

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

IDINÁRIA FAUSTINO PEREIRA

**AS ESCOLAS CENECISTAS E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO
(1969-1996)**

NATAL
2020

IDINÁRIA FAUSTINO PEREIRA

**AS ESCOLAS CENECISTAS E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO
(1969-1996)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Olívia Morais de Medeiros
Neta

NATAL
2020

Pereira, Idinária Faustino.

P436e As escolas cenevistas e a formação para o trabalho (1969-1996) /
Idinária Faustino Pereira. – Natal, 2020.
128 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2020.
Orientador (a): Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta

1. Educação Profissional. 2. Campanha Nacional de Escolas da
Comunidade (CNEC) – Educação comunitária. 3. Ensino
profissionalizante – Escolas cenevistas. I. Medeiros Neta, Olívia Morais
de. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande
do Norte. III. Título.

CDU: 377

IDINÁRIA FAUSTINO PEREIRA

**AS ESCOLAS CENECISTAS E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO
(1969-1996)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Dissertação apresentada e aprovada em ___/___/___, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Olívia Morais de Medeiros Neta, Dra. – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Francinaide de Lima Silva Nascimento, Dra. – Examinadora interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Ronalda Barreto Silva, Dra. – Examinadora externa
Universidade do Estado da Bahia

Ulisséia Ávila Pereira, Dra. – Examinadora externa suplente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Lenina Lopes Soares Silva, Dra. – Examinadora interna suplente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

À Deus e aos que caminharam comigo na realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela força e proteção.

À família pela presença constante e apoio incondicional.

Aos meus pais, que mesmo não tendo acesso a escola, souberam me fazer compreender o valor da educação.

A meus filhos, Erick e Evelyn, e meu marido Edson pela paciência e compreensão, quando muitas vezes deixei de lhes dá atenção devido às demandas de leituras e escritas que a pesquisa exigia.

Aos meus queridos colegas de turma do PPGEPI/IFRN pelas experiências compartilhadas.

As minhas colegas Cris e Roseane, que se fizeram presente em vários momentos, compartilhando experiências, caronas ou simplesmente jogando conversa fora.

Ao meu amigo James, pelo incentivo e inspiração.

A professora Ronalda Barreto Silva, por ter me disponibilizado fontes e materiais sobre a CNEC para que pudesse desenvolver a pesquisa.

Ao professor Laércio Segundo por ter disponibilizado o seu tempo para me passar valiosas informações sobre a CNEC.

À minha querida orientadora Olívia de Medeiros Neta, que com sua tranquilidade e paciência me passou confiança e amenizou o difícil processo de construção dessa pesquisa.

Aos professores do PPGEPI/IFRN pela colaboração ao longo da produção da Dissertação, em especial a professora Lenina Lopes, pelo carinho e atenção.

À banca examinadora pela contribuição com o trabalho.

Humanizar-se e ajudar os(as) outros(as) a se humanizarem requer que cada indivíduo, e em especial o(a) educador(a), consiga ir construindo de forma clara um projeto de vida, que não vem desvinculado de um projeto de sociedade. A dimensão humana da educação está indissolivelmente ligada à questão política da educação. Humanizar-se pela educação implica também ter esperança, acreditar que é possível construir uma escola – e uma sociedade – menos desumana, tanto para os(as) educandos(as) quanto para os(as) educadores(as).

Henz (2007, p. 154).

RESUMO

Esta investigação, realizada entre os anos de 2018 e 2019, foi desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação de Educação Profissional (PPGEP), fazendo uma relação com a História da Educação e Educação Profissional. Seguindo essa linha, passamos a investigar a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), os programas e ações educacionais oferecidos pelas Escolas Cenevistas, com o objetivo de contribuir para a compreensão dos fundamentos sociopolíticos e pedagógicos dessas escolas. O marco temporal desta investigação parte de 1969, ano este em que o nome da instituição, que até então era denominado de Campanha Nacional de Educandário Gratuito (CNEG), passou a denominar-se Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Pouco depois, em 1971, foi implantada a lei nº 5692, que passou a ter como principal objetivo a profissionalização do ensino de 2º grau. A pesquisa tem como marco temporal final, o ano de 1996, quando foi sancionada a lei de nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei representa um novo impulso da educação brasileira, incluindo a CNEC, em direção a uma maior equidade nas oportunidades de escolarização. Na pesquisa fizemos uso de fontes documentais, como: Anais dos Congressos realizados pela CNEG – CNEC, Relatórios, Estatutos, Regimentos, entre outros. O método utilizado para a realização dessa pesquisa foi o “Paradigma Indiciário” de Ginzburg, que pode ser definido como um conjunto de procedimentos centrado nos detalhes, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais ou vestígios, que podem ser os documentos oficiais, relatórios, decretos, leis, fontes secundárias e voluntárias. As análises indicam que a CNEC se definia como uma instituição comunitária, de utilidade pública e sem fins lucrativos, negando a sua face privada. Assim, o que percebemos é que, de 1969 a 1996, a Campanha apresenta expansão e maior financiamento por parte do Estado, bem como alinhamento com a perspectiva de formação para o trabalho alinhada com orientações da lei nº 5692/1971 e a educação comunitária.

Palavras-chave: CNEC. Educação comunitária. Ensino profissionalizante.

ABSTRACT

This study, conducted between 2018 and 2019, was developed within the scope of the research line Teacher Training and Pedagogical Practices of the Postgraduate Program of Professional Education (PPGEP), making a relationship with the History of Education and Vocational Education. Following this line we began to investigate the National Community Schools Campaign (CNEC), the educational programs and actions offered at the high school level by the Cenecista Schools, in order to understand the sociopolitical and pedagogical foundations of the Cenecista schools. The timeframe of this investigation starts from 1969, the year in which the name of the institution, which until then was called the National Campaign for Free Educator (CNEG), became the National Campaign of Community Schools (CNEC). Shortly thereafter, in 1971, Law No. 5692 was implemented, which had as its main objective the professionalization of high school. The research has as its final time frame the year 1996, when it was sanctioned the Law No. 9,394 on December 20, 1996, Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB). This law would represent a new impetus for Brazilian education, including CNEC, towards greater equity in schooling opportunities. In the research we made use of sources such as: Annals of Congresses held by CNEG - CNEC, Reports, Statutes, Regiments among others. The method used to conduct this research was the Ginzburg Indicative Paradigm, which can be defined as a set of procedures centered on details, marginal data, residues taken as clues, evidence, signs or traces, which may be official documents, reports, decree laws, secondary and voluntary sources. The analyzes indicate that CNEC defined itself as a community institution, public and non-profit, denying its private face. Thus, from 1969 to 1996, the Campaign presents expansion and greater financing by the State, as well as alignment with the perspective of training for work aligned with the guidelines of Law No. 5692/1971 and Community Education. .

Keywords: CNEC. Community education. Job.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Relatório de Tese e de Dissertação.....	17
Figura 1 – Foto da família de Felipe Tiago.....	29
Quadro 2 – Disciplinas do Ensino Secundário.....	33
Quadro 3 – Disciplinas do curso Clássico e Científico.....	34
Figura 2 – Cartaz do Teatro do Estudante de Pernambuco.....	37
Figura 3 – “A Sra. Sara Kibitschek foi eleita Presidente da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos”.....	42
Figura 4 – “CNEG agora é CNEC”.....	46
Quadro 4 – Estatística Geral da CNEC (1969 - 1996).....	48
Figura 5 – Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler”.....	68
Figura 6 – CNEC: Escolas para a comunidade.....	71
Figura 7 – CNEC: Escola Pública não Estatal.....	86
Quadro 5 – Currículo do 1º grau (5ª a 8ª série), da CNEC que vigorou antes da Lei nº 9394/96.....	104
Quadro 6 – Currículo do 2º grau (1ª a 3ª série), que vigorou antes da Lei nº 9394/96.....	105
Quadro 7 – Currículo do 2º grau (1ª a 3ª série), habilitação para o Magistério.....	106
Quadro 8 – Currículo do 2º grau (1ª a 3ª série), habilitação para o Técnico em Contabilidade.....	108
Quadro 9 – Currículo do 2º grau (1ª a 3ª série), habilitação para o Técnico de Assistente em Administração.....	108
Quadro 10 – Currículo do 2º grau (1ª a 3ª série), Habilitação Básica em Comércio	109
Quadro 11 – Currículo do 2º grau (1ª a 3ª série), Habilitação Básica em Agropecuária	110
Figura 8 – Dona Marly assume a Presidência do Conselho Nacional da CNEC.	115
Figura 9 – CNEC: Canadá recebe estudantes da CNEC.....	116

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AID	Agency for International Development
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
APRA	Aliança Popular Revolucionária Americana
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEBs	Comunidades de Base da Igreja
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEG	Campanha dos Educandários Gratuito
CFE	Conselho Federal de Educação
CGP	Campanha dos Ginásios Populares
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNEG	Campanha Nacional de Educandário Gratuito
CNOP	Centro Nacional de Orientação Pedagógica
DC	Desenvolvimento da Comunidade
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra a Seca

DOI-Codi	Destacamento de Operações e Informações e ao Centro de Operações de Defesa Interna
DSU	Departamento de Ensino supletivo
ECO-92	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EP	Ensino Profissionalizante
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMD	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONGs	Organizações Não Governamentais

OAB	Ordem dos advogados do Brasil
PAEC	Programa de Artesanato das Escolas da Comunidade
PAP	Partido Aprista Peruano
PARA	Aliança Popular Revolucionária Americana
PIPEC	Programa da Piscicultura nas Escolas Cenevistas
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNDA	Programa Nacional de Desenvolvimento do Artesanato
PNE	Plano Nacional de Educação
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PRONAF	Programa Nacional de Fazendas Escolas
PPGEP	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço de Aprendizagem Rural
TEP	Teatro do Estudante de Pernambuco
UDN	União Democrática Nacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USUAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	DA CAMPANHA NACIONAL DE ENSINO GRATUITO PARA A CAMPANHA NACIONAL DA ESCOLA DA COMUNIDADE	27
3	OS FUNDAMENTOS SOCIOPOLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS CENECISTAS: UMA ESCOLA DA COMUNIDADE	54
4	A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO OFERECIDA PELAS ESCOLAS CENECISTAS	88
5	CONCLUSÃO	119
	REFERÊNCIAS	124

1 INTRODUÇÃO

O ofício do pesquisador parte de uma problematização, um questionamento ou curiosidade. No entanto, é preciso mapear o que já foi discutido, pensado e analisado acerca do tema referente a problematização. As pesquisas do tipo estado da arte ou produção do conhecimento¹ ajudam o pesquisador a delinear o seu objeto, identificando as características e definição das categorias, por meio de teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos; já a “revisão de literatura” tem em seu escopo o desenvolvimento da base teórica.

Com o advento da Escola dos Annales² e a abrangência de conquistas da humanidade, a história tradicional começa a ser criticada por privilegiar o olhar dos “poderosos”. Desse modo, a escrita contemporânea, tendeu, através da “micro-história”, “da história vista de baixo”, da “história oral” e da “antropologia”, a considerar novas fontes para a leitura das ações e vivências quotidianos.

Muitos historiadores têm se lançando na tarefa de historiar a educação escolar brasileira, por meio da construção de interpretações acerca das principais instituições educativas espalhadas por diversas regiões do país. Atualmente, em 2019, no campo da história da educação, os pesquisadores brasileiros tem se dedicado cada vez mais ao estudo dessas instituições educativas, a fim de preencherem lacunas que se verificam na história da educação.

Nesse contexto, atentamos para a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) como foco da investigação. *Pari passu*, como historiadora e educadora vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, a partir da observação de uma lacuna historiográfica sobre a história das Escolas Cenevistas, resolvi, então, pesquisar essas instituições e como estas contribuíram para a História da Educação Profissional.

Assim, o objeto desta pesquisa é a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, que é uma instituição que possui uma presença significativa na história da educação brasileira e na política educacional a partir da década de 1940.

¹ Para maiores informações ver: ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

² A Escola dos Annales se apresentou a partir da reunião de um grupo de historiadores em torno da publicação da Revista Annales d'histoire économique et sociale, em 1929, e de um projeto que visava o combate a história tradicional, a história política e a história dos eventos, que prevalecia até aquele momento.

Por esse motivo, consideramos importante analisar os programas e ações educacionais desenvolvidos no ensino médio que foram oferecidas pelas Escolas Cenecistas, analisar também a formação inicial e continuada dos docentes, além dos cursos ofertados, os currículos que os fundamentam e como estes se relacionam com a Educação Profissional.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito da linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação de Educação Profissional (PPGEP), fazendo uma relação com a História da Educação, em particular, sobre a História da Educação Profissional.

Este programa tem como principal propósito, contribuir para a formação de docentes-pesquisadores visando consolidar na educação pública a concepção de formação humana integral, unilateral e politécnica, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do rompimento da dualidade entre formação técnica e formação científica, formação acadêmica e formação profissional, trabalho manual e trabalho intelectual.

Seguindo a linha do programa, que é Educação Profissional, essa investigação tem como objetivo contribuir para a compreensão dos fundamentos sociopolíticos e pedagógicos das Escolas Cenecistas, particularmente quando ocorreu a mudança do nome, de Campanha Nacional de Ensino Gratuito (CNEG) para Campanha Nacional Escola da Comunidade (CNEC), atentando para as perspectivas da implantação dessas instituições na formação para o trabalho, entre os anos de 1969 e 1996, período em que foi implantada a lei nº 5692/1971, a mesma passou a ter como principal objetivo a profissionalização no 2º grau, mudando a organização do ensino secundário no Brasil, um dos temas abordados nessa pesquisa.

O marco temporal dessa investigação parte de 1969, ano este em que, durante o XVIII Congresso Ordinário de CNEG, realizado em 27 de julho de 1969 na cidade de Miguel Pereira/RJ, o nome da instituição, que até então era denominado de Campanha Nacional de Educandário Gratuito (CNEG), passou a chamar-se Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC).

Essa mudança implicou em um posicionamento diferente da CNEC diante da sociedade, uma vez que ela deixou de ser gratuita para assumir-se como comunitária, retirando a responsabilidade do poder público, que até então ajudava

financeiramente a Campanha, e passando essa responsabilidade para a sociedade/comunidade.

A pesquisa tem como marco temporal-final o ano de 1996, quando foi sancionada a lei de nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa lei representou um novo impulso da educação brasileira, incluindo a CNEC, em direção a uma maior equidade nas oportunidades de escolarização e a resultados mais promissores no rendimento escolar.

Assim, a pesquisa parte das seguintes questões norteadoras: Quais os Fundamentos Sociopolíticos e Pedagógicos das Escolas Cenevistas, particularmente quando ocorreu a mudança de nome, passando de Campanha Nacional de Ensino Gratuito para Campanha Nacional de Escola da Comunidade? Como se deu a implantação e a formação para o trabalho oferecida pelas Escolas Cenevistas entre os anos de 1969 a 1996?

Para iniciar a nossa pesquisa, fizemos um levantamento sobre a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade a partir de artigos, dissertações e teses que já foram publicados e que abordam o mesmo tema. No levantamento bibliográfico sobre o tema pesquisado, a produção científica não apresenta um quantitativo suficiente para servir como aporte.

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos por considerar a produção do conhecimento em periódicos brasileiros indexados e classificados nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, por acreditar na representatividade de tais estudos nos âmbitos nacional e internacional.

O levantamento bibliográfico acerca do objeto desta pesquisa possibilitou a realização de um estudo do conhecimento. Para isso, foi necessário mapear, discutir e analisar a produção científica acerca da temática estudada em determinado campo científico.

A busca por artigos, teses e dissertações foram realizadas na base digital da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Esta busca foi orientada pela utilização dos seguintes descritores:

- a) campanha Nacional de Educandários Gratuitos;

- b) campanha Nacional de Escolas da Comunidade;
- c) escolas Cenecistas;
- d) Felipe Tiago Gomes;
- e) CNEG;
- f) CNEC.

Após o levantamento bibliográfico realizado, utilizando os critérios de inclusão, foram localizadas oito pesquisas publicadas, entre dissertações, teses e monografias, abordando a temática em estudo, sendo um relatório de tese, seis relatórios de dissertação e um trabalho de conclusão em forma de monografia. Estes relatórios estão listados no Quadro 1.

Quadro 1 – Relatórios de Tese e de Dissertação

	TÍTULO	AUTOR	IES	ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO
1	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade: um estudo histórico	Ivanildo Coelho Holanda	Fundação Getúlio Vargas/RJ	1977	Dissertação
2	A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - CNEC e a Política Educacional do Estado Brasileiro.	Ronalda Barreto Silva	Universidade de Campinas/SP	1985	Dissertação
3	Educação Comunitária: além do estado e do mercado? A experiência da Campanha de Escolas da Comunidade – CNEC (1985-1998)	Ronalda Barreto Silva	Universidade de Campinas/SP	2001	Tese
4	A Campanha Nacional de Educandário Gratuito (CNEG) e a nova organização escolar: histórias e memórias da educação no município de Ibicarai/BA.	Daysi Laraine Moraes de Assis	Universidade Federal de Sergipe/SE	2005	Dissertação
	TÍTULO	AUTOR	IES	ANO DE	TIPO

				PUBLICAÇÃO	
5	As trajetórias da campanha Nacional de Escolas da Comunidade em terras Capixabas (1948-1971)	Karla Veruska Azevedo	Universidade Federal do Espírito Santo/ES	2007	Dissertação
6	A trajetória das escolas da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC no Piauí: 1952-1997	João Batista da Silva	Universidade Federal do Piauí/PI	2010	Dissertação
7	A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC e o entusiasmo pela educação ginásial no Ceará no período de 1958 a 1963	Silvana Maria Vieira Ferrer	Universidade Federal do Ceará/CE	2010	Dissertação
8	Tecendo os fios da memória: da Cultura escolar as representações históricas da Escola Cenecista São José (1974-1999)	Arthur Rodrigues de Lima	Universidade Estadual da Paraíba/PB	2015	Monografia

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Na base de dados Scielo, não foram encontrados trabalhos acerca do objeto de estudo; enquanto que na BDTD, encontramos quase todos, com exceção a monografia de Arthur Rodrigues, presente no Google Acadêmico. Analisando as dissertações e teses, foi possível identificarmos similaridades entre os assuntos abordados nas investigações e que quase sua totalidade foi produzida nas regiões Nordeste e Sudeste do país. Foi também possível perceber que há uma grande concentração dessas pesquisas na área da História da Educação.

A história das instituições escolares foi investigada, sobretudo em cursos de Mestrado na área da Educação. Em sua maioria, os trabalhos tratam do histórico específico de uma determinada região, como foi feito no trabalho de Lima (2015), que traz como foco a Escola Cenecista São José no município de São José da Mata/PB. Já Assis (2005) estabelece a compreensão do processo inicial de desenvolvimento da educação em Ibicaraí/Bahia, tomando como base a presença

da CNEG e sua relação com a institucionalização de uma nova organização escolar.

Os trabalhos utilizam-se da memória e de outras fontes como ponto de partida para a interlocução com a teoria e buscam preservar a memória local com o intuito de “construir novos conhecimentos sobre o passado, tendo em vista uma maior compreensão da história da educação na região” (ASSIS, 2005, p. 17).

Os estudos de Assis (2005) denotam o processo de expansão da CNEG na década de 1950, período este que a mesma ganhou força devido a investimentos e doação de verbas públicas. Para o município de Ibicaraí, a Campanha foi criada com a proposta de uma nova organização de ensino; o ensino secundário fundado pela primeira vez na região.

Entre os periódicos analisados, chamou-nos a atenção, as publicações de Ronalda Barreto Silva (1985, 2001), a qual produziu, além da sua dissertação de mestrado “A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) e a Política Educacional do Estado Brasileiro (1943-1985)”, (SILVA, 1985), produziu também a sua tese de doutorado com o tema: “Educação comunitária: além do Estado e do mercado? A experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade CNEC (1985-1998)”, (SILVA, 2001).

Em suas pesquisas, Ronalda Barreto Silva (1985, 2001) discute a história da CNEC e sua atuação na educação brasileira, sendo a única a fazer uma análise sob a perspectiva do discurso do público e do privado, entre o Estado e o Mercado. A instituição em análise utiliza o mecanismo de embasamento no tema da comunidade, nessa perspectiva, Silva (2001) aborda em sua tese as questões do abandono das concepções da democratização, da igualdade e da inscrição da educação no âmbito do assistencialismo, e ao fortalecimento do terceiro setor da sociedade, que, historicamente foi visto como esfera estatal e metamorfoseado no público não-estatal.

Os relatórios que tratam da história da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade são a maioria, da dissertação de Holanda (1977), pois ele é o único que retrata a história da CNEC de maneira geral, enquanto os outros tratam da Campanha em algumas cidades ou estados específicos, não focalizando somente uma instituição em especial.

Ferrer (2010) aborda a história da implantação das Escolas Cenevistas e sua atuação no Ceará, destacando a importância delas para a melhoria da educação

naquele Estado, principalmente para aqueles que moravam no interior e não tinham condições de manter os seus estudos. A CNEG chega ao Ceará em 1958, onde fundou mais de 80 escolas em pelo menos 40 municípios cearenses, ao longo de 50 anos.

Azevedo (2007), por sua vez, traça um histórico da Campanha até chegar ao Espírito Santo, que é o seu foco no trabalho. A trajetória da CNEC no Espírito Santo iniciou, em 1948, com a fundação de diversas instituições e contou com o apoio do governador Christiano Dias Lopes Filho. A imprensa teve papel fundamental para a legitimação da Campanha, conforme Azevedo (2007, p. 100):

A imprensa, durante o processo de implantação da Campanha no Espírito Santo, abriu espaço para sua divulgação e, conforme análise do próprio Christiano Dias Lopes Filho (2005), tal apoio foi fundamental para o sucesso da Campanha Cenequista.

Em sua pesquisa, Azevedo (2007) relata a dificuldade do pesquisador para encontrar fontes, ressaltando que a Superintendência Estadual da CNEC no Espírito Santo não possui um arquivo de sua documentação, nem tampouco registros de sua história. No entanto, a autora traz uma tabela com a organização da Campanha em 1976 e demonstra que a mesma mantinha 557 prédios próprios e mais de 370 mil alunos.

Nesse período, a Campanha vivia uma fase de prosperidade, sustentando uma boa relação com os Governos Militares. Porém, na década de 1980, a campanha começa a enfrentar um processo de dificuldades que passa a predominar a partir da redemocratização do país (AZEVEDO, 2007).

Silva (2010), por sua vez, busca compreender o processo histórico e social que permitiu o surgimento da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), enquanto uma entidade educacional no Piauí, além de analisar a sua posição na sociedade piauiense.

Para isso, o autor utilizou o conceito de campo para compreender a CNEC como entidade educacional sob a perspectiva do público e do privado; buscou ainda analisar como os campos são socialmente distribuídos, e como os diferentes tipos de capitais são inseridos neste espaço, contribuindo, assim, para a instituição do poder simbólico atuante na CNEC, bem como a identificação dos agentes que participam em cada campo.

Em suma, a revisão da produção de relatórios de dissertações e teses mostra que os estudos tratam das questões da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade contando sua história e fazendo um retrospecto dela em determinado local ou região. Nesse sentido, a busca nos portais BDTD e Scielo demonstrou que vários estudos partem da memória como fonte de pesquisa, sinalizando um novo olhar do pesquisador perante as fontes alternativas para a pesquisa acadêmica.

As fontes analisadas nesta pesquisa foram: Anais dos Congressos realizados pela CNEG – CNEC, Relatórios, Estatutos, Regimentos, entre outros. As fontes foram adquiridas através de um encontro com a professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia, Ronalda Barreto Silva, uma das maiores referências em pesquisas sobre as Escolas Cenevistas, tornando-se uma das mais citadas pesquisadoras sobre esse tema. O nosso primeiro contato se deu via uma mensagem enviada para o Currículo Lattes, a mesma retornou com uma mensagem pelo e-mail e se disponibilizou a repassar o material de pesquisa que havia utilizado durante o mestrado e o doutorado.

Depois de conversas através das redes sociais, finalmente nos encontramos em janeiro de 2019, quando ela veio passar as férias em Natal, e a partir de então, através da análise, foi possível escolher os documentos que tinham relação com o tema escolhido. Em seguida, partimos para a leitura e o fichamento desses textos, a partir desse momento a pesquisa cresceu e tomou o rumo de um trabalho acadêmico.

Outra pessoa importante para o levantamento das fontes foi o professor Laércio Segundo de Oliveira, que atualmente exerce o cargo de Conselheiro fiscal da CNEC. O nosso primeiro contato aconteceu no Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, onde conversamos rapidamente e marcamos um encontro no escritório onde ele trabalha.

No dia e horário marcado, estive no escritório; passamos a tarde conversando para esclarecer algumas dúvidas sobre a CNEC, já que o professor conhece de perto a história da Campanha, o mesmo forneceu alguns materiais e me presenteou com um livro: “A Campanha”, lançado por Macedo em 2018, para comemorar os 75 anos da CNEC, um material riquíssimo, cheio de fotos raríssimas e informações, que contribuiu muito para a minha pesquisa.

Para as nossas discussões, dialogaremos com Manfredi (2016), que desenvolve pesquisas buscando reconstruir a história da Educação Profissional no Brasil, preocupando-se em considerar os fatos e a fazer uma conexão com as transformações estruturais da sociedade brasileira. Com base em suas discussões, iremos debater a correlação existente entre escolaridade e mundo do trabalho.

Para essa autora, essas relações resultam de uma complexa rede de determinações e contradições sócio-históricas, na qual o trabalho e o emprego dependem da organização dos processos estruturais de produção, das condições do mercado de trabalho, das políticas regulatórias da economia capitalista.

Outro autor com quem também discutimos a questão da educação profissional é Luís Antônio Cunha, em cujo livro “O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo” (2005) analisa, sob uma perspectiva histórica, a construção do aparato educacional no contexto do industrialismo pelo Estado, bem como a consolidação da dualidade entre a educação propedêutica e a educação profissional.

Cunha (2005) parte da ideia de que o ensino profissional industrial foi delineado pelo corporativismo, entendido como expressão da articulação entre os interesses públicos e privados, cujo resultado desse processo foi o Estado assumindo o papel protagonista privado da economia. E nesse contexto que se encerra a CNEC, a mesma assume um discurso de uma via entre o público e o privado, entre o Estado e o Mercado, embasando-se, para tanto, no mecanismo e no discurso do tema comunidade e Educação Profissional.

Seguindo uma abordagem histórica a respeito do ensino profissional, Cunha (2005) esclarece que o Estado Novo financiou um projeto educacional que tinha por finalidade principal preparar e qualificar mão-de-obra para atender as demandas advindas desse processo de industrialização, e as Escolas Cenevistas se inserem nessa perspectiva.

A partir de Scoguglia (1999), discutimos a educação popular. Esse autor defende que a educação popular se constitui num múltiplo espaço político pedagógico, em permanente reconstrução, no qual se destacam as ações realizadas (em prefeituras, em escolas públicas, no trabalho com mulheres, na alfabetização de jovens e adultos, nas múltiplas experiências com saúde pública, nos diversos movimentos sociais, na universidade, entre outros).

Já Gonh (1997, 2001), por sua vez, nos ajuda a discutir os Movimentos Sociais no Brasil, analisando a relação deles com a educação. A autora defende que tanto a educação popular como os movimentos sociais, têm uma espécie de elemento comum, que torna seus objetivos mais próximos, partindo da hipótese de que os movimentos sociais populares são formas renovadas de educação popular.

Com relação ao método utilizado para a realização desta pesquisa, foi adotado o “Paradigma Indiciário” de Ginzburg, que pode ser definido como um conjunto de procedimentos centrado nos detalhes, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais ou vestígios, que podem ser os documentos oficiais, relatórios, decretos leis, fontes secundárias e voluntárias, ou seja, as fontes investigadas pelo pesquisador que, se submetidas à análise, pode revelar muito mais do que o testemunho tomado apenas como um dado.

Entretanto, outras fontes foram utilizadas, ajudando no trabalho de construção da narrativa histórica, as quais referem-se a fontes involuntárias, isto é, aquelas que não foram convidadas a testemunhar, identificadas por acaso. Nesse caso, o pesquisador deverá fazer uso de sua intuição e sensibilidade, criatividade e inteligência, e deverá estar atento aos atos falhos, as metáforas, as metonímias e aos deslocamentos.

Esse método nos foi apresentado por Ginzburg (1989)³ como método morelliano, o qual consiste na identificação e investigação dos aspectos geralmente imperceptíveis e negligenciados. Os pormenores tornam-se reveladores, pois constituem indícios ou pistas substanciais.

Pulice, Manson e Zelis (2001) discutem a cientificidade e classificam as ciências indiciárias como “Ciencias de la Subjetividad” ou “Ciencias Conjeturales”. Para eles, essas ciências são geralmente apresentadas em oposição às “Ciencias Exactas”.

Os defensores desse modelo científico reforçam sua oposição ao modelo conjetural a partir de uma argumentação que está baseada na pretensão positivista

³ No final do século XIX, na Zeitschrift für bildende Kunst, uma série de artigos foram publicados sobre pintura italiana. Estes foram assinados por um desconhecido estudioso russo chamado Ivan Lermolieff. Alguns anos depois o verdadeiro autor e tradutor dos ensaios apareceu. Tratava-se na verdade de um médico e especialista em arte, o italiano Giovanni Morelli (1816-1891), este desenvolveu um método de investigação sobre a autenticidade de quadros. Seu método foi considerado revolucionário e inovador e acabou provocando uma revolução nas galerias de arte da Europa entre 1874 e 1876.

de exatidão nos resultados e na previsão de determinados aspectos ou leis dos fenômenos estudados.

As ciências experimentais confiam na rigorosidade positivista; para estes pesquisadores, a sua rigorosidade garante a quantificação e a comprovação dos fatos. Nas ciências conjecturais, a ferramenta básica é a conjectura associada a fatores interdependentes: intuição, observação e subjetividade. Seus defensores buscam uma rigorosidade científica flexível.

Para realização de sua pesquisa, o historiador deve fazer uso de procedimentos variados e flexíveis, tentando estabelecer vínculos, relações e paralelismos que nem sempre estão diretamente documentados. Estas inferências são construídas como conjecturas delineadas por aspectos constituintes do contexto (econômico, social, político, cultural ou mental) nos quais os aspectos pesquisados aparecem. E quando não existem documentos, o historiador deverá inferi-los a partir de sua relação com outros aspectos desse contexto. Este procedimento pode ser associado à habilidade de se deduzir as causas a partir dos efeitos.

Para Pulice, Manson e Zelis (2001), a conjectura deve ser considerada como ferramenta utilizada por todas as ciências. Ao valorizá-la na análise, o pesquisador descobrirá uma ciência com rigor flexível. Este procedimento conduz obrigatoriamente o pesquisador a utilizar uma lógica que esteja de acordo com o fenômeno investigado; definir o estatuto de verdade que busca; estabelecer parâmetros consistentes para aplicação da conjectura com critério e rigor.

A partir do paradigma indiciário, Ginzburg (1989) introduziu uma nova maneira de fazer História, alimentando a ideia de transgredir as proibições da disciplina e ampliando seus limites, em uma abordagem que privilegia os fenômenos aparentemente marginais e os conflitos entre diferentes configurações socioculturais.

Ginzburg (1984) busca uma documentação diferente para interpretação dos feitos históricos. Entre outros, lança mão de documentos iconográficos, edifícios, medalhas, moedas, atas judiciais e processos inquisitoriais, tratados por muito tempo, com certo preconceito pelos historiadores tradicionais:

A época em que os historiadores acreditavam que era seu dever trabalhar exclusivamente com depoimentos escritos já passou faz algum tempo. Já Lucien Febvre convidava a examinar ervas, as formas dos campos, os eclipses da lua (GINZBURG, 1984, p.22).

As interpretações de elementos indiciários para levantar hipóteses abrem a

possibilidade de permitir visões distintas de um mesmo assunto ou objeto, chegando a verdades diversas, construindo versões alternativas que se contrapõem aos oficiais e chama a atenção para os problemas que isso pode acarretar.

A existência de abertura para diferentes interpretações e pontos de vista é possível no momento em que se privilegia a diferença, a diversidade, o específico, mas teria sido difícil fazê-lo no século passado, quando praticamente não havia inter-relação entre os campos disciplinares e eram contempladas as verdades absolutas.

Ginzburg (1984), com naturalidade entre os diferentes campos disciplinares, acaba envolvendo o leitor nesse livre trânsito entre as áreas do conhecimento. Esse conjunto de elementos resulta em histórias interessantes que extrapolam o simples relato.

No processo narrativo, uma história é reconstruída com base em diversos dados de diferentes origens que, ao mesmo tempo, vão apontando para novos indícios, formando um complexo quadro de realidades e possibilidades. O fato de manipular diversas pistas impede que o trabalho seja invalidado quando alguma delas falhar.

Para uma melhor compreensão dos leitores, esta dissertação foi dividida em cinco capítulos, sendo o primeiro a introdução, destinada a apresentar os caminhos que foram percorridos para o desenvolvimento e a metodologia utilizada para a realização da pesquisa.

No segundo, realizamos um estudo sobre a trajetória histórica da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), começando desde a sua fundação, em 1943 seguindo até 1996, ano da morte de Felipe Tiago (Fundador da CNEC) e que foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei de nº 9.394/1996, a qual apresenta uma série de propostas de uma educação voltada para maior igualdade nas oportunidades de escolarização.

No terceiro capítulo, buscamos analisar os Fundamentos Sociopolíticos e Pedagógicos das Escolas Cenevistas, particularmente no processo em que ocorreu a mudança de nome da instituição, passando de Campanha Nacional de Ensino Gratuito (CNEG) para Campanha Nacional de Escola da Comunidade (CNEC), procurarmos também compreender os motivos dessa mudança, além de destacarmos a relação das Escolas Cenevistas com o Estado, principalmente

enquanto uma organização administrativa e o seu atendimento às políticas educacionais.

Para isso, relacionamos os elementos da trajetória da CNEC na perspectiva de demonstrar como o discurso da comunidade serve aos interesses das políticas econômicas, além de analisar o tema comunidade e o seu desenvolvimento; na tentativa de compreender as significativas transformações sociais, políticas e econômicas.

No quarto capítulo, abordamos a implantação da lei nº 5692/1971, que mudou a organização do ensino secundário no Brasil, passando este a ter como principal objetivo a profissionalização. Em curto e médio prazo, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes.

Analizamos também a formação para o trabalho oferecida pelas Escolas Cenevistas, além de outros aspectos como: o perfil dos professores da CNEC, os cursos que a instituição manteve, assim como os currículos que foram adotados por suas escolas, além das transformações sofridas pela instituição e as dificuldades pelas quais ela passou. Abordamos os motivos que a levou a buscar alternativas como: o oferecimento de serviços sociais e ensino superior, o que nos permite evidenciar elementos relacionados às atuais tendências da privatização da educação brasileira e finalmente o último capítulo, que é destinado às considerações finais.

2 DA CAMPANHA NACIONAL DE ENSINO GRATUITO PARA A CAMPANHA NACIONAL DA ESCOLA DA COMUNIDADE

O objetivo deste capítulo é discutir a trajetória histórica da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Iniciamos então conhecendo a história de vida de seu idealizador, Felipe Tiago, passando pela fundação da Campanha, em 1943, e seguindo até 1996, ano em que foi sancionada a lei de nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e pelo ministro da educação Paulo Renato; ano também da morte do idealizador da Campanha.

As Escolas Cenevistas foram criadas em 1943 com o nome “Campanha do Ginásio Pobre” (CGP); dois anos depois mudou para “Campanha dos Ginásios Populares” (CGP). Pouco depois, ainda no mesmo ano, passou a se chamar “Campanha dos Educandários Gratuitos” (CEG). Em 1948, foi inserida a palavra “Nacional”, passando a se chamar “Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos” (CNEG). Por último, em 1969, “Campanha Nacional de Escolas da Comunidade” (CNEC). Na pesquisa, buscou-se também identificar o porquê das mudanças de nome em sua trajetória histórica.

A história dessa entidade, segundo Holanda (1981), é dividida em três fases, que estão ligados à atuação da Campanha e as legislações educacionais. A primeira fase, que vai de 1943 a 1946, foi o período do surgimento da Campanha, tinha como base o movimento comunitário e gratuito. O ano de 1946 a 1969 caracteriza-se como a segunda fase da trajetória da Campanha, identificada pela aproximação com o poder público e por sua expansão em outros estados da Federação. É também nesse período que a CNEG passa a obter do Estado, apoio financeiro e a participação nas suas atividades. E, finalmente, a terceira fase, que foi o período em que a CNEC implantou em suas escolas o que determinava a Lei de nº 5.692/71, cujo objetivo geral era proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades e qualificação para o trabalho.

Para esta pesquisa, tomamos como base o período da terceira fase dessa instituição, que se inicia em 1969, ano em que ocorre a mudança de nome de “Campanha Nacional de Educandários Gratuitos” para “Campanha Nacional de

Escolas da Comunidade”, e quando é apresentada a Lei de nº 5.692/71, trazendo propostas de uma educação voltada para a formação e qualificação dos jovens para o mercado de trabalho.

Desde o início, como afirma Silva (2001), o objetivo dessa instituição era de ministrar o ensino secundário e gratuito a estudantes carentes que queriam estudar e que não tinham condições de arcar com as despesas. Esse problema assolava o Brasil, haja vista que o Estado, como instituição provedora, não atendia as necessidades educacionais, limitando a ação nesse nível de ensino quase somente a capitais dos Estados da Federação, deixando, assim, a população das cidades menores e interioranas sem escolas que ministrassem esse grau de escolaridade. Vejamos o que advoga Nunes (1998, p. 32):

A filosofia da CNEC consistia acima de tudo em popularizar a educação. Era uma campanha que visava fornecer ao alunado pobre os instrumentos básicos com os quais ele poderia educar-se, e atingir a sua plena maturidade espiritual e intelectual. A campanha foi, portanto o ponto de partida da chamada educação popular no Brasil.

A CNEC esteve presente em várias regiões do Brasil, implantando escolas com o apoio da sociedade, não permitindo que a comunidade sucumbisse por falta de educação, pois muitos estudantes, sem recursos, encerravam suas atividades educacionais com a conclusão do, então, Ensino Primário ou nas quatro primeiras séries do Primeiro Grau; hoje, Ensino Fundamental.

Mas antes de entrar no foco de nossa pesquisa, que é o período entre os anos de 1969 a 1996, consideramos importante conhecermos um pouco da história dessa instituição como também a história de seu idealizador, Felipe Tiago Gomes.

Segundo Medeiros (1994), a criação dessa instituição partiu do desejo de Felipe Tiago Gomes, à época um jovem estudante morando em Recife/PE. Felipe nasceu no dia 1º de maio de 1921, no município de Picuí, no estado da Paraíba, filho do casal de agricultores, Elias Gomes Correia e Ana Maria Gomes, além dele tiveram mais cinco filhos.

É possível observar na foto da figura 1 a família de Felipe Tiago. A partir da direita em pé: Felipe, o mais novo; em seguida, respectivamente, seus irmãos Francisco, Maria e Francisca. Sentados, também da direita, o irmão José e seus pais, Ana Maria e Elias.

Figura 1 - Foto da família de Felipe Tiago



Fonte: Macedo (2018).

Em sua vida escolar, entre os anos de 1933 a 1935, Felipe Tiago frequentou a escola Pública de Picuí. Depois, com a ajuda do professor Manuel Pereira do Nascimento, foi estudar em Campina Grande, pois o mestre viu em Felipe um grande potencial e fez de tudo para convencer os seus pais a deixá-lo terminar os estudos; Elias, o pai de Felipe, entretanto, tinha receio de não conseguir sustentar o filho em terras distantes.

A escola mais próxima que fazia exames de admissão era o Colégio Diocesano Pio XI, distante oito horas de Picuí. Esse colégio foi fundado em 1931 pelo vigário José Medeiros Delgado e se tornou um ícone da história de Campina Grande. Instalados nos salões da catedral da Avenida Floriano Peixoto, em 1932, transferiu-se para um prédio na rua João Pessoa. Nesses primeiros anos, mantinham apenas os cursos infantil e primário, mas em fevereiro de 1936, o externado conseguiu equiparação ao Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, permitindo à instituição a inspeção federal para validar os exames relativos às disciplinas no curso secundário. Macedo (2018, p. 21) defende que:

Aos 11 anos, caçula de uma família, Felipe formou a primeira turma de cinco alunos que saiu de Picuí para tentar uma vaga em uma escola fora da cidade. Antes desse feito, os únicos picuienses que haviam cursado o ginásio era o atual vigário, padre Barros, de família rica, que chegou a formar-se no curso superior de Filosofia; e uma rapaz da família Sales, que também havia cursado Direito e tornou-se juiz no estado do Acre.

O ano de 1940 marcou a vida de Felipe Tiago, pois foi o ano em que ele concluiu o ginásio, mas também foi o ano em que perdeu a sua mãe. Voltar para Picuí para trabalhar cuidando de lavouras o fez pensar que seria muito difícil realizar o sonho de ingressar numa faculdade.

Ainda segundo Macedo (2018), quando retornou para sua cidade natal, Picuí, Felipe Tiago conheceu o juiz de Direito da 10ª Zona eleitoral da cidade, Dr. José Saldanha, o comportamento de Felipe chamou a atenção do juiz e, após uma conversa, o magistrado se sensibilizou com o seu desejo do rapaz de cursar Direito em Recife, resolveu, então, ajudá-lo. José Saldanha procurou o dentista da cidade que era muito seu amigo, e que tinha parentes na capital pernambucana. O doutor Moraes se dispôs a ajudá-lo e a acolhê-lo.

Felipe Tiago viajou para Recife, sendo bem recebido na casa do dentista, mas sentiu-se incomodado, com alguns rituais da família, e conversando com um colega, o Everardo Luna, que descobriu a Casa do Estudante, local que abrigava alunos que não tinham recursos.

Orientado por Everardo Luna, Felipe procurou o Ginásio Pernambucano, o qual estava localizado na rua da Aurora, em Recife, e ocupava um casarão centenário ao lado do Palácio Campo das Princesas. Fundada em 1925, por uma lei provincial funcionou em outros endereços antes de chegar na margem direita do rio Capibaribe.

Felipe Tiago conseguiu fazer sua matrícula, era o único estabelecimento oficial que oferecia o chamado curso Pré-jurídico, e não era inteiramente gratuito, pois exigia o pagamento de algumas taxas. Lá estudaram alunos ilustres como Ariano Suassuna, Clarice Lispector, o presidente Epiácio Pessoa e o economista Celso Furtado. Ao concluir o Pré-jurídico, ele prestou vestibular e foi aprovado para a faculdade de Direito de Recife.

Macedo (2018) afirma ainda que para ajudar nas próprias despesas, Felipe Tiago conseguiu uma vaga como porteiro, na Casa do Estudante, além de cuidar da portaria, atendia ao telefone, limpava o piso e lavava os banheiros. Por ser um funcionário dedicado, logo foi convidado a ser o bibliotecário da Casa.

A proximidade com os livros e a necessidade de organizá-los coincidiu com sua vontade de dedicar-se ainda mais à leitura e à pesquisa. Foi nesse momento que ele leu “O drama da América Latina”, de John Günter⁴, onde através do qual, foi possível conhecer a experiência do líder peruano Haya de La Torre⁵, um Político deste país nascido em Trujillo e que se tornou a mais importante força política do Peru.

Em 1921 fundou em Lima as Universidades Populares, onde os estudantes, à noite, davam instrução gratuita aos que eram demasiado pobres para assistir os cursos regulares. Seu lema era “Viva a Cultura! Viva a Escola!” Num ano, Haya de la Torre teve 30.000 simpatizantes e em dois anos levou às ruas 60.000 jovens. Nessa época estava pelos 25 anos de idade (GUNTHER, 1942, p. 225).

Segundo informações dos próprios fundadores da Campanha, foram as ações desse líder que inspirou os ideais Cenecistas. Felipe conhecia de perto o poder libertador gerado pelo conhecimento e sua capacidade de romper com a desigualdade social. Haya de La Torre apenas lhe mostrou que o conhecimento seria capaz de transformar muitas outras vidas, e foi, ao enxergar esse caminho, que ele teve a ideia de lançar uma campanha em que através da educação faria uma revolução social.

O nome dado ao movimento justificava o seu propósito: Campanha do Ginásiano Pobre. A ideia era criar ginásios gratuitos para dar ao estudante menos favorecido a possibilidade de continuar seus estudos primários. Empolgado em

⁴ No livro O Drama da América Latina, John Gunther (1942), descreve a história da experiência realizada pelo jovem dirigente estudantil peruano, Victor Raúl Haya de la Torre. No início da década de 1920, ele criara um núcleo de universitários voluntários, comprometidos com a luta dos trabalhadores, para alfabetizar os indígenas e os trabalhadores peruanos.

⁵ Em 1919, Haya de La Torre tornou-se presidente da Federación de Estudiantes Peruanos, participou de movimentos estudantis e teve de exilar-se no México (1923). Durante este período, percorreu grande parte da América Latina e da Europa, fundando uma frente anti-imperialista de trabalhadores e estudantes para lutar pela justiça e unidade latino-americana, Aliança Popular Revolucionária Americana (APRA), cuja filosofia política baseava-se na oposição à interferência estrangeira na política peruana. Regressou ao Peru em 1931 e candidatou-se à presidência, perdendo para o conservador Luis Sánchez Cerro, que mandou prender os membros da APRA. Em 1945 ajudou a eleger o presidente José Luis Bustamante y Rivero, em cujo governo exerceu grande influência. Com a deposição de Rivero pelo general Manuel Odría três anos depois, Haya ficou exilado cinco anos na embaixada da Colômbia, em Lima, até ter permissão para deixar o país em 1954. Voltou a morar no México até que regressou ao Peru em 1957. Candidatou-se pela segunda vez à presidência em 1962 e foi eleito, mas a eleição foi anulada por uma intervenção militar. Em 1978 venceu as eleições de forma majoritária e presidiu a Assembleia Constituinte, iniciando um diálogo democrático com os setores políticos. Faleceu no ano seguinte a sua eleição, deixando incompleto seu desejo de estabelecer um estado democrático no Peru.

colocar em prática no Brasil o modelo das escolas peruanas, Felipe Tiago convocou um grupo de amigos e expôs a experiência, propondo a ideia de fundarem um ginásio gratuito que pudesse preparar alunos carentes para o ensino secundário e, quem sabe, até para ingressarem na universidade. A ideia foi imediatamente aceita e serviu como ponto de partida para a criação de uma rede de escolas em todo o Brasil.

Nesse período, o Brasil era governado por Getúlio Vargas (1930-1945). Segundo Holanda (1977), a educação era vista como o reflexo das transformações que operavam no Brasil, visando atender às circunstâncias de um processo de industrializações. Preocupado, Vargas criou uma política educacional voltada para a formação de uma força de trabalho que atendesse às necessidades de modernização e industrialização da economia brasileira.

Nessa época havia um grande incentivo para o crescimento da rede privada, a qual ministrava ensino pago para mais de 80% dos alunos, deixando cada vez mais clara a dicotomia existente entre o ensino da elite e o ensino popular. Como afirma Hisdorf (2003, p. 101) sobre a educação na Era Vargas:

Eleva-se o técnico profissional na estrutura vertical do ensino, preparando-o com nível do ginásio e do colégio, para preservar-se o elitismo do acadêmico. Pode-se dizer que essa medida era destinada a promover o desenvolvimento econômico sem modificar a ordem social.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), quem esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde foi Gustavo Capanema, o mesmo teve como foco durante a sua administração um ensino público mais abrangente, padronizado e centralizador; por meio do controle burocrático e conservador.

Segundo Holanda (1977), para colocar em prática seus objetivos, o Ministério da Educação implantou uma série de reformas educacionais que ficou conhecida como “Reforma Capanema”, essas medidas compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico industrial apresentando características elitistas e voltando-se para a “formação de personalidades condutoras” (HOLANDA, 1977, p. 9).

Consagrou-se então a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário, público, destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante, destinado à formação da

classe trabalhadora. Chegar ao ensino secundário mesmo após essa reforma continuou sendo uma tarefa árdua e muito difícil para os filhos da classe trabalhadora.

Na década de 1940, a educação do Brasil era dividida em duas etapas: o Ensino Primário e o Ensino Secundário. Quanto à organização do ensino secundário, a lei define que esta seria ministrada em dois ciclos. O primeiro corresponde ao curso ginasial, com duração de quatro anos, destinado a “dar aos adolescentes elementos fundamentais do ensino secundário” (art. 3º). Quanto ao currículo, abrange um conjunto de disciplinas, distribuídas em três grandes áreas. Como apresenta o quadro 2:

Quadro 2 - Disciplinas do Ensino Secundário

Línguas	Ciências	Artes
<ul style="list-style-type: none"> •Português •Latim •Francês •Inglês 	<ul style="list-style-type: none"> •Matemática •Ciências Naturais •História Geral •História do Brasil •Geografia Geral •Geografia do Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> •Trabalhos manuais •Desenho •Canto orfeônico

Fonte: Brasil (1942).

Para esta pesquisa daremos mais destaque ao segundo ciclo, que corresponde ao curso clássico e ao curso científico, ambos com duração de três anos, que tinham como objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial. O curso clássico tinha como objetivo uma formação intelectual sólida, através de um maior conhecimento de filosofia e do estudo das letras. O curso científico proporcionaria um estudo mais abrangente das ciências.

As disciplinas dos cursos Clássico e Científico foram agrupadas, como mostra o quadro 3, de acordo com as áreas do curso ginasial, sendo elas:

Quadro 3 - Disciplinas do curso Clássico e Científico

Línguas	Ciências e Filosofia	Artes
<ul style="list-style-type: none"> •Português •Latim •Francês •Inglês •Espanhol 	<ul style="list-style-type: none"> •Matemática •Física •Química •Biologia •História do Brasil •Geografia Geral •Geografia do Brasil •Filosofia 	<ul style="list-style-type: none"> •Desenho

Fonte: Brasil (1942).

Em 1940, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou um levantamento censitário no que se refere à educação, o qual alertava para uma elevada taxa de analfabetismo entre a população adulta e os resultados da escola primária; ainda que mostrassem progressos, eram alarmantes. Segundo Loureço Filho (1945), diretor geral da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), o analfabetismo era considerado fator de atraso nacional.

De 1942 a 1946, durante e após um ano do Estado Novo, foram realizadas reformas parciais nos diversos ramos de ensino, através de Decretos-lei, conhecidos como “Leis Orgânicas do Ensino”, que foram instituídas em 1942. Segundo Manfredi (2016), estas leis redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus.

Saviani (2007) ressalta que entre os anos de 1932 e 1947, havia um certo equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, com personagens como Lourenço Filho, comprometido com o processo de renovação da educação através do Movimento Escolanovista.

Escola Nova, também conhecida como Escolanovista, foi um movimento que propôs mudanças no sistema de ensino, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento. Esse movimento aconteceu inicialmente na Europa no fim do século XIX, como forma de questionamento e contraposição aos moldes tradicionais utilizados na educação. Foram baseados em ideias de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Freidrich Fröebel.

No Brasil, a Escolanovista ganhou força a partir da década de 1920, com Rui Barbosa sendo o pioneiro. Em 1932, é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles foram alguns dos educadores que assinaram a publicação.

O documento inclui os conceitos da Escolanovista com adaptações ao contexto social do país na época. Reivindica a criação de um sistema de ensino mais adequado às necessidades brasileiras, que pudesse ser considerado um modelo educacional mais democrático.

A Pedagogia da Escolanovista tornou-se a base para o projeto da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O recém-presidente do Brasil, João Goulart, promulgou a primeira LDB brasileira. A assinatura de Goulart saiu estampada na edição de 21 de dezembro de 1961 do Diário Oficial da União, mais de 13 anos após a apresentação do primeiro projeto da lei educacional ao parlamento brasileiro. A história dessa longa tramitação revela tensões não só da educação nacional, mas do Brasil como um todo.

No ano de 1946, com o fim da Segunda Guerra e fim da Era Vargas, a eleição de Eurico Gaspar Dutra (PSD) e a elaboração de uma nova Constituição Federal, o país estava tentando se reorganizar. Para tanto, a Constituição previra a elaboração de uma lei que nortearia a educação nacional, para isso foi convocada uma comissão de notáveis para a elaboração do anteprojeto de diretrizes e bases da educação. Nesse período, destacou-se a discussão do Plano Nacional de Educação (PNE), articulado por Anísio Teixeira, da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES).

Segundo Macedo (2018), foi nesse contexto que a Campanha do Ginásio Pobre foi criada no dia 29 de julho de 1943. Na época o Brasil passava por um momento de forte agitação política e social, pois se encontrava sob a égide de um regime autoritário denominado de Estado Novo (1937-1945). Esse período foi marcado por movimentos sociais em favor do retorno às liberdades democráticas e por pressões internas contra a ditadura de Vargas, que seriam acirrados com o final da Segunda Guerra Mundial em 1945.

Para colocar em prática a sua ideia, Felipe Tiago precisava de dinheiro e pensou em pedir doações, mas, para isso, precisava despertar a confiança da

sociedade e, segundo Macedo (2018), o primeiro passo foi criar um “livro de ouro”⁶, que circulava entre os estudantes, depois procuraram professores universitários solicitando destes ajuda financeira e ajuda para a divulgação da Campanha. Em seguida, lançaram o Boletim da Campanha do Ginásio Pobre (CGP), jornal de divulgação do movimento, que tinha o objetivo de difundir os ideais da campanha e angariar novos participantes, dispostos a doarem um pouco de seu tempo para o ensino gratuito.

Macedo (2018) afirma ainda que com as divulgações, o movimento foi conquistando mais adesões representativas; novos professores voluntários passaram a fazer parte da Campanha. O Sindicato dos Contabilistas do Estado de Pernambuco anunciou que cederia uma sala da sua sede para a Campanha, onde passou a funcionar a primeira turma.

Ao completar o primeiro ano de atividade das escolas, foi então inaugurado o seu primeiro ginásio; o “Castro Alves”, instalado à Rua Aurora, 363, 1º andar, próximo ao Ginásio Pernambucano em Recife/PE. Nesse momento, já se encontrava em funcionamento o Curso de Admissão ao curso secundário ginasial criado pela Campanha.

O exame de admissão ao ginásio foi instituído, em nível nacional, no ano de 1931 e perdurou oficialmente até a promulgação da Lei nº 5692/71, quando foi instaurado o ensino obrigatório de 1º grau, com duração de oito anos, integrando os cursos primários e ginásio em um único ciclo de estudos.

A reforma do ensino de 1931 organizou o secundário em dois cursos seriados: o fundamental, com duração de cinco anos, e o complementar, com duração de dois anos. O complementar era pré-requisito para a realização de matrícula nos cursos superiores. Para ingressar no primeiro ano do ginásio, o candidato era submetido às seguintes condições: idade mínima de 11 anos; ser aprovado em exame de admissão com classificação suficiente (o número de vagas deveria bastar para que efetuassem a matrícula); a inscrição só poderia se realizar mediante requerimento e recibo de pagamento de taxa.

Ainda segundo Macedo (2018), a realização do exame era limitada a um único estabelecimento de ensino, onde o candidato pretendesse estudar. O exame

⁶ Livro no qual os signatários ao assinarem comprometem-se em contribuir com uma quantia em dinheiro para determinada causa.

era constituído por provas escritas de Português e Aritmética, bem como provas orais, das mesmas disciplinas e de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais. As regras e programas eram definidos pelo Departamento Nacional de Ensino.

O Ginásio Castro Alves, primeiro Escola Cenecista, era mantido através de donativos, mas o dinheiro não era o suficiente para comprar móveis. Com o intuito de angariar recursos para a Campanha, Felipe Tiago criou o Teatro do Estudante de Pernambuco (TEP).

Podemos observar na Figura 2 um cartaz da propagando do teatro, que com a renda dos espetáculos conseguiu parte da verba para comprar 50 carteiras para o Ginásio Castro Alves. O curso de admissão ao ginásial gratuito tinha que conseguir as carteiras até meados de novembro, pois o exame de admissão havia sido marcado para fevereiro do ano seguinte e graças às ações do TEP, isso foi possível.

Figura 2 - Cartaz do Teatro do Estudante de Pernambuco



Fonte: Macedo (2018).

Em fins de 1944, as carteiras para o curso de admissão do Ginásio Castro Alves foram inauguradas em uma solenidade, em 7 de novembro, mesmo dia da abertura da Biblioteca Miguel Couto, espaço onde os alunos podiam aprofundar mais os seus conhecimentos. O ano seguinte foi marcado pela preocupação dos organizadores com o reconhecimento do ginásio pelo Ministério da Educação, e para isso seria necessário a Campanha encontrar um local mais adequado para um melhor funcionamento e, nesse momento, foi possível contar com a ajuda de Aluísio

Pessoa, dono e diretor de um colégio particular, o qual ofereceu gratuitamente um espaço para o funcionamento da Campanha. O ginásio, então, se mudou para o Centro de Recife.

Macedo (2018) advoga que Felipe Tiago estava desanimado com a política e com o fato do governo não dar apoio a sua campanha, ele resolveu, então, abandoná-la e filiar-se à União Democrática Nacional (UDN), partido da oposição do governo de Vargas e acabou aderindo ao Movimento de Redemocratização do País ao lado de José de Américo de Almeida e do Brigadeiro Eduardo Gomes.

Uma nova fase da Campanha começa no final de 1945, junto com acontecimentos importantes na história do nosso país. Como já foi citado anteriormente, esse ano foi marcado com o prenúncio do fim da Segunda Guerra, e a Ditadura de Vargas (1937-1945) começa a entrar em declínio.

Fausto (2009) ressalta que a queda de Getúlio Vargas não foi uma conspiração externa, mas o resultado de um jogo político complexo, que começou quando o então presidente resolveu afastar João Alberto do cargo de chefe da polícia do Distrito Federal. A partir desse fato, o general Góis Monteiro, Ministro da Guerra, mobilizou as tropas do Distrito Federal forçando a renúncia de Vargas, que se retirou do poder fazendo uma declaração pública afirmando que concordava com a saída.

O ano de 1945 foi também ano de eleições para a Presidência da República e a população foi convidada para fazer o alistamento eleitoral. E como reflexo do alto índice de analfabetos no Brasil, apenas seis milhões de cidadãos compareceram, ou seja, uma parcela insignificante em relação aos 45 milhões de habitantes do Brasil daquela época.

O populismo, fenômeno típico da América Latina, surgiu a partir do período entre guerras (1919-1939), com a emergência das classes populares urbanas, resultantes da industrialização. No Brasil, a chamada República Populista, se estendeu no Brasil desde a deposição de Getúlio Vargas em 1945 até a implantação do Governo militar de 1964. Nessa época predominava no Brasil o modelo econômico agrário-exportador, mas este foi sendo substituído pelo nacional-desenvolvimentismo, uma política de expansão da indústria brasileira, onde o governo interferia na economia criando vários grupos industriais.

Em relação à educação desse período, a Constituição de 1946 refletiu um

processo de redemocratização do país, defendendo a educação como um direito de todos. Em 1948, o Ministro da Educação Clemente Mariani, apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Além de escolanovistas, participaram diversos católicos na discussão desse tema. O percurso desse projeto estendeu-se até 1961, data da sua promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, pelo então presidente João Goulart. No interior, revelou-se o movimento de Educação Popular sob a liderança do educador Paulo Freire.

Segundo Ferrer (2010), no ano de 1946 ocorreram duas modificações no nome da Campanha, que primeiro passou a ser denominada de Campanha de Ginásios Populares; no entanto, naquela época, para alguns, parecia que se tratava de atividade comunista, era como se a palavra "popular" fosse propriedade do Partido Comunista. Portanto, os diretores da Campanha dos Ginásios Populares (CGP), para evitar problemas no meio político, já que esses consideravam esse trabalho uma obra apartidária, resolveram, assim, mudar mais uma vez o nome para Campanha dos Educandários Grátis (CEG). Essa denominação permaneceu até dezembro de 1948.

O período entre os anos de 1946 a 1969 caracterizou-se como a segunda fase da trajetória da Campanha e foi identificada pela aproximação com o poder público e por sua expansão em outros estados da Federação. Foi também nesse período que a Campanha passou a obter do Estado apoio financeiro e participação nas suas atividades.

Ferrer (2010) afirma ainda que em 1946, Felipe Tiago foi eleito prefeito de Picuí (considerado, durante nove meses, o prefeito mais jovem do estado). Exerceu o mandato ao mesmo tempo em que frequentava as aulas da Faculdade de Direito. Foi presidente do Diretório Central dos Estudantes da Universidade de Pernambuco e fundou o Teatro Universitário de Pernambuco.

Durante o Governo Dutra, diante do índice crescente de analfabetismo entre a população adulta, como citado anteriormente, por iniciativa do Governo Federal e contando com 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, foi investido recursos na Campanha de Educação de Adultos. As expectativas quanto a essa iniciativa eram as mais ambiciosas:

Organizar a educação de adultos, por onde quer que se torne necessária, será recuperar valores sociais quase perdidos, pela oferta de novas

oportunidades; será concorrer para maior compreensão cívica e social; será, enfim, reforçar, por todas as formas, a estrutura da vida nacional. É ela, enfim, obra de organização social, de revigoração econômico e fundamentação democrática, necessária e urgente (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 185).

Preocupado com o grande número de analfabetos, em 1947, o presidente Dutra lançou a Campanha de Educação de Adultos. Holanda (1981) afirma que nesse mesmo ano, a Campanha passou a receber apoio financeiro do Estado. Essa aproximação é marcada por um encontro do seu principal fundador (Felipe Tiago Gomes) com o então Ministro da Educação Clemente Mariani, a quem foi apresentado um Plano de Criação de Ginásios Gratuitos em todo o País e recebeu a promessa de ajuda. Depois desse encontro, a Campanha se expande.

No ano de 1948, Felipe Tiago concluiu o seu curso de Direito e em setembro do mesmo ano, já como delegado da então CNEG e com o objetivo de conseguir financiamentos e apoio para a sua campanha, iniciou uma série de viagens pelo Brasil para melhor divulgar e expandir os seus propósitos, chegando aos Estados do Amazonas, Maranhão, Rio Grande do Norte, Ceará e Paraíba.

Ao retornar a Pernambuco, presta contas da missão empreendida e comunica o objetivo de seguir adiante até os Estados do Sul, com o mesmo propósito. Nesse ano, a Campanha elaborou o seu primeiro estatuto e realizou o seu primeiro Congresso Nacional. A Campanha ganha foro nacional e muda novamente a denominação que passa a constar a palavra nacional, ficando, então, Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG).

A partir de 1949, a Campanha se expandiu pelo país. Em 1950, ganhou o primeiro auxílio do Governo Federal. Foi também nesse ano que Felipe Tiago tornou-se integrante da Campanha de Erradicação do Analfabetismo no Estado do Rio de Janeiro, organizou o Movimento Popular de Alfabetização, tornou-se colaborador do movimento cívico contra o analfabetismo no Estado do Espírito Santo e foi nomeado diretor do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, até tornar-se membro diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE), uma sociedade civil, de adesão voluntária, que reunia professores e interessados em educação (jornalistas, políticos, escritores ou funcionários públicos) Sua atuação se dava por meio de encontros (conferências ou congressos), onde se discutiam temas como: educação, cursos, publicações, pesquisas e outros. Depois disso Felipe Tiago passou então a dedicar-se

exclusivamente às ações da CNEG.

Durante o segundo governo de Getúlio Vargas, entre os anos de 1951 e 1954, segundo Silva (2001), a construção e inauguração de Escolas Cenecistas foi uma meta. Nesse período, foram criadas cinquenta e três escolas da Campanha, com uma taxa de crescimento na ordem de 151,42% e um aumento de alunos na ordem de 157,42%.

Dez anos depois de sua criação, os dirigentes da Campanha conseguiriam ampliar a sua rede de escolas em todo o país. A CNEG já se fazia presente em todos os Estados da Federação, com ginásios e 13 colégios, em 54 cidades e atendendo em média 20 mil alunos.⁷

Em 1951, foi realizado o III Congresso da Campanha, no qual participou o Deputado Benjamim Farah, representando o Vice-Presidente da República, Café Filho, o qual, nessa ocasião, recebeu o título de sócio honorário ao Vice-Presidente e, em 30 de novembro de 1954, através do Decreto nº 36.505, a CNEG foi oficialmente instituída como uma sociedade-civil, com sede na capital do Distrito Federal e declarada como uma instituição de utilidade pública.

A participação do Estado nas ações da CNEG aumentou consideravelmente após a nomeação do Presidente Juscelino Kubitschek, a Campanha ganhou então maior notoriedade devido ao seu apoio, havendo então uma maior expansão da instituição. Diante da política de incentivo à iniciativa privada, também na educação, é perfeitamente compreensível que a maior extensão da Campanha se dê durante esse Governo, com uma taxa de crescimento de matrícula na ordem de 232% e de escolas na ordem de 249%, ou seja, o número de alunos sobe de 9.433 em 1956 para 31.371 em 1960 e o número de escolas sobe de 107 para 373, no mesmo período (SILVA, 2001).

Felipe Tiago Gomes, sempre admitiu que a Campanha só ganhou esforços porque D. Sarah Kubitschek, esposa do Presidente da República, como é possível observar na reportagem do Jornal “Diário da Tarde” de 1956 (Figura 3), que aborda as ações da nova presidente da CNEG, a mesma esteve à frente da presidência da Campanha entre os anos de 1956 e 1957, e foi nesse momento que se intensificou a construção e ampliação dessa rede de Escolas Cenecistas pelo Brasil.

⁷ Relatórios de Atividades da CNEC (1943-1953).

Figura 3 – “A Sra. Sara Kubitschek foi eleita presidente da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos”

Curitiba, 4.ª-feira, 5 de setembro de 1956 DIÁRIO DA TARDE Quinta-Feira

Rede Escolar De 107 Estabelecimentos

A SRA. SARA KUBITSCHKE FOI ELEITA PRESIDENTE DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCANDÁRIOS GRATUITOS – O INTERESSE QUE VEM DESPERTANDO ESSE EMPREENDIMENTO E SUA AÇÃO NO PRESENTE ANO LETIVO

RIO, (A. N.) – O VIII Congresso da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, ao descer para Curitiba, no seu termo, elegeu a nova diretoria da Campanha que ficou assim constituída: presidente, Dona Sarah L. Kubitschek; vice-presidente, professor Colombo Etienne Arreguy; secretário, Dyrce Firmino Pinto; diretor de Finanças, sr. Jaime Santos; diretor Técnico, professor Felipe Tingo Gomes; diretor de Divulgação, professor Nonato Silva; Orientação Pedagógica, professor Carlos mais dez estabelecimentos. Já começa a despertar a Campanha o interesse de personalidades dos meios administrativos do país, quais sejam os presidentes de duas autarquias (Institutos de Aposentadoria e Pensões dos Comerciantes e dos Industriários) e ainda o Serviço Social da Indústria. Os srs. Elivaldo Chagas de Oliveira e José Raymundo, respectivamente presidentes do IAPC e do IAPI, estão dispostos a colaborar na Campanha criando cursos que instruem gratuitamente seus alunos. Assim, vai a pouco a pouco crescendo a importância de uma Campanha que se defronta com sacrifícios intraduzíveis e sérios problemas para intensificar a educação gratuita beneficiando o maior número possível de estudantes pobres no interior do país.

Outro “Caso” Originado Pelo Manifesto De Carlos Lacerda

100 mil cruzeiros para a melhor obra sobre “O Teatro no Brasil”

Quando Há Boa Vontade!

EXPOSIÇÃO INTERNACIONAL DO BRASIL KENNEL CLUB

A 29 e 30 de setembro, nas dependências do late Clube do Rio – O juiz inglês Mac Donald Daly

Fonte: Biblioteca Nacional Digital – Jornal “Diário da Tarde”, Curitiba, 1956⁸.

Durante o IX Congresso da Campanha, no ano de 1957, como afirma Silva (2001), foram levantadas questões a respeito da Fundação dos Educandários. Em 1961, foi então estabelecido, no seu Estatuto, que, para a criação desses estabelecimentos na localidade, seria necessário um quadro social com 100 sócios contribuintes e a prova de aquisição do terreno destinado à construção de prédio próprio.

Durante o período do Governo de João Goulart (1961-1964), verifica-se, na CNEG, a ideia de comunidade como fundamento da atuação da entidade. Essa questão foi objeto de discussão no XIV Congresso Ordinário, por provocação de um documento enviado por Reginaldo Felker, do Colégio Dr. João Dahne, da Seção Estadual do Rio Grande do Sul. O referido documento defendia a Comunidade como sendo uma unidade social capaz de dar condições ao “desenvolvimento do Homem”, contrapondo-se a concepção “individualista” da sociedade capitalista e a concepção “coletivista”, defendida pelo Estado Marxista.

O ano de 1964 marcou profundamente a história do Brasil, pois, no dia 1º de abril, foi instaurado um Governo Civil-Militar, encerrando o governo de um presidente eleito democraticamente, João Goulart (1961-64). O regime instaurado estabeleceu

⁸ Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=800074&pasta=ano%20195&pesq=%22Rede%22&pagfis=89166>. Acesso em: 16 dez. 2019.

práticas autoritárias e nacionalistas, bem como era politicamente alinhado aos Estados Unidos. Esse período marcou o início de um momento de profundas modificações na organização política do país, assim como na vida econômica e social. O regime militar durou até 1985, quando Tancredo Neves foi eleito, indiretamente, o primeiro presidente civil desde 1964.

Durante os anos de 1965 a 1967, logo no início do Governo Militar, a Campanha demonstrou preocupação em responsabilizar as comunidades pela manutenção de suas escolas. Nessa perspectiva, verificou de forma progressiva, a participação da comunidade nas ações da Campanha. Desde décadas anteriores, é possível perceber que a comunidade tem sua participação concreta, por meio de contribuições financeiras, serviços, ou até mesmo em donativos (PEREIRA; SILVA; MEDEIROS NETA, 2018).

Em 1969, o presidente do Brasil era Costa e Silva foi marcado por uma série de acontecimentos importantes para a história do nosso país, pois cresceram as ações da luta armada contra o governo militar. A ação de maior ressonância foi o sequestro do embaixador dos Estados Unidos Charles Elbrick (FAUSTO, 2009). Nesse mesmo ano, a CNEC inicia a sua terceira fase. É também o período que marca o início do recorte temporal da nossa pesquisa e foi durante a realização do XVII Congresso Ordinário da Campanha, ocorrido na cidade de Miguel Pereira (RJ), que foram adotadas decisões importantes relativas as Instituições Cenecistas.

A estrutura de poder da CNEC também passou por mudanças ao longo do tempo. Para compreender melhor essa afirmação, apresentamos a sua organização de acordo com o Estatuto da CNEC aprovado pelo XVII Congresso Ordinário da CNEC, realizado aos 26 de julho de 1969, na cidade de Miguel Pereira, no Rio de Janeiro. Escolhemos o Estatuto desse ano, pois é o ano que escolhemos para dar início a nossa pesquisa.

Segundo Vermelho e Pontes (1984, p. 36) a CNEC foi criada no propósito de:

- a) instituir uma rede de educandários gratuitos para o ensino médio em todo o território nacional, para que haja, para todos a mesma oportunidade de instrução;
- b) ministrar conhecimentos dentro da realidade brasileira para que seus educandários saiam cidadãos dignos e prestantes;

- c) criar e manter, em seus educandários, instituições extraprograma que concorram para a formação social de seus educandos e sua integração na comunidade.

Para tanto, como uma força de sustentação de sua estrutura de poder, havia três tipos de sócios:

- a) mantenedores – os que contribuem com quantia mensal definida pela Assembleia local, conforme normas específicas fixadas pela Diretoria Nacional.
- b) remidos os que adquirem o “Título de Remissão” valor a ser fixado pela Diretoria Nacional;
- c) beneméritos – os que, a juízo da Diretoria Nacional, tiverem prestado relevantes serviços à instituição ou que para ela tenham contribuído com quantia apreciável. (CAMPANHA, 1969, p. 6).

De forma geral, a CNEC está organizada da seguinte forma: Setores Locais, Secções Estaduais e Organização Nacional. Começaremos apresentando o Conselho Nacional ou Organização Nacional, a mesma passa a ser constituída de todas as secções Estaduais e do Distrito Federal e dirigida por uma Diretoria Nacional composta de sete membros: Presidente, 1º e 2º vice-presidentes e quatro Diretores, e é fiscalizada por um Conselho Fiscal Nacional, integrado por cinco membros. Para compreendermos melhor a política administrativa da CNEC, citamos o estatuto da CNEC de 1969 sobre as eleições da entidade.

Art. 40 – A eleição da Diretoria Local e do Conselho Fiscal, da qual poderão participar todos os sócios quites maiores de 18 (dezoito) anos, inscritos até 60 (sessenta) dias antes do pleito, realizar-se-á por escrutínio secreto no primeiro quadrimestre dos anos pares. A ata da eleição será enviada em duas vias, à Administração Estadual.

§ 1º. Das eleições de que trata este artigo, caberá recurso para a Diretoria Estadual, no prazo de 8 (oito) dias.

§ 2º. A posse dos membros da Diretoria Local e do Conselho Fiscal se verificará logo após proclamado o resultado do pleito.

Art. 41 – As Diretorias Estaduais e os Conselhos Fiscais Estaduais serão eleitos em Convenção Estadual, no mês de setembro dos anos pares, na sede de cada Seção.

§ 1º. Os representantes de cada Setor, à Convenção Estadual, em número de 2 (dois), serão escolhidos pela Diretoria Local pelo menos 30 (trinta) dias antes da eleição.

§ 2º. A posse das Diretorias e dos Conselhos Fiscais realizar-se-á logo após as eleições.

§ 3º. Da pauta da reunião, prevista neste artigo, constarão estudos e debates sobre assuntos de interesse da CNEC e apreciações do relatório da Diretoria Estadual referente ao biênio (CAMPANHA, 1969, p. 6).

Já a Secção Estadual compreende o conjunto dos Setores Locais de uma mesma Unidade da Federação. Para a sua existência, deveria haver no mínimo seis setores. A Secção Estadual que era orientada e dirigida por um Conselho Estadual composto de onze membros; cabia a este Conselho fiscalizar a execução orçamentária e a movimentação das finanças das Escolas Cenevistas, bem como emitir pareceres sobre os balanços e balancetes.

O Setor Local representa a unidade básica da organização da CNEC no qual os sócios se agruparam. Silva (2001) afirma que o Conselho Local deveria ser composto pelo Presidente, Vice-Presidente, secretário e Tesoureiro, aos quais cabiam orientar e dirigir as atividades do Setor Local, como fixar a contribuição mínima de cada um, e, na medida em que eram criadas, a escola deveria ser submetida à apreciação do Administrador Estadual, além dos quadros do pessoal docente e administrativo do educandário e do Setor Local e seus respectivos salários.

A estipulação do número de sócios implicava na participação de uma classe média local, que representava a contribuição da comunidade para a manutenção das escolas, e que a existência de uma lei municipal, destinando valores específicos, tendo como amparo uma lei municipal, reconhecendo a CNEC como uma empresa de utilidade pública, a qual ressalta o porquê de a Campanha ter se autodenominado de comunitária, tornando se um elo entre o público e o privado.

Ao Conselho Local, cabia criar comissões com fins específicos de supervisionar e fiscalizar a ação dos serviços administrativos locais, acompanharem dentro de suas atribuições as atividades dos estabelecimentos da CNEC, remeter a relação nominal dos alunos matriculados nos educandários, distribuídos por séries e turmas; elaborar a proposta de orçamento local, como também os balanços patrimonial e financeiro que deverão também ser encaminhados à Administração Estadual.

Já a secção Estadual autorizava a constituição de um núcleo dentro da comunidade do qual faziam parte, no mínimo, cem pessoas que se obrigassem a uma contribuição financeira mensal, assim como a se disporem a qualquer outro tipo de atuação, visando ao desenvolvimento do núcleo comunitário que se chamaria

Setor Local.

Macedo (2018) esclarece que a figura do administrador estadual deveria orientar direta e indiretamente os setores locais, cuidando para que eles cumprissem as determinações estatutárias. Além disso, tinha o papel de dinamizar esses setores, propagando entre pais, alunos e outros representantes comunitários a fundamentação Cenecista de forma a não perder de vista o propósito da campanha. Já a diretoria era responsável pela existência e manutenção da escola, que viria a ser inaugurada, como também a captação de recursos da Comunidade e do Estado com a intenção de manter a escola.

Foi também durante o XVII Congresso Ordinário que a CNEG passou a denominar-se Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Apresentaremos na figura 4, uma reportagem do Jornal CAETÉ (PA), que apresenta em seu texto uma justificativa para a mudança do nome da Campanha e para isso narra um pouco da história.

Figura 4 - "CNEG agora é CNEC"



Fonte: Macedo (2018).

Sobre esse momento histórico da CNEC, Ivanildo Coelho de Holanda (1981, p. 68-69) comenta:

Consta que a CNEC teve, no XVIII Congresso Ordinário reunido na cidade de Miguel Pereira-RJ, em julho de 1969, mais como oportunidade de rever os seus princípios. E, com isto, foi aprovada, mais uma vez, a mudança do nome da Campanha. Os Setores Locais assumiram a responsabilidade de manutenção das unidades de ensino. Em consequência, a expressão “educandários gratuitos” já não correspondia mais à realidade. Passou-se a chamar Campanha Nacional de Escola da Comunidade (CNEC). Assim desaparecia aquele tom paternalista impresso pelo termo gratuito, enquanto se buscava imprimir nas comunidades uma nova significação do seu trabalho, a de “autoajuda”.

Essa mudança implicou em um posicionamento diferente da CNEC diante da sociedade, pois a mesma deixou de ser gratuita para assumir-se como comunitária, retirando a responsabilidade do poder público, que ajudava financeiramente a Campanha e passando essa responsabilidade para a sociedade/comunidade.

Silva (2001) afirma que não era mais possível manter na nomenclatura da entidade a palavra “gratuitos”, tinha que ser alterado para dar suporte à entidade na busca de financiamento, para manter-se e dá continuidade ao ritmo de crescimento em que se encontrava.

Assim, a palavra “comunidade”, ao invés de “gratuitos”, retirava, em parte, a gratuidade dos alunos, o que na prática, a CNEC não chamava de pagamento, e sim contribuição social, o que, de certa forma, (re)forçava uma participação maior do poder público, visto que a CNEC atuava onde não havia escolas públicas, embora o Estado há muito tempo viesse contribuindo com suas finanças.

Buscou-se, então, nas comunidades, um novo significado para o trabalho educacional de “autoajuda”, mas assegurando que não havia finalidade lucrativa. Embora a CNEC não objetivasse lucros, a entidade não suportava mais o peso da gratuidade, portanto, o aluno ou a comunidade deveria responsabilizar-se com contribuições para atender às necessidades de manutenção da escola e permitir o funcionamento.

Essas decisões vinculam-se à política educacional do período, a qual dá ênfase à formação para o trabalho, o que vai prevalecer na reforma educacional preconizada na Lei nº 5.692/71. Foram também revistos os princípios da campanha, pois a expressão “Educandários Gratuitos” já não correspondia mais a realidade.

Nessa fase da história da Campanha, não houve mais expansão no setor escolar, caracterizando um período de crise. Entretanto, ocorreu expansão em outros setores de atividades. Isso está previsto no Estatuto de 1969, no qual consta entre as fontes de renda atividades agrícolas, comerciais e industriais que viriam a ser exploradas.

Com isso, a Campanha passa a manifestar, de forma mais evidente e elaborada, a fundamentação das suas atividades no tema da comunidade e uma maior diversificação, ambas relacionadas com a formação para o trabalho, na perspectiva da política governamental implementada no período. A crise pela qual a CNEC passou em todo Brasil, pode ter ocorrido devido à não inclusão dessa instituição no orçamento da União, pois:

Na década de 1950, a Campanha havia sido incluída no orçamento da União, embora fosse excluída no ano de 1970. O relatório de atividades de 1969-1971 afirma, entretanto, que a Secretaria Geral do MEC a incluíra na dotação orçamentária, com a rubrica “Assistência técnica e financeira a instituições do ensino fundamental”. A Campanha recebeu 57,4% do montante sob essa rubrica, lamentando que, infelizmente, como os recursos não estavam vinculados à CNEC, outras organizações procuravam habilitar-se também aos recursos em questão (SILVA, 2001, p. 106).

Ao observar o Quadro 4, representando a estatística geral da CNEC entre os anos de 1969 até 1996, é possível perceber que o número de escolas e alunos matriculados nas instituições da CNEC, vinha crescendo a cada ano, porém, de 1971 para 1972, ocorreu uma redução de 43 escolas, isso demonstra que não só foi reduzido o número de instalações de escolas, como também desativadas escolas que antes funcionavam.

O Quadro 4 indica também que o crescimento é retomado em 1973, além de apresentar o grande investimento da CNEC, a partir de 1976, em adquirir prédios próprios. É possível observar ainda no mesmo quadro, uma progressiva redução no número de escolas depois de 1985, simbolizando o início de uma grave crise nas instituições.

Quadro 4 - Estatística Geral da CNEC (1969 – 1996)

ANO	MUNICÍPIOS	ESCOLAS	PRÉDIOS PRÓPRIOS	MATRÍCULA
1969	831	1084	--	231134

ANO	MUNICÍPIOS	ESCOLAS	PRÉDIOS PRÓPRIOS	MATRÍCULA
1970	993	1234	--	273499
1971	834	1291	--	310278
1972	913	1248	493	309982
1973	908	1250	--	308208
1974	933	1282	--	342000
1975	952	1332	--	368289
1976	977	1259	559	372464
1977	985	--	627	405317
1978	997	1305	613	420743
1979	1008	1315	636	427300
1980	1004	1305	660	426093
1981	995	1811	677	439524
1982	1010	1315	689	445004
1983	1016	1346	729	474380
1984	1007	1320	714	4547934
1985	987	1278	697	431148
1986	971	1217	680	437850
1987	947	1187	655	442081
1988	954	1160	687	433775
1989	889	1079	637	415219
1990	914	1090	644	408208
1991	850	1028	644	388239

ANO	MUNICÍPIOS	ESCOLAS	PRÉDIOS PRÓPRIOS	MATRÍCULA
1992	836	1002	662	370445
1993	792	982	635	379225
1994	793	912	594	385101
1995	759	896	582	376272
1996	749	852	--	349744

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Segundo Carvalho (2008), a crise financeira da CNEC se caracteriza quando o General Emílio Garrastazu Médici assumiu a presidência do Brasil e escolheu para o Ministério da Educação o coronel Jarbas Passarinho. No primeiro momento, os representantes das Escolas Cenevistas ficaram satisfeitos, pois o citado ministro era casado com uma sobrinha do então presidente nacional da CNEC, o Almirante Benjamin Sodré.

Não demorou, o ministro anunciou que estavam suspensos todos os repasses e verbas do órgão, principalmente para entidades filantrópicas, enquanto durasse a reforma que estava promovendo. Entre essas entidades estava a CNEC.

A expansão dessa instituição só foi possível graças a interação com o poder público e a ajuda financeira e a crise foi gerada justamente pela suspensão do repasse federal, sendo então necessário aumentar a participação financeira da comunidade e a cobrança de mensalidades escolares. Para compreendermos de forma mais clara, Henriques (1978) refere-se às mensalidades do Setor Local da cidade de Picuí, na Paraíba, no ano de 1969:

A contribuição social ficou assim fixada para o curso ginásial: NCR\$ 3,00 para os alunos carentes, NCR\$ 5,00 para os alunos cujos irmãos estudassem no colégio e NCR\$ 8,00 para todos cuja situação financeira permitisse. Quanto ao curso técnico ficaram estabelecidos NCR\$ 8,00 e NCR\$10,00, respectivamente, para os alunos carentes e outros (HENRIQUES, 1978, p. 55).

O trecho acima demonstra que a CNEG não oferecia educação gratuita, já que até os alunos carentes pagavam mensalidades, ainda que com valor reduzido.

No entanto, durante esse período, a Administração Central realizou vários encontros regionais na Campanha, e uma das conclusões do encontro, com relação às contribuições sociais, foi a seguinte “que se divulgue, intensamente, que na CNEG o aluno não paga escola e sim é o associado quem contribui para a manutenção da escola, através do Setor Local” (SILVA, 2001, p. 121)⁹.

A política do governo de Médici (1969-1974) era desenvolvimentista, ou seja, sua principal preocupação era integrar Educação e Produção (em ocupações de baixa renda), a fim de amenizar as tensões sociais. Para viabilização dessas propostas, o Departamento de Planejamento tinha, entre as suas atribuições básicas, o controle e a avaliação da transformação da rede de escolas em escolas para o trabalho.

Nas áreas rurais, a Campanha já desenvolvia atividades de produção, principalmente na área agrícola, atendendo tanto à profissionalização do ensino quanto ao envolvimento da comunidade. Sobre o Ensino Profissionalizante (EP) durante esse governo, foi implantado o ensino técnico obrigatório através da Lei 5.692/71 de reforma do ensino de 1º e 2º graus, ficando clara a necessidade de formação profissional de nível técnico em massa para atender ao chamado “milagre brasileiro”.

No ano de 1976, durante o Congresso da CNEC, o Sr. Salomão Ribas Júnior, Secretário de Educação de Santa Catarina e presidente da Diretoria Estadual da Campanha, afirmou que a Campanha havia crescido muito e seria necessário definir caminhos mais seguros frente à nova legislação.

A comissão de Educação desse Congresso elaborou algumas recomendações, entre elas a Diretoria Nacional deveria solicitar dos órgãos públicos que não criassem escolas em sua área de influência e que as escolas da Campanha deveriam atuar para se adequar à Lei nº 5.692/71. Mesmo com essa medida no ano de 1979, em vários estados brasileiros como: Sergipe e Rio de Janeiro ocorreram o fechamento de escolas da CNEC, devido à fundação de escolas públicas.

Assim, segundo Silva (2001), os demais congressos até então realizados pela Campanha, irão manifestar preocupação em obter maior volume de recursos financeiros, inclusive através do aumento na diversificação das suas atividades, em convênios com órgãos do governo.

⁹ Dados retirados do Relatório das atividades de 1965-1967.

Portanto, no período que compreende entre os anos de 1980 a 1985, foi marcado pela busca de alternativas, com o objetivo de atingir a autossuficiência financeira, incrementando a diversificação das atividades realizadas, buscando, mais uma vez o apoio dos órgãos governamentais. Dentre as alternativas, foi concretizada a implantação de escolas produtivas, a exemplo de fazenda-escola, a proposta era oferecer o ensino profissionalizante, além de melhorar a qualidade de vida da população, através da assistência técnica aos pequenos produtores.

Os dados do Quadro 4, que apresenta a estatística geral da CNEC (1946 – 1996), mostra que a partir de 1984 até 1996, ocorreu uma queda de mais de 100% no número de escolas e uma baixa de mais de 80% no número de alunos matriculados na CNEC.

Devido essa situação, durante o 32º Congresso Nacional da CNEC, realizado em Brasília em 1992, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento (FMD), formado por contribuição das Unidades Cenecistas, com o objetivo de financiar a manutenção das Superintendências Estaduais.

Diante das dificuldades que a CNEC enfrentava para manter as suas escolas, firmou então um convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cujo objetivo era assegurar o ensino fundamental gratuito, em escolas mantidas pela CNEC, a alunos que não tiveram o acesso a esse grau de ensino por insuficiência de vagas na rede pública de ensino.

Para Carvalho (2008), o agravamento da situação da CNEC aumentou com a Constituição de 1988 que obrigou a CNEC a assumir todos os compromissos sociais, junto a seus trabalhadores igualmente aos das empresas privadas do segmento educacional, tais como salários de acordo com os valores estipulados pelos sindicatos da classe, assim como o recolhimento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e os demais encargos, passando agora a sofrer com a fiscalização do Ministério do Trabalho e outros, sem os privilégios anteriores que cabiam às entidades filantrópicas que tinham um tratamento diferenciado.

Em 1995, foi realizado o 33º Congresso Nacional da CNEC, no qual foram efetivadas mudanças de rumos no sentido da maior eficiência gerencial e da elevação da qualidade dos serviços. Esse ano se constitui também em um marco na trajetória da instituição, devido às mudanças significativas verificadas no discurso

veiculado e nas ações adotadas. A Campanha assume-se como uma empresa privada e se prepara para competir no mercado. O discurso messiânico deixa de ser satisfatório e é substituído por um discurso mais objetivo e racional de cunho empresarial.

No 34º Congresso, em 1996, na tentativa de encontrar soluções para a crise que vinha se arrastando desde 1984, uma das medidas apresentadas foi o Plano Nacional de Saneamento, que, segundo Garcia¹⁰, constitui uma proposta arrojada que visava recuperar, de vez, o prestígio institucional, 'enxugar a máquina' e retomar, posteriormente, o processo de crescimento.

Foi instituído o Fundo de Indenização, equivalente a 40% da importância recolhida, mensalmente, por todas as unidades, em favor do FGTS. Foram suspensas obras de reformas, ampliação e construção, bem como a aquisição de bens duráveis. A contratação de pessoal também foi suspensa por um ano, prorrogável, e os aumentos salariais se restringiram à obrigatoriedade legal.

Foi também nesse mesmo ano, 1996, que no dia 21 de setembro, o professor Felipe Tiago Gomes faleceu em Brasília, vítima de complicações cardíacas. Entre aqueles que o conheceram, a característica mais marcante da sua personalidade era a facilidade de se comunicar e conseguir apoio para fazer as coisas que desejava. Em sua trajetória de fundador e líder da CNEC, Felipe Tiago Gomes recebeu inúmeras homenagens, além de títulos de cidadão honorário de diversos estados da federação.

A partir do exposto neste capítulo, abordaremos no capítulo seguinte os fundamentos políticos e pedagógicos das Escolas Cenecistas, particularmente no processo em que ocorreu a mudança de nome, no ano de 1969, quando a Campanha passou de Campanha Nacional de Ensino Gratuito (CNEG) para Campanha Nacional de Escola da Comunidade (CNEC), discutiremos também o conceito de comunidade e suas implicações no conceito do público contido na histórica de luta em defesa de que todos, independentemente da classe social, tenham direito a uma educação de qualidade.

¹⁰ Entrevista com Sebastião Garcia, na Revista O Cenecista, nov. 1998, p. 26.

3 OS FUNDAMENTOS SOCIOPOLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS CENECISTAS: UMA ESCOLA DA COMUNIDADE

Neste capítulo, analisamos os fundamentos sociopolíticos e pedagógicos das Escolas Cenevistas, particularmente no processo em que ocorreu a mudança de nome da instituição, quando no ano de 1969 a mesma passou de Campanha Nacional de Ensino Gratuito (CNEG) para Campanha Nacional de Escola da Comunidade (CNEC).

Para um melhor entendimento da base teórica, discutimos o conceito de comunidade, com o intuito de relacioná-lo às questões abordadas e suas implicações, na tentativa de compreender as significativas transformações sociais, relacionando-os aos elementos da trajetória da CNEC, na perspectiva de demonstrar como o discurso da comunidade serve aos interesses das políticas econômicas.

Para Silva (2001), o conceito de comunidade foi empregado por muitos pensadores não só do século XIX, mas também do século XX, abrangendo todas as formas de relacionamento caracterizadas por um grau elevado de intimidade pessoal, profundidade emocional, engajamento moral, coerção social e continuidade no tempo. A comunidade encontra seu fundamento no homem visto em sua totalidade, e não separadamente, nesse ou naquele papel que possa desempenhar na ordem social. Sua força psicológica deriva de uma motivação mais profunda que a do interesse e realiza-se na fusão de vontades individuais

Já Cunha (1991) entende que a comunidade resulta de uma união real e orgânica e tem caráter originário, constituindo-se espontaneamente a partir do parentesco, da vizinhança e da amizade. Não se forma por decisão deliberada de seus componentes, tendo em vista a realização de alvos preestabelecidos. Assim, para formar uma comunidade, é necessário criar um vínculo emocional, uma personalidade coletiva, construídos através de revelações mútuas. As modificações sofridas pelo conceito de comunidade acompanham as transformações políticas, sociais e econômicas.

Souza (1996), por sua vez, afirma que a questão da comunidade volta a emergir na atualidade, quando os próprios condicionamentos sócio-históricos de cada sociedade vão alterando o contexto urbano e rural. Isso dificulta e torna complexa a formulação de uma definição objetiva de comunidade, a qual assume

diversas conotações: como sinônimo de sociedade; como categoria de pessoas; como referência política mais ampla; como sinônimo de adjetivo do social e como referência a uma área limitada de moradia. A mesma autora afirma ainda que as relações sociais que permeiam a revolução industrial desestruturaram a comunidade em suas funções de controle e segurança social, chamando a atenção para a necessidade de reconstrução da pequena comunidade.

Ela ressalta ainda que, nas formulações decorrentes da ideologia desenvolvimentista e nacionalista, nas quais a sociedade é pensada de forma funcional, o homem é visto como responsável pelo desenvolvimento do seu país, e a comunidade é o núcleo básico e o meio de estimular e implementar esses níveis de desenvolvimento. Em sua opinião, o trabalho comunitário tem sido a base para o desenvolvimento de várias propostas de ação social.

Para Ammann (1992), o tema “comunidade” é recorrente no discurso governamental brasileiro, desde a década de 1940, manifestando-se concretamente na política educacional através da adoção de campanhas de educação, que foram citadas ao longo desse texto, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, as quais tinham como principal objetivo conseguir a integração da população ao desenvolvimento econômico, através da educação das comunidades.

Essas Campanhas adotavam o tema: “Desenvolvimento de Comunidade”, metodologia que surgiu no Brasil, através de convênio com os Estados Unidos, devido à preocupação em evitar a disseminação da ideologia comunista pelo país.

O sistema de educação de uma determinada sociedade ocorre com instituições como a Igreja, a família, a comunidade, o Estado, empresas e sindicatos, tudo isso são produtos de um complexo movimento de construção e reconstrução, determinado por fatores de ordem econômico-social e político-cultural, que definem o contexto em que atuam os diferentes protagonistas sociais com interesses diferenciados (MANFREDI, 2016).

Com relação à história da educação no Brasil, desde a colonização até os dias atuais, o quadro geral que se apresenta é o de escassez de escolas e de professores. Com o passar do tempo, a questão da universalização e da qualidade da educação no Brasil ganhou espaço nas discussões políticas, devido ao fato de ela desempenhar um papel importante na alteração das características individuais,

na estrutura econômica, social e política.

Segundo Manfredi (2016), durante a Primeira República, com a implantação do modelo de substituição das importações e com a política intervencionista do Estado, surgiram novos padrões e mecanismos de controle e capacitação da nova classe operária para atender à industrialização em massa.

Em 1934, quando a crise começa a dar sinais de normalidade, é que o governo se mostra favorável ao desempenho no setor industrial em substituição ao modo de produção agroexportador. Saviani (2007) afirma que as políticas pertinentes à educação, objetivavam atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento ascensional da população urbana, exigindo mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional e sua necessária institucionalização, além de novas necessidades para a formação da força de trabalho.

No período compreendido entre 1935 e 1942, as organizações independentes dos trabalhadores foram silenciadas e golpeadas pela intensa repressão (MANFREDI, 2016). Nesse momento a comunidade passa a ser um meio importante para disseminação de uma política de modernização de valores e atitudes da população, a fim de ampliar o mercado de consumo e instrumentalizar técnicas para o mercado de trabalho, na perspectiva do paradigma de progresso e de participação.

Na década de 1940, as questões educacionais passam a fazer parte dos programas políticos. A educação passa a ser vista como a base para resolver os problemas brasileiros. Assim, seria possível incorporar grandes camadas da população no processo civilizatório identificado com o progresso nacional. Fazer o Brasil entrar no caminho das grandes nações do mundo.

Nessa perspectiva, ocorre uma intensa mobilização, sob a forma de campanhas, objetivando incorporar grandes camadas da população no processo civilizatório identificado com o progresso nacional. Fazer o Brasil entrar no caminho das grandes nações do mundo. A esse movimento, Nagle (1974) denomina como “entusiasmo pela educação”.

Assim, pretendia-se transformar radicalmente a educação brasileira. Isto é, a educação deveria formar o homem brasileiro e o transformá-lo num elemento de produção, necessário à vida econômica do país e importante para a elevação dos padrões de vida. A implantação do novo modelo político e social no Brasil difunde a

ideia de prosperidade nacional e reforça a ideia da educação técnica.

É nesse contexto que surge a Campanha do Ginásio Pobre (1943), atualmente, Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), como um movimento para ofertar educação à população carente, cujos fundadores foram imbuídos das ideias ligadas ao “entusiasmo pela educação”.

A expansão da Campanha verificou-se a partir de 1945, com forte apoio do Estado, no período em que se intensificaram as campanhas oficiais e extraoficiais de educação popular. Em 1947, é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que, segundo Paiva (1987), tinha o objetivo de sedimentar o poder político e as estruturas socioeconômicas, através da ampliação dos contingentes eleitorais. Adotando a metodologia do Desenvolvimento da Comunidade (DC), principalmente no meio rural e, após o entusiasmo inicial, deixava de lado a mera alfabetização para tentar um processo de educação comunitária.

Como já foi citado nesta pesquisa, a política educacional do Estado Novo (1937-1945) legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo um ensino secundário destinado às elites condutoras, e os ramos profissionais do ensino médio destinado às classes menos favorecidas. Essa política foi colocada em prática a partir de 1942, por meio das “Leis Orgânicas do Ensino” também conhecidas como “Reforma Capanema”, estas se constituem num conjunto de “Decretos-Lei” elaborados por uma comissão de “notáveis” presidida por Gustavo Capanema e outorgados pelo presidente Getúlio Vargas, durante o Estado Novo (1937- 1945).

Essas leis objetivavam reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, com o objetivo de adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil naquela época (expansão do setor terciário urbano, constituição de uma classe média, do proletariado e da burguesia industrial, resultante da intensificação do capitalismo no país). A mesma permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

A indústria exigia uma formação mínima do operariado e isso precisava ser feita de forma rápida e mais prática; no entanto, o sistema de ensino brasileiro não possuía infraestrutura adequada para a implantação desse sistema. A fim de resolver esse problema, o Governo então criou, paralelo ao sistema público, outro

sistema de ensino, organizado e administrado pelos organismos sindicais patronais. Manfredi (2016) nos chama a atenção para a construção do Sistema S, com formação da mão de obra operacional, sob o controle exclusivo das entidades empresariais.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado pelo Decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942, é uma instituição destinada a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país. Essas escolas ministravam um ensino rápido, de formação mínima, com o objetivo de preparar os aprendizes menores dos estabelecimentos industriais. Outros cursos de formação continuada para os trabalhadores também eram oferecidos pelo sistema de escolas do SENAI.

Nesse período, a educação começou a se caracterizar por uma Política de Educação Profissional, de orientação taylorista-fordista por parte de uma burguesia industrial. Ocorre então a substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização, onde o pensamento era fazer uma articulação entre economia, agricultura e a indústria, a fim fortalecer o projeto de industrialização no Brasil, realizado mediante investimentos públicos na criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro.

Manfredi (2016) adverte que essa centralidade do Estado resultou na criação de grandes companhias estatais, além de passar a tomar decisões relativas aos rumos da economia em favor dos interesses dos grupos empresariais, gerando, em longo prazo, a privatização do público.

Por razões econômicas, a educação profissional passou a assumir um papel importante na formação de mão de obra no contexto do processo de desenvolvimento no Brasil. Organizado em duas frentes de ensino e controle: um ensino que ficava sob o controle empresarial e outro sob a responsabilidade do Ministério da Educação e da Saúde.

O Decreto-lei nº 4.073, de janeiro de 1942, que institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial, trouxe alguns aspectos positivos quanto à organização desse ramo de ensino. Entretanto, segundo Saviani (2007) o caráter dualista que separa o ensino secundário do ensino profissional reforça a prerrogativa ao ramo secundário de ascensão a qualquer carreira de nível superior, assim como reforça o caráter corporativista que vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões

e ofícios requeridos pela organização social. A Lei Orgânica do Ensino Industrial foi sofrendo mudanças no que diz respeito à equivalência entre os diversos ramos de ensino, a partir da queda do Estado Novo em 1945, entre os sistemas propedêutico e profissional.

Ainda no ano de 1942, o Decreto-lei 4.984, de 21 de novembro, dispõe sobre a aprendizagem nos estabelecimentos industriais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, regulamentando a criação de escolas de aprendizes de responsabilidade das empresas que possuíssem mais de 100 trabalhadores. As mesmas eram mantidas com recursos das próprias empresas, com a finalidade de dar formação profissional aos seus trabalhadores. Para efeito de administração desse ensino, essas escolas poderiam articular-se ao SENAI e é a partir desse momento que começaram a organizarem-se as Escolas Industriais e Técnicas, os atuais Institutos Federais.

Manfredi (2016) ainda afirma que no período que sucedeu o Estado Novo, de 1945 a 1964, a educação do Brasil, manteve as mesmas estruturas formativas historicamente construídas, foram cristalizando concepções de educação escolar acadêmico-generalista na qual “os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos, à medida que progrediam nos seus estudos” (ALVES, 1977, p. 71 apud MANFREDI, 2016, p. 78); e de outro, a Educação Profissional.

Em 1950, a Lei 1.076 passou a flexibilizar o ingresso dos estudantes concluintes do primeiro ciclo dos ensinos industrial, comercial e agrícola, a ingressarem no curso clássico ou científico. A Lei 1.826/53 facultava o direito de ingresso em qualquer curso superior a todos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer dos ramos de ensino observando-se exames de adaptação.

Nesse período, a educação popular estava abandonada e a educação média era meramente propedêutica, com um curso introdutório que supria a necessidade básica de conhecimento em um assunto, mas não o preparava profissionalmente. Foi por compreender o importante papel da educação na vida do indivíduo e preocupado com os estudantes que não tinham condições de dar continuidade aos seus estudos, que Felipe Tiago deu início em 1943 ao movimento da Campanha do Ginásio Gratuito.

Esses educandários ofereciam o ensino ginasial “gratuito”, destinado aos

alunos de ambos os sexos, em conformidade com a legislação em vigor, tendo por finalidade atender as classes menos favorecidas, dentro dos modernos princípios pedagógicos (SILVA, 2001). Eles funcionavam preferencialmente no turno noturno, ou em turnos de acordo com as matrículas efetuadas; podendo ainda manter cursos de admissão, com o objetivo de ministrar aos candidatos o programa exigido para o ingresso no curso ginasial.

Para compreendermos melhor a importância dessa Campanha, faz-se necessário conhecer a relação de Felipe Tiago com o livro 'O drama da América Latina', do jornalista americano John Gunther. Este experiente jornalista, após viajar 20 mil milhas de avião entrevistando líderes e chefes de Estado da América Latina, conseguiu traçar um panorama do continente, o que já havia feito anteriormente com a Europa e a Ásia.

Macedo (2018) afirma que, após fazer a leitura desse livro, Felipe Tiago viajou pelos países da América Latina, e encantou-se pela análise clara que o jornalista fez da situação social tão repleta de desigualdades naquele continente; do México dos generais Camacho, ao Brasil, do ditador Getúlio Vargas.

Em um dos capítulos do livro, John Gunther retrata a situação do Peru e um pouco da história do líder Haya de La Torre, um dos personagens mais emblemáticos da história da América Latina. Filho de jornalista e criado em um ambiente católico e burguês, que havia aprendido francês e piano ainda na adolescência, não tinha quase nada em comum com Felipe Tiago, a não ser o desejo de fazer justiça a favor dos mais pobres e necessitados.

Macedo (2018) relata que, com pouco mais de 20 anos, Haya de La Torre viajou pelas Américas e se apaixonou pelas ruínas de Cuzco, antiga capital dos Incas e pelos índios, cujos descendentes haviam sido explorados e oprimidos. Na universidade de Córdoba, na Argentina, o líder peruano viu de perto a 'revolução espiritual' dos estudantes rompendo com a tradição católica europeia. No México teve a oportunidade de conhecer o movimento pela libertação dos camponeses.

Em espaços e tempos distintos, Felipe Tiago e Haya de La Torre perceberam as diferenças sociais entre os homens e ambos buscaram formas de diminuir essas diferenças em prol de uma nova realidade. O líder peruano não tinha intenções políticas, embora tenha se envolvido por acreditar que o homem através do conhecimento e da educação poderá encontrar a liberdade, e foi justamente essa a

inspiração de Felipe Tiago.

Ainda segundo Macedo (2018), foi com o lema: “Viva a cultura! Viva a escola!”, que no ano de 1921, Haya de La Torre, criou em Lima, capital do Peru, as chamadas Universidades Populares, onde os estudantes à noite davam instrução gratuita aos que eram muito pobres, com o desejo de que também tivessem acesso aos cursos regulares.

Em apenas um ano, o líder peruano conquistou 30 mil simpatizantes; em dois anos, levou 60 mil jovens às ruas para defenderem ideais renovadores. Por esses motivos, foi exilado do seu país por oito anos, e nesse contexto, criou a Aliança Popular Revolucionária Americana (APRA), sigla de Partido Aprista Peruano, que defendia a igualdade social no Peru e na América Latina.

Nesse mesmo período, na América Latina, constituía-se uma produção teórica nos diferentes períodos do processo de desenvolvimento. Vejamos alguns exemplos: José Martín (Cuba, 1853-1895), que se dedicou à independência e defendia uma educação científica e técnica junto com a formação ética e política do povo; Ernesto Che Guevara de La Serna (Argentina/Cuba, 1929-1976), em cujas fileiras ninguém poderia continuar sem saber ler e escrever; subcomandante insurgente Marcos (México/Chiapas), defendendo a ideia de uma educação rebelde e autônoma; José Carlos Mariátegui (Peru, 1894-1930), que defendia o socialismo, as universidades populares e a escola única para os peruanos; além de Haya de La Torre (Peru, 1895-1979), que cria um núcleo de universitários voluntários, comprometidos com a luta dos trabalhadores, para alfabetizar os índios e os trabalhadores.

Do ponto de vista das fontes teóricas, podemos citar influência da teoria marxista, em autores latino-americanos, dentre os quais Martí, Mariátegui e Paulo Freire (1921-1997), com o método de alfabetização de jovens e adultos, a formulação da “Pedagogia do Oprimido”, pela qual propunha a educação como prática da liberdade; do sindicalismo, dos movimentos urbanos, rurais e comunitários; do socialismo; e muitos outros. Mas é importante deixar claro que as Escolas Cenecistas não se embasavam em tal teoria.

Nesse período, constitui-se na América Latina um movimento político e sociocultural mais amplo, mediado por recursos financeiros que vinham de entidades de cooperação internacional, por instituições como a Igreja, partidos políticos, Centros de Educação Popular e escolas de formação de abrangência local, regional,

nacional e latino-americana; assim como por intelectuais, ativistas, religiosos e lideranças com níveis diferenciados de radicalidade, e orientados por utopias da transformação social.

O primeiro período ao qual se vincula a constituição da Educação Popular é, justamente, entre os anos de 1930 e 1960, a que se firma em um momento em que as análises teóricas salientavam que o Estado e a educação formal reproduziam as relações econômicas e socioculturais. O “Movimento de Educação Popular” e as “Escolas da comunidade” surgiram no interior desse processo, na direção da construção de fazer do povo uma expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas, imbuídas do desejo de construir o “poder popular”.

Ao analisar os Movimentos de Educação Popular foi possível perceber que nos últimos anos esse movimento vem ganhando um novo formato entre as camadas populares, suas demandas foram incorporadas pelos sindicatos dos professores e demais profissionais da educação.

No Brasil, segundo Scoguglia (1997), a educação popular passou por vários momentos epistemológico-educacional e organizacional. Durante o Estado Novo (1930-1945), reformas foram promovidas; o escolanovismo projetou-se como solução, mas foi pequeno o número da população que conseguiu escolarizar-se por completo. Por não possuir escolas suficientes ou pela evasão escolar, o nosso sistema educacional tornou-se um impulsionador de um grande número de jovens e adultos analfabetos.

Até a segunda metade dos anos 1940, não houve nenhuma ação muito intensa com relação à educação popular, porém, durante o período conhecido como “redemocratização” (1946-1964) ocorreram várias campanhas de combate ao analfabetismo e a escola pública brasileira cresceu qualitativamente, mas essa luta perde forças com a implantação de um governo Civil Militar em 1º de abril de 1964.

No tocante aos direito de voto dos analfabetos, merece destaque o ano de 1964. Na Mensagem ao Congresso Nacional de 15 de março de 1964, o presidente João Goulart manifestou o desejo de que fosse reconhecido o direito do analfabeto de votar e de ser votado, mas foi somente com a promulgação da Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985, que os analfabetos recuperaram o direito de votar, agora em caráter facultativo.

Paschoal Lemme, ao final dos anos 1930, foi o primeiro que publicou sobre o tema educação popular. No que diz respeito à alfabetização, o Censo Populacional de 1940 mostrou que 56% da população maior de 15 anos era analfabeta. Esse dado tornou-se muito importante porque o Brasil estava acelerando o processo de industrialização e, conseqüentemente, o processo de urbanização. Começou-se a colocar nesse momento, com muita ênfase, o discurso contra o analfabetismo. Os médicos exerciam uma grande influência sobre o tema e tinham uma visão higienista do problema.

O analfabeto era visto como incapaz e incompetente para o novo Brasil que se anunciava. “Erradicar o analfabetismo” era quase entendido como “erradicar o analfabeto”, como se erradica uma praga. Na verdade, o problema era a miséria do povo, o meio rural que praticamente não tinha escolas. Preocupados com essa situação, um grupo de professores e pesquisadores, entre eles Paulo Freire, prepararam um relatório apresentado no 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, e está na base do Sistema de Alfabetização criado por Paulo Freire.

Em 1943, mesmo ano de inauguração das Escolas da Comunidade, Getúlio Vargas (1930-1945) criou o Fundo Nacional do Ensino Primário e o Ministério da Educação deu início a um processo de assinatura de convênios com os estados, exigindo desses a assinatura de convênios com os municípios, para expansão e melhoria do ensino primário. A proposta do ensino supletivo de adolescentes e adultos faz parte dessa política de intervenção da União no ensino comum a todos os brasileiros.

A CEAA atuava de forma direta nesse processo e conseguiu penetrar em quase todos os estados da federação. Sob a coordenação de Lourenço Filho, estabeleceu convênios com muitas secretarias dos estados e municípios. Não se limitou a atuar nas capitais, atingiu muitas cidades do interior. Significou, ao mesmo tempo, um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização no meio rural.

A Campanha foi mesmo muito criticada por ter se tornado uma “fábrica de eleitores”, pois o Brasil se preparava para as eleições e o projeto restringia-se à alfabetização e o processo de alfabetização restringia-se a ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor; “ferrar o nome”, como Paulo Freire criticou mais

tarde.

Nesse momento, Felipe Tiago percebeu que apenas a ação de alfabetização, não era suficiente e cria a ideia da Campanha dos Ginásios Gratuitos e passa a divulgá-la amplamente entre políticos, a fim de conseguir recursos para implantar as suas escolas nas zonas rurais, o seu objetivo era de oferecer estudos àqueles que não queriam se limitar apenas a serem alfabetizados.

No final dos anos 1950 é criada a Campanha de Educação Rural, compreendendo ações conjuntas dos Ministérios da Educação, da Agricultura e da Saúde. Começa a ser realizado um trabalho intensivo junto às “comunidades rurais”, abordando a educação sanitária, a higiene e a saúde, a introdução de algumas técnicas agrícolas.

Nesse mesmo período, Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), desdobrados em vários Centros Regionais, que realizaram importantes pesquisas sociológicas, sobre educação e sobre o modo de vida da população de povoados e pequenas cidades. A sociologia encarava a educação como um “fato social”, por isso seu objeto de pesquisa tinha em vista a transformação para conseguir solucionar os problemas da educação.

Já Scoguglia (1997) defende que a contribuição do pensamento freireano é crucial para a compreensão de uma educação conscientizadora e libertadora que busca a construção da consciência de classe. Em contrapartida, tivemos um ensino profissionalizante, fomentado pelo estado, e que tinha o objetivo de preparar mão de obra para atender ao projeto desenvolvimentista do país.

Entre os anos de 1958 e 1964, o Brasil vivia um momento de efervescência político-social com o Populismo. Esse projeto político incentivava a participação do povo, querendo-o apenas como base social de sustentação eleitoral. É nesse contexto, que o próprio Estado viabilizou condições para a alfabetização de adultos baseado no Método Paulo Freire, já que era necessário alfabetizar milhões de brasileiros a fim de se tornarem eleitores.

Do ponto de vista político-pedagógico, a CNEC passou a ter como principal objetivo oferecer educação extraescolar e passa a se dar maior ênfase ao tema comunidade, evidenciado a partir de 1958, passando a expressar a ideia de que “a função educacional fora da escola, era ensinar democracia às comunidades,

constituindo, com o tempo, uma realidade”.¹¹

Segundo Paiva (1987), no ano de 1958, o Presidente Juscelino Kubitschek recomendava à instituição a formação de uma associação de caráter nacional que conseguisse unir os esforços de entidades privadas, dando-lhes ajuda técnica e financeira, estudando projetos de cooperação e oferecendo educação social, a fim de estimular o sentimento de comunidade. Surge, nesse mesmo ano, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Essa Campanha preocupou-se com a ampliação da rede escolar primária, a extensão da escolaridade e a promoção comunitária.

A expansão dessa instituição só foi possível graças ao apoio do poder público, que se prolonga durante a sua existência, mesmo em períodos conturbados politicamente, como na década de 1960, quando se verifica uma mudança de regime político no país. Nesse período, nota-se também o surgimento de movimentos que adotaram o Desenvolvimento da Comunidade (DC), como uma visão crítica da realidade e concebendo a participação do povo no sentido de realizar mudanças estruturais na sociedade brasileira.

Assim, foi viabilizada uma possibilidade de aproximação entre o ramo secundário propedêutico e os cursos profissionalizantes de nível médio. Porém, somente com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, é que se manifesta a articulação entre os ensinos secundário e profissional na tentativa de abolir a dualidade no ensino. No entanto, é importante assinalar que essa dualidade não acabou, já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos privilegiava os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior.

Apesar de a legislação estabelecer a equidade, o que representou um ganho à ascensão ao ensino superior da classe desprivilegiada socialmente, a discriminação permanece. O ensino industrial e agrícola com suas funções vinculadas ao trabalho manual continuou não sendo reconhecidos socialmente, haja vista que o número de matrículas no segundo ciclo, à época, num total de 1.129.421, 50% correspondia ao ensino secundário; 45% aos ramos normal e comercial, enquanto que os ramos industrial e agrícola, somente 5% das matrículas (SANTOS, 2003).

¹¹ Relatório de Atividades (1958-1959).

Kuenzer (2007) nos lembra de que a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se, historicamente, a partir da categoria “dualidade estrutural”, uma vez que havia uma nítida demarcação de trajetória educacional para as elites e para os trabalhadores. Os cursos profissionalizantes, portanto, eram destinados àqueles que não iriam seguir carreiras universitárias.

Dessa forma, fica claro que a formação da mão de obra manual e mecânica do aprender a fazer, era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente, já às elites cabia o ensino das ciências e humanidades para dar suporte às atividades intelectuais, o que os levaria ao ensino superior. Essa foi uma orientação paradoxal que veio em sentido contrário ao princípio da “escola única” que garante uma educação básica comum a todos os jovens como defendia Gramsci (1978).

É nesse contexto que é então criado o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, que, a convite de João Goulart, foi dirigido por Paulo Freire. Nesse momento, a educação passa a ser atrelado às condições sociais e políticas que definiam o nacionalismo e o desenvolvimentismo brasileiros, o que, até então, era tratado com ênfase técnica deu espaço para o entendimento da educação como algo carregado de um conteúdo político inseparável. Essa visão ficou evidente nos encontros nacionais de educação de adultos, especialmente no ano de 1958, onde se sobressaíram os documentos preparados por educadores pernambucanos e, entre eles, seu relator, Paulo Freire.

Sobre isso, Scoguglia (1997) afirma que foi a partir desse momento que a conotação política da prática educativa foi ganhando adeptos e numerosos grupos conduzidos por estudantes e professores, começaram a trabalhar no sentido de uma educação voltada aos interesses e necessidades das camadas populares.

Durante a década de 1960, na América Latina, o Desenvolvimento de Comunidade (DC) esteve associado ao conceito de comunidade como um paradigma de progresso e participação, conforme afirma Pagaza (1997). Tendo como fundamento básico a cooperação voluntária, resultado da interação da comunidade, os agentes desse processo seriam lideranças que deveriam estimular a mudança através de seus próprios exemplos, da realização de suas próprias vidas e das relações que estabeleceriam com os outros.

Nesses movimentos, a comunidade passa a ser entendida como uma

realidade constituída de forças antagônicas e relações de dominação. Já as experiências descritas anteriormente entendem a comunidade como sendo concebida como uma unidade constituída de partes interdependentes, regidas pelo consenso, com problemas e interesses comuns, e todas as pessoas seriam mobilizadas para a solução dos problemas, utilizando-se de técnicas cooperativas, frequentemente em torno da oferta de serviços sociais.

No final de 1963, setenta e quatro desses grupos se reuniram em Recife, no I Encontro Nacional de Cultura e Educação Popular, sendo que dois terços deles trabalhavam com educação de adultos. Nesse período, ganha destaque o “Método Paulo Freire”, e sua disseminação é assumida pelo Governo Goulart através do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que pretendia alfabetizar seis milhões de pessoas só no ano de 1964.

Scoguglia (1997, p. 9) faz ainda a seguinte observação: o Plano Nacional de Alfabetização tinha uma forte conotação político-eleitoral, pois “fabricar” seis milhões de alfabetizados seria aumentar em 50% o número de eleitores que havia votado na eleição presidencial de 1960 (11,7 milhões, numa população de 70 milhões). Supostamente, a maioria desses novos eleitores (alfabetizados e “conscientizados” pelo “Método Paulo Freire”) votariam em candidatos e partidos “progressistas” e, assim, as reformas “de base” poderiam ser aprovadas no Congresso e implementadas na direção da construção de um país menos injusto e mais igualitário, na direção do socialismo e do comunismo. Construindo uma concepção de educação das camadas populares - educação popular -, diretamente ligada à tentativa de emancipação social e política.

Outras dessas instituições eram ligados ao poder público, como por exemplo em Recife, na administração do Prefeito Miguel Arraes, e, em Natal, na administração do Prefeito Djalma Maranhão com a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler”¹². Essa Campanha defendia que através da valorização da cultura popular, seria possível pensar a educação num caráter transformador e

¹² A Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende a Ler” foi criada em Natal em fevereiro de 1961 e durou até março de 1964, sendo o prefeito Djalma Maranhão e Moacyr de Góes o secretário de educação. Com um método inovador e próprio de alfabetização, valorizando a cultura local, com suas festas, músicas e danças, elaborou uma cartilha, criou seus intelectuais de caráter popular para facilitar a aprendizagem. Para isso, utilizou-se de salas vazias de Natal, erigindo palhoças para instalar novos cursos e novas bibliotecas. Ampliou-se com a alfabetização de adultos pelo *Sistema Paulo Freire* e pela campanha *De pé no chão também se aprende uma profissão*.

libertador.

São exemplos de estratégias de educação utilizadas nessa Campanha: a construção de Praças de Cultura, nas quais eram realizados debates sobre temas de relevância social; ocorriam também apresentações artísticas de danças e folguedos próprios da comunidade, muitas vezes apresentados por alunos dos acampamentos; principalmente, os Círculos de Cultura, que alfabetizavam a partir do Método Paulo Freire, fazendo uso das palavras e temas geradores, próprios da cultura popular, presente nos bairros em que foram desenvolvidos.

A Campanha implantou o ensino primário para crianças nos bairros pobres, em escolas de chão batido, com cobertas de palhas; como é possível observar no cartaz da propaganda da prefeitura da cidade de Natal (Figura 5), divulgando a campanha.

Figura 5 – Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler”



Fonte: Macedo (2018).

Os principais movimentos, no entanto, foram organizados em 1961 pela União Nacional dos Estudantes: eram os Centros Populares de Cultura, os quais atuavam através do teatro, cinema, música, literatura e campanhas de alfabetização. Outra experiência, importante a ser mencionada, foi o Movimento de Educação Básica (MEB), resultado do convênio do Governo Jânio Quadros com a CNBB, que utilizava como principal veículo o rádio e atuava nas áreas das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, expandindo-se, posteriormente, para outras regiões do país (CUNHA; GÓES, 1994).

Segundo Cunha e Góes (1994), essas iniciativas de educação popular

nasceram da crise socioeconômica e política dos anos 1950-1960, entre as experiências a “Campanha de pé no chão também se aprende a ler”, foi a única inserida na luta em defesa pela escola pública, através da implantação de uma rede de escolas, o que assegurou matrícula para todos numa política de ensino gratuito e laico. Cunha e Góes (1994, p. 31) ainda defendem que:

O único movimento que aplicou recursos públicos dentro da rede pública foi a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Por isso, em Natal, a defesa da escola pública não foi somente um discurso: a prática ocorreu na Secretaria Municipal de Educação [...].

Scoguglia (1997) afirma ainda que com a implantação do Regime Civil Militar em 1964, as numerosas organizações “progressistas”, entre elas os grupos que trabalhavam com a educação das camadas populares, foram extintas ou proibidas. Os grupos que conseguiram sobreviver contaram com a proteção da Igreja Católica. Tudo que estava ligado à educação formal, à escola, era tido como “reprodutivista” em função do controle que o Estado exercia sobre a educação e todos os seus agentes (estrutura, professores, alunos, currículos, etc).

Em 1966, o Governo retoma a questão da educação de adultos, sob pressão da UNESCO¹³ e em colaboração com a USAID (United States Agency for International Development), órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil. É um organismo independente, embora siga as diretrizes estratégicas do Departamento de Estado americano. A USAID surgiu em 1961, com a assinatura do Decreto de Assistência Externa, pelo então presidente John F. Kennedy, unificando diversos instrumentos assistenciais dos Estados Unidos.

Através do apoio dado por esse órgão à Cruzada ABC, que segundo Paiva (1987), tinha como características, um enfoque filantrópico e humanitarista da educação, com objetivos políticos claros, cuja programação se baseava na atuação do desenvolvimento comunitário. No ano seguinte, foi criado o Movimento Brasileiro

¹³ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros na busca de soluções para os problemas sociais.

de Alfabetização (MOBRAL) ¹⁴, de bases mais realistas que os demais movimentos, com tendência tecnicista e justificativa economicista.

O fim da década de 1960 anunciara mudanças profundas no funcionamento da Campanha a começar pelo seu nome. Há algum tempo, seus dirigentes vinham discutindo a mudança, pelo fato de a Campanha não ser mais unicamente formada por educandários mantidos com a ajuda voluntária de pais, alunos e professores. Embora os governos continuassem ajudando, não garantiam mais a sua sobrevivência. Então, em alguns lugares, foi preciso cobrar uma contribuição financeira aos alunos para garantir o funcionamento das escolas.

No Congresso da Campanha das Escolas Cenevistas, realizado em 1969, foram tomadas decisões importantes relativas ao aspecto político-pedagógico da instituição, bem como a modificação na denominação da entidade, que passa a ser denominada Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Felipe Tiago Gomes manteve a palavra “comunidade”, para conservar a essência do movimento e seu ideal de revolução pela educação, por meio de iniciativas sociais. A mudança do nome apenas legitimou uma transformação que já estava acontecendo na instituição.

Com relação ao financiamento, as Escolas Cenevistas demonstram preocupação em responsabilizar as comunidades pela manutenção das suas escolas, conforme diz Holanda (1981, p. 23):

Nossa preocupação no campo financeiro tem sido a de responsabilizar, cada vez mais firmemente, as comunidades, pela manutenção da Escola Cenevista, não só pelo caráter altamente educativo que essa medida encerra, com também porque, sempre que isto ocorra, poderemos distribuir mais e dar maior proveito aos recursos advindos dos poderes públicos [...].

Desde as décadas anteriores, a comunidade tem sua participação concretizada através de contribuição financeira, em serviços e donativos, como explica o texto seguinte:

As contribuições comunitárias são institucionalizadas e regulares. Sendo representadas pelas mensalidades dos sócios, que são, geralmente, os alunos ou seus responsáveis, as quais se destinam, basicamente, à manutenção da escola. Mas há, também, donativos resultados de

¹⁴ O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado em 1968, mas que efetivamente funcionou a partir de 1970, até meados dos anos 1980, quando foi substituído pela Fundação Educar.

campanha, que são eventuais, geralmente canalizados para construção. Acrescentam-se a isto as contribuições em serviços, isto é, a mão-de-obra gratuita que não se acha quantificada nas informações (HOLANDA, 1981, p. 114).

Ainda nessa década, os movimentos de educação e cultura popular tinham como princípio a participação do povo no processo de elaboração da cultura e da educação. Na imagem a seguir, o professor Felipe Tiago, fundador das Escolas Cenevistas, exhibe um quadro apresentando o financiamento das suas instituições, onde podemos observar que a comunidade tem o maior percentual, chegando a 60% de participação das despesas e manutenção dessas escolas (Figura 6).

Figura 6 – CNEC: Escolas para a comunidade



Fonte: Biblioteca Nacional Digital – Revista “O Cruzeiro”, Rio de Janeiro, 1971.¹⁵

¹⁵ Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=003581&pasta=ano%20197&pesq=&pagfis=181518>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Depois de anos de crescimento a CNEC começa a enfrentar uma grave crise devido à falta de investimento do Governo Militar, sendo, então, necessária a cobrança de mensalidades e a Administração Nacional começa a realizar uma revolução na Campanha, anunciando uma gestão mais empresarial. Muitos dirigentes, que não concordavam com essa mudança, resolveram encerrar suas atividades e muitas unidades são fechadas.

No quadro 4 (apresentado no capítulo anterior, p.47), é possível observar que, entre os anos de 1970 e 1973, a presença da CNEC nos municípios caiu de 993 para 908, porém, o número de alunos só aumentou, subindo de 273 mil, para 308 mil alunos, devido à credibilidade da campanha e os investimentos da comunidade, que assume grande parte das despesas das instituições.

A década de 1970, além de marcar a inauguração da sede da CNEC em Brasília, também muda o seu ponto de vista político-pedagógico, principalmente devido às mudanças nas leis educacionais, com a implantação da Lei nº 5692/71. Para isso é criado o Departamento de Planejamento e Assessoria Pedagógica Nacional, que passou a recomendar que as escolas da Campanha oferecessem educação voltada para o trabalho criando uma comissão permanente especialmente para estudar a questão e tomar decisões a esse respeito¹⁶.

Nesse contexto, em maio de 1974 foi inaugurado em Brasília a nova sede da CNEC, a Casa Benjamin Sodré e em agosto do mesmo ano realizou-se a primeira reunião, onde foi empossada Lea Bandeira, como a nova presidente da CNEC do Distrito Federal, quando se instalou a diretoria na nova capital. Felipe Tiago considera necessárias as mudanças na área pedagógica da instituição e para isso ele contou com a ajuda da pedagoga Maria de Lourdes Henrique, a mesma foi convidada para assessorar a nova equipe, em Brasília, e redigir um novo modelo pedagógico para a CNEC.

Até esse período, cada unidade ensinava da forma que achasse mais conveniente, seguindo as demandas de cada cidade ou região. Foram essas diretrizes que deram origem ao Boletim Pedagógico da CNEC, uma publicação que tinha como objetivo normatizar as rotinas de trabalho da Campanha em suas unidades de ensino.

De acordo com Macedo (2018), para ajudar na organização das questões

¹⁶ Ata da Sessão Extraordinária do Congresso realizado no ano de 1969.

pedagógicas da CNEC, veio da Universidade de Sorbonne, França, o professor Jamil El-Jaick, que apresentou um projeto pedagógico, denominado de 'Projeto Sistema', em que todos os módulos didáticos começavam com a letra S.

As crianças pequenas eram do projeto 'Semente', depois até a antiga 4ª série, as crianças participavam do projeto 'Sistema; da 5ª a 8ª série, era o projeto 'Suplência', que durava dois anos e se os alunos fossem aprovados, eles participariam agora do projeto 'Suprindo' e nessa trajetória quando eram identificados alunos superdotados, estes eram encaminhados para o projeto 'Supremo'.

Depois das orientações do modelo pedagógico do professor Jamil, Maria de Lourdes e sua equipe construíram o material pedagógico que serviram de base para as Escolas Cenevistas. As matérias se chamariam "módulos de aprendizagem". Com o modelo de um primeiro módulo em mãos, a professora Lourdes conseguiu redigir todos os módulos de aprendizagem e, para isso, ela também pôde contar com a colaboração de profissionais do Sesi. Nesse momento a CNEC passou a oferecer também à educação a distância que, na época era o carro-chefe do sistema pedagógico da França.

Outra medida pedagógica adotada tinha como objetivo promover atividades em grupos, numa orientação do trabalho com comunidade, discutida desde 1958 e que vai sendo cada vez mais elaborada e sistematizada. Dessa vez, o congresso propôs que os Educandários Cenevistas incluam entre as matérias optativas a preparação para os sistemas de liderança de comunicação e de discussão em grupo, dentro de uma orientação objetiva.

Segundo Silva (2001), nessa nova fase da história da Campanha, iniciada em 1970, não é mais possível verificar a expansão no setor escolar. No entanto, ocorrerá a expansão em outros setores de atividades, como prevê o Estatuto de 1969, como atividades agrícolas, comerciais e industriais que viriam a ser exploradas, tornando-se fontes de renda para as instituições.

As associações e movimentos comunitários tiveram uma grande expansão na década de 1970, articulada à reformulação da Igreja Católica na América Latina. Nessa fase, a característica marcante é a presença de lutas específicas e localizadas, mobilizadoras e agregadoras de vários setores de oposição ao regime militar. Do ponto de vista da produção teórica nas ciências sociais, Gohn (1994)

analisa que a tendência era de ruptura, para ela, a sistematização é a crítica dos programas e métodos de educação popular. Tudo que estimulasse à sociedade civil, o saber dos oprimidos, a fala do povo e etc. era bem visto e aceito como alternativa política possível.

Após a Anistia política, em 1979, houve uma “abertura política” e fazer “educação popular” passou a significar um trabalho político-educativo junto aos movimentos sociais organizados, aos sindicatos “progressistas” e aos municípios conquistados pelos partidos políticos “de esquerda”.

Durante os governos militares, a educação popular passa a ser vista como uma educação não formal; a alternativa à escola formal e a educação funcional continuaram sendo meta sistemática do estado, que até o final dos anos de 1980, quando foi apresentado propostas para a estruturação do sistema capitalista. Nesse momento a Educação Popular passa a ser confundida com o movimento social, devido à crescente mobilização da sociedade, que mesmo num período de grande repressão se fez presente no enfrentamento que deslegitimou uma política autoritária.

Para Gohn (2001), tanto a educação popular como os movimentos sociais têm uma espécie de elemento comum que torna seus objetivos tão próximos, que é o fato de trabalharem com as populações tidas como carentes e marginalizadas da sociedade. A referida autora parte da hipótese que os movimentos sociais populares são formas renovadas de educação popular, isso porque muitos dos fundamentos destes estão baseados na prática daquele, como a perspectiva da construção de uma consciência de classe. Outro aspecto colocado pela pesquisadora é que isso acaba estabelecendo uma relação entre os programas de educação popular e os movimentos sociais, formando então uma parceria com os grupos de assessorias.

Os anos de 1980 foram de transição para o período denominado de Redemocratização. Nesse contexto, foram formados vários movimentos de educação popular nas organizações não-formais, associadas à instituições como sindicatos, associações de moradores entre outros, além da Igreja e partidos políticos, sendo significativa a orientação de assessores advindos de universidades e de organizações não-governamentais de trabalho comunitário.

Na opinião de Gohn (1994), nesse período, o projeto comunitário tinha suas características básicas centradas no desenvolvimento do homem explorado, em luta

pela construção de uma sociedade mais igualitária, buscando, no passado, as raízes de uma convivência mais solidária. Embora não negassem o papel do Estado na sociedade, esses movimentos reivindicavam o seu controle.

As comunidades, que lutavam pela autonomia dos movimentos fora do âmbito da máquina estatal, consideravam o processo de institucionalização uma necessidade, embora não lutassem por sua obtenção, por encararem o processo de mudança como uma tarefa histórica em longo prazo e por acreditarem na eficácia das ações passivas de resistência.

No final dos anos de 1980 e início dos anos 1990, os movimentos sociais entraram em crise. À época, Gohn (1991) afirmava que havia o risco de que a tendência fosse de transferência dos recursos públicos para organizações não governamentais, a fim de equacionarem os problemas sociais.

Podemos então verificar que cresce e se diversifica o denominado “terceiro setor” da sociedade, portador do discurso de constituir-se numa via entre as esferas pública e privada, entre o Estado e o mercado: o público não estatal. A partir da década de 1990 a educação popular passa por redefinições em toda a América Latina.

Para Gohn (2001), esse foi um momento de revisão paradigmática, com redefinições dos objetivos da Educação Popular antes centrado na política e na estrutura da sociedade, e que agora se voltara para os indivíduos, para sua cultura e representações.

Ainda segundo Gohn (2001), esse novo paradigma contribuiu para repensar as ações também no campo da educação popular frente aos novos desafios que se descortinavam numa nova ordem global. O destaque desse novo processo é o de reelaborar e reinterpretar o que ocorre no processo educativo, esse novo paradigma se sustenta na proposta de preparar o homem para ser, conhecer, conviver e fazer. Frente a uma nova realidade e conforme essa concepção, a educação popular deixa de ser centrada nas questões políticas e passa a enfatizar a necessidade do indivíduo de ter acesso ao(s) conhecimento(s) e dessa forma enfrentar os desafios de uma nova conjuntura.

Interligado à Educação Popular surgiram os movimentos sociais, ou seja, ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de organização popular, adotando diferentes estratégias que variam da

simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas.

Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito dos novos meios de comunicação e informação, como a internet.

Gohn (2011) defende que os movimentos sociais realizam diagnósticos sobre a realidade social e formulam propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão social. Criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados. Para essa pesquisadora, a relação entre movimento social e educação passou a existir a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais e ocorrendo de duas formas: a partir da atuação de sujeitos e ações coletivas que extrapolavam o âmbito dos locais de trabalho, atuando como moradores das periferias da cidade, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano e através da interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações e no meio acadêmico, especialmente nos fóruns de pesquisa e na produção teórico-metodológica existente, o estudo dessa relação é relativamente recente. A junção dos dois termos tem se constituído como “novidade” em algumas áreas, principalmente na Educação.

Em sua fala durante uma conferência realizada no Paraná, Gohn (2016) defende que a educação pode acontecer de diferentes formas, no setor da educação formal/escolar, que ocorre no seio dos profissionais da própria educação e a educação não formal desenvolvida nas práticas do cotidiano do ambiente familiar. Gohn (2016) defende ainda que as lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico e processual, estes podem ocorrer, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania. O tema dos direitos é fundamental, porque dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes um caráter emancipatório.

Ao lançarmos um olhar sobre a relação entre educação e movimentos sociais no Brasil, podemos encontrar alguns movimentos a partir de 1960, como as Ligas

Camponesas, e a utilização do método Paulo Freire, além da importante relação entre a educação escolar do ensino superior e os movimentos sociais, nas mobilizações ao redor de maio de 1968, pois muitos ativistas chegaram aos cursos de pós-graduação e, mais recentemente, ocupam posições como professores e pesquisadores nas universidades, especialmente as novas, criadas nessa década na área de ciências humanas.

Gohn (2011) afirma ainda que muitas teses e dissertações vêm sendo produzidas por esses pesquisadores e grande parte delas são histórias que eles próprios vivenciaram. Com isso foram criadas novas associações ou ativadas entidades científicas já existentes, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outras realizadas, passaram a debater os problemas socioeconômicos e políticos e a destacar os grupos e movimentos sociais envolvidos. Essas entidades e eventos pautaram, no fim dos anos 1970 e durante a década de 1980, em seus grupos de trabalho e pesquisa, mesas e debates sobre o tema dos movimentos sociais.

Nos anos de 1970, a relação entre educação e movimentos sociais ganhou espaço nas Comunidades de Base da Igreja (CEB), com uma educação não formal, buscando formar politicamente seus participantes e dando-lhes instrumentos para uma visão crítica da sociedade. As CEBs eram a porta de entrada nos movimentos sociais urbanos de luta por creches, transportes, postos de saúde, moradia, entre outros.

Devido ao regime político da época, os professores não podiam fazer parte de sindicatos, mas passaram a fazer parte de movimentos de resistência em suas associações de classes; esses movimentos passaram a questionar diretamente o regime militar, como o movimento pela anistia, ou ainda os movimentos políticos de resistência armada de setores que optaram pela guerrilha.

A universidade foi um palco de debates nesse período de resistência, e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), junto com entidades como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), associações de jornalistas, Cúrias Metropolitanas entre outras, acolheram os debates e participaram dos atos de protesto contra o regime vigente.

Na década de 1980, a relação se acentua, por meio de trabalhos de educação popular, lutas pelas Diretas Já ¹⁷, além da organização de propostas para a Constituição Federal de 1988. Os movimentos passaram a pautar uma nova agenda de demandas, e uma nova cultura política é construída, alterando as políticas públicas vigentes, onde temas étnico-raciais e ambientais passaram a fazer parte do cotidiano na transição do regime militar para a fase da redemocratização.

Nos anos de 1990, vale destacar os fóruns das ONGs e os movimentos sociais em defesa do meio ambiente, através da ECO-92, não podemos também deixar de lembrar que esse período é marcado pelo movimento popular que ficou conhecido como os “caras pintadas”, que foram as ruas o impeachment (1992) do ex-presidente da República Fernando Collor de Melo.

A crise econômica chega às Escolas Cenevistas e para entender como ela se desenvolveu e as soluções encontradas, será necessário retomarmos alguns pontos, como o período do Governo Civil Militar no Brasil, durante esse período, como indica Romanelli (2003) ocorreram ações de intervenção direta nas questões educacional brasileira, através da assinatura dos Acordos MEC-USAID¹⁸, a reforma universitária e a implantação da Lei de nº. 5692/1971, que trouxe, entre outras mudanças, a reforma para o 1º e 2º Graus. Segundo Ghiraldelli Jr (2001, p. 182):

[...] com a LDB 5692/1971, o 2º grau tornou-se integralmente profissionalizante. [...] Foram relacionadas cerca de 160 habilitações. As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses da sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso ao 3º grau, desconsideraram tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico à universidade.

Segundo Oliveira (2002), o Golpe Militar de 1964 consolidou as ações da iniciativa privada, em virtude do apoio político aos militares e, através da participação nos conselhos federais e estaduais de educação. Tal fato permitiu, em termos relativos, a contenção do crescimento do ensino público através da utilização de recursos públicos pelas escolas particulares e a escolha seletiva da criação de

¹⁷ O movimento pelas “Diretas Já” foi um momento histórico de grande relevância para a política do Brasil contemporâneo, de abertura política, de participação e mobilização popular, e de construção de um “sentimento nacional” que girava em torno das eleições diretas e da votação da Emenda Dante de Oliveira.

¹⁸ Acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID), dos Estados Unidos da América – para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro.

instituições públicas. Nos primeiros anos da década de 1980, tem início um período de abertura política, caracterizada pelos militares como lenta, gradual e segura. Oliveira (2002, p. 16, grifo do autor) destaca neste período que:

[...] com o fim da ditadura, há uma cisão no interior do ensino privado [...] a Igreja passa a apresentar um discurso voltado para as questões sociais, fazendo a “opção pelos pobres”, o que demanda uma participação pontual na educação básica e maior investimento no ensino superior. [...] por outro lado, as escolas laicas começam a assumir uma identidade empresarial mais definida [...] No entanto, as duas vertentes se apoiam num mesmo princípio da unidade: o pluralismo democrático, que dá lugar à escola particular como contraponto ao suposto “monopólio estatal” pretensamente defendido pelos defensores do ensino público.

Em 1970, a CNEC resolveu elaborar um documento sob o título “Exposição de Motivos ao Ministro da Educação e Cultura” e enviou ao Ministro da época Jarbas Passarinho, explicando o efeito multiplicador de investimentos dos recursos públicos na CNEC, no qual deixa bem claro o objetivo de atender às propostas da política educacional implementadas no regime militar, com a vantagem de sua rede já possuir 1.224 escolas espalhadas por 984 municípios.

Para a CNEC, seria mais fácil se inserir nas pequenas cidades e na periferia das grandes cidades, onde estavam localizadas as populações de baixa renda, com as quais a política desenvolvimentista tinha especial preocupação, no sentido de integrá-las à produção, a fim de amenizar as tensões sociais, que era o grande interesse do governo.

Para viabilizar essas propostas, o Ministério do Planejamento que tinha, entre suas atribuições, o controle e a avaliação da transformação da rede de escolas em escolas de formação para o trabalho, das experiências comunitárias e, nessa perspectiva, do projeto elaborado em acordo com a USAID, tendo como prioridade o fortalecimento do sistema de planejamento e coordenação, transformação dos ginásios acadêmicos em polivalentes e treinamento de professores, recebendo, para tanto, recursos dessa agência.

A Campanha havia sido incluída no Orçamento da União, na década de 1950, porém acabou sendo excluída duas décadas depois. O Relatório de Atividades 1969/71 afirma que a Secretária Geral do MEC a incluía na dotação orçamentária, sob a rubrica da Assistência Técnica e Financeira a instituições de Ensino Fundamental, tendo a Campanha recebido 57,4% do montante. Nesse momento, a

Campanha já desenvolvia atividades de produção, principalmente na área agrícola, atendendo tanto à profissionalização do ensino quanto ao envolvimento da comunidade nessas atividades e obtendo, ainda, maiores recursos para a escola.

Com o convênio firmado com a USAID, a Campanha conseguiu inaugurar 10 escolas polivalentes nas regiões norte e nordeste do país, já os professores foram treinados com o patrocínio do PREMEN¹⁹, órgão governamental que tinha como objetivo o aperfeiçoamento do ensino de 1º e 2º graus. O ensino supletivo passou a atuar como suplência e qualificação de mão de obra, com a pretensão de oferecer cursos de extensão e outras atividades no campo do desenvolvimento comunitário.

Mesmo ocorrendo uma diminuição dos recursos federais para a Campanha, em 1975, foi registrado que 97% da receita da administração nacional foram financiadas pelo poder público federal. Esses recursos eram destinados a atividades produtivas como: construção, instalações e compra de equipamentos, já que as escolas eram mantidas pela comunidade.

No congresso realizado em 1976, o administrador estadual da Seção do Ceará, Lúcio Melo, fez uma análise da trajetória da Campanha, da qual vale ressaltar alguns pontos. O mesmo aponta, como fatores para a expansão da Campanha, o apoio do Estado e os interesses políticos eleitoreiros, entre outros, como se pode observar nos itens a seguir:

- a) o interesse dos pais, devido à sua pobreza nas cidades do interior, pais que não tinham a oportunidade de colocar seus filhos nos estabelecimentos oficiais [...] em razão da inexistência de escolas nas cidades do interior e falta de recursos para educar os filhos nas capitais [...];
- b) a promoção pessoal, com vistas a processos eleitorais – deputados, prefeitos e vereadores são muito vivos. Então toda vez que havia oportunidade de construção de um ginásio, era natural que eles se interessassem em liderar tanto o vereador como o deputado, num aliciamento de votos. E o prefeito, numa satisfação à comunidade, numa oportunidade de conseguir alguma coisa para os seus estabelecimentos;
- c) a iniciativa do município com vistas ao recebimento de verba. Nos velhos

¹⁹ Programa de Expansão e Melhoria do Ensino. Decreto nº 70.067 de 26 de janeiro de 1972.

tempos, na CNEC ontem, recebíamos 60 mil cruzeiros por turma/ano. Assim, todos os prefeitos estavam interessados em ter um ginásio da Campanha, porque tinha garantido aqueles 60 mil cruzeiros. Isso em 1960. [...]. De forma que quem detivesse no setor o poder daquele colégio, daquela unidade, teria condições fabulosas de promoção. Por isso que a história, pelo menos no nosso Estado, nos primeiros tempos, foi marcada pela ação, pela participação política maciça: deputados e vereadores eram donos dos setores locais [...];

d) a ação isolada de educadores que vislumbravam o desenvolvimento da juventude através das escolas ginasiais;

e) organização dos estabelecimentos. [...] Era-nos fácil chegar numa Secretaria e conseguir algum giz, material insignificante para manutenção do estabelecimento;

Nossos professores eram improvisados. Tínhamos uma varinha-de condão. Batíamos a varinha com ela num padre e o transformávamos em professor de português; batíamos num juiz e o transformávamos em professor de história [...] assim, formávamos nosso professorado. O quadro administrativo, idem. [...] Assim, era fácil fazer um diretor [...] a secretária também era fácil [...] E, em pouco tempo requeríamos o seu registro e o Ministério expedía como fazia em relação aos diretores;

f) profusão de escolas pela falta do Poder Público, incapacidade financeiro-administrativa, comodismo. [...] “O comodismo dos próprios governantes, que davam graças a Deus o aparecimento de uma instituição qualquer que fizesse, por eles, a escola e, como aconteceu em outras áreas, um hospital”.²⁰

Fica evidente, no discurso do administrador estadual da Seção do Ceará, uma espécie de lucro que a fundação de escolas da Campanha proporcionava o que podemos denominar de lucro político. Não foi apenas a ausência do Estado que possibilitou a expansão da entidade, ainda que esse seja o fator preponderante.

Segundo o dirigente, o jogo político chegava até a interferir na autonomia dos

²⁰ Discurso preferido pelo professor Lúcio Melo no XXII Congresso Ordinário da CNEC em 1976.

Setores e Seções Estaduais, disputas pelo mando dos ginásios, a degola de presidentes pela politicagem ou por imposição dos donos de verbas, aconteceu muito e ainda persiste principalmente nas cidades do interior do país.

Analisando a situação da entidade no ano de 1976, o dirigente chama a atenção para a falta de recursos federais, sendo evidente pela diminuição do recebimento de bolsas-de-estudo, ocasionando o desinteresse de muitos alunos carentes que dependiam desse recurso para dar continuidade aos estudos, dos governos estaduais que não recebiam verbas, além de abordar, as dificuldades em oferecer ensino de 2º grau, devido à incapacidade técnica e falta de professores especializados, devido os baixos salários pagos pelas escolas da Campanha dificultando a contratação desses profissionais:

Situação criada pelos salários irrisórios. Os nossos professores são de baixo nível. Não podemos ter ilusões. E esse baixo nível vem se acentuando pelos salários irrisórios. Nós temos, ainda, no interior, professor com aula de 3 cruzeiros. E vivem disso [...]. E ontem me lembrando, tomei [...] um café por um cruzeiro e cinquenta centavos [...]. (Discurso preferido pelo professor Lúcio Melo no XXII Congresso Ordinário da CNEC em 1976).

O mesmo refere-se, ainda, a questões trabalhistas e tributações:

Foi-se o tempo em que a Campanha não pagava nada. Que a Campanha podia ficar sem pagar o INPS pela vida toda, que ninguém ia atrás dela [...] Estamos hoje, então, acossados por essas tributações. INPS, acordos sindicais, que nós temos que cumprir [...] e estamos verificando, estamos temendo, é que essas questões trabalhistas se avolumem. Não é mais só na capital, no interior também estão surgindo essas questões e estão aparecendo lá pela Estadual, querendo acordo, etc.²¹

Uma questão importante e sempre abordada nos Congressos da CNEC diz respeito à ampliação da rede oficial de ensino em localidades em que a Campanha atua e a decisão de atuar junto ao poder público, com o intuito de impedir a criação de escolas oficiais nas áreas de influência da mesma.

Há informações referentes ao ano de 1979, no sentido de que em alguns estados haveria um acordo entre a Secretaria de Educação e a CNEC, a fim de evitar a criação de Escolas Cenecistas e oficiais ao mesmo tempo, a exemplo dos estados do Paraná, Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro.

Verificamos também uma reação da Campanha ao que se denomina estatização do ensino, como podemos depreender dos trechos abaixo:

²¹ Discurso preferido pelo professor Lúcio Melo no XXII Congresso Ordinário da CNEC em 1976.

Na medida em que o Poder Público foi transformando seus grupos escolares em Escolas de 1º grau, a Campanha não só perdia as oportunidades de expandir-se como, também, passou a ter as unidades oficiais de ensino como concorrentes no universo de educandos que ela atendia. E como o 2º grau, pelas exigências da reforma, passou a ser altamente dispendioso, menos promissoras se tornaram as nossas perspectivas [...] os novos tempos tornaram mais fácil o processo de estrangulamento. É que, às armas anteriores, somou-se outra: a criação de Escolas de 1º grau ao lado dos Ginásios da Campanha.²²

Aliado a questão da criação de escolas públicas onde a CNEC atuava, outra questão a ser abordada e que diz respeito à crise na instituição foi uma ação estranguladora da Campanha pelo poder público, a qual estaria sendo desenvolvida sob três aspectos: criação de estabelecimentos públicos de ensino nas cidades onde há educandários da Campanha; retardamento e até falta de pagamento dos auxílios e bolsas de estudo; encampação das unidades de ensino. Conforme documento elaborado pelo Diretor da Seção Estadual do Espírito Santo. Sua reação se manifesta sob os seguintes argumentos:

Não se compreende a superposição de gastos na educação como é o caso da criação de unidades de ensino público em comunidades já atendidas pela Campanha, como também não se compreende a política de encampação, sabendo-se que o ensino por conta do Estado é muito mais caro do que o ministrado em regime de cooperação com a iniciativa privada. Pior ainda é o estrangulamento pelo sufoco financeiro. Sempre defendemos a tese de que o Estado deveria criar condição para que a Campanha se tornasse cada vez mais uma linha auxiliar do governo no esforço global em favor da educação²³.

Essa discussão tinha como objetivo levar os congressistas a refletirem acerca da proposta de trazer a campanha para perto da estrutura da administração pública e levar o Governo mais para dentro da Campanha, sugerindo a instituição de uma Fundação entre a CNEC e o Estado, através da seguinte análise:

Assim, esta perderia um pouco de sua autonomia na programação de suas atividades, porque passaria a ser um órgão auxiliar da política oficial no campo da educação, mas ganharia estabilidade financeira [...] Por outro lado e em contrapartida, definia-se, de uma vez por todas, a responsabilidade do Estado, na sobrevivência da Entidade²⁴.

Os congressos realizados pela Campanha passaram a manifestar a preocupação em obter maior volume de recursos financeiros, inclusive através do

²² Documento enviado por Cristiano Dias Lopes ao XXV Congresso da CNEC em 1979).

²³ Documento elaborado pelo Diretor da Seção Estadual do Espírito Santo, no ano de 1979.

²⁴ Documento elaborado pelo Diretor da Seção Estadual do Espírito Santo, no ano de 1979.

aumento na diversificação das suas atividades, em convênios com órgãos governamentais. Entre os anos de 1980 a 1985, foi marcante a busca por alternativas, com o objetivo de atingir a autossuficiência financeira, diversificando as suas atividades e buscando o apoio nos órgãos governamentais.

Desde o final da década passada a entidade procurava aumentar a participação financeira da comunidade na receita da Campanha. Com esse propósito, várias soluções foram apontadas, na perspectiva de se obter maior volume de recursos. Uma das propostas seria a de oferecer um ensino diferenciado e de melhor qualidade para aqueles que não estivessem em estágio extremo de carência e que desejassem mais ênfase no ensino. O cuidado com a qualidade atrairia uma clientela com maior poder aquisitivo.

Dentre as alternativas, foi concretizada a implementação de escola produtiva, a exemplo de fazenda-escola, oferecendo ensino profissionalizante, a fim de melhorar a qualidade de vida da população, através da assistência técnica aos pequenos produtores.

A Campanha realizou o Programa de Artesanato das Escolas da Comunidade (PAEC), objetivando coordenar a produção artesanal das suas unidades de ensino, seguindo as diretrizes do Programa Nacional de Desenvolvimento do Artesanato (PNDA) do Ministério do Trabalho – recebendo desse órgão suporte financeiro.

O XXIX Congresso Nacional da CNEC, realizado em 30 e 31 de julho de 1984, teve como tema Escola/Comunidade/Produção, a fim de discutir a diversificação de atividade. Em 1985 foi implantado o Programa da Piscicultura nas Escolas Cenevistas (PIPEC) visando à melhoria da renda das unidades escolares e das próprias comunidades, num momento em que a crise era uma realidade.

Na Constituição de 1988, através da qual Igreja e empresários das escolas privadas conquistaram a permissão da “destinação” de recursos públicos para a iniciativa privada dita filantrópica, na forma de isenções fiscais, o que é considerado uma derrota para os defensores do ensino público.

Para Silva (2001), destaca-se nestas duas décadas finais do século XX, a elevação do patamar educacional, junto com a diminuição das desigualdades educacionais, porém essas questões não foram acompanhadas por uma elevação do nível de renda e uma melhoria na sua distribuição. O país ainda está longe da universalização do ensino fundamental completo.

Acerca da discussão sobre a centralização e a descentralização, no campo educacional que permeia as últimas décadas, entende-se que:

[...] a questão da centralização/descentralização deve ser remetida à história da própria formação social brasileira e às tendências econômico-sociais presentes em cada período histórico. Assim, descentralização e democratização da educação escolar no Brasil não podem ser discutidas independentemente do modo pelo qual é concebido o exercício do poder político no País. Uma das formas de descentralização política é a municipalização, que consiste em atribuir aos municípios a responsabilidade de oferecimento da educação elementar. (PAIVA, 1987 *apud* TOSCHI, 2003, p. 141-142).

A municipalização só foi legitimada na Constituição Federal de 1988, apesar de ser uma proposta da década de 1930; o município legitimou-se como instância administrativa e a responsabilidade do ensino fundamental foi-lhe repassada prioritariamente (TOSCHI, 2003).

Segundo Dourado (2001, p. 29):

[...] as políticas educacionais são redirecionadas diante dos novos padrões de intervenção estatal, em decorrência de mudanças efetivas no âmbito do neoliberalismo. [...] a partir dos anos 1990, consolida-se um processo de reforma do Estado e da gestão. [...] o Brasil intensifica ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No ano de 1995, segundo Silva (2001), o Projeto de Lei nº 843, apresentado pelo Deputado Alexandre Santos²⁵, modificava a Lei nº 7.891/89, no que tange à base de cálculo dos recursos consignados à Campanha, os quais passam, de Cz\$ 250,00 (duzentos e cinquenta cruzados) por turma, para um valor fixado por aluno, segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²⁶. A justificativa para essa definição era de que a CNEC é incluída na categoria de escola pública não estatal.

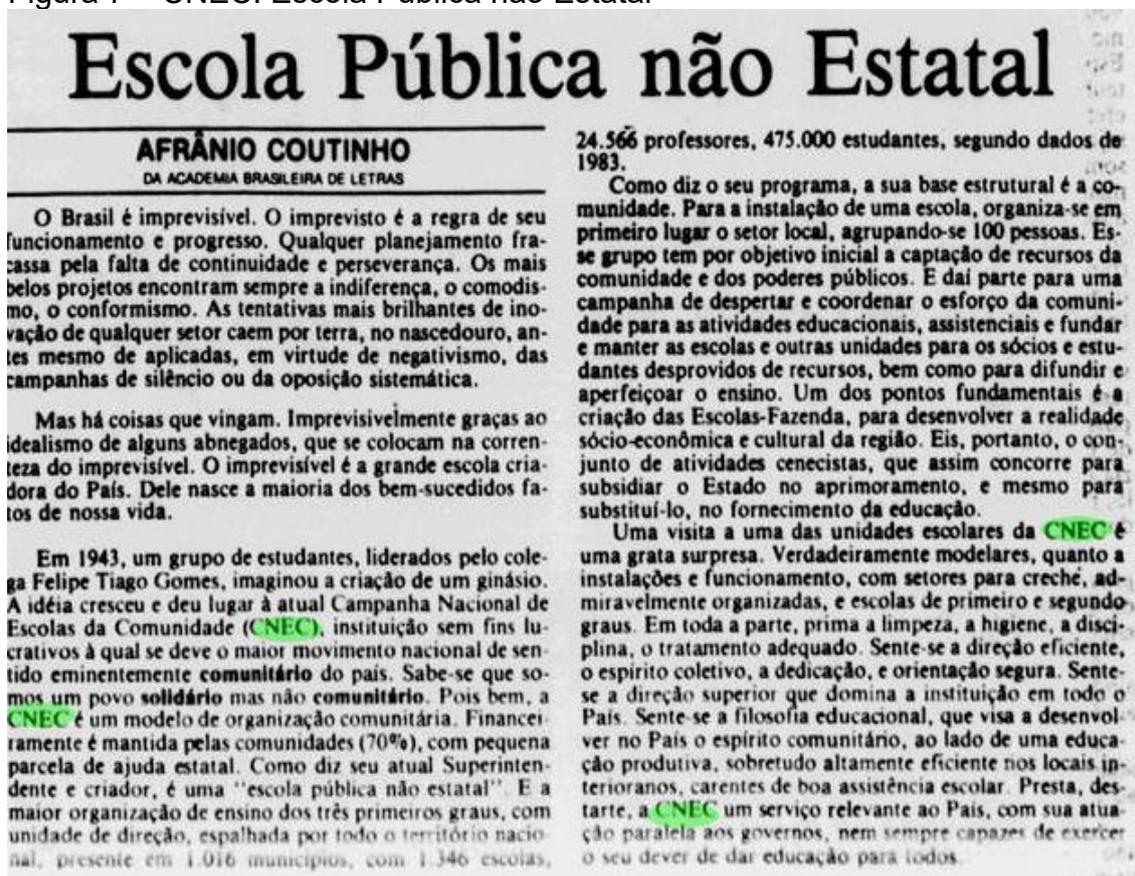
Com podemos perceber na figura 7, que é uma reportagem de Afrânio Coutinho, na qual ele apresenta toda a estrutura e organização das Escolas Cenecistas, além das dificuldades enfrentadas por Felipe Tiago para dar

²⁵ O mesmo foi eleito em 1998, presidente da Diretoria Nacional da CNEC.

²⁶ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). A grande missão do FNDE é transferir recursos financeiros e prestar assistência técnica aos estados, municípios e ao Distrito Federal, para garantir uma educação de qualidade a todos. Os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios).

continuidade a sua Campanha, que tinha como lema: “oferecer educação pública e de qualidade para aqueles que não tinham condições de pagar por ela”.

Figura 7 – CNEC: Escola Pública não Estatal



Fonte: Biblioteca Nacional Digital – O “Jornal do Commercio”. Rio de Janeiro, 1993.²⁷

Outro fenômeno evidenciado entre as décadas de 1980-90 nas Escolas Cenecistas era a prática do clientelismo, que se faz presente na medida em que o apoio estatal é particularizado para a instituição e dependente da vontade individual de alguns governantes como podemos perceber:

[...] e hoje contando com o decidido apoio do nosso ex-professor e um dos fundadores da CNEC no Maranhão – Presidente José Sarney – temos condições de ampliar os nossos trabalhos e, no lugar de 1.187 escolas de 1º, 2º e 3º graus, nas quais estudam 442.081 alunos, estamos em condições de diversificar as nossas atividades, desdobrando-as em Fazendas-Escolas, Centros Comunitários Rurais, cursos pré-escolar e de alfabetização de adultos, núcleos de artesanato e microempresas de confecção de roupas e de sapatos²⁸.

²⁷ Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_18&pasta=ano%20199&pesq=%22CNEC%22&pagfis=4156. Acesso em: 30 mar. 2020.

²⁸ (Anais do XXX Congresso Nacional).

O ano de 1995 foi considerado um marco na história e trajetória da instituição, em razão das mudanças verificadas no discurso veiculado e nas ações adotadas. Nesse mesmo ano foi realizado o 33º Congresso Nacional da CNEC, no qual foram analisadas as realizações dos dois anos anteriores e efetivadas mudanças de rumos no sentido da maior eficiência gerencial e da elevação da qualidade dos serviços.²⁹ Nesse momento a Campanha se assume como uma empresa privada e passa a se preparar para competir no mercado. O discurso messiânico é substituído por um discurso mais objetivo, mais racional de cunho empresarial.

O ano de 1996 foi muito difícil para a instituição, pois foi o ano da morte de Felipe Tiago Gomes, o mesmo faleceu no dia 21 de setembro de 1996, depois de receber o diagnóstico de que sua irmã, Maria Gomes, estava com um câncer bem avançado; pouco depois de receber a notícia passou mal e veio a falecer de insuficiência cardíaca dias depois.

Macedo (2018) afirma que, com a morte do criador, o pessimismo tomou conta de muitos dirigentes, a presidência foi assumida pelo professor Augusto Ferreira, que prometeu dar continuidade ao trabalho de Felipe Tiago, isso foi essencial nesse momento, porém, depois de algum tempo tornou-se necessário que alguém que já estava organizando todo o processo de reestruturação da CNEC assumisse o comando da instituição, e essa pessoa era o deputado federal reeleito, Alexandre Santos, que além dos inúmeros processos judiciais, encontrou a base administrativa muito deteriorada e as escolas funcionando sem uma base institucional, além da falta de recursos financeiros.

No próximo capítulo, analisamos a formação para o trabalho oferecida pelas Escolas Cenecistas, a partir da implantação da lei nº 5.692/1971 que mudou a organização do ensino do 2º grau no Brasil e para isso, consideramos necessário discutirmos a implantação dessa lei, suas características e seus desdobramentos.

Nesse contexto, compreender o perfil dos professores da CNEC, os cursos que cada instituição oferecia, assim como, os currículos que foram adotados por suas escolas, as transformações sofridas pela instituição e as dificuldades pelas quais a mesma passou, além de analisar os motivos que a levou a crise e os elementos relacionados a privatização da CNEC e da educação brasileira.

²⁹ Informações contida na Revista Educação Comunitárias de julho a setembro de 1995, p. 4.

4 A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO OFERECIDA PELAS ESCOLAS CENECISTAS

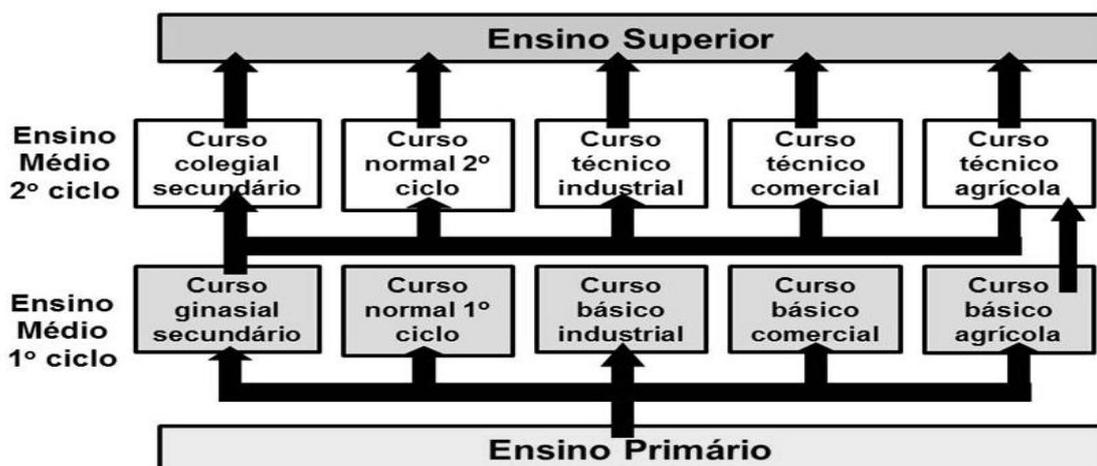
Neste capítulo abordamos a formação para o trabalho oferecida pelas Escolas Cenecistas, a partir da implantação da Lei nº 5.692/71, e para isso, consideramos necessário discutirmos a implantação dessa lei, suas características e seus desdobramentos.

Analizamos também o perfil dos professores da CNEC, os cursos que a instituição manteve, assim como os currículos que foram adotados por suas escolas, as transformações sofridas pela instituição e as dificuldades pelas quais a mesma passou, além de analisar os motivos que levou a buscar alternativas, tais como o oferecimento de serviços sociais e ensino superior, o que nos permite evidenciar elementos relacionados às atuais tendências da privatização da educação brasileira.

Quando a CNEC foi fundada, em 1943, por Felipe Tiago Gomes e um grupo de estudantes, o objetivo destes era ofertar ensino gratuito, no primeiro ciclo do Ensino Médio, a jovens carentes, mas com o passar do tempo e com as mudanças na sociedade, as Escolas Cenecistas foram mudando a sua proposta.

No ano em que a campanha teve início, foram instituídas as “Leis Orgânicas”; com a reforma de Gustavo Capanema, a partir de 1942, foram redefinidos os currículos e articulações entre os cursos, ramos, ciclos e graus. Por razões econômicas e ideológicas, o sistema escolar passou a apresentar a seguinte configuração para o ensino médio:

Organograma 1 – Níveis de ensino, segundo as “Leis Orgânicas” 1942-1946



Fonte: Cunha (2005).

O Primeiro ciclo do Ensino Médio, para jovens de 12 anos ou mais, compreendia cinco ramos, como é possível observar no organograma 1. O Ensino secundário tinha por objetivo formar os dirigentes. Os demais ramos tinham a finalidade de formar uma força de trabalho, específica para os setores da produção e da burocracia. Manfredi (2016, p. 75) nos explica que:

[...] cada ramo de ensino estava dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. O 1º Ciclo do Ensino Secundário, o ginásio, era propedêutico ao 2º Ciclo respectivo, o colégio, e também aos segundos ciclos dos demais ramos. O mesmo não se dava, entretanto, com os primeiros ciclos dos ramos profissionais, preparatórios apenas para seus respectivos segundos ciclos.

Em 15 de julho de 1955, no auditório da Câmara Municipal do então Distrito Federal, ocorreu VII Congresso da CNEG. Neste evento, entre outras questões, nos chama a atenção as discussões que dizem respeito às áreas pedagógicas, que levaram dirigentes a questionarem sobre a natureza dos ginásios gratuitos que até aquele momento tinham a preocupação para a formação acadêmica.

Seguindo uma onda nacional, durante esse evento também se discutiu sobre a implantação de cursos nas Escolas Cenecistas, cujo objetivo era de formar mão de obra, a CNEC passou então a oferecer cursos técnicos, como afirma Gomes (1989, p. 112):

Até 1955, só havíamos aberto ginásios do tipo acadêmico. As condições de vida do nosso povo e em especial da massa humana, que era trabalhada pela Campanha, aconselhavam-nos a tomar outro rumo: a criação de cursos técnicos, que visassem a formação de elementos que se integrem facilmente ao seu meio, melhorando-o técnica e culturalmente e tornando-se candidatos a empregos certos no próprio ambiente local.

Segundo Macedo (2018), depois desse evento, a campanha muda a sua política e aos poucos foi criando unidades voltadas para o ensino técnico e preparando alunos para as necessidades econômicas de sua região. Nessa perspectiva, durante o Congresso da CNEC, realizado em 1969, foi recomendado que as escolas da Campanha oferecessem educação voltada para o trabalho, criando-se uma comissão permanente para estudar a questão e tomar decisões a esse respeito. Nesse evento, foi apresentado um “Documento Básico de Educação

para o Trabalho”, o qual levantava os seguintes itens:

- a) ajustamento do ensino da CNEG às exigências do desenvolvimento nacional, observada absoluta sintonia com as diretrizes do plano de governo;
- b) exame e adequada aplicação das conclusões da VI Conferência Nacional de Educação;
- c) formação, em todas as escolas, de congregação de professores e outras pessoas, a quem competiria basicamente:
 - Planejar e avaliar, sistematicamente, o programa da escola, tendo em conta se o seu rendimento está atendendo à ideia de formação do educando para atender o progresso do seu meio;
 - “Montagem de um sistema de atividades educacionais engajado no processo escolar mutável, que tenha como objetivo principal a formação profissional do educando e uma abertura, na mesma faixa, para a comunidade” (SILVA, 2001, p.123).

Essas decisões procuravam se vincular à política educacional implantada no Brasil, em 1964, com a chegada dos militares ao poder. Esse novo esquema de governo contou com o apoio das camadas médias urbanas, que foi a principal beneficiada. Isso aconteceu, pois o governo diminuiu o número de vagas nas universidades e investiu cada vez mais em vagas no 2º grau, cuja principal justificativa era a terminalidade, proporcionando aos seus concluintes uma habilitação profissional e, com isso, a possibilidade de conseguirem emprego mais rápido, levando os estudantes mais humildes a desistirem do sonho de ingressar nas universidades.

Para Carlos (2018), o ensino profissional universal e compulsório foi a solução encontrada para desviar o foco do público jovem que se candidatava ao ensino superior, pois o alvo, desde então, passou a ser o mercado de trabalho, fato que ocorreu com a implantação da Lei nº 5.692/71. Com essa reforma no ensino houve uma piora tanto na formação dos candidatos para a entrada no ensino superior,

quanto do próprio ensino médio, chamado a partir de então de 2º grau.

Manfredi (2016) destaca que no âmbito do sistema escolar, os governos militares (1964-1985) foram os protagonistas do projeto de reforma do ensino fundamental e médio, mediante a Lei 5.692/71. Esta lei instituiu a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário”, estabelecendo formalmente a equiparação entre os cursos secundários e os cursos técnicos. Pretendia-se fazer a opção pela profissionalização universal do 2º grau, transformando o modelo humanístico/científico em um científico/tecnológico.

A autora afirma ainda que essa tentativa foi fracassada, mas é importante lembrar que essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o país desejava participar da economia internacional e nesse sentido o sistema educacional deveria preparar profissionais para serem absorvidos pelo mercado de trabalho.

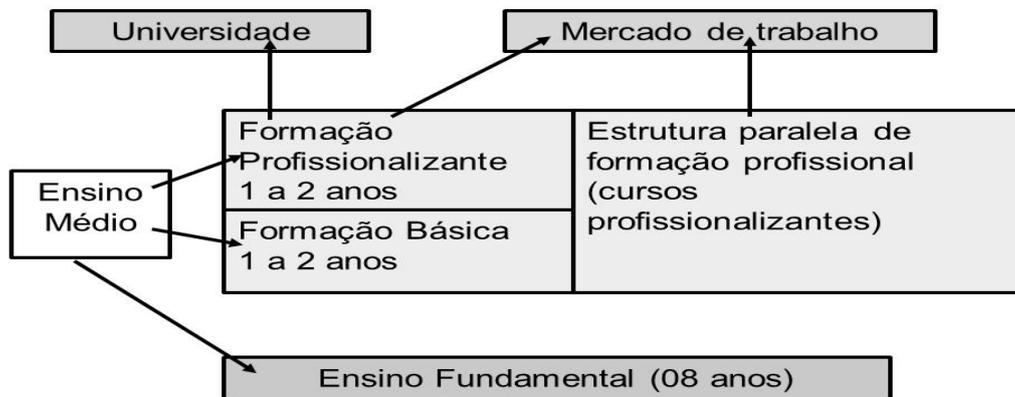
Nesse período, as escolas que ofertavam o ensino de 2º Grau no Brasil, deveriam seguir as normativas da Lei Decreto 5.692/71, no sentido de implantar o ensino técnico profissionalizante. A formação técnica profissionalizante não tinha a intenção de encaminhar o sujeito para a vida acadêmica, e sim para o mercado de trabalho, de modo que “[...] as escolas privadas continuavam, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites” (BRASIL, 2007, p. 14-15).

Segundo Gamboa (2001, p. 47), desde 1970, a América Latina impôs “[...] legislações sobre a profissionalização do ensino e organização técnico-burocrática das escolas, em consequência do desenvolvimento industrial da região”. Esse sistema educacional satisfaz aos interesses das classes dominantes, por produzir os recursos humanos necessários ao capital e reduzir a didática à operacionalidade da instrução, tornando, dessa forma, o processo de ensino-aprendizado mecanizado.

Carlos (2018) afirma que, dessa maneira, fica clara a percepção de que o Brasil estava inserido em uma conjuntura mundial, ditada pelo capital estrangeiro, numa busca desenfreada para legitimar o capitalismo e as ações do mercado, que passava pela conhecida crise de 1970, a denominada crise estrutural do capital.

Desde a promulgação da Lei nº 5.692/1971, até a aprovação da nova LDB em 1996, o sistema de ensino profissionalizante brasileiro adquiriu a configuração apresentado no Organograma 2.

Organograma 2 – Níveis de ensino na vigência da lei 5.692/71



Fonte: Cunha (2005).

Na imagem é possível perceber os caminhos percorridos pelos jovens daquela época, que cursavam o 2º grau, atual Ensino Médio. Através desse esquema alguns jovens, geralmente os mais carentes, procuravam logo se profissionalizarem para entrar rapidamente no mercado de trabalho, enquanto outros estudavam para prestar um exame e entrar na universidade.

As escolas teriam que escolher os cursos que ofereceriam, dentre mais de 100 habilitações, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional.

A proposta da Lei nº 5.692/71 procurou investir na formação dupla do aluno, a fim de permitir que o aluno não somente obtivesse uma formação voltada para a intelectualidade, mas, principalmente, uma formação voltada para o trabalho; com uma preparação mais especializada; poderia, assim, entrar mais rápido no mercado de trabalho, ou seja, o chamado 2º grau passou a ter como principal objetivo formar profissionais, visando atender às necessidades de formação de mão de obra em um país marcado pelo crescente processo de industrialização.

Nesse período o Brasil vivenciava um desenvolvimento industrial e, para tanto, era necessária uma mão de obra especializada e qualificada, portanto, era necessário que as escolas de 2º grau formassem técnicos de nível médio profissionalizante para satisfazer as expectativas do contexto social e econômico que vivia o país.

Expressa na Lei nº 5692/71, essa reforma educacional tinha como principal

objetivo a obrigatoriedade do ensino de 2º grau profissionalizante. Nesse sentido, todas as escolas que ofertassem o ensino de 2º grau no Brasil, foram obrigadas a implantar o ensino técnico profissionalizante, incluindo a CNEC, porém, essa obrigatoriedade só recaiu sobre o sistema de ensino público, gerando polêmica entre os profissionais da educação.

Esse fato suscitou debates sobre a nova perspectiva de formar sujeitos no 2º grau com o perfil profissionalizante, iniciativa justificada pela crescente demanda das classes populares necessitada desse tipo de ensino. Já as escolas privadas mantinham o ensino propedêutico, contribuindo, assim, para aumentar ainda mais a dualidade na educação brasileira. Já os alunos do ensino técnico profissionalizante provinham das classes populares e eram vistos como operários em formação para crescer um exército de reserva. Vejamos o que afirma Frigotto (2010, p. 38):

A Lei Decreto 5.692/71 afirma que o ensino de 2º Grau objetivava formar o cidadão para o trabalho e para exercer sua cidadania, mas o que se observava era o “adestramento do estudante” com vistas ao mercado de trabalho.

Carlos (2018) ressalta que a Lei nº 5.692/71 transformaria todo o ensino público de 2º grau em profissionalizante, com um currículo que compreendia as disciplinas gerais apenas no primeiro ano do ensino de 2º grau e os dois anos posterior voltado exclusivamente para as disciplinas da área profissional do estudante em formação. Nesse caso, o estudante da escola pública, contingente cada vez mais formado pelos filhos das classes mais desfavorecidas, não teria acesso ao conteúdo curricular necessário (das disciplinas gerais) para a prestação do exame vestibular. Esse fato cria uma exclusão cada vez maior das classes trabalhadoras do ensino superior.

Ainda com relação à discussão da dualidade escolar contida no texto da Lei Decreto 5.692/71, tratava-se de uma proposta de superação, porém, o que percebemos, de fato, foi essa antiga dualidade voltar a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais. Deixando ainda mais ambíguo e precário o ensino, principalmente o ensino técnico oferecido pelas redes estaduais, da qual dessa desestruturação só escaparam as escolas técnicas federais, provavelmente devido à relativa autonomia.

Ainda segundo Carlos (2018) e como já foi citado anteriormente, as escolas

privadas, neste contexto histórico, conseguiram driblar a implantação do ensino profissionalizante, diferentemente do que ocorreu com as escolas da esfera pública. Ou seja, os alunos que cursassem o ensino médio não profissionalizante nas escolas privadas teriam bem mais chances de entrar nas universidades do que os estudantes de escolas públicas de ensino profissional, pois estes últimos teriam visto apenas um ano das disciplinas gerais, enquanto o primeiro grupo passaria os três anos do ensino médio estudando as disciplinas de cunho propedêutico.

Segundo as considerações de alguns estudiosos, analistas da educação profissional, a dualidade estrutural do sistema de ensino profissional não o torna estranho ao modelo fordista de produção capitalista; acontece o contrário, como argumenta Frigoto (1995). Assim, ressalta-se o caráter produtivo da escola brasileira, apesar de sua atitude dual, seletiva e excludente para com a maioria dos setores populares (MANFREDI, 2016). Questões como a conservação da dualidade estrutural, o caráter seletivo e excludente, o monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional, políticas de formação profissional exclusivamente centrada nas necessidades do mercado de trabalho e desarticulada de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda se tornarão os eixos centrais de discussão e enfrentamento.

Manfredi (2016) afirma ainda que cada um dos eixos centrais assume conotações e peso diferenciado nos projetos (governo, empresários, trabalhadores, educadores, movimentos sociais e igreja). Outra característica da Lei nº 5692/71, segundo Saviani (1984), é que não pode deixar de ser citada, é a tendência pedagógica tecnicista, pela qual o aluno era submetido a um processo rigoroso de controle do comportamento, com o propósito de levá-lo a atingir objetivos previamente estabelecidos. Nessa ideia de educação, não havia preocupação com o processo cognitivo do aluno, o que se buscava era “objetividade, produtividade e eficiência educacional”.

Para essa tendência, o papel da escola era formar os indivíduos, a fim de inseri-los ao mercado de trabalho, sob as exigências impostas pelo modelo político-econômico capitalista. Dessa forma, a proposta do ensino de 2º Grau profissionalizante objetivava formar mão de obra rápida e barata.

Mesmo sendo obrigatória a aplicação da Lei nº 5.692/71, houve resistência por parte de alguns estabelecimentos de ensino de 2º Grau. O que dificultou a sua

implantação foi à falta de infraestrutura, orientação pedagógica e a preparação/formação dos professores sobre a proposta. Essa ação das escolas públicas de 2º Grau deu-se em:

Primeiro lugar, porque a concepção curricular que emanava da Lei empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o “mercado de trabalho”, sob a alegação da importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão (BRASIL, 2007, p. 15).

Os estudantes não receberam bem a nova ordem da profissionalização compulsória e universal do 2º grau; eles reagiram à introdução de disciplinas profissionalizantes e a consequente diminuição das disciplinas que lhe interessavam para os exames vestibulares, além das críticas a cobranças de taxas nas escolas como medida para financiar a reforma proposta para financiar a reforma projetada.

Diretores de escolas técnicas, administradores de sistemas de ensino industrial e especialistas em educação profissional, que conheciam muito bem a realidade do trabalho e os problemas da formação dos trabalhadores, também se posicionaram contra a profissionalização compulsória e universal do 2º grau.

No ano de 1974, o presidente do Conselho Federal de Educação (CFE), José de Vasconcelos, elaborou um anteprojeto da Lei nº 5.672/71, o qual foi aprovado três meses depois que foi apresentado ao plenário do Conselho Federal de Educação - CFE, ou seja, no mês seguinte o Parecer nº 76/75. Esse parecer defendia que não seria viável, nem desejável que todas as escolas de 2º grau se transformassem em escolas técnicas.

Pretendia-se agora, tornar o jovem consciente e com domínio das bases científicas que orientam uma profissão. No 2º grau, os estudantes teriam informações de problemas amplos da produção e dos serviços e, assim, cada um deles, estaria preparado para assumir incumbências na empresa, segundo as necessidades desta. Esse Parecer n 76/75 procurava articular o interesse do aluno combinando educação geram com “consciência do valor do trabalho” mais as “habilidades de tecnológicas”.

A convergência de opiniões para a reformulação da lei resultou na organização de dois grupos de trabalho para elaboração das propostas de mudança da Lei nº 5.672/71. Os relatórios de ambos foram examinados pelo CFE, resultando no Parecer n 177/82. A culminância desse processo da reforma da reforma do

ensino profissionalizante no 2º grau, que se desenvolvia desde 1973, resultou na Lei nº 7044 de 18 de outubro de 1982, que modificou o texto original, no qual o termo “qualificação” foi substituído por *preparação* e ao contrário da lei original que tornava universal e compulsória a habilitação profissional no 2º grau, o texto passa a dizer: A preparação para o trabalho poderá ensejar a habilitação profissional a critério do estabelecimento de ensino.

Diante desse movimento de discussão sobre aplicação da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, do modelo de currículo e das práticas pedagógicas do ensino técnico profissionalizante de 2º Grau, é interessante deixar claro que esse modelo dividiu opiniões e sofreu fortes críticas. Para uns, o ensino do 2º grau passaria a ter uma finalidade própria e para outros só iria atender aos interesses da burguesia e do capitalismo vigente.

Segundo Manfredi (2016), a Lei nº 5.672/71, no que diz respeito à profissionalização compulsória, não tinha condições objetivas de transformar todo o ensino público de 2º grau. De acordo com a perspectiva de articulação de educação geral e formação profissional (CUNHA, 1991), a lei foi sofrendo, em curto período de tempo, várias modificações até a promulgação da LDB de 1996.

A política do governo no período da promulgação da LDB nº 9.394/96 era desenvolvimentista, e tinha especial preocupação, no sentido de integrá-las à produção (em ocupações de baixa renda), para amenizar as tensões sociais. Para viabilização dessas propostas, o Departamento de Planejamento tinha o controle e a avaliação da transformação da rede de escolas em escolas para o trabalho, das experiências comunitárias e, nessa perspectiva, do projeto elaborado em acordo com a USAID.

Como parte do convênio firmado com a USAID, a Campanha conseguiu implantar 10 escolas polivalentes nas regiões Norte e Nordeste do país e os professores dessas escolas foram treinados com o patrocínio do PREMEN, órgão governamental que tinha como objetivo o aperfeiçoamento do ensino de 1º e 2º graus. Passando também a atuar no ensino supletivo, como suplência e qualificação de mão de obra, com a pretensão de oferecer cursos de extensão e outras atividades no campo do desenvolvimento comunitário.

De 1952 até meados da década de 1970, a CNEC só ofereceu o ensino de 1º grau. A partir da implantação dessa nova lei, ela passou a ampliar a sua

configuração, movida pela Lei nº 5692/71 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o então 2º grau, além de atribuir a responsabilidade da gratuidade do ensino ao Estado, integrou as quatro séries do curso ginásial ao primário, criando o chamado 1º grau. Já o ensino médio, em seu segundo ciclo, passou a ser chamado de 2º grau.

Nessa nova fase, a Campanha vai manifestar, de forma mais evidente e elaborada, a fundamentação das suas atividades, relacionando-as com o tema “comunidade”, além de uma maior diversificação, ambas relacionadas com a formação para o trabalho, na perspectiva da política governamental implementada no período.

O tema da comunidade estará presente, também, na sua denominação, que passará a ser Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC). Esta, em 1970, elaborou um documento sob o título “Exposição de Motivos ao Ministro da Educação e Cultura”, versando sobre o efeito multiplicador de investimentos de recursos públicos na CNEC, no qual explicita o objetivo de atender às propostas da política educacional implementada no regime militar (SILVA, 2001).

Com isso, a CNEC passa a ofertar o ensino de 2º grau; com o intuito de absorver os alunos que concluíam o 1º grau, especialmente nas cidades do interior. Na sua origem, a CNEC instalou ginásios onde o governo não chegava para dar assistência à educação. Seguindo a mesma ideia, a Campanha passa a dar assistência para aqueles alunos que haviam concluído o primário e que por sua vez não tinham condições de se deslocarem em busca destes para concluírem seus estudos, essa instituição passou a expandir seu nível de ensino com o mesmo intuito.

Com a nova lei, a CNEC o ensino médio de 1º e 2º ciclos, que passaram a ser designados ginásio e 2º grau, respectivamente, expandiu de forma que as pessoas de menor poder aquisitivo não fossem tão impactadas com as mudanças e tivessem a oportunidade de dar continuidade aos estudos. No segundo ciclo de nível médio, embora já contassem com escolas do comércio e normais, estas passaram de escolas secundárias para escola de ensino profissionalizante; foram necessários reorganizar seus cursos em nível de 2º grau, sempre buscando atender as vocações locais e regionais.

Ainda segundo a nova lei, o ensino do supletivo passou a ser destinado aqueles que, a partir de 14 anos, não tiveram a oportunidade de cursar o 1º e 2º

graus. Os exames supletivos de 1º grau passaram a ser destinados para aqueles maiores de 18 anos. Já os exames supletivos de 2º graus, aos maiores de 21 anos, sendo que ambos deveriam ser realizados por estabelecimentos de ensino oficiais ou autorizados.

Segundo Macedo (2018), com a meta de reintroduzir aqueles que foram precocemente afastados da sala de aula, aos poucos passou a criar centros comunitários coordenando o esforço de todos os seus membros para os cursos intensivos de suplência. Mas a ideia é que, com o tempo, essas unidades se transformassem em Centros de Educação Permanente com cursos regulares de 1º e 2º graus, cursos supletivos e cursos profissionalizantes em sintonia com as necessidades locais.

Macedo (2018) afirma ainda que com a recomendação do Conselho Federal de Educação de revisão da Lei de Diretrizes e Bases, são formados grupos de trabalho para direcionar as unidades de ensino nacionais a prepararem os alunos do ginásio secundário não somente para o vestibular, e a entrada da Universidade, mas também para o trabalho na indústria, no comércio, na agricultura e nas atividades domésticas.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) passa a estimular as escolas a vincularem seus currículos ao mercado de trabalho local, introduzindo as chamadas matérias técnicas a grade curricular de cada instituição. Em sintonia com essa realidade, a CNEC vai moldando seus ginásios de modo a adotar o que o governo brasileiro chamou de ginásio polivalente ou ginásio pluricurricular, sempre com a supervisão do MEC e o apoio do Ministério do Planejamento (MACEDO, 2018, p. 139).

A formação para o trabalho torna-se cada vez mais evidente na orientação da CNEC e determinante na diversificação de suas atividades passando a oferecer desde a educação básica ao ensino superior. Também oferta graduação e pós-graduação na modalidade a distância. A Campanha cresceu muito e precisou definir caminhos mais seguros frente às opções da nova legislação. Outra questão vista com preocupação pelos dirigentes da CNEC era a formação de professores frente às mudanças nas leis educacionais.

A educação brasileira, desde a implantação da Lei Orgânica do ensino secundário, exigia que todos os docentes possuíssem formação superior, instituída

pelo decreto Lei nº 4244, de 09 de abril de 1942 que em seu artigo 79 diz que a constituição do corpo docente, em cada estabelecimento de ensino secundário, far-se-á com observância dos seguintes preceitos: 1. Deverão os professores de ensino secundário receber conveniente formação ou cursos apropriados, em regras de ensino superior (SILVA, 2010).

Essa exigência dificultava a inauguração de ginásios pelo interior do país, porque as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, responsável pela formação de professores do ensino médio não formavam um número suficiente de docentes e os que se formavam muitos não queriam se deslocar para as pequenas cidades do interior. Mesmo com tantas dificuldades os Ginásios Cenecistas estavam se espalhando pelo Brasil.

Coube às autoridades dá um jeito na carência do corpo docente para atender a demanda e, a solução encontrada foi a criação dos exames de suficiência que estava previsto no decreto Lei nº 8.777/46. Eis o que afirma Holanda (1981, p. 111) sobre esse momento:

De todas as soluções encontradas destacamos a que foi dada ao problema do Corpo Docente de Ensino, especialmente no interior do país, do qual se exigia a formação através dos cursos oferecidos por Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Ora, o número destas, no País inteiro, não satisfazia as exigências do mercado de trabalho, nem nas cidades onde se localizaram que eram, em geral, capitais dos Estados. Apesar das lutas, uma solução foi encontrada ao se criarem os exames de suficiência previstas no decreto-Lei nº 8.777/46, "a serem prestados em Faculdades de Filosofia ou onde não as houvesse, era instituto de ensino superior que mantivesse curso da disciplina, ou, ainda, perante bancas examinadoras designadas pelas Diretorias do Ministério da Educação.

Profissionais liberais médicos, advogados e outros, mediante exame de suficiência, tornaram-se professores principalmente, em cidades do interior, onde havia grande de carência de professores com qualificação para atender as necessidades dos ginásios que se expandiam.

Diante das dificuldades de profissionais qualificados, no dia 5 de julho de 1966, a CNEC criou o Centro Nacional de Orientação Pedagógica (CNOP), com o objetivo de coordenar, orientar e assistir os diversos Educandários Cenecistas de acordo com o seu regulamento.

Depois de criado o CNOP, visando a um acompanhamento mais acentuado ao trabalho educacional nos seus estabelecimentos de ensino, passou-se a realizar

encontros semanais de estudos, visitas de orientação aos estabelecimentos de ensino. A criação do CNOP deu origem ao surgimento das Assessorias Pedagógicas em cada Secção Estadual que passou a assessorar as escolas frente às dificuldades que CNEC tinha em relação ao corpo docente das cidades do interior.

Com isso e a partir da análise dos documentos da instituição, foi possível perceber que havia uma preocupação dos dirigentes da CNEC em formar professores e para isso, eles passaram a organizar encontros pedagógicos semanais de estudos e visitas de orientação aos educandários.

O MEC passou então a colaborar com essa formação para professores, e, por conseguinte, os Diretores da CNEC em equipe, elaboraram um projeto de Lei que foi apresentado à Câmara Federal pelo Deputado Medeiros Neto. Este “projeto resultou na regulamentação da Lei que criou a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)” (HOLANDA, 1981, p. 109).

Essa campanha – CADES – foi criada durante o governo de Getúlio Vargas a partir do Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953 e tinha como objetivo difundir e elevar o nível do ensino secundário, tornando a escola secundária eficaz e acessível.

Para atingir esses objetivos, a CADES realizou cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimento de ensino secundário, além de conceder bolsas de estudos a professores para realizarem cursos de aperfeiçoamento por entidades nacionais ou estrangeiras, entre outras ações.

Para compreendermos melhor a atuação desse órgão na formação dos professores da CNEC, Silva (2010) explica que se faz necessário conhecer como o Ministério da Educação e Cultura, através de Portaria 30, distinguiu as categorias de professores. Assim, devido à importância, citamos na íntegra a referida Portaria:

Quanto aos professores enquadrados no art. 2º alínea “e” da supracitada portaria não era problema para a CNEC, pois na existência destes eram – lhes facultado o direito de lecionar. Quanto aos profissionais liberais que pretendiam ministrar aulas na CNEC era necessária autorização da CADES, quanto ou aqueles que não possuíam qualificação superior, deveria frequentar os cursos ministrados pela CADES, anualmente com validade de um ano, e, depois deste prazo, o professor era obrigado a frequentar novamente os cursos de preparação aos exames de suficiência referentes às disciplinas que deviam ministrar³⁰.

³⁰ CAMPANHA DAS ESCOLAS DA COMUNIDADE. Portaria nº 142, 27 de maio de 1965, Rio de Janeiro.

As Escolas Cenecistas eram constantemente fiscalizadas pelo MEC, e quando encontravam irregularidades no corpo docente, os fiscais comunicavam a Direção do Ginásio através de ofício, declarando o impedimento daquele que não cumpria as exigências legais do ofício do magistério.

Os professores que eram autorizados a ministrarem aulas por um determinado ano letivo, recebiam após o curso de preparação de professores, um documento, autorizando-os a ministrar a disciplina a qual prestaram o exame de suficiência.

Os cursos de preparação aos exames de suficiência das disciplinas eram comunicados às escolas pela Inspetoria Seccional do MEC. Frequentemente, professores se inscreverem para os cursos da CADES e não comparecerem, com a tentativa de burlar os procedimentos legais, o que conseqüentemente implicava no impedimento daquele professor de continuar o exercício do magistério.

Havia uma grande preocupação da CNEC com a atualização e o aperfeiçoamento do seu pessoal, principalmente pela escassez de professores para atender a demanda da CNEC que se expandia cada vez mais pelo interior, e quando ocorreu a implantação da Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já eram 32 Escolas Cenecistas e a dificuldade para atender a demanda de um corpo docente em crescimento era cada vez maior, embora essa lei tivesse facilitado a atuação da CNEC em relação ao seu corpo docente, devido a existência do seu artigo 77 que diz:

Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não basta atender às necessidades do ensino, permitir-se à que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diplomas relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único – Onde e quando persistir a falta real de professores, após aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que haviam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos.
 - b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados nos vários sistemas pelos respectivos
-

- Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do curso de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação, realizados em instituições oficiais de ensino superior indicado pelo mesmo conselho. (BREJON, 1993, p. 267-268).

De fato, o favorecimento desse artigo para a CNEC, não estava nele em si, mas “na junção dos antigos, Ensino Primário e Ciclo Ginásial do Ensino Médio, a partir da Lei nº 5.692/71. Ambos tinham quatro anos de duração e passaram a formar o ensino de primeiro grau, com duração de oito anos – 1ª a 8ª série do Ensino de Primeiro Grau”. E que assim sendo, deixou de haver aquela rigidez da qualificação de graus superior ao professor de 1º grau (SILVA, 2010, p. 120).

A CNEC, no seu compromisso de manter as suas escolas funcionando dentro das normas legais da educação, incentivou a formação continuada de seus professores e que, ao longo de sua trajetória educacional, teve em seus quadros, professores com as mais variadas qualificações.

Para isso, a partir de 1973, a campanha com a colaboração do MEC/DEF iniciou cursos de Licenciatura de curta duração no período de férias em convênios com Universidades Oficiais, ajudando a atualizar para a suplência, segundo Macedo (2018), mais de 1.100 professores nos estados do Ceará, Paraíba, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso e na região Geoeconômica de Brasília.

A partir desse momento, as escolas da CNEC passaram a exercer suas atividades educacionais em várias modalidades de ensino ao longo de sua trajetória, além de uma variedade de cursos profissionalizantes, em nível de 2º grau, nos levando a fazermos uma indagação: em termos curriculares, o que os alunos da CNEC estudavam? Os alunos das escolas da CNEC estudavam o mesmo que os outros alunos estudavam em outras escolas, porque o que era ensinado nas escolas brasileiras eram conhecimentos postos em matéria.

O texto da Lei nº 5.692/71, fornecia os parâmetros para a elaboração do currículo do ensino de 2º grau ao determinar que este deveria priorizar a habilitação profissional de cada aluno. Cunha (2005) afirma que era de competência do CFE fixar o núcleo comum e definir os objetivos das matérias, além de determinar o mínimo de disciplinas de cada habilitação e finalmente aprovar as propostas das habilitações dos estabelecimentos de ensino para validação dos certificados por elas expedidos.

Vejamos o que defende Cunha (2005, p. 190-191):

Para cada sistema de ensino, o respectivo Conselho Estadual de Educação – CEE teria a competência de relacionar os materiais dentre as quais cada estabelecimento poderia escolher as que constituiriam a parte diversificada do currículo. [...] A habilitação de técnico industrial exigiria o mínimo de 2.900 horas de atividades escolares, incluídas pelo menos 1.200 horas de conteúdo profissionalizante, com a necessária complementação do exercício profissional orientado pela escola.

O Currículo era pré-estabelecido pelas autoridades e as escolas da CNEC procurava se adequar ao sistema educacional brasileiro. O que converge com Goodson (2008, p. 30-31), ao afirmar que:

A estruturação do ensino em disciplinas representa ao mesmo tempo um fragmento em uma internalização das lutas a respeito do ensino público. Fragmentação porque os conflitos ocorrem através de uma série de disciplinas compartimentalizadas; internalização porque agora os conflitos ocorrem não só no interior da escola, mas também antes dos limites das disciplinas. Dar prioridade à “disciplina escolar” no financiamento ao ensino é, portanto, financiar e promover uma restrição específica dos possíveis discursos sobre a educação.

Silva (2010) afirma que isso mostra, através de um currículo pré-estabelecido, que o governo mantinha o seu discurso sobre a educação, na medida em que amenizava a propagação de uma contra ideologia por parte de sujeitos integrados aos setores educacionais, como também a amenização de conflitos que por ventura viessem a surgir entre segmentos da educação e governo, como forma de desestabilização. Assim, o governo conseguia manter o controle, porque no Brasil, tanto o ensino público quanto o privado passavam pelo aval de governo.

Para Pacheco (2005), o currículo significa a expressão da função socializadora da escola; por ser um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica, é também um ponto que se inter cruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógica, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovações pedagógicas); sendo importantes principalmente por ser um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino.

A CNEC era esse instrumento do Estado e muitas vezes assumia o seu papel, a mesma foi criada exatamente pela ausência da ação do Estado. Para tanto, essa instituição iniciou suas atividades escolares moldada num currículo pré-estabelecido pelo Estado, o currículo de matérias, cujo:

Pressuposto característico de todos os currículos de matéria é a ideia de

que o conhecimento que as crianças precisam aprender pode ser melhor selecionado e logicamente estruturado dentro de esquemas individuais e de matérias específicas, ensinados pelas teorias mais modernas de aprendizagem. Estas matérias (Isto é, leitura, gramática, redação, ortografia, aritmética, ciências, geografia, história, artes, música e outros) são estabelecidas em horário para cada série, em intervalos regulares do dia e da semana. A obrigação fundamental do professor, naturalmente, é ver se a criança aprende o conteúdo de cada matéria, selecionado e organizado logicamente pelos especialistas (KIMBROUGH, 1978, p. 2002).

Segundo Oliveira (2008), o currículo vem a ser um conjunto de conhecimentos previamente selecionados e são transmitidos aos alunos na escola, esperando se colher resultados como conseqüências da aprendizagem.

A Lei nº 5.692/71 trouxe inovações nos currículos de 1º e 2º graus, estes passaram a ter “um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades dos alunos” (SILVA, 2010, p. 134).

Essa Lei generalizou a preparação para o trabalho, que além de ser uma especificação nos planos curriculares dos estabelecimentos de ensinos, passou a ser uma habilitação profissional, os cursos eram oferecidos, conforme a necessidade de cada escola, a partir da necessidade do mercado. Porém, em 1982, por força da Lei nº 7.044/82, dispensou a obrigatoriedade das escolas da profissionalização, voltando a ênfase à formação geral. Confira os currículos do curso de formação profissional e do então segundo grau no quadro 5.

Quadro 5 – Currículo do 1º grau (5ª a 8ª série), da CNEC que vigorou antes da Lei nº 9.394/96

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1. Comunicação e expressão – Língua Portuguesa			
2. Comunicação e expressão – língua estrangeira			

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
3. Estudos sociais	3. Estudos sociais	3. Estudos sociais	3. Estudos sociais
4. Ciências	4. Ciências	4. Ciências	4. Ciências
5. Matemática	5. Matemática	5. Matemática	5. Matemática
			6. educação Moral e Cívica

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Com relação ao 2º grau, a preparação para o trabalho além de ser uma especificação nos planos curriculares dos estabelecimentos de ensinos, passou a ser habilitação profissional, habilitações, conforme a necessidade de cada escola que podia ministrar em cada grau de ensino.

O quadro 6, apresenta as disciplinas obrigatórias a serem cursadas por aqueles estudantes que tinham como objetivo prestar o exame para cursar um ensino superior, esses tinham um currículo propedêutico, voltados para as ciências, letras e artes.

Quadro 6 – Currículo do 2º grau (1ª a 3ª série), que vigorou antes da Lei nº 9.394/96

Cursos	1ª série	2ª série	3ª série
Segundo Grau	Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Matemática, OSPB, EMC, Orientação Ocupacional.	Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Matemática, Programa de Saúde, Orientação Ocupacional, Estudos Regionais.	Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Matemática, Aulas de Laboratório, Estudos Regionais.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Com relação ao curso de Magistério, denominado Habilitação Específica para o curso de Magistério, tinha três anos de duração e habilitava para atuar de 1ª a 4ª séries do 1º grau e na Educação Infantil. A organização curricular do curso foi fixada pelo Parecer do CFE, nº 349/72, estabelecendo que a educação geral deveria acontecer só no primeiro ano do curso e a formação especial a partir do segundo ano.

Assim ficou o texto: “A educação geral, terá como objetivo básico a formação integral do futuro professor, e deverá, a partir do segundo ano, oferecer os conteúdos dos quais ele se utilizará diretamente na sua tarefa de educador” (Parecer CFE, nº 349/72).

Na prática, o texto nos passa a ideia de que o domínio dos conteúdos da formação geral deveria ficar restrito ao 1º ano. Desse modo, tanto a formação geral quanto a pedagógica se tornaram insuficientes para preparar o professor de 1º grau, pois não havia uma fundamentação teórica sólida como demonstra o quadro 7.

Quadro 7 – Currículo do 2º grau (1ª a 3ª série), habilitação para o Magistério

Cursos	1ªsérie	2ªsérie	3ªsérie
Habilitação do Ensino Médio para o exercício do Magistério do Ensino Fundamental da 1ª a 4ª série.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Geografia, História e OSPB, Física, Química, Biologia, Matemática, Educação Artística, EMC, Programa de Saúde, Estudos Regionais, Inglês, Prática de Ensino.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, OSPB, Educação Artística, Estudos Regionais, Inglês, Recursos Audiovisuais, Alfabetização, Aspectos Biológicos e Psicológicos, Aspectos Sociais, Histórico e Filosófico, Estrutura,	Alfabetização, Aspectos Biológicos e Psicológicos, Metodologia da Matemática, Metodologia dos Estudos Sociais, Metodologia das Ciências, Literatura Infantil, Artes Infantis, Sociologia da Educação, Matemática Complementar,

Cursos	1ªsérie	2ªsérie	3ªsérie
		Didática Geral, Metodologia da Comunicação e Expressão, Metodologia da Matemática, Metodologia dos Estudos Sociais, Metodologia das Ciências, Prática de Ensino, Literatura Infantil, Artes Infantis, Sociologia da Educação, Matemática Complementar, Ciências Complementar, Ensino Religioso, Educação Física, Psicologia e Redação, Aspectos Gramaticais.	Ciências Complementar, Ensino Religioso, Educação Física, Psicologia, Aulas de Laboratório.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

O currículo, nesse modelo de ensino técnico profissionalizante de 2º grau, era organizado da seguinte maneira: no primeiro ano do curso, o estudante tinha contato com os componentes curriculares da base geral ou propedêutica. Para entendermos melhor essa questão, apresentaremos nos quadros 8, 9 e 10, a proposta curricular de três cursos (Técnico em Contabilidade, Técnico em Assistente em Administração e Habilitação Básica em Comércio).

Quadro 8 – Currículo do 2º grau (1ª a 3ª série), habilitação para o Técnico em Contabilidade

Cursos	1ª série	2ª série	3ª série
Técnico em Contabilidade	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, História, Geografia, Física, Biologia, Química, Programas de Saúde, EMC, Educação Artística, Matemática Financeira, Redação e Expressão, Contabilidade Industrial	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Técnica de Liderança, Inglês, Estudos Regionais, Contabilidade Comercial, Contabilidade Geral, Contabilidade Pública, Educação Religiosa, Leis Trabalhistas, Estatística, Processamento de Dados.	Contabilidade Comercial e Contabilidade Geral, Estudo Anual de Balanço. Legislação Tributária. Aulas de Laboratório. Análise de Balanço, Desenho Básico, Economia de Mercado, Organização Técnica Comercial, Educação Religiosa.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Quadro 9 – Currículo do 2º grau (1ª a 3ª série), habilitação para o Técnico de Assistente em Administração

Cursos	1ª série	2ª série	3ª série
Técnico de Assistente em Administração	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira, Educação Artística, Geografia, História, OSPB, EMC, Matemática,	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira, Programa de Saúde, Matemática Financeira, Psicologia e Técnica de Liderança, Contabilidade e Custos,	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Redação e Expressão, Técnica de Vendas, Estudos Regionais, Administração de Pessoal,

Cursos	1ª série	2ª série	3ª série
	Química, Física, Biologia.	Administração e Controle, Organização de Empresa, Economia e Mercado, Redação e Expressão.	Estatística, Administração de Material, Mercado e Processamento de Dados, Direito e Legislação.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Quadro 10 – Currículo do 2º grau (1ª a 3ª série), Habilitação Básica em Comércio

Cursos	1ª série	2ª série	3ª série
Habilitação Básica em Comércio	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, História e Geografia, Língua Estrangeira (Inglês), Ciências Físicas e Biológicas, OSPB, EMC, Programa de Saúde, Matemática Financeira, Estudos Regionais, Psicologia das Relações Humanas, Mercadologia	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, História e Geografia, Língua Estrangeira (Inglês), Biologia, Programa de Saúde, Estudos Regionais, Elementos de Estatística, Orientação Ocupacional, Mercadologia, Organização e Normas Técnicas, Geografia Econômica.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, História e Geografia, Língua Estrangeira (Inglês), Ciências Físicas e Biológicas, OSPB, Biologia, Educação Artística, Programa de Saúde, Matemática Financeira.

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Analisando os quadros 8, 9 e 10, das disciplinas técnicas é possível perceber

que o currículo dos Cursos de Técnico em Contabilidade, Técnico em Assistente em Administração, ao serem implantados, buscavam atender uma necessidade econômica da época, gerada pelo processo de urbanização, sendo então necessária a formação de profissionais nas áreas de contabilidade, administrativo e comercial, que pudessem atender às necessidades de cada região.

Essas disciplinas não tinham a intenção de aprofundar no teórico e prático dos conhecimentos, nem da integralização entre a ciência, a técnica e as questões de humanas, muito menos para o exercício pleno da cidadania e nem para concorrer a um curso de nível superior, nas universidades brasileiras. Esses cursos tinham como objetivo apenas preparar profissionais para o mercado.

Agora analisando o curso de Habilitação Básica em Agropecuária (Quadro 11), este também era voltado para formar profissionais habilitados a fim de atender as necessidades de fornecimento de produtos alimentícios, devido a urbanização e crescimento econômico da época.

Quadro 11 – Currículo do 2º grau (1ª a 3ª série), Habilitação Básica em Agropecuária

Cursos	1ªsérie	2ªsérie	3ªsérie
Habilitação Básica em Agropecuária	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Inglês, Educação Artística, Geografia, História e OSPB, EMC, Ensino Religioso, Matemática, Física, Química, Biologia e Economia, Administração Agrícola.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Inglês, Matemática, Redação e Expressão da Língua Portuguesa, Estudos Regionais, Comp. de Física, Comp. de Biologia, Comp. de Química, Orientação Ocupacional, Desenho Básico, Agricultura, Zootecnia	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática, Programa de Saúde, Estudos Regionais, Comp. de Física, Comp. de Biologia, Orientação Ocupacional, Desenho Básico, Agricultura, Zootecnia, Economia, Administração

Fonte: Elaboração própria em 2019.

Nesse sentido, criou-se esse curso para preparar a força de trabalho para o setor agrícola de acordo com as necessidades locais e para desenvolver esse setor, foram realizadas parcerias; uma delas que merece destaque foi com o setor agrícola, firmada com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para a implantação de fazendas escolas destinadas à práticas educativas do ensino regular e ensino profissionalizante a fim de preparar mão de obra para o trabalho rural. Essa iniciativa ajudou também a criar cooperativas e a instituição de postos de abastecimentos para atender aos lavradores locais.

Foi o que aconteceu com as escolas da CNEC, segundo Macedo (2018), por volta dos anos de 1990, com recursos do Programa Nacional de Fazendas Escolas (PRONAF - MEC), a CNEC implantou centros comunitários rurais e Fazendas-escolas em diversas regiões do país. A ideia inicial era pegar algumas áreas onde atuava o antigo Departamento Nacional de Obras Contra a Seca (DNOCS) e qualificar mão de obra nessas regiões para criar um sistema integrado de produção, a partir de técnicas especiais, como o de pequena irrigação.

Nessa experiência, o representante da CNEC, Felipe Tiago Gomes, convidou o experiente pesquisador da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) para coordenar o trabalho; Rubens Germano havia nascido em Frei Martinho, cidade vizinha a Picuí, terra Natal de Felipe.

Rubens Germano havia estudado no Ginásio Agrícola de Currais Novos, no Rio Grande do Norte e concluído o curso de Agronomia na cidade de Areia. Ele atuava como pesquisador do EMBRAPA, em Aracaju, mas se manteve à disposição da CNEC para desenvolver ações educativas em âmbito Nacional.

Analisando os quadros apresentados anteriormente, é possível perceber o porquê da implantação e expansão dos cursos profissionalizantes nas escolas da CNEC, na medida em que percebemos que dos cursos profissionalizantes, o de Habilitação do Ensino Médio para o Exercício do Magistério do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, foi o curso com maior demanda, o que nos leva a acreditar que era grande a carência de professores qualificados para ministrarem aulas nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Os outros cursos com maior demanda foram o de Técnico em Contabilidade e o de Habilitação Básica em Comércio.

O processo de adaptação da CNEC para a Lei nº 5692/71 deu-se de forma lenta, série por série, e foi na vigência que a Campanha atingiu o maior número de

escolas, embora, também, tenha sido nesse contexto em que se iniciou a redução de suas escolas.

Segundo Cunha (2005), devido à carência de recursos para a implantação da reforma do ensino de 2º grau, muitos administradores foram obrigados a optar pela cobrança de uma taxa compulsória para o caixa escolar. Como o ensino de 2º grau não estava previsto na Constituição federal, nem nas estaduais como gratuito, a medida parecia legítima. Mas isso não agradou a todos e alguns estudantes passaram a se manifestar contra.

A CNEC também enxergou a cobrança de mensalidades uma ajuda para a crise que a Campanha vinha enfrentando, devido à falta de incentivo do governo, passando a procurar alternativas e, para isso, realizou um congresso em 1976, no Ceará, onde o administrador estadual Seção o Professor Lúcio Melo fez uma análise da trajetória da Campanha, da qual vale ressaltar alguns aspectos:

Os nossos professores são de baixo nível. Não podemos ter ilusões. E esse baixo nível vem se acentuando pelos salários irrisórios. Nós temos, ainda, no interior, professor com aula de 3 cruzeiros. E vivem disso [...]. E ontem me lembrando, tomei [...] um café por um cruzeiro e cinquenta centavos [...]. (Discurso proferido pelo Prof. Lúcio Melo no XXII Congresso Ordinário da CNEC em 1976).

Analisando a situação da CNEC, o dirigente denuncia ainda à falta dos recursos federais que eram destinados a cada turma de alunos, a diminuição do recebimento de bolsas-de-estudo, o desinteresse dos governos estaduais pela Campanha. Para ele, a dificuldade das Escolas Cenecistas em oferecer o ensino de 2º grau, era por incapacidade técnica e falta de professores especializados. Quanto à situação dos professores, ele afirma que falta pessoal habilitado e que os baixos salários pagos pelas escolas da Campanha dificultavam a sua contratação.

Com o apoio técnico do Departamento de Ensino Supletivo (DSU), a qualificação foi fundamental para a implantação de cursos de suplência nas Escolas Cenecistas. O DSU também colaborou com a CNEC para a implantação de Centros de estudos profissionalizantes.

No final dos anos de 1970, a necessidade de intensificar o treinamento e a preparação de recursos humanos para as suas atividades pedagógicas e administrativas levou a CNEC a instituir o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos, ele ficaria responsável pela realização de cursos a distância estágios,

elaboração e fornecimento de material didático e orientação técnico-pedagógico.

Devido à pressão, a CNEC conseguiu uma parceria com órgãos do Governo Federal para implantar diversos programas. Sendo então, inauguradas em diversas cidades, unidades de ensino capazes de congregar serviços para diferentes públicos e atender a demandas específicas de qualificação de acordo com as necessidades locais.

A campanha realizou para o Serviço de Aprendizagem Rural (SENAR) mais de 24 cursos em 10 estados, para 1.230 participantes, formando mão de obra em Horticultura, Suinocultura, Avicultura, Fruticultura, Conservação do solo, Cooperativismo, Vacinador entre outros.

A CNEC passou a oferecer também cursos e treinamento profissional, com o apoio do Programa Intensivo de Preparação de mão de obra³¹ (PIPMO – MT), foram realizados centenas de cursos, sempre relacionado com a atividade econômica dos estados, e, graças a essa parceria milhares de alunos Ceneceiros ingressaram no mercado de trabalho, conquistando um primeiro passaporte para a cidadania.

Historicamente, o Nordeste do Brasil sempre foi uma das regiões mais vulneráveis, a ideia era mostrar que trabalhadores rurais seriam capazes de produzir e manter a sua subsistência, precisando apenas de conhecimento técnico para lidar com aquela nova realidade até com equipamentos técnicos que estavam chegando ao campo. A CNEC tem um papel importantíssimo nesse processo e passou a oferecer ensino profissionalizante para formar uma mão de obra qualificada para trabalhar com essa nova realidade.

Para realizar a seleção dos alunos, a CNEC obedecia aos critérios práticos e a preferência era dada a filhos de agricultores da região, que realizavam um teste de aptidão para o trabalho de agricultura e pecuária. Macedo (2018) nos informa em seu livro que na primeira fase os alunos da 5ª série tinham uma orientação científica para o aproveitamento do terreno para uma agricultura irrigada, com hortas, plantas e aprendiam também o processamento técnico no desenvolvimento das culturas do milho, feijão e algodão.

³¹ O PIPMO, nascido como “Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial”, depois estendido para outros setores (Decreto n. 70.882, de 27 de julho de 1972), teve uma duração de quase vinte anos, sendo extinto pelo Decreto n. 87.795, de 11 de novembro de 1982. Mais informações ver LOBO NETO, F, J. O Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra-PIPMO: contexto normativo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 30. 2018.

Importantes decisões foram tomadas no XXVI Congresso Nacional realizado no fim de julho de 1980 em Brasília. Nesse evento, foi apresentada a Carta de Princípios, cujo objetivo era revitalizar a essência do Movimento Cenecista, o documento foi uma iniciativa das administrações da CNEC do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

No ano de 1983, ao completar 40 anos, a Rede Cenecista estava presente em 1.016 municípios, com 1.340 escolas e 474.380 alunos matriculados. Nesse mesmo ano, Felipe Tiago Gomes recebeu o título de comendador por decreto do presidente João Baptista Figueiredo, tendo sido admitido no quadro efetivo da Ordem Nacional do Mérito Educativo.

No cenário político brasileiro, em 1985, ocorreram eleições indiretas para a escolha de um novo presidente para o Brasil, depois de décadas, sob um regime militar. Segundo Fausto (2009), a posse do novo presidente estava marcada para o dia 15 de março de 1985, porém isso não aconteceu. Tancredo Neves foi internado às pressas para uma cirurgia, na noite anterior a posse. Nesse interim, Sarney subiu a rampa do Planalto, tomando posse no lugar do presidente eleito.

O novo presidente, José Sarney de Araújo Costa (1985-1989), já conhecia de perto a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. Na década de 1950, segundo o relato do cenecista Augusto Ferreira Neto, o senador maranhense, havia lecionado em uma escola da Campanha, motivo pelo qual tanto ajudou a CNEC desde o início do seu mandato. Nesse período a primeira-dama, Dona Marly Sarney, também se envolveu com o movimento, chegando até a assumir presidência do Conselho nacional da CNEC, como é possível observar na reportagem de capa do jornal como demonstra a figura 8 abaixo:

Figura 8 - Dona Marly assume a Presidência do Conselho Nacional da CNEC



Fonte: Jornal da CNEC. Rio de Janeiro, 1986.

Durante o governo de José Sarney, o governo liberou 55 mil bolsas de estudo para alunos da Campanha. Com o cenário econômico brasileiro, a Campanha passou por dificuldades, mas muitos projetos enchiam os Cenecistas de orgulho e provavam que o propósito original de Felipe Tiago havia superado todas as suas expectativas, atraindo benefícios como o intercâmbio cultural que a CNEC estabeleceu, ao final dos anos oitenta, com a Jeunesse Canadá Monde, organização não governamental canadense que oferece programas educacionais internacionais voltados para a capacitação de jovens.

Por meio desse programa, jovens estudantes Cenecistas, inicialmente da Paraíba, depois, Minas Gerais e outros estados brasileiros, como é possível observar na reportagem da figura 9, iam para o Canadá, ficavam hospedados na casa de famílias canadenses, faziam estágios nas áreas com as quais tivessem alguma aptidão e, em seguida, voltavam trazendo os canadenses para as suas cidades do Brasil sendo todos beneficiados, no mínimo, com a prática dos idiomas e o conhecimento de novas culturas.

Figura 9 – CNEC: Canadá recebe estudantes da CNEC



Fonte: Jornal da CNEC. Rio de Janeiro, 1986.

Segundo Macedo (2018), ao todo, a CNEC realizou sete programas, com a participação de alunos e professores da Paraíba, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Piauí, Pernambuco, Bahia e Alagoas. Quem era escolhido como coordenador ficava encarregado de ir para o Canadá antes dos demais para visitar diferentes lugares e escolher apenas três cidades para abrigar os alunos, que eram divididos nas três cidades e ficavam em casa separadas. Isso foi mais uma aposta da Campanha na qualificação da sua gente.

Em dezembro de 1996, foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, após intensas análises e trocas de ideias, a LDB nº 9.394/1996, baseada no princípio do direito universal a educação para todos, trazendo uma série de mudanças e uma delas foi a determinação de que a união deveria gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo, 25% de seu orçamento na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Durante o governo de FHC, havia uma divergência entre o projeto de reforma da Educação Profissional - EP, encaminhado pelo Ministério do Trabalho (através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional) e o encaminhado pelo Ministério da Educação (mediante a Secretaria de Educação Média e Tecnológica): o primeiro, envolvendo amplos setores da sociedade civil, buscava a superação da dicotomia entre ensino médio e ensino profissional; o segundo atualizava essa dicotomia, priorizando o aumento de escolaridade e a (re)qualificação profissional para a nova estrutura produtiva. Essa divergência refletia o embate de projetos – escola unitária universal e escola funcional ao mercado – oriundos da sociedade civil.

Analisando os embates políticos na definição da EP nos anos 1990, em especial no governo de FHC, Manfredi (2016), afirma que a nova LDB e o Decreto 2208/97 representaram o triunfo do projeto de reforma da EP oriundo da classe empresarial, mantendo a dualidade e criando uma nova institucionalidade da EP.

Com todo esse delicado processo de mudanças na estrutura da educação brasileira, as Escolas Cenecistas e seus dirigentes também tiveram que enfrentar uma grave crise, proporcionada pela criação do Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF; implantado por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 1996, porém isso só passou a vigorar dois anos depois, mas representou a introdução do Estado na sua atrasada missão de educar o povo brasileiro. Isso significou um duro golpe para a CNEC.

Para superar a crise, a CNEC foi modificando os seus objetivos e estruturas de origem e foi durante o IV Seminário Nacional de Educação Comunitária, ocorrido em Salvador, entre os dias 29 e 31 de julho de 1996, com o tema “O Resgate da Filosofia Comunitária nas Escolas da CNEC”, que se buscou alternativas para superar esse momento tão difícil.

O Professor Augusto Ferreira Neto, membro da Diretoria Nacional da CNEC, proferiu, no referido Seminário, uma palestra com o tema: “O Presente e o Futuro da CNEC – duas leituras possíveis”. A exposição foi dividida em dois momentos, denominando-os de: 1. A situação é catastrófica e 2. As oportunidades são excelentes.

No primeiro momento, ele aponta a crise vivenciada pela instituição e, no segundo momento, aborda a necessidade de mudanças nas práticas educacionais, uma atuação mais profissionalizada, expansão do atendimento com maior diversificação e implantação do ensino superior, melhoria do padrão de qualidade do ensino, saneamento administrativo e financeiro, administração do passivo trabalhista e das obrigações sociais e divulgação institucional.

Nos vários momentos históricos, a educação foi um dos principais alvos dos debates e uma das principais reivindicações da população. Não é objeto de discussão neste estudo, qual o real significado da educação para a sociedade e para o Estado, contudo entende-se ser necessário marcar que a dificuldade de acesso ao ensino, principalmente pela população menos favorecida economicamente, foi um

dos fatores que motivou estudantes como Felipe Tiago Gomes a buscarem alternativas diante da realidade difícil que enfrentava.

5 CONCLUSÃO

Os caminhos desta pesquisa nos conduziram a compreensão de como a CNEC conduziu o processo de implantação da Lei de nº 5.692/71 em suas escolas, buscando analisar os programas e ações educacionais desenvolvidos pelas Escolas Cenevistas, como também a formação inicial e continuada dos docentes, os cursos ofertados, os currículos que os fundamentam e como estes se relacionam com a formação para o trabalho e Educação Profissional. Para tanto, a investigação atentou à busca informações e análise da história da instituição, de seus idealizadores e, principalmente, Felipe Tiago Gomes, o fundador da Campanha.

Através de documentos como relatórios, estatutos, entrevistas e produções da ou sobre a Campanha, foi possível identificar que as possibilidades de crescimento e os caminhos da instituição foram se caracterizando a partir das relações estabelecidas com seus colaboradores, comunidades e o poder público.

Quanto à trajetória da Campanha, foi possível destacar que a sua principal característica era a habilidade de adaptação. Atribuímos a essa característica o fato da CNEC se expandir em períodos tão distintos da história nacional. Essa manutenção está relacionada ao fato da CNEC não caracterizar ameaças ao governo que estava em exercício, pelo contrário, ela passou a colaborar no sentido de facilitar a expansão do ensino gratuito à população. E essa relação estabelecia uma situação de subordinação e dependência financeira, da instituição ao poder político.

Ao analisarmos a trajetória e a história da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade foi possível perceber que a instituição passou por três fases e estas estavam ligadas à atuação da Campanha e as legislações educacionais. A primeira fase, que vai de 1943 a 1946, foi o período do surgimento da Campanha, e tinha como base o movimento comunitário e gratuito. Dentre os anos de 1946 a 1969 caracteriza-se como a segunda fase da trajetória da Campanha, identificada pela aproximação com o poder público e por sua expansão em outros estados da Federação, sendo esse o período em que a CNEC passa a obter do Estado apoio financeiro.

E, finalmente, a terceira fase, iniciada em 1969, que tomamos como base para o desenvolvimento desta pesquisa. Foi o período em que a CNEC implantou

em suas escolas o que determinava a Lei de nº 5.692/71, cujo objetivo geral era proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades e qualificação para o trabalho, ou seja, uma Educação Profissional.

As Escolas Cenecistas foram criadas em 1943 com o nome “Campanha do Ginásio Pobre” (CGP); dois anos depois mudou para “Campanha dos Ginásios Populares” (CGP). Pouco depois, ainda no mesmo ano, passou a se chamar “Campanha dos Educandários Gratuitos” (CEG). Em 1948, foi inserida a palavra “Nacional”, passando a se chamar “Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos” (CNEG). Por último, em 1969, “Campanha Nacional de Escolas da Comunidade” (CNEC). As mudanças de nomes foram acompanhadas pelas transformações efetuadas na política educacional brasileira em diversas conjunturas.

A Campanha nasceu na década de 1940, em pleno Populismo Brasileiro, trazendo a bandeira do comunitarismo e conseguiu se manter durante o período do Governo Militar, onde muitos movimentos similares, com perfil popular, foram desativados e extintos pelo sistema.

A CNEC se definia como comunitária, de utilidade pública, sem fins lucrativos, negando a sua face privada. Essa perspectiva, denominado setor público não estatal, ou privado sem fins lucrativos, tinha como objetivo de manter os privilégios do Poder Público, inclusive de forma clientelista, a partir da articulação com determinados indivíduos situados em postos estratégicos dos organismos estatais, reivindicando os recursos financeiros que a legislação educacional permite.

Foi durante o Governo Militar (1964-1985) que ocorreu VII Congresso da CNEC, realizado em 1969; depois desse evento, passa então a ser recomendado que as escolas da Campanha oferecessem educação voltada para o mercado de trabalho. Essa medida, efetivamente, estava vinculada à política educacional do governo e que vai prevalecer na reforma educacional preconizada na Lei nº 5.692/71. Foram também revistos os princípios da campanha, pois a expressão "Educandários Gratuitos" já não correspondia mais a realidade.

Com essa nova política, o governo foi diminuindo o número de vagas nas universidades e investindo cada vez mais em vagas no 2º grau, cuja principal justificativa era a terminalidade, proporcionando aos seus concluintes uma habilitação profissional e, com isso, a possibilidade de conseguirem emprego mais rápido, levando os estudantes mais humildes a desistirem do sonho de ingressar nas

universidades.

Nesse sentido, as escolas que ofertassem o ensino de 2º grau no Brasil, foram obrigadas a implantar o ensino técnico profissionalizante, incluindo a CNEC, porém, essa obrigatoriedade só recaiu sobre o sistema de ensino público, gerando polêmica entre os profissionais da educação. As escolas privadas mantinham o ensino propedêutico, contribuindo, assim, para aumentar ainda mais a dualidade na educação brasileira.

Em suma, o chamado 2º grau passou a ter como principal objetivo formar profissionais, visando atender as necessidades de formação de mão de obra em um país marcado pelo crescente processo de industrialização. Para isso, as escolas teriam que escolher os cursos que ajustasse a necessidade local, que incluíam formações variadas como auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno receberia ao fim do 2º grau um certificado de habilitação profissional.

A expansão dessa instituição esteve associada à interação com o poder público, porém foi durante o governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) que a CNEC enfrentou uma de suas crises, gerada pela suspensão parcial do repasse federal. Nesse período, no entanto, ocorreu a expansão do ensino do 2º grau, que passou a ser oferecido pela CNEC, gerando outras fontes de renda, pois a instituição passou a explorar atividades, tais como: agrícolas, comerciais e industriais.

A ausência do Estado frente à necessidade da população, com relação à educação, deixou espaços para a atuação da Campanha. Com a implantação da Lei nº 5.692/71, a CNEC lançou a proposta de levar através da parceria com a comunidade e com auxílio dos subsídios do poder público, que aos poucos foram sendo liberados, educação para aqueles brasileiros que não teriam normalmente acesso às escolas.

A partir desse momento, a formação para o trabalho tornou-se cada vez mais evidente na orientação da CNEC e determinante na diversificação de suas atividades. A Campanha cresceu muito e precisou definir caminhos mais seguros frente às opções da nova legislação.

No final do governo militar, a Campanha voltou a enfrentar uma crise junto ao Estado e passou por dificuldades, pois no contexto histórico levantou-se a defesa

pela escola pública, gratuita e de qualidade, diminuindo a relação da Campanha com o Estado e, conseqüentemente, os subsídios financeiros.

Após a morte de Felipe Tiago Gomes, a CNEC assumiu-se como empresa, justificando a finalidade não lucrativa pelo fornecimento de serviços a preço de custo. O aprofundamento do discurso do comunitarismo dando mais legitimidade à ampliação e à diversificação da oferta de seus serviços sociais, objetivando a autossustentação.

Atualmente, no ano de 2019, a Campanha passa por uma crise nacional, e na tentativa de superá-la, propõe uma mudança no foco de suas ações, procurando se estabelecer enquanto instituição de ensino superior, para que possa ter condições de permanecer atuando no cenário nacional.

As análises aqui oferecidas indicam que, no recorte histórico proposto, ou seja, do ano de 1969, até o ano de 1996, a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade foi significativa para a população mais carente, considerando a ausência do Estado na oferta do ensino público, principalmente nos municípios do interior dos estados.

O envolvimento de personalidades como algumas das primeiras damas do Brasil e da comunidade abriu uma comunicação direta com o Governo do Estado e com autoridades políticas, no sentido de subsidiar e incentivar as ações da Campanha Cenequista por todo o território nacional.

Essa dependência dos recursos públicos exemplifica a necessidade de constantes adaptações por parte da CNEC para manter esta relação de troca com o Estado. Não podemos negar que esta prática subsidiou a expansão da Campanha e trouxe benefícios consideráveis, mas também serviu ao interesse de inúmeros colaboradores que possuíam objetivos políticos eleitorais.

Consideramos importante mencionar que a pesquisa realizada não encerra as questões a que se propõe responder, ao contrário, colabora com a indicação da necessidade de que outros estudos sejam produzidos de forma a trazer mais subsídios para a história da educação brasileira.

Ainda em relação às Escolas da Campanha, existe outra vertente que merece ser melhor pesquisada, que passa pela questão pedagógica da instituição. O presente estudo deixou lacunas sobre esta questão, e sobre as mulheres que atuaram nesse processo. As tendências pedagógicas e as práticas educacionais

utilizadas pela CNEC ao longo de sua trajetória são merecedoras de um olhar voltado para as diversas fases da instituição.

Por fim, as análises indiciam que a CNEC se definia como comunitária, de utilidade pública, sem fins lucrativos, negando a sua face privada. Assim, o que percebemos, através da trajetória da Campanha, é que o Estado continuava presente, de forma modificada, nas políticas sociais: através de uma política privatista explícita e não apenas através de práticas clientelistas.

REFERÊNCIAS

AMMANN, S. B. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

ASSIS, D. L. M. **A Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos (CNEG) e a nova organização escolar: histórias e memórias da educação no município de Ibicaraí/BA**. 2005. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2005.

AZEVEDO, K. V. **A trajetória da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade em terras capixabas (1948 – 1971)**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/545856/publicacao/15636362>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 29 jan. 2018

BREJON, M. (org.). **Estrutura e funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus: leituras**. 23. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

CAMPANHA Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG). **Relatório das atividades da CNEG**: jul. 1958 a jun. 1959. Salvador: CNEG, 1959.

CAMPANHA Nacional de Escolas da Comunidade. **Estatuto**. Rio de Janeiro: CNEC, 1969.

CARLOS, N. L. S. D. **O ensino de 2º grau no estado do Rio Grande do Norte: uma história da implantação da lei nº 5.692/1971 (1971-1996)**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

CARVALHO, F. A. **CNEC – A incrível vitória do imponderável: a trajetória institucional no Piauí de uma das mais importantes iniciativas educacionais do país**. Teresina: O autor, 2008.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, L. A; GÓES, M. **O Golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na erradicação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

DOURADO, L. F. (org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp. 2009

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, J. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 25-40.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set./dez. 1985.

GAMBOA, S. S. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século. *In*: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001. p. 79-106.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GINZBURG, C. **Pesquisa sobre Piero**. Barcelona: Muchnik Editores, 1984.

GOHN, M. G. M. As relações sociedade civil e Estado nos anos 90: perspectivas sobre a participação. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, v. 19, n. 36, p. 20-40, ago. 1991.

GOHN, M. G. M. **Educação não formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. G. M. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, M. G. M. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. G. M. **Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil**: experiências e desafios na atualidade. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 11, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019. P. 1-12.

GOHN, M. G. M. **Teorias dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, F. T. **Escolas da comunidade**. Brasília: CNEC Edições, 1989.

GOMES, F. T. **História da CNEC**. Rio de Janeiro: 29 de Julho Publicações, 1965.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUNTHER, J. **O drama da América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1942.

HENZ, C.I. Na escola também se aprende a ser gente. *In*: HENZ, C.I; ROSSATO, R. (orgs.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

HISDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOLANDA, I. C. **Campanha nacional de escolas da comunidade: um estudo histórico**. 1977. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.

HOLANDA, I. C. **CNEC um estudo histórico**. João Pessoa: Editora UFPB, 1981.

KIMBROUGH, R. B. **Princípios e métodos de administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1978.

KUENZER, A. **As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas**. Curitiba: Autores Associados, 2007.

KUENZER, A. Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, 1999.

LIMA, A. R. **Tecendo os fios da memória: da cultura escolar às representações históricas da Escola Cenecista São José (1974 - 1999)**. 2015. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2015.

LOBO NETO, F. J. O programa intensivo de preparação da mão de obra - PIPMO: contexto normativo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 30, p. 312-317, nov. 2018.

LOURENÇO FILHO, M. B. Campanha de educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29. p. 62-88, jul./ago. 1947.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira**

de Estudos Pedagógicos, v. 5, n. 14. p. 169-185, ago. 1945.

MACEDO, G. **A campanha**: Felipe Tiago Gomes. Uberaba: EDIGRAF, 2018.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenário ao longo da história. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

MEDEIROS, J. C. **O aluno cenecista**: soldado da CNEC. Brasília: CNEC edições, 1994.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

NUNES, M. P. **O discurso imperfeito**: notas para a história da educação brasileira. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 1988.

OLIVEIRA, M. **Os empresários da educação e o sindicalismo patronal**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. F. de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago. 2008.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAGAZA, M. R. El Trabajo Social comunitario en las actuales relaciones Estado y sociedad. **Serviço Social e Sociedade**, v. 13, n. 3, p. 67-73, mar. 1997.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, I. F.; SILVA, L. L. S.; MEDEIROS NETA, O. M. The creation of the cenecistas schools in Brazil: a historical approach. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 11, p. 1-14, 2018.

PULICE, G.; MANSON, F.; ZELIS, O. La práctica de la investigación en relación al pensamiento mágico, la conjetura, el paradigma indiciário y la ciencia moderna: notas para repensar la cientificidad. **Cinta de Moebio**, n.12, p. 235-251, dec. 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101208>. Acesso em: 23 ago. 2019.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, B. V. J. **Luzes e blecautes em cidades adormecidas**: a campanha nacional de escolas da comunidade no cenário sergipano (1953 – 1957). São Cristóvão: Editora UFS, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora UFPB, 1997.

SCOCUGLIA, A. C. Exclusão Social e educação Popular no Brasil-500. *In*: SCOCUGLIA, A. C.; MELO NETO, José (org.). **Educação Popular**: outros caminhos. João Pessoa: Editora UFPB, 1999.

SILVA, J. B. **A trajetória das escolas da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC no Piauí: 1952 – 1997**. 2010. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SILVA, R. B. **A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC e a Política Educacional do Estado Brasileiro (1943–1985)**. 1995. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1995.

SILVA, R. B. **Educação comunitária**: além do estado e do mercado? A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC (1985-1998). 2001. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2001.

SOUZA, M. L. **Desenvolvimento de comunidade e participação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TOSCHI, M. S. (org.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2003.

VERMELHO, D. O.; PONTES, J. **CNEC**: o abc da história. Brasília: CNEC edições, 1984.