

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RIO DE JANEIRO: HISTÓRIA, POLÍTICA EDUCACIONAL E CLASSE TRABALHADORA¹

Jaqueline Ventura²
Hyago Marinho³

Resumo

O artigo analisa a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Rio de Janeiro como expressão das contradições produzidas no âmbito do Estado capitalista dependente. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, argumenta que as transformações no mundo do trabalho e a reconfiguração das relações entre capital e trabalho têm orientado a política educacional fluminense, impactando negativamente a oferta presencial da EJA e intensificando processos de precarização e certificação aligeirada. Conclui que a modalidade constitui-se como território de disputa na luta de classes.

Palavra-chave: Educação de Jovens e Adultos; História da educação; Política educacional; Classe trabalhadora.

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN RÍO DE JANEIRO: HISTÓRIA, POLÍTICA EDUCACIONAL Y CLASE TRABAJADORA

Resumen

El artículo analiza la trayectoria histórica de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el estado de Río de Janeiro, comprendida como expresión de las contradicciones producidas en el ámbito del Estado capitalista dependiente. Fundamentado en el materialismo histórico-dialéctico, sostiene que las transformaciones en el mundo del trabajo y la reconfiguración de las relaciones entre capital y trabajo han orientado la política educacional fluminense, afectando negativamente la oferta presencial de la EJA e intensificando procesos de precarización y certificación acelerada. Concluye que la modalidad se constituye como un territorio de disputa en la lucha de clases.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Historia de la educación; Política educacional; Clase trabajadora.

YOUTH AND ADULT EDUCATION IN RIO DE JANEIRO: HISTORY, EDUCATIONAL POLICY AND THE WORKING CLASS

Abstract

This article analyzes the historical trajectory of Youth and Adult Education (EJA) in the state of Rio de Janeiro, understood as an expression of the contradictions produced within the dependent capitalist State. Grounded in historical-dialectical materialism, it argues that transformations in the world of labor and the reconfiguration of relations between capital and labor have guided educational policy in the state of Rio de Janeiro, negatively affecting the in-person provision of EJA and intensifying processes of precarization and accelerated certification. It concludes that this educational modality constitutes a terrain of dispute within class struggle.

Keywords: Youth and Adult Education; History of Education; Educational Policy; Working Class.

¹ Artigo recebido em 19/01/2026. Aprovado em 10/07/2026. Publicado em 28/07/2026.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v24i54.70446>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente da Universidade Federal Fluminense (UFF). Email: jaquelineventura@id.uff.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8217768981005318>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9548-253X>.

³ Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente de História na Educação Básica. Email: hyagomarinho@id.uff.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8403813164037022>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1298-112X>.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Rio de Janeiro⁴, apresentando um panorama do desenvolvimento dessa modalidade no âmbito da política pública estadual e das experiências de classe, com destaque para suas principais contribuições, bem como para os desafios, limites e contradições que têm marcado esse percurso. Partimos do pressuposto de que a EJA se constitui como expressão das disputas sociais inerentes à sociabilidade capitalista, atravessada pelas determinações da luta de classes e pelas transformações no mundo do trabalho. Portanto, ela é expressão de múltiplas contradições e disputas presentes no interior da sociedade brasileira.

Assim, entendemos a EJA da classe trabalhadora à luz de pressupostos teóricos que possibilitam captar, em sua amplitude, os determinantes histórico-sociais dessa modalidade de ensino, atentando para sua complexidade, seus impasses e seu potencial emancipatório. Sob essa ótica, pensar essa modalidade e nela intervir — de modo a fazer dela um canal efetivo de acesso ao conhecimento científico e artístico da humanidade — supõe considerar, de maneira contínua, as contradições que perpassam todo fenômeno social, tomado como manifestação de totalidades articuladas que compõem a realidade concreta.

Como assinalam Marx e Engels (2007), o primeiro ato histórico da humanidade consiste na produção da própria vida material: é a partir dela que se constitui a história humana, entendida como processo de produção contínua dos meios necessários à reprodução da existência. Compreende-se, assim, o ser humano como sujeito coletivo que amplia permanentemente suas formas de produzir e reproduzir a vida material à medida que novas necessidades surgem — processo no qual trabalho e formação humana se articulam indissociavelmente.

Tal processo se desenvolve de maneira dialética, uma vez que os indivíduos produzem as condições materiais de sua existência ao mesmo tempo em que são por elas condicionados. No modo de produção capitalista, essa relação assume caráter contraditório, estruturado pela oposição entre capital e trabalho, da qual resulta a constituição de uma classe burguesa hegemônica e de uma classe trabalhadora historicamente subalternizada (Marx, 2004). Nos países de capitalismo dependente

⁴ Este artigo apresenta resultados das pesquisas desenvolvidas por seus autores, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

(Marini, 2000), essa contradição estrutural se agrava, intensificando a exploração da força de trabalho e ampliando as desigualdades sociais.

Tal contradição entre capital e trabalho assenta-se, historicamente, na propriedade privada dos meios de produção — fenômeno anterior ao capitalismo, mas que, sob sua lógica, atinge grau inédito de desenvolvimento. A apropriação privada da riqueza socialmente produzida institui uma sociabilidade fundada na exploração e na dependência, geradora permanente de carências e responsável pelo aprofundamento das formas de dominação social (Marx, 2004).

Assim, a compreensão histórica da realidade social exige a consideração do modo de produção vigente, de suas particularidades e das relações sociais que o estruturam. Nesse sentido, a análise da EJA deve ser realizada a partir de sua inserção nas dinâmicas do capitalismo contemporâneo, marcado por reestruturações produtivas, flexibilização das relações de trabalho e ampliação de formas precarizadas de inserção da classe trabalhadora. Em suma, a compreensão histórica da EJA precisa ser realizada a partir de uma perspectiva que a associe à realidade concreta.

No caso brasileiro, caracterizado por um capitalismo de tipo dependente, a negação do acesso ao conhecimento socialmente produzido constitui uma das estratégias de manutenção da hegemonia burguesa e de reprodução das desigualdades. Nesse contexto, a EJA emerge, simultaneamente, como resposta às demandas de formação da força de trabalho e como expressão das lutas da classe trabalhadora pelo direito à educação.

Provenientes dessa contradição – entre a necessidade de qualificação da força de trabalho e a luta pelo acesso ao conhecimento – emergiram, no Brasil, diversas experiências de educação de adultos, especialmente a partir da década de 1930, momento em que o processo de industrialização se intensificou e as relações sociais de classe se tornaram mais complexas.

Nesse contexto, a educação de adultos no Estado⁵ brasileiro passou a abranger projetos e concepções distintas, muitas vezes antagônicas, permitindo compreender a EJA como expressão direta da luta de classes em uma sociedade profundamente desigual e marcada por determinações de classe, raça e gênero. Torna-se, portanto, impossível analisar o desenvolvimento histórico da Educação de

⁵ Compreendemos como Estado a materialização social de determinado sistema de produção marcado pela relação dialética estabelecida entre sociedade civil e sociedade política na disputa pela hegemonia social (Gramsci, 2004).

Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro sem reconhecer que ela é produto de intensas disputas sociais, originadas nas contradições de um capitalismo dependente e marcado pela superexploração do trabalhador⁶.

Além disso, é preciso considerar as especificidades históricas do próprio estado, que, embora influenciado por políticas nacionais, produziu experiências singulares no campo da educação de adultos, determinadas pelas relações de produção e pelas forças produtivas locais. Buscamos, assim, resgatar algumas dessas experiências, sem perder de vista a totalidade social, de modo que a análise histórica da EJA no Rio de Janeiro contribua para apreender as tendências contemporâneas que articulam educação, trabalho e luta de classes, em um contexto de avanço do gerencialismo e de intensificação da precarização.

Educação de adultos, trabalho e luta de classes no Rio de Janeiro dos anos 1930

Durante a década de 1930, o Rio de Janeiro tinha um papel de destaque especial no cenário político não só por ser a capital nacional, mas também por, junto ao Estado de São Paulo, concentrar em seu território boa parte das forças produtivas do país. Em contrapartida, mais de 50% da população estava relegada ao analfabetismo.

Nesse contexto, de desenvolvimento industrial e formação de uma força de trabalho operária, o Rio de Janeiro se tornou palco de várias experiências de escolas criadas pelas próprias fábricas. Dentre elas, podemos destacar: a Escola Profissional Silva e Freire, que funcionava em torno da área da Estrada de Ferro Central do Brasil no bairro do Engenho de Dentro; a Escola da Companhia de Fiação e Tecidos Confiança Industrial, em Vila Isabel; e a Companhia Progresso Industrial, em Bangu (Lessa, 2019).

Tais escolas eram fundadas e organizadas ao redor das vilas operárias, objetivando a formação dos trabalhadores e dos seus filhos nos ofícios ali desenvolvidos, além do ensinamento básico de matemáticas e das primeiras letras. Tal processo se alinha com o cenário econômico-social da época, em que o interesse de uma parcela da classe burguesa era o desenvolvimento industrial, sendo

⁶ Termo utilizado por Marini (2000) para explicitar o tipo de trabalho em que a classe proletária sul-americana está inserida.

necessário, portanto, o mínimo de instrução para que os trabalhadores pudessem exercer funções simples dentro das fábricas.

Além disso, é necessário destacarmos que essas escolas cumpriam como função, também, a formação de um excedente das forças de trabalho, ou seja, aquilo que Marx (2014) denominou de exército industrial de reserva. Ao ofertar educação para a classe trabalhadora, elas formavam aqueles que iriam trabalhar diretamente nas fábricas, mas também aqueles que ficariam desempregados (ou imersos no subemprego) e disponíveis para assumir postos de trabalho a qualquer momento. Tal estratégia atendia à necessidade de minar a luta da classe trabalhadora por direitos trabalhistas, controlar o aumento dos salários e manter as taxas de lucro.

O Governo Federal também construiu algumas ações educacionais voltadas para a formação da classe trabalhadora fluminense. Como foi o caso dos chamados Cursos Populares Noturnos e dos Cursos de Continuação, Aperfeiçoamento e Oportunidade. Conforme Cunha (2000), os Cursos Populares Noturnos estavam inseridos em um contexto de reformas educacionais desenvolvidas por Fernando Azevedo, então diretor geral de instrução pública do Distrito Federal, a partir de 1928.

Esses cursos teriam três horas de duração e ocorreriam ao longo de 3 anos, visando “[...] ministrar o ensino correspondente as duas primeiras séries da escola primária, a jovens e adultos analfabetos (a partir dos 13 anos), acrescido do ensino técnico também elementar” (Cunha, 2000, p. 169).

Quanto aos Cursos de Continuação, Aperfeiçoamento e Oportunidade, o projeto foi idealizado pelo então superintendente da educação de adultos do Distrito Federal e educador, Paschoal Lemme. Destinavam-se a jovens e adultos, sem limite máximo de idade, com funcionamento no período noturno. E tinham como finalidade oferecer a adolescentes e adultos a aprendizagem do uso de instrumentos básicos, bem como cursos práticos de artes e ofícios, ações de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores já inseridos em determinadas ocupações e cursos voltados a demandas específicas, definidos a partir dos interesses dos estudantes e das oportunidades de trabalho existentes no período.

Lemme (2004) descreve que o processo de desenvolvimento dessa experiência pode ser dividido em três etapas. A primeira, que se iniciou em 15 de maio de 1934, contou com cinco escolas técnicas secundárias espalhadas pelo município do Rio de Janeiro oferecendo os seguintes cursos: Escola Amaro Cavalcanti – Português,

Francês, Inglês, Matemática, Contabilidade, Datilografia, Estenografia; Escola Souza Aguiar – Português, Francês, Inglês, Matemática, Ciências, Desenho, Mecânica e Eletricidade; Escola João Alfredo – Português, Francês, Inglês, Matemática, Ciências, Geografia, Desenho, Mecânica e Eletricidade; Escola Visconde de Cairu – Português, Francês, Matemática, História, Geografia, Ciência, Desenho e Tecnologia; Escola Orsina da Fonseca – Português, Francês, Inglês, Matemática, Desenho, Puericultura, Chapéus, Costura, Malharia, Flores, Bordados, Rendas e Estenografia⁷.

De acordo com Lemme (2004), a experiência positiva dos cursos em 1934 permitiu que, no ano seguinte, a iniciativa fosse retomada de maneira ampliada e com mais preparo por parte dos diretores e professores. Essa segunda fase contou com novas unidades escolares, sendo inseridas no projeto: a Escola Bento Ribeiro (Méier), a Escola Gonçalves Dias (São Cristóvão), a Escola Júlio de Castilhos (Gávea) e a Escola João Barbalho (Ramos).

Chama a atenção o fato de que, dessas novas escolas, três estavam localizadas em bairros caracterizados como subúrbio do Rio de Janeiro, local onde a classe trabalhadora se concentra. Além disso, todas as quatro aceitavam a presença do público feminino. Como afirmam Ventura e Von Mecheln (2023), havia, por parte de Paschoal Lemme, uma preocupação de que esses cursos pudessem chegar de maneira ampla àqueles que precisavam ter o seu direito à educação reafirmado.

Com as turmas sendo divididas a partir de uma prova de verificação de conhecimento, os cursos eram separados em “básicos”, de “informação” e “especializados”. Além disso, Lemme destaca o protagonismo dos próprios estudantes que tinham liberdade de organização e “[...] se agremiavam fundando clubes e associações, onde faziam realizar palestras e conferências de cultura geral, sessões de cinema educativo e tentando também o teatro de amadores” (Lemme, 2004, p. 79).

Ao que tudo indica, os Cursos de Continuação, a partir da perspectiva crítica de seus idealizadores, compreendia o processo de Educação de Jovens e Adultos como algo amplo, em que educar não significava somente a formação profissional restrita e técnica. Havia uma perspectiva de formação humana geral e integral que

⁷ Importante destacar que, das cinco escolas, apenas duas permitiam que mulheres se matriculassem. São elas: a Escola Amaro Cavalcanti, que atendia o público masculino e o feminino, e a Escola Orsina da Fonseca, que tinha apenas cursos para as mulheres.

teve uma grande adesão por parte da classe trabalhadora fluminense. Prova disso foi o salto de 1.366 mil matrículas, em 1934, para 5.174 mil, em 1935.

Como analisado por Rummert, a experiência foi marcada por uma

[...] proposta pedagógica que tinha como horizonte a Educação Integral na perspectiva da emancipação humana. Nesses cursos, além das disciplinas profissionalizantes, eram ofertados cursos de cultura geral e também relativos aos direitos e deveres dos trabalhadores (Rummert, 2016, p. 17-18).

Entretanto, em 1936, a iniciativa foi interrompida em razão de perseguições políticas e prisões de educadores acusados de associação ao comunismo. Paschoal Lemme foi preso em seu gabinete no dia 14 de fevereiro e permaneceu detido por um ano e meio. Tais ações correspondem ao momento histórico em que a luta de classes ganhou novas dinâmicas com a inserção da mão de obra fabril no mundo da produção nacional. E a própria classe trabalhadora realizou suas experiências no campo da educação de adultos no Rio de Janeiro.

Como exemplos, temos a Escola 1º de Maio e os cursos populares organizados pelo Sindicato dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro. Embora distintas em sua organização, ambas integram o mesmo campo histórico da educação operária, marcado pela iniciativa dos trabalhadores na criação de alternativas educativas e pela compreensão da educação como dimensão constitutiva da luta de classes e da formação política da classe trabalhadora.

Fundada em 1903, no bairro de Vila Isabel (Rio de Janeiro), pelo militante anarquista Pedro Matera, a Escola 1º de Maio atuou nas primeiras décadas do século XX, encerrando suas atividades no início de 1930. Vinculada ao movimento operário de orientação anarquista, articulava educação, cultura e militância política, orientando-se pelos princípios da educação popular. Oferecia aulas diurnas aos filhos dos trabalhadores e aulas noturnas aos próprios trabalhadores, com participação conjunta de homens e mulheres – prática incomum e progressista para a época (Silva, 2015).

Seu projeto educativo buscava integrar teoria e prática com o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Música e Conteúdos Básicos de Escrita. Como observa Silva (2015, p. 15), a escola ensinava a ler, escrever e contar, além de promover reuniões voltadas à organização operária, com o objetivo de refletir criticamente a respeito das condições de vida e trabalho no bairro.

A Escola Técnica Metalúrgica, por sua vez, surgiu em 1920 como iniciativa do sindicato, mantendo-se em funcionamento até 1940. Sua atuação concentrou-se na alfabetização dos trabalhadores sindicalizados e na escolarização de seus filhos, constituindo uma estratégia formativa vinculada à organização sindical. Integrada à estrutura do sindicato, apresentava maior estabilidade institucional, ainda que subordinada às dinâmicas políticas do sindicalismo da época. Apesar das investidas do Estado contra sindicatos não tutelados, a entidade manteve atividades educacionais, que se estenderam nos anos 1940 e 1950 por meio da Escola Técnica dos Metalúrgicos.

Cabe destacar que funcionavam, ao mesmo tempo, no sindicato dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro, duas escolas. Paralelamente à Escola Técnica dos Metalúrgicos, funcionava, na própria sede da entidade, o Colégio Metalúrgico Elpídio Evaristo dos Santos. A Escola Técnica foi fundada em 1959 e o Colégio Metalúrgico, em 1960; convivendo no mesmo espaço sindical até 1982, ano em que foi extinto o convênio com o Plano Intensivo de Formação de Mão de Obra – PIPMO (Tiriba, 1989).

Assim, embora distintas, a Escola 1º de Maio e a Escola Metalúrgica configuram experiências historicamente relacionadas, expressando iniciativas autônomas da classe trabalhadora diante das limitações do sistema educacional estatal no Rio de Janeiro. Essas experiências evidenciam que a educação de adultos, desde sua origem, esteve diretamente articulada às necessidades de formação da força de trabalho, constituindo-se como mediação das relações entre capital e trabalho e como expressão da luta de classes.

Educação de adultos, Estado e disputa de projetos sociais no Rio de Janeiro (1940-1950)

A União dos Trabalhadores Metalúrgicos (UTM) chegou entre as décadas de 1940 e 1950, alfabetizando os adultos e oferecendo a eles cursos técnicos de formação profissional. O objetivo da organização sindical era duplo: capacitar as lideranças para as lutas e garantir que os trabalhadores conseguissem se manter em seus cargos de trabalho (Tiriba, 1989).

Para além das ações desenvolvidas pelos sindicatos, as décadas de 1940 e 1950 também se caracterizaram pela realização de grandes campanhas de

alfabetização, formuladas em um contexto de disputa entre a classe trabalhadora e a burguesia por projetos societários distintos.

Destacamos, aqui, a chamada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e a experiência de sua primeira ação, que ocorreu no município de Itaperuna, meio rural do Rio de Janeiro. Naquele momento, o analfabetismo era tratado como uma doença, uma chaga, que afetava o indivíduo e se tornava prejudicial para a sociedade brasileira de uma forma geral. De acordo com Fávero (2009), a metodologia de trabalho da CEAA tinha influência das ações desenvolvidas no México, as chamadas “missões rurais”.

O trabalho da campanha ia muito além de somente educar nas primeiras letras adolescentes e adultos fora da idade escolar. Ela buscava ensinar formas de se viver à população da região onde o analfabetismo, junto com a pobreza e as doenças, precisava ser erradicado a partir do ensino de práticas individuais. Havia uma visão pseudoconcreta da questão, não sendo possível enfrentar a raiz do problema de maneira organizada e coletiva na medida em que desconsideravam as determinações estruturais do modo de produção capitalista e das relações de trabalho.

A CEAA contava, entre o grupo de especialistas enviados, com um médico, dois agrônomos, um médico veterinário, uma enfermeira e educadora sanitária, uma especialista em economia doméstica, uma assistente social, um operador de rádio e cinema, e um motorista (Costa, 2017). A educação escolar de adultos era realizada de maneira precária por professoras de ensino primário da própria região, o que acarretou alguns problemas em razão da falta de preparo das profissionais para lidar com educação de adultos e da ausência de material didático apropriado.

O mesmo ocorria com a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que teve como sede de suas ações no Rio de Janeiro o município de Paraíba do Sul, com atividades nos bairros de Inconfidência, Queima-Sangue, Cavarú e Werneck (Barreiro, 2010). As campanhas desenvolvidas pelo Governo Federal, na época, assumiam um caráter civilizatório no qual adultos e crianças eram reeducados em comportamentos e hábitos a partir de uma perspectiva idealista que ignorava as condições materiais como formadora do ser social. Assim sendo,

Funcionaram como um vetor da modulação dos comportamentos dos indivíduos analfabetos e dos já alfabetizados pela campanha, pois, por meio das intervenções em estreita articulação no âmbito da saúde e educação propostas pelo Ministério da Educação e Saúde e o da

Agricultura, é possível identificar uma política direcionada a um processo civilizador, que procurava abrandar costumes, com vistas a interagir com hábitos sociais existentes e recomendados ou prescritos e desejados (Costa, 2017, p. 251).

Avançando no debate, o ano de 1946 pode ser considerado um marco para o campo da EJA no Rio de Janeiro. Como determinado pelo Decreto-lei nº 8.529/1946 (Brasil, 1946), o Estado passou a organizar seu próprio sistema de ensino, sendo possível uma efetiva institucionalização da educação de adultos. E a oferta do ensino primário supletivo passou a ser de responsabilidade dos Estados, Municípios e Distrito Federal, sendo necessário ofertá-lo a partir de um único curso, o supletivo.

A estrutura desse curso era composta pelas disciplinas de Leitura e Linguagem Oral e Escrita; Aritmética e Geometria; Geografia e História do Brasil; Ciências Naturais e Higiene; Noções de Direito Isolado e Desenho (Brasil, 1946). A legislação também determinava que o curso supletivo deveria ser frequentando por adolescentes e adultos, entretanto, não estipulava a idade mínima obrigatória para a realização da matrícula.

Educação popular, ditadura e institucionalização dos supletivos no Rio de Janeiro (1960-1970)

A partir dos anos 1960, o desenvolvimento de ações em prol da educação de adultos ganhou novas dinâmicas. A ebulição político-social do período colocava em conflito direto concepções e ações políticas contrastantes. As campanhas dos anos 1940/1950 não surtiram o efeito pretendido pelo Governo Federal, e começaram a surgir ações educativas de caráter popular, muitas delas associadas às ideias de Paulo Freire, segundo as quais a questão do analfabetismo passou a ser tratada como consequência da desigualdade social e não como fenômeno isolado em si.

No estado do Rio de Janeiro, foram notórias as ações desenvolvidas pelo Centro Popular de Cultura (CPC). Sendo o braço cultural da União Nacional dos Estudantes (UNE), o CPC foi fundado em 1960 e realizava enquanto trabalho de base uma série de atividades artísticas. Entre elas, podemos destacar a apresentação de peças realizadas em locais públicos na cidade do Rio de Janeiro, como nas portas das fábricas e nas praças.

O centro popular tinha tradição marxista e buscava o desenvolvimento e a propagação de uma cultura nacional e popular, visando à organização política da

classe trabalhadora. No ano de 1962, o CPC tentou organizar uma campanha de educação de adultos que, de acordo com Fávero (2009), foi realizada de maneira discreta, longe da ampla divulgação.

Em contrapartida, os setores da sociedade ligados ao capital, e que fortemente apoiavam o golpe civil-militar que se sucedeu, também buscavam formas de se inserir no processo da educação de adultos. Nesse momento, a Escola Técnica dos Metalúrgicos do Rio de Janeiro passou a ter convênio com a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e com o Ministério do Trabalho, por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do PIPMO (Tiriba, 1989).

A escola oferecia diversos cursos buscando a formação profissional da classe trabalhadora fluminense. Entre eles, “[...] os cursos de eletricitista instalador, eletricitista enrolador, desenho técnico, rádio, televisão, bem como cursos destinados à mulher, como corte-costura, flores [...]” (Tiriba, 1989, p. 80). Contudo, com o início do regime militar, a escola foi sofrendo com problemas financeiros ao longo dos anos, tendo suas atividades encerradas em 1982. O que, para nós, é um indicativo de como as forças dominantes tencionam e enfraquecem de maneiras distintas a organização e a luta da classe trabalhadora.

No que tange à ditadura civil militar de 1964 e à educação de adultos no Estado do Rio de Janeiro, foram diversas as ações organizadas pelo regime em prol da manutenção da ordem hegemônica burguesa. Buscando confundir ideologicamente a classe trabalhadora e angariar legitimidade, os governos militares brasileiros investiram em diversos programas e ações no campo da educação de adultos.

Entre as principais ações do regime militar podemos destacar a Lei nº 5.692/1971, que, além de ocupar uma seção inteira para a educação de adultos, indica que sua oferta é responsabilidade dos estados e municípios: “O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação” (Brasil, 1971).

A partir da segunda metade da década de 1970, a crise do capitalismo em escala mundial explicitou os limites estruturais do padrão de acumulação vigente, com impactos particulares nos países de capitalismo dependente. Nesses contextos, as respostas à crise não significaram a superação da dependência, mas o aprofundamento de mecanismos históricos de subordinação econômica e social, por

meio da intensificação da exploração da força de trabalho e da internacionalização do capital, sob a mediação do Estado.

No capitalismo dependente, conforme analisado por Marini (2000), a reprodução do capital se sustenta estruturalmente na superexploração do trabalho, entendida como a remuneração da força de trabalho abaixo de seu valor. Essa dinâmica se realiza pela combinação entre intensificação do ritmo produtivo, prolongamento da jornada de trabalho e compressão salarial, constituindo-se como eixo central da acumulação e da reprodução das desigualdades sociais.

A partir de então, o Estado do Rio de Janeiro começou a organizar de uma maneira mais estruturada o ensino supletivo na sua rede pública de ensino. Passou a contar com a oferta de educação para adultos e adolescentes a partir de três formatos: cursos supletivos, Centros de Ensino Supletivo (CES) e exames supletivos. Os cursos supletivos ocorriam de maneira presencial ofertando a alfabetização, sem carga horária definida, e a conclusão do 1º e do 2º grau, em oito e quatro semestres, respectivamente. As unidades que ofertavam esses cursos eram majoritariamente as Escolas Estaduais de Ensino Supletivo (EEES) e alguns CES.

Em relação aos Centros de Ensino Supletivo, de acordo com Félix (1989), funcionavam com um trabalho individualizado, a partir da mediação didático-pedagógica semi-indireta onde o aluno retirava as apostilas na unidade em que estivesse inscrito e estudava por conta própria, podendo ou não tirar dúvidas com orientadores⁸ de maneira presencial. Ao final, o discente realizava uma prova buscando a aprovação na série pretendida.

Quanto à metodologia, é possível perceber que os CES partiam de uma perspectiva que isolava a prática educacional. Tanto docentes quanto discentes estavam inseridos no processo de forma fragmentada, sem um contato socializador capaz de favorecer a construção coletiva do conhecimento.

Vale a pena destacar também que, embora fossem, em sua maioria, financiados por uma parceria do Governo do Estado com o Governo Federal, a legislação permitia que órgãos privados tivessem seus próprios Centros de Ensino Supletivo ou participassem de sua organização (Castro, 1989). Era o caso do SENAI,

⁸ Nessa época, era assim que os professores eram nomeados no CES. Retirava-se o caráter pedagógico-crítico da função do docente. Em seu lugar, o professor viraria somente um orientador de conteúdo, servindo para tirar dúvidas pontuais.

que, na época, dispunha de um CES localizado no bairro da Tijuca, próximo ao Maracanã.

De acordo com Félix (1989), o SENAI e o SENAC ofereciam nos CES cursos de qualificação na área de Administração, nas categorias de auxiliar, secretariado e técnico, garantindo um rápido acesso ao mercado de trabalho, por meio de cursos profissionalizantes. A política estadual de educação de adultos, através da metodologia dos CES, sobreviveu ao fim da ditadura civil militar, prevalecendo, de certa forma, até hoje, como veremos mais à frente.

Por fim, no que concerne aos exames supletivos, esses foram mais difundidos no estado com a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), entretanto, não foi possível até o presente momento obter maiores informações sobre o seu funcionamento. Apenas foi possível apurar que esses exames poderiam ser prestados para obtenção de certificação de 1º grau, 2º grau e 2º grau profissionalizante.

Para a prova do 1º grau, eram cobradas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Geografia, História, Educação Moral e Cívica, e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Já para a prova do 2º grau, havia o acréscimo de Literatura Brasileira e Língua Estrangeira entre as disciplinas exigidas. Quanto ao 2º grau profissionalizante, foi possível verificar que o exame de suplência dava direito à obtenção dos certificados nas seguintes áreas: Transações Imobiliárias, Telecomunicações, Eletrotécnica e Enfermagem (Félix, 1989).

Podemos perceber que o golpe articulado em 1964, que colocou o país em um regime de perseguição e violência, teve também como função desarticular os movimentos populares e, como efeito, concentrou a oferta da educação de adultos sob a tutela do Governo Estadual do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, o estado não passou a oferecer uma educação de adultos desinteressada⁹, pelo contrário, sua oferta estava ligada à necessidade de excluir a própria classe trabalhadora da elaboração de experiências educacionais e atender as necessidades de um capitalismo que reafirmava sua subalternização a partir dos governos militares, mas que, ao mesmo tempo, estava em um processo de diversificação da acumulação.

⁹ O termo “desinteressada” diz respeito à perspectiva gramsciana, ou seja, uma educação que não busca uma formação imediata para o mundo do trabalho capitalista, mas que entende que o processo educacional deve desenvolver a formação humana plena.

Tal diversificação teve início com o crescimento de diversas empresas nacionais ligadas ao setor de construções pesadas que apoiaram o regime militar. Essas empresas foram aumentando suas taxas de lucro ao passo que ampliavam suas áreas de atuação entre 1964 e 1985, como, por exemplo: pedreiras, fábricas de cimento, concretagem, britas, petroquímica, exploração de petróleo, mineração e agroexportação (Campos, 2012).

Podemos perceber que o regime militar no Brasil se desenrolou em razão da necessidade de atender aos interesses de grupos hegemônicos internacionais e nacionais. No caso do Rio de Janeiro e da educação de adultos, coube ao Governo do Estado construir diversas formas de oferta, mas que, na prática, não rompiam com a concepção hegemônica de educação tecnicista da época.

Da promessa da educação pública popular ao gerencialismo neoliberal: reconfigurações da EJA no Rio de Janeiro (1980-2020)

No contexto da redemocratização, de renovação e novas disputas políticas, é importante destacarmos o projeto idealizado e posto em prática por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro: o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), comumente chamado de Brizolão, que também teve impactos na educação de adultos. Eleito em 1983, Brizola iniciou seu primeiro mandato como governador do Estado buscando um forte investimento no campo educacional. Para tanto, criou o Programa Especial de Educação (PEE), que tinha como base a construção de espaços escolares que funcionassem em tempo integral (Xavier, 2016).

Através do PEE, o governo construiu cerca de 500 CIEPs com capacidade para abrigar, aproximadamente, 1.000 alunos por unidade. Nesses prédios, os estudantes tinham acesso, para além das aulas regulares, a atividades no contraturno, como atividades culturais e estudos dirigidos. Tratamento médico e odontológico também eram oferecidos.

Estabelecidos em áreas de grande concentração populacional e que eram marcadas pelo empobrecimento social, podemos compreender os CIEPs como um projeto de educação integral que visava à formação dos filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido, a experiência dos CIEPs pode ser caracterizada como uma série de “[...] ações efetivas em prol da universalização do ensino, expandindo o acesso à

educação pública por meio da construção de prédios escolares e pela recuperação e ampliação dos já existentes” (Xavier, 2016, p. 289).

No campo da educação de adultos, o governo Brizola organizou, através do PEE, o Programa de Educação Juvenil (PEJ), visando atender jovens entre 15 e 20 anos¹⁰ que não conseguiram completar a escolarização e estavam afastados da escola. O programa baseava-se na experiência de alfabetização desenvolvida por Paulo Freire e ocorria nos CIEPS, tendo como primeiras experiências as unidades localizadas no município do Rio de Janeiro (Fávero; Brenner, 2006).

O PEJ previa até 20 turmas noturnas por CIEP, com limite de 15 alunos por turma. O currículo priorizava o processo de alfabetização articulado às áreas de Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Educação Física, Arte e Cultura. E as aulas tinham quatro horas de duração.

Em 1987, o programa foi ampliado e dividido em dois blocos, contemplando a alfabetização e os anos iniciais do ensino fundamental, respectivamente. Entretanto, motivado por divergências políticas e por ser um programa de educação de adultos que coexistia com a ação de educação supletiva do Estado, a partir de 1992, o PEJ parou de receber verbas e começou a entrar em decadência. Em 1992, funcionava em 45 CIEPs e, em 1995, esse número caiu para 15 (Fávero; Brenner, 2006).

A partir de 1996, o município do Rio de Janeiro assumiu o desenvolvimento do programa em convênio com o Ministério da Educação, visando à ampliação das matrículas de jovens e adultos. Em 2005, o programa foi reformulado e passou a denominar-se Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), consolidando-se como a política municipal de EJA.

Entretanto, a década de 1990 foi marcada pelo fortalecimento de políticas neoliberais como resposta do capital à queda das taxas de lucro, diminuindo a qualidade de vida da classe trabalhadora brasileira. Conforme Antunes (2006), as transformações do capitalismo contemporâneo ampliaram o setor de serviços em detrimento do fabril e produziram um movimento contraditório: ao mesmo tempo que reduziram o operariado industrial, aumentaram o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços, resultando em maior heterogeneização,

¹⁰ Os alunos maiores de 20 anos que estivessem interessados em participar das aulas eram aceitos como ouvintes (Fávero; Brenner, 2006).

fragmentação e complexificação da classe trabalhadora, aprofundando processos de precarização do trabalho e reconfigurando as demandas dirigidas à educação.

As políticas neoliberais impuseram à classe trabalhadora uma condição de empregabilidade sob a qual cada vez mais exigia o máximo de disponibilidade para a realização de tarefas. Como afirma Fontes (2017), esse momento vem sendo marcado por diversas formas de empregabilidade, desde contratos regulares até contratos parciais, terceirizações, bolsas, estágios, trabalhos em domicílio etc.

Um outro agravante do estágio de desenvolvimento do neoliberalismo nas décadas de 1990/2000 foi a complexificação do fenômeno histórico da dualidade educacional. Compreendemos que a dualidade educacional é resultado direto de uma sociedade cindida em classes. Ao passo que as relações de produção promovem a existência de uma classe dirigente e outra dirigida, a educação e sua qualidade também são distintas para a burguesia e para a classe trabalhadora.

Como analisam Rummert, Algebaile e Ventura (2013), no contexto de hegemonia das políticas neoliberais, consolida-se uma dualidade educacional de novo tipo que incide de forma particular sobre a EJA. Sob a aparência de ampliação do direito à educação, proliferam ofertas destinadas à classe trabalhadora que operam como mecanismos de certificação aligeirada, esvaziando processos formativos substantivos e reafirmando a lógica de reprodução das desigualdades sociais.

Nesse sentido, “atualmente se verifica a democratização do acesso a todos os níveis de certificação, mantendo-se a diferença qualitativa entre os percursos da classe trabalhadora e os das classes dominantes” (Rummert; Algebaile; Ventura, 2013, p. 723). A política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) implementada pelo Estado do Rio de Janeiro insere-se de forma expressiva nesse movimento. Desde a segunda metade dos anos 2000, a rede estadual passou a articular diferentes modalidades de certificação e escolarização, entre as quais se destacam os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), a Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA), o Projeto Autonomia e os exames de certificação¹¹.

Os CEJAs passaram a operar com essa denominação a partir de 2011, substituindo os antigos CES. Desde então, a rede é administrada por meio de parceria

¹¹ É importante refletir sobre como o processo de valorização das certificações opera como um mecanismo de expulsão dos sujeitos da EJA das salas de aula. Ao privilegiar a certificação em detrimento da escolarização, interdita-se, mais uma vez, o direito à educação na modalidade da educação básica que contribui para o acesso ao conhecimento científico para a classe trabalhadora.

entre a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) e a SEEDUC-RJ, cabendo à primeira a gestão pedagógica e, à segunda, a gestão administrativa. Atualmente, o estado do Rio de Janeiro conta com 58 CEJAs distribuídos em 47 municípios.

A lógica da formação aligeirada também se expressa na NEJA, criada em 2013 como substituta da EJA semestral. Trata-se de um modelo modular de oferta do ensino médio para jovens e adultos que se caracteriza pelo seu alinhamento ideológico com o mundo neoliberal da produção. A organização curricular prevê a conclusão em dois anos, distribuídos em quatro módulos semestrais, com alternância entre áreas do conhecimento, resultando em descontinuidade no processo formativo.

No que se refere ao Projeto Autonomia, ele expressa o interesse do setor privado na organização da educação da classe trabalhadora por meio de “parcerias público-privadas”¹². Criado em 2009, o projeto se configurou como uma iniciativa resultante da parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro e a Fundação Roberto Marinho¹³. Ancorado na utilização da metodologia do Telecurso em sala de aula, o projeto teve como objetivo principal a aceleração dos percursos escolares e a correção da distorção idade-série de estudantes da rede pública estadual.

Acerca dos exames de certificação, assim como ocorreu com os exames de suplência na década de 1970, o estado do Rio de Janeiro mantém uma posição central nos mecanismos de certificação em âmbito nacional. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Rio de Janeiro figura, atualmente, como o segundo estado brasileiro com maior número de inscritos no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA¹⁴ (Brasil, 2019).

¹² Cabe destacar que o termo “parcerias público-privadas” é compreendido neste texto como uma estratégia dos grupos dominantes para universalizar suas ideologias e transferir capital público para o setor privado.

¹³ Embora o Projeto Autonomia não tenha sido concebido oficialmente como política de Educação de Jovens e Adultos, contribuiu para a juvenilização da modalidade ao absorver parcela significativa da juventude fluminense. A partir de 2022, a Fundação Roberto Marinho passou também a ofertar cursos preparatórios para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

¹⁴ O ENCCEJA alcançou, em 2019, o maior número de inscritos de sua série histórica, com cerca de 3 milhões de participantes em âmbito nacional, o que representou um aumento de 45% em relação a 2018. Nesse ano, o estado do Rio de Janeiro registrou 351.707 inscritos, correspondendo a 12,09% das inscrições no ensino médio e a 10,95% no ensino fundamental, ocupando o segundo lugar no *ranking* nacional, atrás apenas de São Paulo. Em 2024, o Rio de Janeiro manteve essa posição, com 139.774 inscritos.

Em 2018, a SEEDUC-RJ, por meio da Resolução nº 5695 (Rio de Janeiro, 2018) redefiniu a regulamentação estadual do exame, simplificando procedimentos e ampliando a certificação parcial ou total. A partir de 2022, a Fundação CECIERJ passou a emitir os certificados em parceria com a SEEDUC-RJ, sob a justificativa de agilizar a inserção dos aprovados no mercado de trabalho ou na continuidade dos estudos.

Além do ENCCEJA, o Estado também organiza exames próprios, como o Provão do CEJA e o Programa Segunda Chance. Assim, a multiplicidade de programas e formas de certificação evidencia o aprofundamento da dualidade educacional de novo tipo no Rio de Janeiro, ancorada em uma concepção instrumentalizada da educação de adultos, historicamente consolidada a partir da ditadura civil-militar.

Desmonte e certificação: tendências de um Estado gerencialista

A partir da segunda metade da década de 1970, a crise estrutural do capitalismo impôs a reconfiguração das relações de produção em escala mundial, particularmente nos países de capitalismo dependente. Nesse contexto, as transformações associadas ao neoliberalismo não se limitaram à reorganização do Estado: aprofundaram mecanismos históricos de subordinação econômica e social, intensificando a superexploração do trabalho como eixo estruturante da acumulação. As reformas neoliberais, ao promoverem a mercantilização dos direitos sociais e a retração das políticas públicas universais, reforçaram esse padrão de superexploração ao deslocar para os indivíduos a responsabilidade pela reprodução de suas condições de vida e pela manutenção de sua empregabilidade.

Nesse cenário, a ideologia neoliberal redefiniu o papel do Estado, que deixou de atuar como garantidor de direitos sociais e passou a funcionar como gestor da escassez, orientado por critérios de eficiência fiscal, racionalização de custos e atendimento mínimo às demandas sociais. A crítica à suposta ineficiência do setor público operou como justificativa para reformas que fragilizaram os sistemas educacionais, promoveram a focalização das políticas e abriram espaço para a atuação direta do setor privado, especialmente nos territórios marcados por maior vulnerabilidade social.

No estado do Rio de Janeiro, essa reconfiguração se expressa de maneira concreta por meio da adoção do gerencialismo como racionalidade dominante da gestão pública. Conforme apontam Newman e Clarke (2012), o gerencialismo traduz a incorporação do *ethos* empresarial à administração estatal, submetendo as políticas públicas a lógicas de desempenho, mensuração de resultados e controle por indicadores. Tais mecanismos assumem função estratégica ao viabilizar formas de gestão que reduzem custos sociais sem alterar estruturalmente as condições de exploração do trabalho.

A EJA insere-se de forma particularmente sensível nesse processo. Dirigida majoritariamente à classe trabalhadora superexplorada, passou a ser reorganizada segundo critérios que privilegiam a aceleração, a certificação e a flexibilização dos percursos formativos, em detrimento do direito à escolarização plena. A educação deixou de ser concebida como parte do processo de formação humana integral e passou a cumprir a função de ajustar rapidamente a força de trabalho às exigências imediatas do mercado, mesmo que de forma precária e fragmentada.

Assim, os mecanismos de certificação em larga escala operam como instrumentos de gestão da força de trabalho em um cenário de desemprego estrutural, informalidade e rotatividade elevada. Ao oferecer títulos desvinculados de processos formativos consistentes, o Estado gerencialista contribui para a produção de uma força de trabalho formalmente certificada, mas materialmente submetida à superexploração, reafirmando a lógica dependente da acumulação capitalista.

No contexto fluminense, o gerencialismo não se apresenta apenas como uma técnica administrativa, mas como uma mediação política e ideológica fundamental para a reprodução do capitalismo. Ao reconfigurar a EJA como política de certificação rápida e de baixo custo, o Estado reforça a subordinação histórica da classe trabalhadora, esvaziando o sentido do direito à educação e convertendo a escolarização em mais um mecanismo de gestão da precariedade social.

De acordo com Newman e Clarke (2012), a noção de uma gestão dotada de poder transformador, personificada em gestores concebidos como agentes capazes de “salvar” organizações públicas, ganhou importância no ideário gerencialista. Esse discurso, amplamente difundido por governos e organismos internacionais, sustentou processos de reforma do Estado ao legitimar a modernização administrativa, a crítica

à burocracia e a reorientação dos serviços públicos segundo critérios de eficiência, produtividade e redução de custos, reforçando a lógica de fazer mais com menos.

No Rio de Janeiro, essa guinada ao gerencialismo se iniciou em 2007, durante o mandato do governador Sérgio Cabral. Entre os anos de 2010 e 2014, o Estado realizou uma série de empréstimos junto ao Banco Mundial para que as novas mudanças fossem efetivadas. Nesse contexto, foram criados o Programa de Renovação e Fortalecimento da Gestão Pública (Pró-Gestão) e o Programa de Fortalecimento da Gestão do Setor Público e do Desenvolvimento Territorial Integrado (Pró-Gestão II), ambos orientados à lógica gerencial de reconfiguração da administração do Estado.

O campo educacional do Rio de Janeiro integra esse processo de contrarreformas gerencialistas, marcado por transformações no interior de sua estrutura administrativa, articuladas ao discurso da racionalização e da otimização de recursos. Por meio de nossas pesquisas, foi possível perceber que a gerencialização¹⁵ da educação pública fluminense foi mediada pelas “parcerias público-privadas” e pela criação de novas resoluções pela SEEDUC-RJ.

Em relação às “parcerias público-privadas”, constatamos que, entre os anos de 2010 e 2020, dez empresas estabeleceram algum tipo de acordo com o Governo do Estado para prestarem algum serviço na educação pública fluminense. São elas: Oi; Fretanspor; Fundação Roberto Marinho; Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED); Falconi; Fundação Pão de Açúcar; Cooperativa Central de Leite (CCPL); Thyssenkrup; Instituto Ayrton Senna; e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Foi possível perceber também que esses grupo empresariais tiveram um duplo objetivo orgânico aos seus respectivos projetos de sociedade. Transferiram capital público para o setor privado ao mesmo tempo que consolidaram o gerencialismo dentro da administração pública fluminense. E a EJA não ficou de fora desse processo de transformação. Ao contrário, compreendemos que a modalidade teve papel central no período, sendo modificada para atender aos interesses gerencialistas.

A política que, de modo geral, sintetizou esse processo de mudanças foi a criação da NEJA. Contudo, a análise das resoluções da SEEDUC-RJ evidencia outros

¹⁵ Compreendemos como gerencialização o processo de transformação e adaptação do Estado ao gerencialismo (Newman; Clarke, 2012).

desdobramentos relevantes para a modalidade. Entre 2010 e 2020, foram identificadas 261 resoluções que mediarão diretamente o desenvolvimento da EJA no estado, revelando políticas de ampliação pouco eficientes, redução do número de matrículas, criação de barreiras à continuidade dos estudos – sobretudo por meio da municipalização de unidades escolares –, fechamento e concentração de turmas no turno noturno e reafirmação da EJA como espaço destinado àqueles excluídos do ensino regular em função da melhoria de indicadores externos.

Esse cenário se complexificou com a crescente valorização dos exames de certificação como forma privilegiada de conclusão da educação básica. Para além do ENCCEJA, o Estado do Rio de Janeiro instituiu o Provão do CEJA e o Programa Segunda Chance¹⁶. O primeiro, regulamentado pela Portaria nº 569/2022 (Rio de Janeiro, 2022), permite a certificação de estudantes matriculados em unidades CEJA. Já o segundo, regulamentado pela Portaria SEEDUC/SUGEN nº 1091/2025 e fundamentado na Resolução nº 6.331/2025 (Rio de Janeiro, 2025), instituiu uma prova única aplicada em toda a rede estadual, com base em uma listagem de estudantes elaborada unilateralmente pela SEEDUC-RJ.

Para o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), essa iniciativa configura, na prática, um mecanismo de certificação acelerada que contribui, de um lado, para uma espécie de aprovação automática na rede estadual e, de outro, para o esvaziamento da Educação de Jovens e Adultos. Nega-se, assim, aos estudantes da modalidade o direito a uma formação escolar, substituída por um certificado de conclusão que antecipa a saída do sujeito do processo formativo. Nessa lógica, a escolarização deixa de ser compreendida como um direito social voltado à apropriação crítica do conhecimento e ao desenvolvimento humano em sua integralidade, passando a ser reduzida à obtenção de uma credencial formal. Tal deslocamento reforça a concepção de certificação como fim em si mesma, em detrimento da garantia do direito à educação, contribuindo para o enfraquecimento da EJA enquanto política pública de formação de jovens e adultos trabalhadores.

¹⁶ O Programa Segunda Chance propõe certificar, por meio de exame, os alunos matriculados na modalidade que apresentem defasagem entre idade e série escolar. O exame é destinado a discentes da rede estadual com 15 anos ou mais no ensino fundamental, ou 18 anos ou mais no ensino médio, e é composto por 120 questões objetivas — 30 por área de conhecimento — e uma redação. O aluno aprovado com no mínimo 50% de acertos em cada área e 50% de proficiência na redação ingressa no ensino médio, se cursava o fundamental, ou recebe o certificado de conclusão da Educação Básica, se cursava o médio.

Conclusão

Nesta pesquisa, evidenciamos desafios históricos estruturais da Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro, entre os quais se destaca o fato de que, apesar das rupturas impulsionadas pela ação organizada da classe trabalhadora, a modalidade permanece majoritariamente subordinada às exigências da acumulação capitalista, ocupando um lugar estruturalmente secundário no interior das políticas educacionais, em um contexto marcado pelo capitalismo dependente.

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro demonstra que a modalidade foi conformada por um movimento contraditório de rupturas e continuidades, diretamente relacionado à luta de classe no âmbito do Estado. Embora tenham emergido iniciativas vinculadas a projetos progressistas que afirmaram a educação como direito social e como dimensão da formação humana ampliada, a EJA manteve-se, de modo recorrente, em posição secundária no interior das políticas educacionais.

No período mais recente, essa condição se expressa na intensificação de orientações associadas ao gerencialismo e às reformas neoliberais, que incidem sobre a organização da oferta da EJA em consonância com as transformações no mundo do trabalho. A fragmentação dos percursos formativos, a centralidade dos mecanismos de certificação e a ampliação de parcerias com o setor privado deslocam o eixo da escolarização para critérios de eficiência, aceleração e redução de custos, alterando o sentido atribuído aos processos educativos desenvolvidos no âmbito da modalidade.

Essa reconfiguração insere a EJA nas dinâmicas mais amplas do capitalismo contemporâneo, nas quais o Estado assume um papel predominantemente gerencial, redefinindo direitos sociais e subordinando a política educacional às exigências da acumulação. Como consequência, consolidam-se trajetórias formativas marcadas pela fragmentação e pela precarização, que limitam o alcance da EJA como política de garantia do direito à educação da classe trabalhadora.

Nesse quadro, concluímos que a Educação de Jovens e Adultos se constitui como território de disputa na luta de classes, no qual coexistem a subordinação às exigências da acumulação capitalista e experiências de resistência, marcadas por limites, lutas e possibilidades de formação humana emancipatória, ainda que tensionadas pelas determinações estruturais do capitalismo dependente.

Referências

ALVARENGA, Márcia Soares de; CRUZ, Cacilda Fontes; SOUZA, Edilaine de Melo. O tempo abstrato dos exames de certificação: simulacro de direito para o não direito à Educação de Jovens e Adultos. In: VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sonia (org.). **Educação de Jovens e Adultos como direito**: contribuições à formação docente. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024. p. 63-79.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

BARREIRO, Iríade Marques de Freitas. **Política de educação no campo**: para além da Alfabetização (1952-1963). São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial: seção I, Estados Unidos do Brasil, ano LXXXV, n. 3, p. 113, 4 jan. 1946.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos**. Exame para certificação de ensino bate recorde: 2,9 milhões de inscritos. Brasília: INEP, Encceja, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/encceja/exame-para-certificacao-de-ensino-bate-recorde-29-milhoes-de-inscritos>. Acesso em 17 de janeiro de 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção I, Brasília, ano LXXIV, n. 152, p. 6377, 12 ago. 1971.

CAMPOS, Pedro Henrique Pereira. **A ditadura dos empreiteiros**: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, 1964-1985. 2012. 539f. Tese (Doutorado em História Social) – UFF, Rio de Janeiro.

CASTRO, Carmen Lucia Lavaquial Veloso de. **Avaliação de competência e necessidade de treinamento para a função de orientador de aprendizagem**: o caso do Centro de Estudos Supletivos do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro (CES-IERJ). 1989. 312f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – FGV, Rio de Janeiro.

COSTA, Deane Monteiro. A campanha de educação de adultos no meio rural (1950): uma missão civilizadora em Itaperuna (RJ). In: CAMPOS, Adriana Pereira; MERLO, Patrícia Maria da Silva; BRAGA, Lucas Onorato. **Anais do VI Congresso Internacional UFES/Paris-Est**. Vitória: UFES, 2017. Tema: Culturas políticas e conflitos sociais.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

FÁVERO, Osmar. Memória das campanhas e movimentos de Educação de Jovens e Adultos (1947-1966). **Fóruns EJA Brasil**, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://forumeja.org.br/brasil/memoria-das-campanhas-e-movimentos-de-educacao-de-jovens-e-adultos-1947-1966/>. Acesso em 16 de janeiro de 2026.

FÁVERO, Osmar; BRENNER, Ana Karina. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). **29ª Reunião Anual da ANPEd**, 2006, Caxambu. Tema: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade – desafios e compromissos. GT Educação de Jovens e Adultos, n. 18. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2026.

FÉLIX, Luís de Assis. **Ensino supletivo do Rio de Janeiro: uma visão organizacional**. 1989. 347f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – FGV, Rio de Janeiro.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, Niterói, v. 5, n. 8, p. 45-67, jan./jun. 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. 2. ed. Brasília: INEP, 2004.

LESSA, Ludmila Lustosa. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Rio de Janeiro de 1930 a 1937: disputas por hegemonia**. 2019. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência. In: SADER, Emir (org.). **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 105-166.

MARINHO, Hyago. **O Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro: Sentidos produzidos pelas contrarreformas em curso**. 2025. 275f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Trad.: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política (livro I)**. Trad.: Reginaldo Sant'Anna. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **A ideologia alemã**. Trad.: Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação. Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. **Portaria CECIERJ nº 569, de 26 de maio de 2022**. Define normas de avaliação do desempenho escolar e estabelece regras para regularização de vida escolar com fins à certificação e exames estaduais de certificação para as unidades da rede CEJA, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro: parte I: Poder Executivo, Rio de Janeiro, ano XLVIII, n. 098, p. 21, 31 maio 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDUC nº 5695, de 07 de novembro de 2018**. Define normas de certificação para exames supletivos no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro: parte I: Poder Executivo, Rio de Janeiro, ano XLIV, n. 207, p. 12, 8 nov. 2018.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDUC nº 6331, de 05 de fevereiro de 2025**. Dispõe sobre exames de certificação para alunos com idade superior à regular nos ensinos fundamental e médio por meio de avaliação específica, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro: parte I: Poder Executivo, Rio de Janeiro, ano LI, n. 094, p. 49, 28 maio 2025.

RUMMERT, Sonia Maria. A atualidade das contribuições de Paschoal Lemme e de Álvaro Vieira Pinto à educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 4, n. 7, p. 9-31, dez. 2016.

RUMMERT, Sonia; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-738, jul./set. 2013.

SILVA, Pedro Henrique. **A Escola Operária 1º de Maio e Pedro Matera: a educação popular como instrumento revolucionário no Brasil (1903-1934)**. 2015. 312f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

TIRIBA, Lia Vargas. **Trabalho e educação da classe operária (a perspectiva política da escola técnica do Sindicato dos Metalúrgicos – RJ)**. 1989. 312f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FGV, Rio de Janeiro.

VENTURA, Jaqueline; ARGÜELLES, Regis. Ensino Médio na EJA: desafios e contradições na política educacional do Rio de Janeiro. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 55, p. 17-31, jul./set. 2024.

VENTURA, Jaqueline; VON MECHELN, Morgana Zardo. Contribuições da perspectiva marxista de Paschoal Lemme à educação de adultos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 8-30, maio/ago. 2023.

XAVIER, Libânia. Das Brizoletas aos Brizolões: a educação pública nos governos de Leonel Brizola. In: FREIRE, Américo; FERREIRA, Jorge (org.). **A razão indignada: Leonel Brizola em dois tempos (1961-1964 e 1979 -2004)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 273-297.