somente na aparência. Como todas as soluções históricas implementadas no curso do capitalismo, esta tendência Militarista haveria de se expressar, a qualquer tempo, sua inviabilidade. Assim como a internacionalização das forças produtivas com concentração de sua propriedade e lucros pelas nações dominantes do capitalismo.

Está em causa o poder burguês frente internacionalização das forças produtivas que carrega consigo a dominação burguesa e novas exigências econômicas e políticas do Estado capitalista que, pode aparecer como *democrático*, mas contém estruturalmente o “Estado autoritário” declarado, como o *fascista*, e o *totalitário*.

A sociedade capitalista contém toda uma rede de relações autoritárias, normalmente incorporadas às instituições, estruturas, ideologias e processos sociais, e potencialmente aptas a *oscilar* em função de alterações do contexto (ou mesmo de conjunturas adversas), tendendo a exacerbar-se como uma forma de autodefesa dos interesses econômicos, sociais e políticos das classes possuidoras e dominantes. (FERNANDES, 1979, p. 13)

O Estado Capitalista tem revelada a sua essência como Estado burguês, principalmente neste período em que a sua aparência democrática oculta sua função exclusiva de gerir os interesses do capital. As empresas possuem tamanha força que se tornam uma espécie de Estado à parte. Socialmente este processo possui implicações que revelam tanto a instabilidade política face a limitação da particularidade histórica do capitalismo, quanto a combinação das tendências extremistas de manutenção do projeto econômico pelo espectro repressivo.

O Estado capitalista se internacionaliza, em termos de *funções construtivas* de adaptação à transformação da tecnologia, da forma de produção, do mercado dos mecanismos financeiros da empresa multinacional, e das *funções preventivas*, criadas pela “ameaça interna” e pela expansão do socialismo em escala mundial). O Estado nacional (mesmo o da superpotência ou dos países capitalistas hegemônicos) acha-se confrontado, primeiro, e compelido, em seguida, por uma realidade nova, que se configurou de modo relativamente rápido. Ele se viu inopinadamente “deslocado” do papel de retaguarda política dos grandes trustes e cartéis ou da defesa da soberania numa escala limitada. De um lado, várias multinacionais são bastante poderosas para contarem como um Estado dentro do Estado – e se não lutam contra ele, é porque ele é um Estado providencial e essencial para o equilíbrio mundial de que elas necessitam. (FERNANDES, 1979, p. 33).

Para Florestan Fernandes, esta formação da burguesia, atrelada à internacionalização das forças produtivas, do mercado e das esferas financeiras do capital, requer novas exigências no plano político para a manutenção dessas empresas. uma nova forma de intervenção do Estado, no complexo industrial-militar, com subsídios e medidas econômicas de segurança às empresas mostram a ampliação e intensificação do elemento autoritário intrínseco ao Estado burguês, ainda que em aparência ele seja democrático. (FERNANDES, 1979, p. 33).

Acerca da reconfiguração do Estado e da nação e sua manutenção como focos centrais do poder – Fernandes (1974, p. 31), ressalta que o laço entre o imperialismo e as multinacionais não suprime os nacionalismos tanto no centro como na periferia do capitalismo. As transformações da tecnologia e da produção constituem uma *oscilação* na forma do Estado.

Quando o capitalismo atinge, no plano tecnológico e econômico, o ápice da internacionalização, isso internacionaliza a força econômica, social e política das classes possuidoras (e, portanto, muitas estruturas e funções do Estado capitalista). Obriga também o movimento operário, os sindicatos e as forças revolucionárias a consolidarem a estratégia internacionalista *em um nível puramente capitalista*. Não obstante, o capitalismo monopolista ainda não gerou um Estado supranacional e os esforços nessa direção não conseguiram conciliar uma comunidade internacional de poder com as realidades nacionais do regime de classes e do Estado capitalista. (FERNANDES, 1979, p. 32).

A internacionalização não resolve a questão das nações. Ao contrário, coloca-as em outro patamar onde a tendência de expansão e universalização do capital encontra particularidades nacionais na qual a formação econômica dos trabalhadores e capitalista, assim como sua capacidade de atuação, se diferenciam. As classes operárias do capitalismo periférico condicionam a viabilidade da dominação burguesa, tanto pela debilidade de sua participação no ciclo mundial do capitalismo quanto pela dificuldade em atuar politicamente no centro do capitalismo.

Esta tese corrobora o pensamento de que às classes dos países desenvolvidos está reservada maior capacidade de intervenção no âmago do desenvolvimento do capital. Ainda que essa condição represente uma vantagem para a burguesia manter-se dominante nas nações periféricas, a tendência de repressão diante é um caminho recorrente e estruturalmente determinado. Para Fernandes (1979), essa tendência, realizada nos anos do Golpe de 1964, é mediada pelo processo de garantia do poder à nível internacional pela mão das próprias multinacionais. O processo de expansão do capitalismo e de estabelecimento do *status quo* burguês, com domínio das nações de capitalismo desenvolvido, é realizado pela mão das próprias multinacionais.

Essas empresa possuem capacidade de expandir-se pela periferia do ocidente, realizando o que se denomina “neocolonialismo”, pois imprime uma forma de produção material da existência, irradiando desta determinação toda uma forma de vida, um certo “estilo” (ou o esvaziamento da possibilidade de constituição de um estilo) de vida. A língua, os valores, o ritmo do consumo derivam destas empresas, que buscam na forma de suas mercadorias, captar e produzir identificação com o mercado nacional.

Nesse plano, o Estado capitalista satura novas funções militares, policial-militares, diplomáticas e políticas, bem como *leva até aí suas funções de acumulação*. A nova realidade mundial se apresenta na luta de vida e morte contra a expansão do socialismo. Esta impõe uma solidariedade política às nações capitalistas centrais, com convergências econômicas, culturais e especificamente ideológicas entre todas elas. (FERNANDES, 1979, p. 36).

Conjugando europeu-centrismo e o norte-americanismo a burguesia do centro assegura sua dominação : realizando alianças entre os países do eixo central e se posicionando econômica e politicamente acima da burguesia dos países periféricos. Para tal, o Estado assume a luta contra um inimigo que, como não tem pátria, representa perigo em todas as nações e deve ser combatido em todos os lugares e circunstâncias que ameacem o curso do desenvolvimento do capital.

O sistema de dominação burguesa é agora também internacionalizado. E para fazer face a essa internacionalização o Estado capitalista assume outras proporções; particularmente ao nível das forças armadas, espionagem, contra-espionagem e contra-insurgência, propaganda e contra-propaganda – ele se vê permanentemente envolvido na luta contra o “inimigo interno” e o INIMIGO EXTERNO; essa luta não encontra fronteiras nem momentos de interrupção. O que implica de novo, o congestionamento, a tecnoburocratização do Executivo, o alinhamento do Legislativo e do Judiciário às diretrizes dos “interesses nacionais” ou dos “interesses da democracia”, traçados pelos governos e pelas instituições-chave extragovernamentais. (FERNANDES, 1979, p. 36).

Dessa perspectiva, estão em causa duas investidas fundamentais: de um lado, o combate ao socialismo com o máximo de *força de dissuasão*, ou guerra preventiva permanente, que reprima e paralise a irradiação do socialismo nas nações periféricas; e, de outro, a aliança com as burguesias e Estados-nacionais. Os signos de “interdependência do mundo livre”, “desenvolvimento com segurança”, e “consolidação do mundo livre” são o fulcro da apologética dessa investida burguesia. (FERNANDES, 1979, p. 36).

Ao tempo em que o estado capitalista do centro é projetado como forma da dominação burguesa na periferia, são tributárias da consolidação do capitalismo monopolista e da economia das multinacionais. Aí, o despotismo da classe burguesa, no plano institucional da empresa e da iniciativa privada, transfere-se por inteiro para o Estado, assim, já não existe uma linha, mesmo que imaginária, de divisão entre o Estado constitucional, parlamentar e representativo, e os interesses dominantes das classes privilegiadas do centro. (FERNANDES, 1979, p. 36).

*O imperialismo dita as suas próprias normas e a sua legitimidade. Em consequência, a “paz armada” estabelece uma convivência com as Nações socialistas que traumatiza e violenta o Estado democrático, convertendo-o em um artifício político e a “interdependência” gera uma tirania dentro do sistema capitalista mundial de poder da qual as Nações capitalistas dependentes não tem como fugir, mesmo quando a defesa dos “direitos humanos” passa a ser invocada com a *ultima ratio*. O que quer dizer que a fase mais dura do Estado capitalista volta-se para fora, exacerbando o elemento autoritário que, a esse nível, não encontra canais de compensação ou de inibição (o que se compreende: a paz na periferia é, ao mesmo tempo, uma consolidação de fronteiras e uma autodefesa contra a irradiação da contaminação socialista da periferia para o centro).* (FERNANDES, 1979, p. 37)

Nas nações da América Latina esse processo se realiza de tal forma que, tanto política como economicamente, as nações latinas não teriam outro caminho por dentro do capitalismo que não fosse aprofundar a dependência permanente. Mantendo-se a dominação burguesa, as demais condições estavam supostas: a associação da burguesia local com a internacional, concessão de mercado às multinacionais e intervenção estatal.

Portanto, é na A.L. que encontramos a versão mais acabada do *Estado capitalista* periférico da era do capitalismo monopolista e de seu padrão de imperialismo. Deparamos com o que já chamei de *revolução burguesa em atraso* e seu subproduto essencial, uma ditadura de classes aberta e um *Estado autocrático-burguês* (o qual não é apenas uma imagem invertida do Estado democrático-burguês, porém a forma que ele deve assumir como instrumento de dominação externa e de um despotismo burguês reacionário). (FERNANDES, 1979, p. 39).

A isto que se denomina Estado capitalista-democrático, expresso como Estado totalitário e autocrático-burguês é compreendido por Fernandes (1979, p. 104) como a forma decadente da dominação burguesa. Estruturalmente é gregário por não combinar as distinções existentes na própria burguesia.

Contudo, se essa forma autoritária do Estado é possibilidade de realização dos interesses da burguesia, ao mesmo tempo é limitante do processo de acumulação do capital. O aceleração do desenvolvimento industrial, realizado com a concentração de riqueza torna-se o substrato material de dissolução do poder estabelecido pela contrarrevolução preventiva, que em síntese:

Não só é um processo histórico localizado que já entrou em fase de esvaziamento, como colide, frontalmente, com as novas relações de classes e dos estratos de classe burgueses com a nova ordem social competitiva emergente, revitalizada pela industrialização intensiva e pela eclosão do capitalismo monopolista. A cada dia que passa, ela tende a unir cada vez menos todas as *classes burguesas* entre si; e a separar cada vez mais os *interesses burgueses*, em particular os que se organizam e crescem a partir dessa nova ordem social competitiva. Se o seu sentido profundamente reacionário era compatível com o temor de classe, que prevaleceu no clímax da crise do poder burguês e no período mais agudo de “regeneração revolucionária”, hoje ele não se ajusta mais à racionalidade capitalista, acelerada a partir de fora e de dentro pela iniciativa privada e pela intervenção estatal. Isso ocorre num tempo muito mais veloz, possibilitado pela mesma aceleração do desenvolvimento econômico. (...) A contrarrevolução perde a sua base material, e volta a ser uma expressão política dos estratos burgueses ultraconservadores, mais ou menos deslocados pela própria alteração do “mundo burguês” e da sociedade de classes inclusiva. (FERNANDES, 2005, p. 418).⁶⁰

⁶⁰ Não será objeto de exposição todas as mediações (econômicas, políticas e sociais) que configuraram a crise do poder burguês nos meados de 1960 por se tratar de uma história já explorada e intensamente debatida. Para compreensão dos determinantes da referida crise de hegemonia, pode-se indicar os textos: *O PCB: os dirigentes e a organização*; e, *Sindicalismo e classe operária (1930-1964)*, de Leôncio Martins Rodrigues (1986b e 1986a, respectivamente); *A questão agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964)*, de Apásia de Alcântara Camargo; *Carne e osso da elite brasileira*, de Sérgio Miceli (1986); *O Brasil e a economia mundial*, de Marcelo de Paiva Abreu (1986); *Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento*, de Paul Singer (1986); e *A reinvenção da classe trabalhadora (1956-1964)*, de Murilo Leal (2011). Estes textos não analisam, necessariamente o Golpe de 1964 como o corolário da Revolução Burguesa no Brasil. São importantes porque expõem com objetividade os problemas que o Brasil enfrentava, como a “questão operária”, a “questão agrária”, a “questão do desenvolvimento industrial”, o problema gerado pela *substituição de importações* e o *financiamento da industrialização com o excedente da produção agrícola* proveniente das lavouras de café que engendra a disputa entre camadas da burguesia, a questão da pequena burguesia expressa essencialmente pelo movimento tenentista que ora se associa ao PCB, ora se associa ao Governo Vargas. Enfim, encontra-se a

Enquanto o projeto econômico burguês combinou-se com a ditadura preventiva, as ações do governo totalitário foram “toleradas”. Contudo, mesmo durante este período, as condições de avanço da luta operária não foram, e nem poderiam, eliminadas da história. Com o aumento da complexidade da produção industrial, das esferas de consumo e circulação de mercadorias, o proletariado também se desenvolve; recria-se por dentro da repressão política, o desenvolvimento econômico almejado pela burguesia, mas não desaparece a força que lhe antepõe como antítese histórica, a classe trabalhadora.

Na verdade, as forças de desagregação do capitalismo são intrínsecas à estrutura e à organização da sociedade de classes, e quando esta se expande, aquelas tendem a crescer. Sob esse aspecto, a aceleração do desenvolvimento capitalista fez crescer o que a burguesia receava. Ela concorreu para expandir bruscamente a sociedade de classes, e assim, para aumentar o volume e a potencialidade daquelas forças, reprimidas e represadas, mas visíveis e temidas. Entre esses dois condicionamentos persistentes, agravados pelos efeitos reflexos da crise do capitalismo dependente na periferia, tinha de impor-se a necessidade de armar essa sociedade de classes com recursos de auto-defesa policial-militar e política que possam preencher, *dentro da ordem* (e, portanto de sua “normalidade” e “legitimidade”), as funções de um equivalente da contrarrevolução preventiva (a frio ou a quente). Essa evolução ainda não se completou no Brasil, contudo ela situa claramente o significado político do modelo autocrático-burguês de transformação capitalista e deixa patente qual é o tipo de hegemonia burguesa que ele quer “normalmente”, isto é como realidade histórica permanente. (...) Com a situação sob controle a *defesa quente da ordem* pode ser feita sem que os “organismos de segurança” necessitem de suporte tático de um clima de guerra civil, embora este se mantenha, através da repressão policial-militar e da “compressão política”. (FERNANDES, 2005, p. 420).

A insurgência proletária é constitutiva do processo de desenvolvimento do capital. A Revolução Burguesa no Brasil resolveu pela via do Estado totalitário um conjunto de forças contraditórias que certamente questionavam o caminho da burguesia. Contudo, o desenvolvimento do proletariado era também engendrado pela mesma estrutura pela qual a burguesia tanto “lutou”. A contradição de uma sociedade de classes

análise dos fatos históricos constitutivos da crise de hegemonia que a burguesia enfrentara. Sobre o Golpe Militar de 1º de abril de 1964, sugere-se FAUSTO (2012, p. 244 – 256).

não é eliminada pela concessão do poder político à qualquer tipo de governo. Mesmo que se queira dela esquecer a contradição é estruturante do desenvolvimento do capital. A luta de classes no Brasil teve neste clímax uma resolução definitiva e não permanente que deu fôlego à burguesia. O curso do Brasil pós-contrarrevolução preventiva, é essencialmente de um país capitalista dependente.

Com esta análise, pode-se compreender as mediações fundamentais que constituíram a Educação de Adultos como num nexos nesse processo de desenvolvimento histórico, econômico, político e social. Está em causa a contradição e o protagonismo de classes, a interdição do movimento proletário e, ao mesmo tempo, a imposição de um projeto educativo que se realizou às avessas tanto na forma apreendida pelos liberais quanto aquele que, como prática educativa inspirada no socialismo, esteve em curso.

3.2 O Golpe de 1964 e Educação de Adultos: um desfecho do Ciclo da Revolução Burguesa no Brasil.

De lá para lá, iam indo... Fugindo do perigo para o perigoso... E, no Paredão, mesmo dito, já não tem mais pessoas de sede. As famílias todas, e os moradores, camparam no pé, desgarrados, assim que o medo chegou lá... O medo é demais de grande...

Guimarães Rosa.

Postas essas determinações do Ciclo da Revolução Burguesa no Brasil, analisa-se os processos relativos à Educação de Adultos desde os finais de 1950 até 1964. No início da década de 1960, reconhece-se nacionalmente a falência das Campanhas de Alfabetização de Adultos, e a questão do analfabetismo e da Educação de Adultos (compreendida mormente como Educação Popular) será realizada predominantemente pelos movimentos populares de educação. A participação da Igreja Católica no seio destes movimentos, bem como na esfera governamental, se aprofunda consideravelmente.

Isto começa quando o Ministério da Educação convoca o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958. Pela voz do Ministro da Educação, as ideias desenvolvimentistas do governo Kubitschek se faziam claras e os objetivos para o II Congresso seria que os responsáveis pela educação popular oferecessem rumos seguros para a integração do homem brasileiro no ritmo da sociedade dinâmica. (PAIVA, 2003, p. 235).

Segundo Vanilda Paiva (2003), a fala do próprio presidente dava importância fundamental à Educação de Adultos,

Em discurso perante o Congresso reunido, ressaltou o papel importante da Educação de Adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico. Ele daria preparo intensivo e imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: capacidade de ler e escrever; a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, afirmava o dirigente da Nação, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do país. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semi-qualificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita de nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a consequente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos às necessidades do nosso desenvolvimento. (PAIVA, 2003, p. 236).

Em síntese, com o “golpe” final, o Ministro da Educação do governo Kubitschek conclui:

O Governo espera deste congresso não somente o exame crítico dos processos e métodos e dos resultados dos planos de educação de adolescentes e adultos levados a efeito pelo MEC, pelos Estados, municípios e entidades privadas, religiosas, mas também, e principalmente, a formulação de uma doutrina sobre a matéria, que deverá orientar governo e particulares no planejamento e na condução dos programas de educação de adultos, em face das condições do país, em rápida e contínua transformação. (PAIVA, 2005, p. 236).

Durante as preparações Regionais que antecederam a realização do II Congresso, as posições mais determinantes já anunciavam o debate nacional. As principais posições misturavam entusiasmo e realismo em educação, ora sob a justificativa de que a democracia brasileira se completaria quando todos os cidadãos maiores de 18 anos pudessem ler o nome de seus candidatos e votarem, ora anunciando que a Educação de Adultos seria um instrumento cauteloso preventivo de desordens e perturbações sociais.

Uma noção importante que constitui este debate e influencia sobremaneira o II Congresso e todo o país proveio do Seminário Regional de Pernambuco. Neste seminário, Paulo Freire realiza uma exposição intitulada *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*. Nesta exposição, o autor referencia as questões sociais como balizadoras do analfabetismo. A compreensão de Paulo Freire ganha adesão entre os educadores e em alguns setores do governo. As ideias por ele defendidas fortalecem o movimento dos educadores populares.

Evidente que essas ideias não foram predominantes na Carta de Princípios, que sintetizaria os encaminhamentos do II Congresso. A comissão de redação foi composta predominantemente por conservadores, ligados ao MEC, que fizeram a redação à revelia das posições majoritárias. O posicionamento claro que denunciava a falência das Campanhas foi desconsiderado e ressaltaram o esforço do Governo, reafirmando as esperanças de que a CNEA trouxesse “algumas luzes para a solução do problema do analfabetismo”. (PAIVA, 2005, p. 240).

Contudo, a realização deste Congresso Nacional foi importante pois o contato entre os educadores foi um ganho considerável. É neste congresso que o combate ao preconceito contra o analfabeto e a formulação de outras compreensões sobre o analfabetismo e a relação entre desenvolvimento nacional e educação ganharam espaço na sociedade brasileira.

Para Vanilda Paiva (2005), o Congresso fora,

Um acontecimento que nos oferece a oportunidade de observar o início da transformação e do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do “otimismo pedagógico” e a reintrodução da reflexão sobre o social na elaboração das ideias pedagógicas. (...) Serviu como

estímulo ao desenvolvimento de novas ideias e novos métodos educativos para adultos (PAIVA, 2005, p. 238)

Embora a Carta de Princípios represente um pensamento minoritário em termos quantitativos, a sua direção política é coerente com a política desenvolvimentista. Contudo, não significando para o educadores uma proposta gestada no debate acerca de seus interesses, a Carta pouco importa. O que se consolida com a realização deste Congresso é a oposição à imagem do adulto inculto que se reconhece inferior. Todo o movimento de educadores brasileiros passa a se posicionar de forma combativa em relação ao preconceito.

A compreensão desenvolvimentista, apregoada pelo governo, defendia que não seria o desenvolvimento social a causa anterior que solucionaria o analfabetismo, mas o contrário. A educação que seria mote do desenvolvimento social. O governo Kubitschek, assumindo as direções políticas dos Estados Unidos, reforçava esta ideia.

A implementação da CNEA, a partir de 1958, reflete a preocupação do governo em acertar na solução para a questão do analfabetismo. Pode-se inclusive, pelas falas de Kubitschek e de seu Ministro da Educação, compreender que o governo convocava os educadores para apresentar soluções para o problema do analfabetismo. O problema é que pela forma de Campanhas, os educadores já compreendiam a impossibilidade de vencer o analfabetismo.

3.2.1 Educação de Adultos e Estado totalitário: a liberdade penhorada

Coei os olhos, eu queria saber e não saber. Sabia nem o nome, como se chamava o rapaz, que ia morrer, assim no meio de toda boa ordem, por necessidade nossa...

Guimarães Rosa.

A elevação do eleitorado, que se fizera alfabetizado pelo esforço das Campanhas⁶¹, constituiu a disputa política entre oligarquia e projeto industrial. A renúncia de Jânio Quadros, no mesmo ano de sua posse (1961), e o mandato de João Goulart (que presidiu o Brasil no período de 7 de setembro de 1961 a 1 de abril de 1964), referenciam um contexto de efervescência política no qual há o avanço dos movimentos sociais.

A UNE radicalizara suas posições de transformação social, os trabalhadores do campo se organizaram nas chamadas Ligas Camponesas, militantes ligados à Igreja Católica, a par de combater o comunismo, reconheciam os problemas sociais do capitalismo. De resto o “espectro” comunista e o reconhecimento, radical ou não, dos limites do capitalismo rondava o país e o mundo e era um pesadelo para o projeto capitalista em curso.

Segundo Fausto (2012),

A igreja se dividiu entre diversas posições, indo do ultraconservadorismo de alguns bispos às aberturas à esquerda, típicas da Juventude Universitária Católica (JUC). Tocada pelo clima de radicalização do movimento estudantil, a JUC foi assumindo posições socialistas e entrou em choque com a hierarquia eclesiástica. Dela nasceu em 1962 a Ação Popular (AP), organização com objetivos revolucionários, desligada da hierarquia. A AP participou ativamente das lutas políticas da época e foi duramente reprimida após a instauração do governo militar em 1964. (FAUSTO, 2012, p. 245).

Quando João Goulart assume o poder, tem-se novamente um governo de feições populistas. Herança desde a Era Vargas, expressa agora no contexto da década de 1960, quando os desafios econômicos e políticos eram mais intensos. A necessidade

⁶¹ O eleitorado se elevou de 7,9 milhões (1950) para 11,7 milhões (1960). (PAIVA, 2003, p. 232)

de governar, aparentemente para os pobres pode ser apreendida, por exemplo, na proposição da extensão do direito do voto aos analfabetos e aos inferiores das Forças Armadas; no reconhecimento das Ligas Camponesas⁶² ou na a instituição de direitos aos trabalhadores rurais.

Foi iniciado um conjunto de reformas de base, que não significavam nenhum rompimento com o marco capitalista mas implicavam em mudanças às quais as classes dominantes opuseram-se fortemente. As linhas políticas de Jango eram marcadas pelo desenvolvimento nacional, nos marcos do capitalismo.

A questão que se punha, com certo apoio dos partidos de esquerda e dos sindicatos, era a quebra com o imperialismo das multinacionais e o fortalecimento das empresas e companhias nacionais. Os grupos que empunhavam essas ações e as reformas de base pretendiam contar com o apoio da burguesia nacional no combate ao imperialismo e na reforma agrária. (FAUSTO, 2012, p. 246).

Nesta ótica, os investidores estrangeiros seriam competidores desleais do capitalismo nacional; por sua vez, a reforma agrária incentivaria a integração da população do campo à economia de mercado, gerando assim uma nova demanda para os produtos industriais. Os membros da burguesia nacional preferiram seguir outro caminho, separando-se cada vez mais do governo, diante do clima de mobilização social e da incerteza para os investimentos. (FAUSTO, 2012, p. 247).

A crise política e econômica do país estava estabelecida. No plano sindical, o Governo de Goulart enfrenta as maiores mobilizações até então empenhadas pela classe trabalhadora.

Enquanto em 1958 foram registrados 31 movimentos grevistas, em 1963 registrou-se 172. Em outubro de 1963 aconteceu a maior e a última paralização operária no país antes do Golpe, a chamada “a greve dos 700 mil”, contando com a participação majoritária de metalúrgicos, químicos e funcionários das empresas e papel e papelão. (FAUSTO, 2012, p. 253).

⁶² As Ligas começaram a surgir em 1955, defendendo os camponeses contra: expulsão da terra, elevação do preço dos arrendamentos, e a prática do “cambão”, que consistia na obrigação de trabalhar um dia por semana de graça para o dono da terra. (FAUSTO, 2012, p. 244).

A classe operária também estava insatisfeita com as decisões de Goulart, que tanto queria atender à burguesia, não tocando nos seus interesses fundamentais, quanto se voltava às avessas aos interesses do eixo do trabalho. “A esquerda do PTB⁶³, com Leonel Brizola à frente, queixava-se das vacilações de Jango na área das Reformas Sociais e das relações com o imperialismo”. (FAUSTO, 2012, p. 252). Os proprietários rurais encararam a reforma agrária como uma catástrofe e começaram a se armar para proteger a propriedade. (FAUSTO, 2012, p. 254).

No campo militar, a conspiração contra Jango crescia e uma intervenção preventiva se fazia cada vez mais necessária, face a ameaça do comunismo e a desordem na qual a nação se encontrava. A doutrina da Segurança Nacional se constitui nesta tensão e representa a iniciativa dos militares para concentrar força política e legitimidade social. A ala conservadora da Igreja Católica organiza a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, realizada em São Paulo com cerca de 500 mil pessoas. Era a demonstração da significativa base social de apoio aos partidários do Golpe Militar. (FAUSTO, 2012, p. 254).

A burguesia não teve dúvida e aproveitou

(...) aqueles conflitos para legitimar a transformação burguesa em uma ditadura de classe preventiva e para privilegiar o seu poder real, nascido dessa mesma dominação de classe, como se ele fosse uma encarnação da ordem “legitimamente estabelecida”. É claro que a *nação burguesa* era, assim, sobreposta e passava a imperar sobre a *nação legal*. Mas a burguesia estava preparada para aceitar esse deslocamento da ordem (na verdade, uma contrarrevolução que envolvia, inclusive, o recurso à guerra civil) como algo necessário, que se fazia para salvaguardar “a legalidade”, “a ordem democrática e os interesses do povo”. (FERNANDES, 2005, p. 369)

Esse é um período particularmente importante no que concerne à questão da Educação de Adultos. É quando se intensificam movimentos de classes que se pode apanhar da história o fundamento essencial de sua produção. Os movimentos de cultura, que buscavam o valor e a promoção da cultura popular, por meio das experiências artísticas, corroboram a luta social, principalmente em relação ao preconceito contra o

⁶³ Partido Trabalhista Brasileiro.

analfabeto, que passa a ser rejeitado tanto pelos marxistas quanto pelo movimento de base cristão e pelos próprios técnicos das Campanhas de Alfabetização. (PAIVA, 2003).

3.2.2 Movimentos Populares de Educação de Adultos

*Pois eles escapuliram: passaram perto, légua, quarto-
delégua, com toda sua jagunçama, e não vimos, não
ouvimos, não soubemos, tivemos jeito nenhum para
cercar e impedir. Avançaram, calados, escorregando
pelos matos, ganhando o mais poente, para o São
Francisco. Atravessaram por nós, sem a gente perceber,
como a noite atravessa o dia, da manhã à tarde, seu
pretume dela escondido no brancor do dia, se presume.
Quando pudemos saber, a distância deles já era
impossível. Nós estávamos pegando o ar. Duro de
desanimável, hem? E pois demore o senhor para o pior:
o que veio em sobre!: os soldados do Governo. Os
soldados, soldadesca, tantas tropas. Surgiram de todos
os lados, de supetão, e agatanhavam, naquela sanha, é
ver cachorrada caçante.*

Guimarães Rosa.

A década de 1960 foi palco da construção intensa dos educadores populares que se organizaram em movimentos de cunho pedagógico e político, aliando a militância à alfabetização de adultos. Suscintamente faz-se referência aos seguintes: Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), Centros Populares de Cultura da UNE (CPC), Movimentos de Cultura Popular (MCP), Movimento “De pé no chão também se aprende a ler” e Ação Popular Católica (AP).

Com o fim do governo de Kubitschek, Jânio Quadros prometia envidar grandes esforços em relação à educação. O Governo recém-eleito destinaria financiamento federal aos planos de desenvolvimentos dos Estados e a educação assumiria centralidade neste projeto. Antes mesmo da posse de Jânio, a CNBB entrega uma carta (4 de novembro de 1960), propondo a criação de um movimento educativo sob a responsabilidade dos Bispos do Brasil.

Esta carta-proposta era de grande significação; ela sugeria a prática política recomendada pela Carta de Princípios de 1958 (programas privados com financiamento público), por um lado; por outro, ela trazia à superfície o crescimento das preocupações da Igreja com a educação popular em larga escala. (...) Aceitando a proposta, o novo presidente da República – através do decreto nº 50.370 de 21 de março de 1961 – determinou que o governo federal forneceria recursos para a realização de um Movimento de Educação de Base por intermédio das emissoras católicas. (PAIVA, 2003, p. 251).

Com estas condições determinadas pelo Governo, o MEB deveria atuar nas regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde o Movimento trabalharia junto às populações rurais (principalmente), para realizar alfabetização.

Durante o seu primeiro ano de funcionamento, o MEB tratou da organização do sistema de rádio-educação, concentrando suas atividades no Nordeste: em 1961 foram abertas 2.687 escolas radiofônicas distribuídas pelos Estados: Pará, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe, Bahia e Goiás. Atingindo 38.734 alunos. É interessante observar que a maior parte das escolas estavam localizadas no Nordeste mas não se estendeu à Paraíba onde se desenvolviam as atividades do Sistema rádio-educativo da Paraíba (SIREPA) ligado ao governo estadual. No mesmo ano, realizaram cursos intensivos para a preparação das equipes de trabalho, líderes e monitores, atingindo um total de 1182 pessoas. (PAIVA, 2003, p. 251)

Melhores detalhes sobre pode-se encontrar na obra organizada por Osmar Fávero (1983), *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*, pois se encontra alguns documentos destes movimentos, aos quais se reporta para marcar os posicionamentos políticos e os embates travados na alfabetização de adultos. O tema dos documentos é, em geral, o conceito de cultura popular.

O fenômeno cultura popular, no Brasil, não surge somente como uma atitude nem somente como consequência de uma *análise*. Surge como um *movimento*, isto é, como uma ação efetiva com objetivos determinados, que se cristaliza naturalmente em organizações – que pretendem uma cultura popular, que fazem cultura popular – as chamadas organizações de cultura popular. Tais organizações são assim chamadas não porque sejam os ‘sujeitos de uma cultura autêntica do povo’, nem porque ‘levem o folclore ao povo’, mas porque pretendem agir no sentido da superação, pela sociedade, dos desníveis entre os diversos grupos sociais que a compõem. Certas da

profunda interação que há entre as diversas esferas da sociedade, não ignoram que sua ação deve dirigir-se a todos os âmbitos da cultura: o social, o político, o religioso etc.; pela mesma razão a ação das organizações de cultura popular está estreitamente ligada à ação política, visto que é a ação política que pode levar em última instância, a transformação das estruturas. (FAVERO, 1983, p. 79-80).⁶⁴

Ainda que seja um movimento ligado à CNBB (o MEB), observa-se claramente que a intervenção social tendia ao questionamento dos limites da sociedade brasileira. Referenciando que o movimento educativo popular necessariamente se enfrenta com as estruturas sociais na construção de uma sociedade sem desníveis entre os grupos.

O CPC⁶⁵, inicialmente se organizava com artistas pertencentes ao Teatro Arena. Estavam entre as principais ações do Centro a divulgação da arte e a busca por melhoria das condições de vida dos artistas. Algumas iniciativas se produziram, como filmes e peças teatrais, sem que o público alvo do Centro fosse atingido. Pensou-se então no chamado *Tomatão*, que consistia numa lona vermelha sob a qual os artistas apresentavam suas performances, passavam filmes e proferiam palestras. Também levavam assistência médica e jurídica. O Tomatão percorria o subúrbio do Guanabara realizando estas atividades, contudo a manutenção se tornou um limite, tanto pelos gastos como pela estrutura do Centro que se mostrava precária frente às demandas.

Desta dificuldade que se busca aliar o CPC à UNE, em 1962. Daí em diante o CPC se fortalece e novos centros são construídos pela força do movimento estudantil. A base de atuação do CPC era o teatro de rua. “Era uma espécie de ‘teatro-jornal’, produzida em linguagem popular e montada nos sindicatos, universidades e praças-públicas, na Central do Brasil” (PAIVA, 2003, p. 260).

Dentre as atividades do CPC destaca-se também a promoção de cursos de cinema, teatro, artes plásticas, filosofia; exposições gráficas e fotográficas sobre a reforma agrária, sobre o imperialismo, greves sindicais, sátiras com o segmento patronal sob a forma de cartazes e fotografias, remessa de lucros da burguesia, política externa

⁶⁴ Documento Nacional do MEB. *Cultura Popular: notas para estudo*. In.: FÁVERO (1983, p. 77)

⁶⁵ O Centro de Cultura Popular surgiu em 1961 dentro da União Nacional de Estudantes (UNE), organizado por militantes de esquerda com a principal intenção de produzir arte popular revolucionária.

independente, voto do analfabeto, e finalmente, em conjunto com o Serviço Nacional de Teatro, constrói um Teatro na sede da UNE no Rio de Janeiro. (PAIVA, 2003, p. 261).

A emergência de outros CPC's pelo Brasil evidenciara as diferenças regionais do país. O CPC da UNE passou a ser questionado pelos demais, que postulavam outras concepções sobre alfabetização e sobre o que se denomina cultura popular, arte e cultura. Somente em 1963 o CPC da UNE toma a questão da alfabetização como uma de suas ações e funda a Universidade de Cultura Popular. O CPC de Belo Horizonte se envolvera mais com a alfabetização, produzindo material didático próprio e com turmas mais frequentes e consolidadas de adultos. (PAIVA, 2003, p. 261).

A par das divergências, os CPC's tinham em comum o princípio de transformação da sociedade brasileira, levantando as bandeiras do anti-imperialismo, nacionalismo e socialismo. Para os CPC's, o artista teria duas possibilidades políticas: ou se alheava ante as condições de desigualdade social e produziria uma arte que reforçaria este mundo; ou se conscientizava de que toda arte exprime uma concepção de mundo e que por isso deveria atuar como veículo de conscientização das classes trabalhadoras. Esta seria a arte popular revolucionária. (PAIVA, 2003, p. 263).

Ao lado da discussão sobre a alfabetização, também se inicia a elaboração do que seja a arte popular, do saber popular como elemento de arte e mesmo, do que seja arte e seu destino na sociedade. (PAIVA, 2003, p. 264).

Pelas palavras do CPC da UNE, no Manifesto de 1962:

O que distingue os artistas e intelectuais do CPC dos demais grupos e movimentos existentes no país é a clara compreensão de que toda e qualquer manifestação cultural só pode ser adequadamente compreendida quando colocada sob a luz de suas relações com a base material sobre a qual se erigem os processos culturais de superestrutura. (...) Não ignorando as forças propulsoras que, partindo da base econômica, determinam em larga medida nossas ideias e nossa prática, não podemos ser vítimas das ilusões infundadas que convertem as obras dos artistas brasileiros em dóceis instrumentos da dominação, em lugar de serem, como deveriam ser, armas espirituais da libertação material e cultural do nosso povo. (...) A importância dessa relativa autonomia da arte está em que é por aí capaz de se converter numa força ativa e eficiente, apta a produzir efeitos substanciais sobre a estrutura material da sociedade. Tal fato constitui precisamente, a própria condição de possibilidade de toda e qualquer arte revolucionária e é dele que o CPC extrai a razão de ser e o fundamento primeiro de sua existência como entidade artística e

cultural de caráter popular e revolucionário. Se não fosse possível à consciência o adiantar-se em relação ao ser social e converter-se, dentro de certa medida, numa força modificadora do ser social, também não seriam exequíveis nem a arte revolucionária nem o CPC. (FÁVERO, 1983, p. 61)⁶⁶

No documento do CPC de Belo Horizonte, *O que é cultura popular*⁶⁷ (FÁVERO, 1983, p. 83-89), observa-se claramente a atuação do Centro junto aos sindicatos e à Federação dos Trabalhadores Favelados. Organizava-se cursos sobre as reformas de base e sobre a realidade brasileira, pressupondo que o homem brasileiro deveria se apropriar da cultura e dos conhecimentos próprios de sua realidade, de seu país, daquilo que lhe confere identidade nacional, em oposição à cultura imposta pelo imperialismo norte-americano e pela burguesia nacional que visa manter o *status-quo*. A educação da classe trabalhadora deveria ser realizada, e só o poderia, pelos próprios trabalhadores.

Também ligado à esfera governamental, assim como o MEB, tem-se a organização do Movimento de Cultura Popular (1960), originariamente de Pernambuco, ligado à prefeitura de Recife. Teve como principal objetivo valorizar e produzir a arte popular regional e desenvolver o trabalho de alfabetização de adultos e crianças; despertar as massas para a luta social através da politização. (PAIVA, 2003, p. 264). O prefeito Miguel Arraes assume uma linha populista, atendendo aos princípios dos partidos de esquerda (PCB, PTB e PST)⁶⁸, aos militantes da UNE, e de educadores populares ligados à Igreja Católica. A prefeitura concede ao MCP o apoio estrutural com 19 viaturas e 31 imóveis, além de convênios com tanto com a prefeitura como com o governo do Estado. O Movimento de vale deste apoio governamental e desenvolve um trabalho intenso e de largo alcance no Brasil, tanto que em 1963, a cidade de Recife sedia o *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*.

No Plano de Ação para 1963, do MCP, compreende-se como este avanço do Movimento se realizou:

⁶⁶ Documento do CPC de Belo Horizonte. *O que é cultura popular*. In.: FÁVERO (1983, p. 83)

⁶⁷ Documento do CPC da UNE. *Manifesto de 1962 do CPC da UNE*. In.: FÁVERO (1983, p. 59)

⁶⁸ Partido Comunista do Brasil (PCB), Partido Trabalhista do Brasil (PTB) e Partido Social Trabalhista (PST).

Em Recife, e a seguir em Pernambuco, as forças populares e democráticas lograram se fazer representar nos postos chave do governo e da administração. A ocorrência dessa conquista, alcançada através do esforço organizado das massas populares, criou novas condições que se traduzem na possibilidade do movimento ser financiado por recursos públicos e ser apoiado pelos poderes públicos. Tal fato é praticamente inexistente no resto do país, onde, via de regra, os movimentos de cultura popular encontram, como condições adversas a sua existência e ao seu funcionamento, a hostilidade do poder público e a ausência de dotações orçamentárias para fins de cultura popular. (FÁVERO, 1983, p. 90).⁶⁹

O MCP buscava uma fórmula brasileira para o trabalho educativo ligado às artes e à cultura do povo. Esta fórmula foi encontrada no contato com as próprias massas. De acordo com o MCP, só o povo poderia resolver os problemas populares. O problema da alfabetização e da cultura popular só poderia ser encaminhado por dentro do trabalho com aqueles que pudessem modificar as estruturas sociais, pois a cultura popular e a alfabetização popular eram problemas porque se enfrentavam com estas estruturas do *status quo*.

A demanda por uma consciência popular adequada ao real e possuída pelo projeto de transformá-lo é característica do movimento popular porque este se assenta nas três seguintes pressuposições: a) só o povo pode resolver os problemas populares; b) tais problemas se apresentam como uma totalidade de efeitos que não pode ser corrigida senão pela supressão de suas causas radicadas nas estruturas sociais vigentes; c) o instrumento que efetua a transformação projetada é a luta política guiada por ideias que representam adequadamente a realidade objetiva. (FÁVERO, 1983, p. 91).

O MCP chegou a matricular 20.000 alunos, com mais de 600 turmas em torno de 200 escolas e grupos escolares. Construiu uma rede de escolas radiofônicas, um centro de artes plásticas e artesanato, desenvolveu cursos de cerâmica, tapeçaria, tecelagem, cestaria, gravura e escultura. Formou mais de 500 educadores populares. Construiu um Centro de Cultura para realização dos círculos de cultura, uma Galeria de Arte (Galeria de Arte do Recife), uma escola para motoristas-mecânicos, cinco praças de cultura contendo bibliotecas, cinema, teatro, tele-clubes. Realizava, além dessas

⁶⁹ Documento do MCP de Recife. *Plano de Ação para 1963*. In. FÁVERO (1983, p. 90).

atividades, aulas de música, cursos de ensino fundamental, supletivo, educação artística, educação física, cursos de teatro e a fundação de grupos de artistas com músicos, grafistas, repentistas, cordelistas, enfim, atores populares.

A intelectualidade participante deveria livrar-se ao máximo de seus preconceitos, assistencialismo e filantropia. Não deveria impor seus referenciais culturais, mas aprender com o povo, o que e como o povo pensa, através do diálogo. O que importava era o movimento crítico-reflexivo que pudesse apreender o universo cultural do educando, sua cultura, para que deste universo o educador pudesse pensar as chaves da luta popular e buscar desenvolvê-la pelas várias formas que o trabalho educativo possibilitava. O Movimento entendia que para o trabalho educativo popular, com alfabetização de adultos principalmente, não há outra fórmula viável.

A necessidade de buscar essa forma de educação veio, também, das lições que a história deixou para o Movimento de educadores. Desde as encíclicas papais após a Segunda Guerra Mundial, quando a Igreja se volta às camadas populares, os educadores viram frustrar a sua empreitada principalmente porque não falavam a mesma língua dos trabalhadores. Um exemplo mais claro pode ser a Universidade Popular fundada na Primeira República, sob a inspiração anarquista, que teve como grande mote de encerramento de suas atividades, a desmotivação dos operários face à erudição das exposições dos professores. O Movimento sabia que se não aprendesse com o povo a sua forma de ver o mundo, teria, antes de iniciar seus trabalhos, a deserção popular.

Acresce-se a este suposto que a cultura popular seria aquela gestada com questões fundamentais que só a classe trabalhadora poderia elaborar.

Tais posições eram muito claramente explicitadas pela versão norte-riograndense do MCP, o movimento “De Pé no Chão também se aprende a ler”; a preocupação com a preservação e o florescimento da cultura popular estava ligada ao papel que ela deveria desempenhar na luta pela libertação nacional, pelo rompimento da situação de dependência econômica e cultural do país em relação ao exterior. Esta mobilização partia da ideia de que ‘nossa luta interna liga-se profundamente à cultura popular, que assume no primeiro momento o sentido de desalienação de nossa cultura, sobrepondo aos valores culturais estranhos, os nossos valores criados e elaborados aqui’. Essa é a tarefa fundamental da cultura popular: sobrepor a nossa cultura às culturas estrangeiras, sem perder de vista a universalidade. (PAIVA, 2003, p. 265).

No documento da Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, pode-se analisar a referência à luta contra o imperialismo norte-americano como princípio político-pedagógico.

O significado do termo cultura popular assume para nós forma definida a partir da compreensão mais profunda da situação de dominação externa a que está submetido o Brasil, desde o seu descobrimento, até os dias atuais. Dominação que tem sofrido historicamente mudanças que ora acentuam o seu caráter, mas que fundamentalmente persiste, envolvendo todo o complexo político-econômico e cultural brasileiro. (FÁVERO, 1983, p. 71).

O documento segue analisando a *trajetória de dominação: do Brasil colônia ao Brasil ‘independente’; a cultura brasileira e padrões culturais alienígenas, e a emergência da cultura popular:*

A conscientização da situação de dependência por parte do povo brasileiro trouxe novas perspectivas no sentido de deter a trajetória de dominação. Essa conscientização assume formas mais agudas na medida em que povos da América Latina lutam igualmente contra a opressão a que estão submetidos, evidenciando-se a existência de um movimento libertário, do qual Cuba é o primeiro país a conseguir êxito neste grande anseio. A nossa luta interna de libertação, liga-se profundamente à cultura popular. (...) Há portanto, um entrelaçamento dialético entre cultura popular e libertação nacional – socialismo e luta anti-imperialista. Por conseguinte, embora pareça um princípio paradoxal, a cultura popular tem papel de instrumento de revolução econômico-social, mas em última instância a afirmação e vitória dessa revolução é que irá possibilitar o surgimento das mais autênticas criações populares, livres das alienações que se processam no plano político e econômico. Fica claro portanto, o mais profundo sentido dialético da revolução popular que não é um fim, porém um meio de conseguir a libertação total do povo, fazendo-o construtor do seu destino. “NENHUM POVO É DONO DE SEU DESTINO SE ANTES NÃO É DONO DE SUA CULTURA”. (FÁVERO, 1983, p. 74-75).⁷⁰

O posicionamento da Ação Popular (AP) é exemplar quando seu documento faz referência aos instrumentos de trabalho de cultura popular: alfabetização, núcleos

⁷⁰ Documento da Campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”. *Cultura popular: tentativa de conceituação*. In.: FÁVERO (1983, p. 71).

populares, teatro, praças de cultura, arte, publicações, festas populares, festivais de cultura popular, atuando nos setores: operário, popular, camponês e estudantil. O objetivo consistia basicamente em possibilitar a libertação popular de suas alienações.

A significação da cultura popular é precisamente entrar em tensão ideológica contra uma dimensão de cultura de uma classe (polarização ideológica na afirmação de uma cultura contra outra). Mas, é com intencionalmente universal que a cultura deve ser dita popular, isto é, uma cultura que permita a abertura das consciências num grau de universalidade crescente. É popular a cultura quando é comunicável ao povo, isto é, quando suas significações, valores, ideais, obras, são destinadas efetivamente ao povo e respondam às suas exigências de realização humana em determinada época; em suma, à sua consciência histórica real. É popular a cultura que leva o homem a assumir a sua posição de sujeito da própria criação cultural e de operário consciente do processo histórico que se acha inserido. (FÁVERO, 1983, p. 23).⁷¹

Ressalta-se com importância a participação de Paulo Freire nestes movimentos. Toda a sua produção estava ligada aos movimentos de promoção da cultura popular. É reconhecido em toda produção sobre educação brasileira e educação de adultos que a intervenção deste educador nutria os movimentos populares de cultura.⁷²

Embora não se faça aqui uma incursão em suas obras e textos, deve-se referenciar que o método por ele desenvolvido de alfabetização, e suas elaborações no campo educativo são constitutivos deste movimento de educadores, bem como sua atividade militante coordenando e animando ações de educação popular. Para quem conhece as suas obras, pode-se observar que muitos princípios dos movimentos populares, acima citados, são de inspiração Freiriana.

Destaca-se ainda a Campanha de Educação Popular da Paraíba, que segundo Afonso Scocuglia (1992, p. 75), foi uma iniciativa dos professores universitários ligados aos militantes da Juventude Universitária Católica. A CEPLAR começou suas atividades em convênio com a prefeitura, usando o espaço de uma escola abandonada em João Pessoa. Rapidamente as turmas se estruturaram e os coordenadores buscaram maior respaldo no MCP de Pernambuco.

⁷¹ Documento da Ação Popular. *Cultura Popular*. In.: FÁVERO (1983, p. 15)

⁷² As obras de Paulo Freire se encontram disponíveis no Site dos Fóruns de EJA: www.forumeja.org.br.

Formou-se uma equipe de educadores do MCP/PE que se dirigiram até João Pessoa e ministraram cursos sobre a *Realidade Brasileira* e sobre o *Método de Alfabetização de Adultos*, sendo o professor Paulo Freire um dos responsáveis pelas atividades aulas que eram realizadas ao mesmo tempo para os educadores e para os alunos da CEPLAR. (SOCUGLIA, 1992, p. 77). As atividades educativas eram, em linhas gerais, similares à dos movimentos já citados, ressalta-se a grande investida era no teatro e na produção do próprio material didático.

A expansão da CEPLAR mostrou a conveniência da estruturação de um Departamento de Arte e Divulgação e para organizá-lo foi chamado o teatrólogo Paulo Pontes — que, de pronto, reestruturou o grupo de teatro, fazendo com que o mesmo elaborasse seus próprios textos e os representassem nos bairros, em conexão política com o processo expansionista dos "círculos de cultura" inerentes aos grupos de alfabetização. (SCOCUGLIA, 1992, p. 76).

As linhas de ação da CEPLAR, inspiradas pelas produções de Paulo Freire (o que era comum aos movimentos de educação popular nos meados de 1960), também buscava a libertação política e social do Brasil pela valorização construção e consolidação da cultura nacional popular.

Estes movimentos, que pautam sua intervenção com alcance nacional, organizam, em 1964, o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Este teve importância fundamental na construção da luta pela educação popular e é considerado um marco da organização nacional dos movimentos de cultura e educação popular. Seus encaminhamentos e documentos estão disponíveis em uma publicação organizada pelos professores Osmar Fávero e Leôncio Soares (2009)⁷³. Na apresentação da publicação, já se faz referência sobre as tensões políticas do Encontro:

O Encontro foi convocado em 1963 pelo então Ministério da Educação e Cultura. Sua realização se deu poucos meses antes do golpe de 1964, que levou o Brasil a uma ditadura militar que, ao longo de seus cerca de 21 anos de duração, desrespeitou direitos humanos, suprimiu direitos políticos e reprimiu violentamente qualquer tipo de

⁷³ Este volume e outros da coleção *Educação Para Todos*, estão na página organizada pelo Ministério da Educação. O texto ao qual se refere é de número 33, link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529%3Acolegao-educacao-para-todos&catid=194%3Asecad-edu-cacao-continuada&Itemid=913

atividade política ou artístico-cultural que contrariasse interesses hegemônicos. Obviamente, os organizadores e participantes do Encontro foram perseguidos e seus registros confiscados e destruídos pela polícia. (FÁVERO & SOARES, 2009, p. 3)

Segundo Paiva (2003), a convocação para o Encontro envolveu todos os movimentos do país.

Convocado pelo MEC e patrocinado pela Secretaria de Educação e MCP de Pernambuco, pelo Movimento de Educação de Base, pelo Instituto de Cultura Popular de Goiás, pela Divisão de Cultura da Secretaria de Educação do Rio Grande do sul e pela UNE, o encontro visava propiciar o intercâmbio de experiências de todos os movimentos de alfabetização de adultos, cultura popular, bem como a estudar a viabilidade de que esses movimentos se coordenem nacionalmente e conhecer a amplitude que tal mobilização havia adquirido no país. (PAIVA, 2003, p. 273).

De acordo com Paiva (2003, p. 274), as discussões teóricas foram evitadas, principalmente porque a pauta do Encontro se primava pela unidade dos movimentos e pela busca da organização política, que pudesse fortalecer nacionalmente o movimento de Educação Popular.

Encontro evidenciou a existência de muitas atividades e muitos movimentos de alfabetização, cultura popular e educação popular. De acordo com o cadastro organizado pelo MCP, houve 78 organizações presentes (2 nacionais e 76 nos estados); dessas, 10 encaminharam relatórios: MCP, MEB Nacional, CPC da UNE, Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, Centro Guanabarrino de Cultura, CPC de Belo Horizonte, CPC da UBES - União Brasileira de Estudantes Secundários, CPC da UGES - União Gaúcha dos Estudantes Secundários, CPC da Bahia. Foram ainda apresentadas teses pelo representante do CPC de Belo Horizonte, da Fundação João Batista do Amaral e do CPC da UBES. (FÁVERO & SOARES, 2009, p. 25).

Em prol da unidade política os delegados se reuniram em função de uma coordenação nacional e com intuito de avançar nas práticas do movimento conhecendo

as experiências realizadas nos diferentes estados. Segundo o relatório do Encontro, elaborado pela equipe de sistematização:

Da análise dos relatórios enviados ao Encontro, destacamos alguns elementos comuns. Entre eles: em primeiro lugar, o fato de apresentarem atividades relacionadas às artes, teatro, música, literatura e cinema; o segundo diz respeito às iniciativas voltadas para a alfabetização de adultos; um terceiro ponto aborda a discussão que atravessou o evento do início ao fim sobre o conceito de cultura popular; e, por fim, o enriquecimento propiciado pela troca de experiências, bem como a necessidade de ser criada uma coordenação nacional das atividades e movimentos. (FÁVERO & SOARES, 2009, p. 27).

Ainda que o Encontro seja convocado pelo Governo, ressalta-se a presença marcante dos movimentos de educação popular. As teses, resoluções e relatórios elaborados durante Encontro foram chancelados pelos movimentos. Pode-se citar o Centro Popular de Cultura de Salvador que teve presença marcante no Encontro. Muitos artistas de renome nacional formaram-se no CPC/BA, que atuou intensamente na produção da cultura nacional e transformação da realidade brasileira. O CPC/BA foi um dos mais intensos contestadores do CPC da UNE/RJ, principalmente pela questão da alfabetização.

Com a realização do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em setembro de 1963, o CPC da UNE tornou-se mais sensível à necessidade de um trabalho permanente e sistemático junto às massas. A mera difusão do teatro não era suficiente. A alfabetização aparece, então, como o núcleo central do trabalho educativo a ser realizado, tal como era defendido por outros Centros nos diversos Estados e por outros movimentos voltados para a promoção da cultura popular. (PAIVA, 2003, p. 263).

No relatório do CPC/BA pode-se trazer um dos pressupostos de organização do Centro que seriam apropriados pelos demais movimentos do Brasil, como essencial à organização nacional do movimento de cultura popular:

O camponês coloca-se frontal ao latifúndio quando percebe, quando identifica esse com sua exploração, sua miséria, seu analfabetismo. O operário coloca-se inimigo do imperialismo, quando se conhece explorado, mão-de-obra barata para a exploração do capital estrangeiro. Um povo adquire personalidade história quando se auto-afirma contra as obrigações coloniais por auto determinar-se, fazendo sua história em seu nome, em nome de um mundo mais largo ao homem. (FÁVERO & SOARES, p. 220)

No documento estão expressas orientações essenciais para que o movimento se organize politicamente e educativamente:

O Centro Popular de Cultura é a tomada de consciência de um povo, refletindo, enquanto coloca aos participantes da supra-estrutura ideológica uma escolha: ganhar com ele o lugar a que se projeta o homem – sua história. É a posição de intelectuais e artistas, os quais se mostraram preocupados com a miséria, com o analfabetismo, com a exploração em suas formas mais primárias, mais precisamente, com o que chamamos CULTURA PELO POVO E ARTE POPULAR REVOLUCIONÁRIA. (FÁVERO & SOARES, 2009, p. 220)

Com essa premissa, o relatório traz um texto fundamentando o trabalho educativo-popular com teatro, cinema, música, artes plásticas, educação, método Paulo Freire, palestras, produção e publicação de textos. Para cada um destas frentes de trabalho, o CPC tinha um Departamento e Comissões responsáveis, que desenvolviam essas atividades, tanto na sede do Centro como em locais organizados com apoio da comunidade, de sindicatos, partidos e etc. Suscintamente fica clara a compreensão dos movimentos de cultura popular, de que à classe trabalhadora caberia a produção de sua cultura, de sua educação, que consistia sempre numa produção revolucionária, pois esta iniciativa jamais seria proposta pela classe dominante.

3.2.3 Educação de Adultos como um nexó do Ciclo da Revolução Burguesa no Brasil.

*E a noite já tinha completado escuro, sem lua ainda
aparecida, eu não podia avistar a cara dele como
formava opinião, as palavras que eu falei ficaram sendo
sem dono.*

Guimarães Rosa.

A guinada dos movimentos de educação popular seria reprimida com total força com o Golpe Militar do dia 1 de abril de 1964. Durante os anos de repressão, muitos documentos foram eliminados, principalmente os documentos produzidos sob a orientação política de esquerda. Por isso este estudo aponta com demasiado valor os documentos recuperados dos movimentos populares de cultura que atenderam ao Golpe.

Se a documentação e registro dos movimentos protagonizados pela classe trabalhadora já são parcos em tempos da democracia republicana, estes se tornam um patrimônio histórico quando se refere aos arquivos produzidos pelos movimentos alvos da repressão militar. Certamente, em termos empíricos a memória é uma das formas de apreender os fatos relativos à repressão exercida pelo regime militar:

A partir da construção daqueles rústicos pavilhões, foi iniciada a campanha educacional que, em curto período, se expandiu para diversos bairros de Natal e, até mesmo, para cidades do interior do Estado. Técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Natal orientaram dezenas de prefeituras sobre o projeto educacional em curso, o que culminaria com a formação de uma *Frente de Educação Popular do Rio Grande do Norte*, interrompida pelo golpe de 1964. Recordo-me que, ainda criança, ouvia falar sobre “escolas de pé no chão”. Em minha inocência, imaginava crianças pobres, que iam estudar de pés descalços, nos chamados grupos escolares, numa situação de total velamento acerca da realidade social em que viviam muitas das crianças próximas de onde morava. No casulo familiar que me abrigava, não tinha percepção daquela realidade, ao mesmo tempo tão próxima e alheia. Já menino, ia, por vezes, caminhando até a Praia do Meio e passava por uma favela, hoje “comunidade”, chamada *Brasília Teimosa*, com muitas casas de pau-a-pique e cobertura de palha, na mesma região, onde, antes, foram edificados os galpões do *acampamento* das Rocas. Já na segunda metade dos anos de 1960, recordo meu pai em contato com missionários norte-americanos; as

embalagens com alimentos para serem doados aos pobres; os produtos com termos e símbolos relacionados à *Aliança para o progresso* e a sigla USAID. Recordo-me, também, de veículos do Exército transitando pelas ruas, de fortes holofotes que clareavam os céus à noite, como que a procurar inimigos ocultos nas trevas. Desconhecia que tudo aquilo constituía reflexos de um regime militar, que impunha sua força e seu poder em todos os recantos da cidade e do país, incutindo uma ideologia nacionalista presente, inclusive, nos eventos cívicos e no sistema educativo, por mim vivenciado. (CAVALCANTI, 2012, p. 45-46)

A pesquisa de Afonso Scocuglia (1992) sobre o ocorrido na Paraíba, traz, em parte, o “clima repressivo”.

Na Paraíba, o governo aderiu ao golpe de imediato (Melo, 1993, p.16), dirigentes da CEPLAR foram presos, sua sede invadida, materiais didáticos considerados "subversivos" foram confiscados e "desapareceram". O funcionamento de todos os núcleos alfabetizadores foi sumariamente impedido. Alunos, professores e dirigentes proibidos de reunião, manifestação, enfim, de qualquer esboço de resistência e mobilização. O Inquérito Policial Militar que se seguiu tentou provar que a CEPLAR recebia financiamentos da URSS e de Cuba. A equipe central da Campanha respondeu processo sob acusação de "subversão e comunismo". O processo foi arquivado (1965) por absoluta falta de provas. Enquanto prática, a nosso ver, sucumbia a mais frutífera e encorajadora experimentação no campo da educação e da cultura popular da história da Paraíba. (SCOCUGLIA, 1992, p. 79).

Os documentos do organizados por Fávero (1983) resgatam a memória sobre o Golpe e retratam, com os limites repressivos sob os quais se escrevia documentos e qualquer texto durante a ditadura, a dificuldade que os movimentos tiveram para manter suas atividades durante o regime militar.

Contudo, o que se busca é analisar os processos e estruturas que determinaram, com o desfecho expresso no Golpe, a Educação de Adultos como um nexos da Revolução Burguesa no Brasil. Isto possui implicações apanhadas na empiria, mas só se pode compreender atendo-se às mediações sociais, que não são empiricamente apanhadas porque se referem a processos e estruturas ocultos à dimensão factual.

Determinam os fatos, os acontecimentos, mas não estão dados às aferições da imediaticidade.

Os dizeres sobre os acontecimentos são reelaborados à luz do real. Se a ditadura se afirmava como um governo necessário para “arrumar a bagunça” da sociedade brasileira como um “remédio amargo, mas necessário”, se era uma investida do imperialismo americano imposta aos países latino-americanos, se era um governo disfarçado da burguesia para manter o projeto econômico e o *status quo* burguês, isto haverá de ser lançado à luz da história. A razão há de se afirmar na história. As manifestações empíricas são um simulacro, nem sempre dizem respeito a processos e estruturas, havendo de serem desconsideradas aquelas que não constituam mediações concretas.

As mediações que constituem a Educação de Adultos como um nexo da Revolução Burguesa no Brasil, expostas ao longo do texto, são coroadas no desfecho do Golpe Militar, que segundo Fernandes (2005, p. 420-421), é uma forma débil de manutenção do poder burguês, mas que definiu o rumo da sociedade brasileira. A contrarrevolução e instituição da autocracia burguesa é o tributo da burguesia brasileira na sua adesão, imposta e iniludível, à manutenção de seu poder e privilégios subvencionada pelo eixo central do capitalismo.

A Educação de Adultos, tal qual se propunha pelos protagonismos da classe trabalhadora, haveria de ser penhorada pela burguesia. Não combina com a Revolução Burguesa, demonstrada de forma mais avançada no momento do Golpe, uma prática educativa que se sintonize com os ideais de Revolução Socialista, com projeto de fortalecimento nacional e rompimento com o imperialismo.

Os processos sociais tributários ao fim da Primeira República e início da Era Vargas são, de forma menos polarizada do que em 1964, expressão da luta de classes e do mundo burguês se afirmando quando a experiência de Paschoal Lemme é interditada e se reforça a perspectiva tecnicista e privatista da formação profissional com a fundação do Sistema “S”. A resposta à industrialização crescente já se constituía com vínculos de subordinação ao capital internacional e formação de uma mão-de-obra de “segunda classe”, com predomínio da tecnificação.

A Educação de Adultos que interessa ao capital, não pode ser inspirada pelos ideais da classe trabalhadora. Será considerada “segura” a Educação de Adultos que formar, nos moldes de um país capitalista dependente, para o mercado de trabalho. Arte, teatro, cinema, produções gráficas e literárias e conhecimentos fundamentais sobre a produção tecnológica não importam à classe trabalhadora, na realidade de um país capitalista dependente.

Numa nação de economia dependente, deverá desenvolver a formação de mão-de-obra sem ultrapassar os limites desta dependência. Nos marcos da dependência, a Educação de Adultos constituiu o mundo burguês da nação brasileira. Sendo uma Educação reprodutora dos laços de dependência, se realiza pela interdição aos protagonismos da classe trabalhadora e pelo reforço à perspectiva do treinamento, tendo o Estado como *locus* privilegiado de garantia destas condições.

Não se deve compreender que a Educação de Adultos constitui o mundo burguês somente quando aos adultos é negada a oportunidade de estudo, formação política e intelectual, apreendendo a totalidade das produções científicas e da cultura. A Educação de Adultos é um nexo do mundo burguês, não só naquilo que reproduz como negação em termos de conhecimento, mas também, no seu caminho negativo que reproduz a força de trabalho como mercadoria.

Considerações Finais

*De contar tudo o que foi, me retiro, o senhor está cansado de
ouvir narração, e isso de guerra é mesmice, mesmagem.
Combatemos o quanto mais pudemos – está aí.*

Guimarães Rosa.

As mediações históricas que iluminam a Educação de Adultos como um nexo da Revolução Burguesa, podem ser compreendidas pela liberalização do trabalho e a constituição das classes afinal, a liberalização do trabalho é condição primordial para sua reprodução na forma de assalariamento e a garantia de formação de mão-de-obra face aos desenvolvimentos mais complexos no mundo produtivo.

A conversão do senhor de engenho em burguês e a transformação da grande lavoura em propriedade tipicamente capitalista, que se configura como condição de acumulação de capital pela burguesia nacional, que constituíra as tensões referentes à industrialização do país e desenvolvimento ulterior das necessidades de formação e especialização da classe trabalhadora.

A forma dependente de desenvolvimento econômico, atrelado ao dinamismo político e econômico da burguesia internacional, que realiza nos países periféricos a forma imperialista de dominação de classe, resulta no bonapartismo como tendência de resolução dos conflitos de classe. O uso da violência generalizada em franca expressão, em nome da lei, é uma forma do Estado que lhe expõe como um interventor dos interesses da burguesia, e expõe ao mesmo tempo, a fragilidade e a debilidade da burguesia nacional, em conciliar seus interesses tanto internacionalmente como dentro do próprio país (com a burguesia internacional e com a classe trabalhadora brasileira).

A condição de país de economia dependente, impõe à Educação de Adultos uma feição estranhada, mas facilmente assimilada como resolução das questões sociais, convertendo os problemas engendrados nas relações de produção, em questões relativas à reprodução das classes, deslocando da esfera da produção para a reprodução a gênese dos problemas de uma sociedade crivada pela desigualdade econômica e social.

A ideia de um resgate social através da Educação de Adultos, principalmente quando se compara índices estatísticos de desenvolvimento humano do Brasil com as nações de capitalismo avançado e a ideia de que o Brasil está em atraso em relação aos países desenvolvidos e poderia, de alguma forma, alcançá-los é uma determinação, dentre outras, que constitui a materialidade da Educação de Adultos.

Os embates que os projetos de Educação de Adultos protagonizados pela classe trabalhadora travam no curso da sociedade de classes são emblemáticos: o desconhecimento e as interdições destas iniciativas não são fortuitos, possuem potencial de enfrentamento com os limites essenciais desta particularidade histórica. Os protagonismos de classe são fundamentais pois podem enfrentar os limites que à burguesia mais interessa velar, a impossibilidade de realização plena do sujeito no interior do mundo crivado pela propriedade privada e pelo estranhamento frente ao objeto do próprio trabalho.

A desigualdade enquanto crivo definidor das relações sociais explica a constituição da Educação de Adultos. Uma sociedade desigual, organiza em sua estrutura a reprodução das classes combinando “desenvolvimento” com atraso, para a classe burguesa tem-se uma esfera possível de reprodução das condições de permanecer como classe dominante, e para as franjas mais exploradas da classe trabalhadora, o conjunto dos bens de reprodução são dirimidos à mera subsistência física. A realização da Educação de Adultos será tencionada pelo limite desta particularidade histórica da mera reprodução física da força de trabalho. Enfrentar este limite é uma luta que só à classe trabalhadora se reporta.

Compreender que a Educação de Adultos foi um nexos fundamental no processo da Revolução Burguesa no Brasil, pode nos levar a questionar se a sua realização segundo os princípios desta classe são conciliáveis com os princípios da classe trabalhadora. Está é uma pergunta para a qual não se tem uma única resposta, mas a sua postulação já é determinada por uma posição de classe que enfrenta os princípios liberais-burgueses.

Há também o questionamento se neste país, de acordo com a formação da nação pelos laços de dependência e heteronomia com o desenvolvimento desigual e combinado – lembrando que a desigualdade é constitutiva deste sistema e interna à sua

lógica, haverá alguma proposta de Educação de Adultos que perdure a ponto de “superar” a condição de um país de analfabetos. Certamente, a superação do analfabetismo é algo sobre o qual muito se implica. Cabe pensar, se com as bases materiais históricas de um país como o Brasil, e certamente no espectro da América Latina, haverá uma proposta de alfabetização que transforme o analfabetismo em passado superado.

Sem a pretensão de resolver esta questão, o que se pode apreender com este estudo é a fertilidade que a questão do analfabetismo possui enquanto reveladora de um Brasil desigual e crivado por laços de dependência econômica. Certamente, a questão do analfabetismo não poderá se resolver dentro da ordem capitalista. A Educação de Adultos como uma mediação fundamental de sustentação deste sistema, certamente não deixará de existir crivada pela desigualdade e esta é a sua fertilidade. Repõe a todo tempo, um passado que não passou, um presente destoante dos mecanismos de controle e de domínio que organizam esta sociedade, e um futuro que aponta para a necessidade histórica de superação do capitalismo.

A ação militarista, de repressão às ações dos movimentos de cultura e educação popular, certamente constitui o plano definitivo dos rumos políticos e econômicos da sociedade brasileira, fortalecendo os interesses da burguesia. Contudo, é importante lembrar que as contradições não são resolvidas com o Golpe Militar. É constitutiva da criação de capital a exploração da classe trabalhadora. Independente de que regime político esteja em vigor, a classe trabalhadora é constitutiva da ordem sociometabólica do capital e lhe antepõe historicamente. Sinteticamente, pode-se afirmar que, mantendo-se as bases históricas (a produção material da existência), inalterada, as contradições aí engendradas também se desenvolvem.

Ao fim e ao cabo, a luta pela Educação de Adultos está sintonizada com a luta dos trabalhadores pela superação do capitalismo. Sendo um nexo produzido e, portanto, constitutivo deste sistema, a sua realização substantiva revela a necessidade histórica de transformação das relações materiais de produção sob a insígnia da superação do Estado burguês, da propriedade privada e do capital.⁷⁴ Como isto se desenvolverá, é um tributo

⁷⁴ István Mészáros analisa em seu texto *O Século XXI: socialismo ou barbárie?*, especialmente no Capítulo *Os desafios históricos diante do movimento socialista*, que as pilastras de sustentação, tanto do imperialismo como forma de dominação burguesa (quanto do próprio capitalismo), são: *a propriedade*

à história no curso dos embates das forças sociais. O que importa é que esta é uma forma determinante de acontecimento histórico da Educação de Adultos no Brasil.

Crivada por uma sociedade desigual, periférica e dependente, será uma educação para o trabalho, determinada pelos mecanismos produtivos, cada vez mais ocultos aos trabalhadores onde se predomina a técnica operacional em detrimento da apreensão dos rudimentos de fabricação das forças produtivas, intensificando cada vez mais o estranhamento do sujeito em relação ao objeto de seu trabalho e a si mesmo. Uma Educação de Adultos que se pautar por esta determinação não será objeto de reconhecimento e universalidade. Esta Educação de Adultos postulada como solução para o analfabetismo e como educação para o trabalho – tomando-se trabalho como sinônimo de emprego – é que se chama de uma Educação de Adultos para uma nação tupiniquim.

As experiências de Educação de Adultos que enfrentem os limites do projeto burguês de sociedade se realizam sob a forma de resistência. Engendram-se com as determinações do controle e manutenção do poder burguês, os limites históricos de domínio de classe. Certamente, a Educação de Adultos é, nesta particularidade histórica, um nexo do mundo burguês que se desenvolve contraditoriamente. O pensamento inevitável é questionar ‘como fazer para superar esta realidade’. Este trabalho não poderia ceder a tal deslize subjetivista, ao mesmo tempo em que não se poderia tender a um objetivismo destituído de sujeito. A relação sujeito e objeto no curso de uma pesquisa com a presente propositura, compreende que quanto melhor se analisa um determinado processo social, de forma “desinteressada”, já se empenha uma intervenção de cunho revolucionária e constitutiva das forças sociais.

A realidade de que a Educação de Adultos seja um nexo da Revolução Burguesa Tupiniquim, não significa impor à sua constituição, uma limitante histórica e inferir que à sua trilha está reservada a mera reprodução do projeto burguês de sociedade. A compreensão que se deve ter em perspectiva é que a Educação de Adultos é um nexo constitutivo do processo contraditório de desenvolvimento da sociedade burguesa.

privada, o Estado-capitalista, o trabalho assalariado, e o capital. A alternativa histórica do socialismo deve superar a forma de produção destas categorias históricas. (MÉSZÁROS, 2006, p. 81-106)

O amadurecimento destas contradições são em síntese, emblemas da luta de classes. Num país em que a burguesia possui poucas possibilidades de negociação com a classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que a economia nacional brasileira se desenvolve de forma dependente e subordinada aos nexos imperialistas de dominação externa, o terreno de desenvolvimento da Educação de Adultos se constitui interna a estas determinantes. Revelar que esta é a sua materialidade, já é, em certa medida, a intervenção que se arvora científica.

Referências Bibliográficas

ABREU, Marcelo de Paiva. *O Brasil e a economia mundial*, de Marcelo de Paiva Abreu. In. FAUSTO, Boris. *História Geral da Civilização Brasileira – Sociedade e Política (1930-1964)*, 3ºvol. Ed.: Difel, 3ªedição, São Paulo, SP, 1986.

BARAN, Paul; SWEEZY, Paul. *Capitalismo Monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2ª ed., 1974.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. *Política de Educação no Campo: para além da alfabetização (1952-1963)*. [online]. São Paulo: Ed.: UNESP; São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010. Acessado em julho de 2014. Site: <file:///C:/Users/User/Downloads/politica%20e%20educacao%20do%20campo.pdf>

BOSI, Alfredo. *Sociologia da Esperança: economia e humanismo*. In.: Revista Estudos Avançados, vol.26 no.75, may/Aug. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142012000200017 Acessado dia 14 de junho de 2015.

CAMARGO, Apásia de Alcântara. *A questão agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964)*. In.: FAUSTO, Boris. *História Geral da Civilização Brasileira – Sociedade e Política (1930-1964)*, 3ºvol. Ed.: Difel, 3ªedição, São Paulo, SP, 1986.

CAVALCANTI, Eduardo. *A campanha De Pé no Chão Também Se Aprende a Ler: uma extraordinária experiência política e pedagógica*. In. Revista Científica das Escolas de Comunicação, Artes e Educação – v1, n2, p.41-56. (jun/nov. 2012). Disponível no endereço eletrônico: http://portal.unp.br/arquivos/pdf/institucional/edunp/quipus_a1n2.pdf / Edunp: Natal, RN, 2012.

CHIZOTTI, Antônio. *A Constituinte de 1823 e a Educação*. In.: FÁVERO, Osmar (org.) *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3ª edição. Ed.: Autores Associados, Campinas, 2005.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. 9ªedição. Ed.: Unesp, São Paulo, SP, 2010.

CUNHA, Luís Antônio. *O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Civilização*. 2ª Ed., Editoras Unesp, São Paulo e FLASCO, Brasília, 2005.

CUNHA, Luís Antônio. *O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo*. 2ª edição. Ed.: UNESP, São Paulo, SP, Ed.: FLACSO Brasília, DF, 2005.

DULLES, J. W. F. *Anarquistas e Comunistas no Brasil (1900 – 1935)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60*. Ed.: Graal, São Paulo, SP, 1983.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. 3ª edição, Ed.: Ática, 1978.

_____. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5ª edição. Ed.: Globo, São Paulo, 2005.

_____. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. In. FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4ª edição. Ed.: Global, São Paulo, SP, 2009.

_____. *Apontamentos sobre a Teoria do Autoritarismo*. São Paulo: Hucitec, 1979.

FILHO, Manuel Bergström Lourenço. *Tendências da Educação Brasileira*. Organização: Ruy Lourenço Filho e Carlos Monarcha. 2ª edição, MEC/INEP, DF, Brasília, 2002.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 32ª edição. Ed.: Companhia Editora Nacional, São Paulo, 2005.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. *Movimento operário e educação popular na Primeira República*. Fundação Carlos Chagas, Cadernos de Pesquisa. Endereço eletrônico: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1335/1335> Acesso: março de 2014.

HOBBSBAWM, Eric John Ernest. *A Era do Capital, 1848-1875*. Ed.: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2004.

IANNI, Octavio. *Classe e Nação*. Ed.: Petrópolis, Rio de Janeiro, 1986.

IANNI, Octavio. *O Ciclo da Revolução burguesa no Brasil*. Ed.: Vozes. Petrópolis, RJ, 1984.

IANNI, Octávio. *Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)*. 6ª edição. Ed.: Civilização Brasileira, Rio de Janeiro – RJ, 1996.

JOMINI, Regina Célia Mazoni. *Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na Republica Velha*. Campinas. 1989. 189 p.. Dissertação (Mestrado) FE/UNICAMP.

LEAL, Murilo. *A reinvenção da classe trabalhadora (1956-1964)*. Ed.: Unicamp, Campinas, SP, 2011.

LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 2.ª ed., 5.º vol. Brasília: Inep, 2004.

LOPES , Juarez Rubens Brandão. *Sociedade Industrial no Brasil*. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas – Centro Edelstein de Estudos Sociais. Site: www.bvce.org / Rio de Janeiro, 2008.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. Ed.: Cortez, São Paulo, 2002.

MARTINS, Tatiana Gomes. *Florestan Fernandes e Guerreiro Ramos: para além de um debate*. Tese de doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFICH. Universidade de Campinas – UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2008.

MARX, Karl. *O Capital*. Ed. Abril Cultural. São Paulo, SP, 1985.

_____. ENGELS, Friederich. *Manifesto do Partido Comunista*. Ed. Boitempo, São Paulo, SP, 2005.

MÉSZÁROS, István. *Século XXI: socialismo ou barbárie*. Ed. Boitempo, São Paulo, SP, 2006.

MICELI, Sergio. *Carne e osso da elite brasileira*. In.: FAUSTO, Boris. *História Geral da Civilização Brasileira – Sociedade e Política (1930-1964)*, 3ºvol. Ed.: Difel, 3ªedição, São Paulo, SP, 1986.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho e a Organização da Psicologia Aplicada à Educação (São Paulo 1922 a 1933)*. MEC/INEP, DF, Brasília, 2001.

MORAES, Camen Sylvia Vidigal; SILVA, Doris Accioly. *O arquivo João Penteado e sua importância para os estudos de educação anarquista no Brasil*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História – Pontifícia Universidade de São Paulo, v-48, 2013. Endereço eletrônico: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/20700> / Acesso: 15 de março de 2014.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2ª ed. Ed.: DP&A, Rio de Janeiro, 2001.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. Ed.: Loyola, São Paulo, 2003.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. *O proletariado industrial na Primeira República*. In. FAUSTO, Boris. *História geral da civilização brasileira. – Sociedade e Instituições (1989 – 1930)* 2º vol. Ed.: Difel, 3ª edição, São Paulo, SP, 1985b.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Classes médias urbanas: formação, natureza, intervenção na vida política*. In. FAUSTO, Boris. *História geral da civilização brasileira. – Sociedade e Instituições (1989 – 1930)* 2º vol. Ed.: Difel, 3ª edição, São Paulo, SP, 1985b.

PETRONE, Maria Tereza Schorer. *Imigração*. In. FAUSTO, Boris. *História geral da civilização brasileira. – Sociedade e Instituições (1989 – 1930)* 2º vol. Ed.: Difel, 3ª edição, São Paulo, SP, 1985.

PRADO Jr, Caio. *Evolução Política do Brasil: e outros estudos*. Ed.: Companhia das Letras, São Paulo, 2012.

RODRIGUES, Leônicio Martins. *O PCB: os dirigentes e a organização*. In.: FAUSTO, Boris. *História Geral da Civilização Brasileira – Sociedade e Política (1930-1964)*, 3ºvol. Ed.: Difel, 3ªedição, São Paulo, SP, 1986.

RODRIGUES, Leônicio Martins. *Sindicalismo e classe operária (1930-1964)*. In.: FAUSTO, Boris. *História Geral da Civilização Brasileira – Sociedade e Política (1930-1964)*, 3ºvol. Ed.: Difel, 3ªedição, São Paulo, SP, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 2ª edição. Ed.: Autores Associados, Campinas, 2008.

SCOCUGLIA, Afonso. *Ceplar: memória de um movimento de cultura e educação popular*. Revista Em Aberto, nº 56, p. 75-80, MEC, Brasília, out/dez. 1992.

SINGER, Paul. *Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento*. In.: FAUSTO, Boris. *História Geral da Civilização Brasileira – Sociedade e Política (1930-1964)*, 3ºvol. Ed.: Difel, 3ªedição, São Paulo, SP, 1986.

SUCUPIRA, Newton. *O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação*. In.: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3ª edição. Ed., Autores Associados, Campinas, 2005.

VARGAS, Getúlio. *Educação*. In. Revista Brasileira de Estatística. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) / Conselho Nacional de Estatística. Nº 8, ano II, Rio de Janeiro, out.-dez. 1941. Disponível em: http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/rbe_1941_v2_n8.pdf acessado em: 12 de março de 2014.