

**Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Educação  
Projeto de pesquisa  
Centro Memória Viva  
Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

**RELATÓRIO: TRIMESTRAL  
ABRIL A JULHO DE 2011**

Visto da Coordenação

Goiânia-Go

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

**Relatório das atividades desenvolvidas no CMV Referência em EJA, EP e MS.**

**Segundo trimestre de 2011.**  
**(Período de 19 de abril a 18 de julho)**

Janaína Cristina de Jesus  
(Pesquisadora)

**Fóruns de Eja: Origens,**  
**Caracterização e identidade social<sup>1</sup>**

**Resumo**

No conjunto de iniciativas que a sociedade civil brasileira reinaugura ou experimenta no processo de redemocratização do país, situam-se as estratégias de defesa pela educação pública e de qualidade à população. Dentre essas estratégias destaca-se a criação gradativa de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos – Eja, atualmente existentes em todas as unidades da federação. Pelas variações em suas formas de organização, composição, atuação e gestão, muitas têm sido as interrogações acerca de sua(s) identidade(s) quando localizados dentre os movimentos reivindicatórios organizados pela sociedade. Este texto tem por objetivo apresentar aspectos de constituição dos fóruns estaduais de Eja e analisar se e de que modo as identidades do conjunto desses fóruns comportam o conceito de Movimentos Sociais apresentado pelas Ciências Sociais ou dele se aproximam. São referência para essa produção, SOARES (2004), FERREIRA (2008), que analisa a identidade de um fórum estadual específico e GOHN (2004). Como premissa para essa reflexão está a compreensão de que, embora os

---

<sup>1</sup> Texto elaborado em equivalência a relatório do segundo trimestre do Projeto de Pesquisa Centro Memória Viva: Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais. Julho/2011.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Fóruns de Eja surjam num contexto relativamente recente, guardam em sua gênese marcas da formação sócio-histórica de cada localidade; o que os complexificam e dificultam o aprisionamento prévio de suas identidades em um ou outro conceito.

**Palavras-chave:** fóruns de Eja, movimentos, sociedade civil

---

A análise interpretativa de determinada ação, fato ou fenômeno social parece ser ampliada ou enriquecida quando é possível compreender os nexos que o constitui. Sob essa perspectiva, esse texto toma como objeto os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, surgidos a partir de meados da década de 1990 no cenário educacional. Buscar-se-á identificar em aspectos da trajetória desses fóruns mediações que permitam percebê-los ao mesmo tempo como uma totalidade e como espaços marcados por raízes sócio-históricas que lhes garantem singularidades que podem aumentar ou relativizar a realização de seu potencial como movimento da sociedade brasileira em defesa da modalidade de educação destinada a jovens e adultos – modalidade EJA.

**Fóruns de EJA do Brasil: quando a ação de um organismo internacional é o que provoca o país a reunir vozes dispersas no território nacional**

Como surgiram os fóruns de EJA? Essa pergunta pode ser respondida tanto por meio do acesso a publicações do campo da EJA quanto das narrativas de quem fez parte de sua criação em cada estado da federação. E a riqueza dessa história recente, datada de meados da década de 1990, aporta-se por um lado no que a reestruturação do sistema capitalista significa em países como o Brasil. Nesse sentido, dentre outros autores, Soares (2004) localiza a origem dos

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Fóruns a partir de 1997, no processo de preparação do Brasil para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - Confinteia. Conforme afirma Ferreira (2008),

Professores de universidades públicas e educadores ligados à educação popular, que participaram dos encontros preparatórios para a reunião mundial, trouxeram os debates realizados durante esse período para a agenda do nosso país, deflagrando o processo de surgimento do primeiro fórum, o do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 1996, com o apoio das universidades públicas e do Ministério da Educação. Cabe salientar que algumas dessas pessoas estiveram presentes nessa Conferência, realizada na Alemanha, no ano de 1997, na cidade de Hamburgo. (FERREIRA, 2008, p. 59)

Há que se destacar que alguns percalços foram enfrentados nesse processo. Conforme afirmado por Di Pierro (2005), citada por Ferreira (2008),

O movimento dos fóruns surge quando ocorre o acirramento das divergências nascidas nos encontros estaduais e regionais, entre os diferentes segmentos presentes, no momento que o governo federal assume uma postura autoritária e intransigente na coordenação das políticas para a educação de jovens e adultos, inclusive com o fechamento do diálogo com a sociedade (FERREIRA, 2008, p. 59)

Considera-se importante que não se perca de vista que subjacente a esse cenário está o próprio sentido de existência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, promotora da referida Conferência, em parceria com o Ministério da Educação brasileiro. Conforme Evangelista (1997, p.25), a Unesco é parte de uma estrutura internacional criada a partir da Segunda Guerra Mundial “integrada por organismos que atendem aos campos das políticas social, cultural e econômica, além de instituições especificamente financeiras”<sup>2</sup>. De natureza tão complexa quanto o tempo histórico

---

<sup>2</sup> Conforme Ianni (1997, p 20), trata-se de “novas, poderosas e ativas estruturas de poder. Elas se sobrepõem e impõem aos Estados nacionais, compreendendo extensos segmentos das

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

no qual se origina, a Unesco apresenta objetivos de cooperação entre as nações num cenário em que muitas vezes essas mesmas nações estão em disputa, em face do sistema produtivo que as engendram. De acordo com a autora:

Trata-se, no fundo, de responder à questão de como permitir, sem guerra entre as grandes potências, e mediante um novo concerto entre as nações, a continuidade da expansão e da reprodução ampliada de um determinado modo de organizar a vida social (2003, p.14).

Portanto, contraditoriamente, resulta da indução de um organismo internacional a origem, ou pelo menos a motivação para a mobilização dos agentes que, vinculados a instituições diversas buscam certa articulação em torno da defesa da EJA<sup>3</sup>.

Entretanto, ao se buscar a historicidade dos Fóruns, será o bastante localizar o contexto descrito anteriormente? Por certo, não! Isto porque o registro de ações de luta em defesa de uma educação que atendesse à classe trabalhadora, ou de modo mais específico, os adultos pertencentes a essa classe, datam de décadas anteriores. E tais ações têm sido empreendidas ao longo do tempo por sujeitos e instituições que vão, processualmente, constituindo-se como porta-vozes dessa defesa.

Soares (2004), ao relatar o surgimento desses Fóruns, ressalta a existência de mobilizações em alguns estados do país já no início da década de 1990 ou

---

sociedades civis, isto é, das suas forças sociais(...). São estruturas de poder econômico-político, com implicações sociais e culturais muitas vezes de grande influência e abrangência. Expressam os objetivos e as práticas dos grupos, classes ou blocos de poder predominantes em escala mundial. Naturalmente respondem aos objetivos e às práticas predominantes em países centrais, potências mundiais ou imperialistas. Mas respondem também aos objetivos e às práticas que predominam ou manifestam-se em âmbito transnacional, mundial ou propriamente global”.

<sup>3</sup> Destaca-se ainda que no período é embrionária também a compreensão da EJA como modalidade de ensino que, como tal, concederá vigor à defesa de sua realização nos sistemas de ensino do país.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

mesmo antes, como é o caso das ações do Grupo de Trabalho pró-Alfabetização – GTPA, existente no Distrito Federal desde 1989<sup>4</sup>:

Em alguns Estados há o registro de mobilizações ou articulações que antecederam o surgimento dos atuais Fóruns de EJA. É o caso de Alagoas, que desde a década de 90 tinha o Coletivo de Educação Popular. (...) Em Pernambuco, existe a Articulação Pernambucana pela Educação de Jovens e Adultos, que desde a década de 90 reúne anualmente, em um grande encontro estadual, professores dos municípios envolvidos com a educação de jovens e adultos. Dessa forma é possível perceber uma certa dinamicidade na rede que vem aglutinando os Fóruns de EJA. (2004, p. 27)

Fato é que, embora não seja aprofundado pelo autor, ações em defesa da educação destinada aos adultos da classe trabalhadora datam de períodos anteriores ao por ele registrado. O que se busca com essas afirmações é demarcar que os Fóruns de EJA portam em sua identidade duas origens. Resulta tanto de indução de um organismo internacional no contexto de globalização da década de 1990 como de raízes que antecedem esse contexto histórico e que, portanto, trazem consigo referências e modos de compreensão e atuação na arena de embates e debates em defesa da educação popular.

Não se trata de identificar anacronismos, mas perceber que a estratégia de defesa pela EJA denominada Fóruns de EJA comporta em suas origens, e podem comportar em suas trajetórias, um *quantum* de experiência que antecede em muito a década de 1990. E esse *quantum* de experiência pode, quando reconhecido, aproximar tais estratégias do que a sociologia busca denominar de Movimentos Sociais.

Logicamente, essa constatação pode em nada interferir numa apreensão do que sejam hoje os fóruns como instrumento de intervenção nas políticas públicas para a modalidade, passados por volta de 15 anos do surgimento dos primeiros

---

<sup>4</sup> Ressalta-se que no referido texto, o autor afirma ser década de 1990 o surgimento das ações desse grupo, embora histórico de seu surgimento, constante do site: [www.forumeja.org.br/df](http://www.forumeja.org.br/df) conste 1989 como ano de

fóruns. Contudo, pode contribuir para a reafirmação e ou redefinição de sua identidade no conjunto de estratégias em defesa da educação.

### **O que são os Fóruns de Eja do Brasil?**

Se a identidade é uma construção social, essa é por certo melhor apreendida na interface daquilo que se diz que algo é com o que esse objeto consegue realizar. De todo modo, definir a identidade de determinadas ações, fatos ou fenômenos sociais não é tarefa simples. Isso porque a sua definição não estará, por exemplo, em uma identificação pelo esforço de dizer o que o objeto não é. No caso do objeto em estudo, os Fóruns de EJA, o fato de eles não se “encaixarem” ou atenderem aos aspectos que caracterizam os movimentos sociais os obrigaria a terem que se manter na órbita desse conceito, como se a vinculação a ele, ainda que de modo marginal ou incompleto, lhe garantisse mais força no cenário social?

É importante registrar que o campo da sociologia não apresenta consenso em relação à definição conceitual única de movimentos sociais. Maria da Glória Gonh (1994) atribui aos movimentos sociais a delimitação de um conceito de cidadania – cidadania coletiva. Conforme a autora:

O desenvolvimento explorador e espoliativo do capitalismo, a massificação das relações sociais, o descompasso entre o alto desenvolvimento tecnológico e a miséria social de milhões de pessoas, as frustrações com os resultados do consumo insaciável de bens e produtos(...), são todos elementos de um cenário que cria um novo ator histórico enquanto agente de mobilização e pressão por mudanças sociais: os movimentos sociais.

A idéia de coletividade parece estar presente na maioria dos esforços de definição do conceito de movimentos sociais. Adotando-se aqui como referência Ferreira (2008), destaca-se duas definições. A primeira, de SCHERER-WARREN que os define como

---

~~referência.~~

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Uma ação grupal para transformação (a práxis) voltada para a realização dos mesmos objetivos (o projeto), sob a orientação mais ou menos consciente de princípios valorativos comuns (a ideologia) e sob uma organização diretiva mais ou menos definida (a organização e sua direção).(SCHERER-WARREN, apud Ferreira, 2008, p. 34).

Ferreira apresenta ainda o seguinte conceito formulado por Gohn:

Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil. (GOHN apud Ferreira, 2008, p. 34).

Ferreira afirma que essa autora define como matrizes para fundamentar os estudos acerca dos movimentos de caráter popular as seguintes referências: participação; experiência; direitos; cidadania; exclusão social e identidade coletiva. Conforme o autor, correndo o risco das simplificações, é criado por Gohn os seguintes agrupamentos dos movimentos, a partir de uma caracterização por ela delimitada:

- 1o- Movimentos construídos a partir da origem social da instituição que apóia ou abriga seus mandatários. Ex: movimentos religiosos, sindicais, das corporações, políticos-partidários;
- 2o- Movimentos construídos a partir das características da natureza humana: sexo, idade, raça e cor. Ex: movimentos das mulheres, dos índios, dos negros dos homossexuais;
- 3o- Movimentos construídos a partir de determinados problemas sociais. Neste tipo, há aqueles que buscam a solução ou criação de equipamentos de consumo e aqueles que lutam pela preservação do meio ambiente. Ex: movimentos pela saúde, pelos transportes, pela habitação, ecológicos, pacifistas;
- 4o- Movimentos construídos em função de questões da conjuntura das políticas de uma nação. Ex: revoltas, motins, insurreições, revoluções;
- 5o- Movimentos construídos a partir de ideologias. Ex: anarquismo, marxismo, cristianismo. (FERREIRA, 2008, p. 36)

### **Algumas considerações**

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

A caracterização apresentada por Gohn (apud Ferreira, 2008) por si, evidencia o quão pode ser arriscado definir como sendo ou não movimentos sociais os Fóruns de Eja. Nesse texto foi possível identificar apenas um dos aspectos que possam contribuir para a definição da identidade social dos Fóruns de Eja do Brasil: aspectos de sua origem. Contudo, considera-se necessário aprofundar acerca do entendimento de outros aspectos, igualmente relevantes: composição, alcance geográfico, formas de comunicação/mobilização utilizadas, interface com os poderes constituídos que lhes garantam protagonismo político e, simultaneamente, autonomia em relação a esses poderes.

;

### **Referências**

EVANGELISTA, Ely G. S. *Educação e mundialização*. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

\_\_\_\_\_. *A UNESCO e o mundo da cultura*. Goiânia: Ed. Da UFG, 2003.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. *Ações em movimento: Fórum Mineiro de EJA – da participação às políticas públicas*. Belo Horizonte: UFMG / FaE, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, Leôncio. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil**: articular, socializar e intervir. *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: RAAAB, número 17, mai. 2004.

\_\_\_\_\_. “A política mudou de lugar” In: **DOWBOR, Ladislau, IANNI, Octávio e RESENDE, P. Edgar A** **Desafios da globalização**: Rio de Janeiro: Vozes, 1997

Edna Maria de Jesus Cardoso  
(Assistente de Pesquisa)

### **Propostas Curriculares para o Ensino Médio na EJA: processo na contramão da formação integral do educando**

Este artigo busca analisar as Propostas Curriculares para o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da LDB 9.394/96. O recorte aponta para a reflexão: a organização dos tempos e espaços previstos para a aprendizagem dos alunos da EJA, apresentada nas propostas pedagógicas curriculares da Secretaria de Estado de Educação de Goiás – Seduc/GO está fundamentada em princípios que orientam a formação integral do educando? A elaboração do texto baseia-se em análises documentais e referenciais teóricos Rodrigues (2000); Canezin e Duarte (2010); Machado (1997, 2001) e outros que suscitam reflexões quanto à temática em pauta, considerando a realidade da EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Propostas Curriculares. Ensino Médio. Seduc/GO. Formação integral do educando.

#### **Introdução**

O presente texto tem como enfoque as Propostas Curriculares para o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com vistas à análise dessas propostas quanto ao atendimento à realidade sociocultural e ao nível de subjetividade dos jovens e adultos.

É relevante destacar o tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo regular; pois esses educandos trazem consigo saberes adquiridos de sua história de vida e têm clareza do porquê querem estudar.

Este estudo objetiva contribuir para repensar a concepção de EJA, os princípios adotados, as práticas pedagógicas vigentes, visando um processo

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

dialógico que tenha o intuito de construir uma educação de qualidade para todos, visto que

“Jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem” (CME BH, 2002).

Portanto, considerar a heterogeneidade desse público, suas identidades, interesses, anseios, necessidades e expectativas em relação à escola, torna-se imprescindível para a construção de uma proposta pedagógica voltada para valorização e formação omnilateral do educando.

**“A educação é um direito de todos e um dever do Estado”. Podemos levar a sério esta afirmação?**

A Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, com especificidade própria:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.  
§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.  
§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Dessa forma, enfatiza-se a educação como direito que se afirma independente do limite de idade. Portanto, ao considerar a EJA como uma modalidade educativa desse campo do direito, torna-se necessário tanto superar a concepção compensatória, de recuperar um tempo de escolaridade perdido, como

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

a ideia de que a infância e a adolescência são os tempos apropriados para a aprendizagem.

De acordo com Rodrigues (2000) ao longo do processo histórico de educação brasileira, as propostas oficiais para jovens e adultos eram voltadas para campanhas, marcadas pela descontinuidade e com caráter de domesticação, totalmente desvinculadas de uma política educacional que atendesse, de fato, às expectativas desse público.

As campanhas e programas de alfabetização destinados aos jovens e adultos preocupavam-se com a codificação e decodificação das letras, com o contar de forma tradicional, numa perspectiva mecanicista, fragmentada, descontextualizada da realidade social.

Machado (1997) expõe que as exigências da correlação de forças sociais na sociedade brasileira, visavam, com a escolarização popular, atender a interesses próprios. Buscava-se alfabetizar as camadas subalternas, a fim obter mão de obra qualificada, e desestabilizar o poder absoluto da oligarquia.

Assim, os processos de aprendizagem, muitas vezes visavam apenas desenhar o nome e ter acesso restrito à escrita e numerização, completamente desvinculados de uma proposta de educação de qualidade, transformadora e crítica.

Os movimentos em prol do voto do analfabeto resultaram em uma nova fase da EJA no Brasil. Foram eles: Movimento de Cultura Popular (MCP), Centro Popular de Cultura (CPC), Movimento de Educação de Base (MEB), Sistema Paulo Freire, ligado ao MCP de Pernambuco e Fundação da Campanha de Educação Popular (Ceplar).

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961, ficava instituído no capítulo I, que o ensino médio deveria ser ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial, que abrangia os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Sendo que, os cursos secundários admitiam

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

variedade de currículos, segundo as matérias optativas que fossem preferidas pelo estabelecimento e, o Ensino Técnico Profissionalizante de grau médio compreendia os cursos industrial, agrícola ou comercial. Também, as empresas industriais e comerciais ficavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores, seus empregados, de acordo com as normas estabelecidas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1961).

Diante da questão do analfabetismo no país, em 1963, os educadores exigiram uma nova posição do Ministério de Educação e Cultura – MEC, no sentido de implementar políticas públicas voltadas para a conquista de direitos negados a esse público.

Assim, segundo Rodrigues (2000) foi elaborado o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado pelo Decreto no 53.465, em 21 de janeiro de 1964, durante o governo de João Goulart, que previa a disseminação de programas de alfabetização. Cabe destacar que esses programas estavam orientados pela proposta metodológica de Paulo Freire, que demonstrava preocupação com a promoção da cultura popular.

A proposta apresentada por Freire criticava a educação tradicional que tratava o analfabeto como ignorante, desprovido de qualquer conhecimento e propunha uma alfabetização em que jovens e adultos fossem considerados como possuidores e produtores de cultura, numa proposta dialógica de educação. Essa ação educativa valoriza e concebe a produção de novos conhecimentos, através do diálogo, como ato coletivo e processual, pautada em conteúdos dinâmicos, vivenciados no cotidiano dos sujeitos envolvidos, articulado ao ato político de leitura do mundo, da palavravundo.

Entretanto, esse projeto foi interrompido em 1964, pois para o governo militar, o método de alfabetização freireano passou a representar forte ameaça aos interesses das elites ao propor o desenvolvimento da consciência crítica das classes populares.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, encontra-se a primeira tentativa de sistematizar as experiências de Educação de Adultos e Ensino Fundamental e Médio. Essa lei, ampliou a obrigatoriedade escolar para oito anos (faixa etária dos sete aos quatorze anos) e criou uma escola única de primeiro e segundo graus, com o intuito de extinguir o dualismo entre escola secundária e escola técnica profissionalizante. O segundo grau passou a ter três anos (auxiliar técnico) ou quatro (técnico) de duração e visava a qualificação profissional, sem se preocupar em estabelecer uma carga horária que pudesse, realmente, possibilitar uma formação geral associada à qualificação profissional (BRASIL, 1971).

A Educação de Jovens e Adultos, nas décadas de 1970 e 1980, relacionada à modalidade supletiva, oficializada pela Lei no 5.692/71, aplicava a tríade: tempo (rapidez), custo e efetividade, conforme a visão tecnicista. Essa lei destina o Capítulo IV ao ensino supletivo, com cinco artigos. Dentre eles:

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas (BRASIL, 1971).

O Parecer 699/72, do Conselheiro Valnir Chagas, estabeleceu a doutrina para o ensino supletivo. Assim, os exames supletivos, chamados madureza, passaram a ser organizados pelos governos estaduais, podendo acontecer por

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

correspondência, à distância ou por outros meios adequados e os cursos, por outro lado, passaram a ser regulamentados pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Os exames seriam realizados em estabelecimentos de ensino oficiais e reconhecidos e as instituições particulares receberiam auxílio ou subvenções do Poder Público para colaborar, com a promoção de cursos e outras atividades educativas e culturais para adolescentes e adultos do ensino supletivo.

Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), cuja a prática pedagógica assentava-se em módulos instrucionais, atendimento individualizado mediante consultas marcadas e com frequência não obrigatória. Foram oferecidos Exames Supletivos Profissionalizantes aos maiores de 21 anos de idade, que comprovassem exercer ou terem exercido, em empresas ou instituições, funções relacionadas com a modalidade pretendida pelo candidato, que já deveria possuir certificado de ensino médio. Expressava-se claramente que o tipo de formação destinada aos jovens e adultos seria para atender às necessidades mercadológicas.

Nessa época, o governo federal executou o Projeto Minerva, transmitido via rádio, obrigatoriamente, por todas as emissoras do país, com o intuito de atender à crescente demanda de adolescentes e adultos, sem escolarização.

A profissionalização compulsória não vingou e a Lei no 5.692/71 sofreu várias modificações, até a aprovação da Lei Federal nº 7.044/82 que facultou a profissionalização no ensino do segundo grau e restringiu a formação profissional às instituições especializadas.

Canezin e Duarte (2010, p.95) afirmam que

A expressão – educação de jovens e adultos – aparece no fim da década de 1980 e início dos anos 90, em razão dos jovens que, por motivos diversos, foram empurrados para o ensino noturno e, portanto, entraram definitivamente em cena nessa modalidade de ensino, trazendo inúmeros desafios à escola.

Nesse contexto, a Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, apresentou grande avanço com a introdução do conceito de Educação Básica (a

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio). No tocante à erradicação do analfabetismo, no artigo 60, que trata do Ato Das Disposições Constitucionais Transitórias, a Constituição prevê:

Art. 60. (\*) Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o poder público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinqüenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (BRASIL, 1988).

A Fundação Educar foi órgão responsável por desenvolver essa tarefa, juntamente com MEC e convidou intelectuais que atuavam na EJA para compor a Comissão Nacional para o Ano Internacional de Alfabetização (Cnaia). Cabe ressaltar que Paulo Freire integrava a lista de intelectuais convidados.

Nesse período iniciaram-se a “sistematização das pedagogias de natureza dialética”, com autores como Moacir Gadotti (Pedagogia Dialética), José Carlos Libâneo (Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos) e Dermeval Saviani (Pedagogia Histórico Crítica) entre outros, que buscavam orientar teoricamente a educação brasileira.

Em 1990, o Presidente Fernando Collor de Melo extinguiu a Fundação Educar e a Comissão e lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac), com o objetivo de, em cinco anos, reduzir em 70% o índice de analfabetismo. Com o *impeachment* de Collor, o vice-presidente, Itamar Franco, assumiu a presidência e procurou agilizar a elaboração do Plano Decenal para Todos – 1993/2003, com o intuito de cumprir as muitas propostas estabelecidas pelos organismos e conferências internacionais. Com o Plano Decenal surgiram as Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em 1994.

Fernando Henrique Cardoso, presidente sucessor de Itamar Franco, instituiu o Programa Avança Brasil – mais quatro anos de desenvolvimento para todos, com a meta de ampliar a oferta de vagas para todos os níveis e

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

modalidades de ensino. Cardoso (2010) expõe que o presidente não deu continuidade aos projetos que não interessavam ao próprio governo. Exemplo disso é a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que suprimia a obrigatoriedade do ensino fundamental aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, mantendo apenas sua oferta gratuita, conforme expresso no art. 2º, inciso I e também vetou a possibilidade de a EJA participar dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Com essa alteração, o Estado dispensou-se de aplicar verbas na EJA, no tocante ao ensino fundamental.

Entretanto, para o trabalho e para o dia a dia, a alfabetização é exigida como condição mínima. Assim, a EJA passa a ser vista como fundamental. Nesse sentido, Rodrigues (2000, p. 25) afirma que esse reconhecimento traz um novo quadro para a EJA; pois “pressupõe ampliar o acesso ao ensino básico, além de requalificar e propiciar formação continuada, como forma de enfrentar o novo perfil assumido pelo emprego e desemprego de pessoas jovens e adultas”.

Em 2003, no governo Lula, lança o Programa Brasil Alfabetizado por meio do Ministério da Educação – MEC, que elegeu como prioridades ações para democratizar o acesso à educação em todos os níveis e criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb, que substituiu o Fundef.

A partir de mobilizações nacionais, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA, que vêm se expandindo em todo o país. Desde então, as instituições envolvidas SEE's, SME's, Universidades e ONG's decidiram dar prosseguimento a encontros para diagnosticar metas e ações de EJA e como forma de preparação para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V Confinteia.

Cabe ressaltar, que embora a Lei nº 9.394/96 conceba a necessidade de escolaridade para jovens e adultos, nessa modalidade, ainda, tem ênfase nos cursos e exames supletivos e até ocorreu a diminuição da idade dos jovens para a prestação dos exames, incentivando-os a abandonar as classes regulares de

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

ensino.

Outro documento, que cabe destacar é a Resolução CNE/CEB nº 02/99, que cuida da formação dos professores na modalidade normal média, e que não se ausentou desta modalidade de educação básica. Assim no art. 1º:

§ 2º - A proposta pedagógica da cada escola deve assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente que, sob a ótica do direito, possibilite o compromisso dos sistemas de ensino com a educação escolar de qualidade para as crianças, jovens e adultos.

Isto quer dizer que, não se pode "infantilizar" a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos; pois deve se considerar as modalidades e cada fase. Assim, a proposta pedagógica que concebe os saberes próprios da educação escolar, voltadas para jovens e adultos, será capaz de promover a igualdade de oportunidades como direito, de fato.

**Reorientação Curricular para o Ensino Médio na Modalidade de EJA da Seduc/GO: esta proposta está voltada para os educandos jovens e adultos?**

Diante do exposto, percebe-se que no quadro brasileiro de educação, não houve prioridade quanto às necessidades dos jovens e adultos; pois as propostas pedagógicas apresentavam descontinuidade constante. Vejamos se Goiás se difere deste quadro.

Não se trata apenas de garantir a oferta de vagas, mas, sim, oferecer ensino de qualidade, embasado numa proposta pedagógica voltada para a cidadania e que defina claramente o papel da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira, desenvolvendo suas diferentes capacidades.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelece:

Art. 5º Os componentes curriculares conseqüentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Nessa perspectiva, compreende-se ampliar a visão de conteúdos para além dos conceitos, considerando que os procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos são tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados.

Oliveira (2004, p. 98) integra-se à reflexão e afirma que

Portanto, restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que fazem presentes nas escolas / classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas “unidades analíticas” operacionais incompatíveis com a complexidade humana. Alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas e classes decorrem exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve apreender os conteúdos escolares, igualando desiguais e criando expectativas de homogeneização.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

É notório que quanto à proposta pedagógica, não se trata de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de elaboração por meio de um processo do qual os seus praticantes ressignificam suas experiências, saberes e fazeres.

Sob essa ótica Dayrell (2006, p. 140) afirma que o que cada jovem é quando chega à escola, “é fruto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais”. Portanto, só há como compreendê-lo, considerando suas experiências vividas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no artigo 38 fica estabelecido que “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL,1996). E reitera que os exames realizar-se-ão:

- I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
  - II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.
- § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Ao marcar as idades mínimas para a realização dos exames supletivos e duração mínima para os ensinos fundamental e médio, deve se atentar para não legitimar a dispensa dos estudos nestes níveis nas faixas etárias postas na lei a fim de se evitar a saída precoce do sistema formativo oferecido pela educação escolar. Nota-se que esta é uma nova face do ensino supletivo da Lei 5.692/71, marcada pelo aligeiramento do ensino.

Esta compreensão de que atenuar as dificuldades dos alunos da EJA estaria no aligeiramento, na redução dos conteúdos e na simplificação das avaliações para facilitar a permanência e a aprovação, se identifica com uma ideia de educação que, considera os educandos da EJA, como vítimas ingênuas e passivas de uma série de injustiças sociais (FONSECA, 1999).

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Se a EJA tem como objetivo favorecer a aprendizagem dos conteúdos escolares e conscientizar o educando em relação ao estar no mundo, bem como estimular sua participação social no exercício da cidadania, como isto pode ocorrer dentro de um processo de aligeiramento?

No que tange a Goiás, Machado (2001, p. 97) discorre sobre a importância de uma lei específica para a EJA:

A aprovação da Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, para quem atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA), seja no ensino regular noturno, no ensino supletivo ou em classes populares de alfabetização de adultos, foi um passo importante, nem tanto pela forçada lei em si, mas pelo que ela poderá representar enquanto espaço de articulação de lutas futuras.

É importante elucidar que cada estado organiza suas ações pautadas em sua visão política e dentro da autonomia que lhe é conferida. A unidade federada assume as políticas propostas nacionalmente, mas, de acordo com limites e direcionamento enunciado em seu projeto de governo.

Conforme exposto nas Diretrizes Curriculares da EJA, a Secretaria da Educação de Goiás compreende a EJA, como modalidade educacional que atende a educandos, em sua maioria, trabalhadores e, que assume como objetivo a formação humana, o acesso à cultura geral, possibilitando a esse público alcançar outros níveis de ensino (GOIÁS, 2009). O documento ressalta, ainda, a importância de criar situações pedagógicas que propiciem a igualdade de oportunidades e que possibilitem aos jovens e adultos atualizarem seus conhecimentos adquirindo nova forma de inserção no mundo do trabalho.

Estas Diretrizes possibilitaram a constituição da proposta de Reorientação Curricular para o Ensino Médio na Modalidade de EJA, na Rede Estadual de Ensino de Goiás. A referida proposta apresenta objetivos, conteúdos e competências a serem adquiridas em cada disciplina, metodologias, avaliação.

No entanto, cabe destacar que a proposta é a mesma para o Ensino Médio regular, mas com carga horária menor que a estabelecida para este nível de ensino. Assim, questiona-se: estaria a EJA sendo confundida com ensino regular?

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Torna-se relevante expor a afirmação de Canezin e Duarte (2010, p.104) em relação aos educandos e realização de seus sonhos:

[...] concebem que há uma distância entre esse sonho e o ensino para eles disponibilizado, já que não aprendem o necessário para enfrentar as dificuldades impostas pela sociedade em que estão inseridos, em especial pelo mundo do trabalho.

Obviamente, ao definir os conteúdos do documento Reorientação Curricular para o Ensino Médio na Modalidade de EJA, na Rede Estadual de Ensino de Goiás, não foram realizadas escolhas neutras, visto que intencionava-se alcançar objetivos com essa escolarização. Portanto, as propostas direcionadas aos jovens e adultos necessitam diferenciar-se daquelas vigentes no ensino regular; visto que, mesmo que haja interesses entre eles, os objetivos dessa escolarização são outros (OLIVEIRA, 2004).

Nesse sentido, os conteúdos selecionados para a EJA precisam ser relacionados às situações do cotidiano desses educandos, visando melhorar sua qualidade de vida. Caso contrário, a EJA passa a ser vista com caráter de aligeiramento dos estudos e superficialidade, constituindo-se em um sistema paralelo dentro do oficial e, dessa forma, a esses estudantes continua sendo negada a verdadeira cidadania.

Portanto, necessário se faz que o educador tenha clareza e exclua de sua prática pedagógica a concepção de supletivo, que traz a ideia de que os educandos têm pressa de resgatar um tempo perdido e que, por isso precisam de menos conteúdos, ou ainda, que sejam trabalhados de forma superficiais e descontextualizados.

É fundamental que a proposta pedagógica destinada ao público da EJA apresente metodologia diferenciada, considerando as especificidades desses educandos, sua bagagem cultural e os conhecimentos adquiridos, visto que, além da escola existem outras instâncias de produção e socialização de saberes.

É imprescindível, ainda, conhecer esse alunado, para selecionar e trabalhar conteúdos que tenham relevância para sua formação integral como cidadão. Para

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

tanto, as propostas pedagógicas devem ser constantemente avaliadas por educadores e educandos para comprovar sua eficiência e seu compromisso com a formação omnilateral dos educandos.

### **Considerações finais**

A Educação de Jovens e Adultos tem sido tratada como modalidade da Educação Básica que atende a um público historicamente excluído. Com o intuito de resgatar o tempo perdido são apresentadas a esses educandos propostas pedagógicas curriculares com a concepção de aligeiramento do ensino.

Cabe destacar, que a proposta de Reorientação Curricular para o Ensino Médio na Modalidade de EJA, na Rede Estadual de Ensino de Goiás, desconsidera a compreensão da educação como forma de perceber e de aceitar que a formação ocorre ao longo da vida e que, embora os educandos da EJA disponham de conhecimento, necessitam de tempo para uma formação integral, cidadã e que pense na complexidade do conhecimento do mundo do trabalho e que lhes permita exercer a cidadania e emancipação, exigidas pela sociedade contemporânea.

Por isso, a educação de jovens e adultos não pode ter regras preestabelecidas em gabinetes, objetivando principalmente, o repasse de verbas. É necessário refletir sobre os anseios e necessidades desses educandos, no que se refere à aprendizagem, considerando seu tempo escolar e sugerindo propostas pedagógicas que não os excluam novamente.

### **Referências**

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 12 de agosto de 2011.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei n. 4.024, de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em 12 de agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em 12 de agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996.** Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/e1496.pdf>>. Acesso em 12 de agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB11/2000.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em 12 de agosto de 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. CNE/CEB/01/1999. Resolução n.º 002. **Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.** Disponível em: <<http://www.zinder.com.br/legislacao/ceb02-99.htm>>. Acesso em: 13 de ago.2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **CNE/CEB 1/2000. Resolução nº 1.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres1\\_00.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lres1_00.htm)>. Acesso em 13 de ago. de 2011.

Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME/BH. **Parecer n. 093/02, de 7 de novembro de 2002.** Disponível em: <<http://forumeja.org.br/mg>>. Acesso em 12 de agosto de 2011.

CANEZIN, Maria Tereza; DUARTE, Aldimar Jacinto. Jovens da EJA e o tempo social na perspectiva sociológica de Bourdieu. *In*: CANEZIN, Maria Tereza; SOUSA, Sônia M. Gomes. **Jovens espaços de sociabilidade e processos de formação.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Goiânia: Editora PUC Goiás: Cãnone Editorial, 2010.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Cardoso, Edna Maria de Jesus. Dissertação (mestrado) **Impasses na implantação do Proeja no Ceja e no Cepss na rede estadual de ensino de Goiânia : a distância entre o dito e o instituído.** Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2010.

DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p.136-161.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. O Ensino de Matemática e a Educação Básica de Jovens e Adultos. In: **Presença Pedagógica**, v. 5, Nº 27, maio/junho, 1999.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos na Lei Complementar n. 26 de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. In: FALEIRO, Marlene de O.; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **LDB do estado de Goiás: análises e perspectivas.** Goiânia: Alternativa, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização Curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Coleção: Pedagogias em Ação.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Educação de Jovens e Adultos: retomando uma história negada (uso didático restrito). Texto adaptado da dissertação de mestrado de Maria Emilia de Castro Rodrigues (2000). A prática do professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO, revisado em fevereiro de 2011.

Secretaria de Educação. Governo do Estado de Goiás. Superintendência de Educação a Distância e Continuada Gerência Técnico – Pedagógico de EJA. Matrizes Curriculares - **Reorientação curricular** – EJA III – ETAPA - Ensino médio. Goiânia – 2010

Maribel Schveeidt  
(Auxiliar de Pesquisa)

## EDUCAÇÃO POPULAR E SEUS PRINCÍPIOS NA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA- GO

### Resumo

Este texto busca compreender de que forma os princípios de educação popular contribuíram e influenciaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Goiânia- GO à partir no período de 1990. Apresenta como modalidade na EJA a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) e dentro dela, entre outras, as formas de organização do Projeto AJA e AJA-Expansão da rede pública de Goiânia. É uma pesquisa bibliográfica na qual foram utilizados neste estudo os textos de Freire (1995), Machado (1997), Paludo (2009), Brandão (1985, 2008), Rodrigues (2000) entre outros. O texto contempla o sujeito que frequenta essa modalidade de ensino e a formação de educadores da EJA. Compreender a relevância dessa modalidade e a realidade de seu público alvo contribuirá para analisar o contexto da Educação de Jovens e Adultos no município de Goiânia – GO.

**Palavras- Chave:** Educação Popular, Educandos, Educação de Jovens e Adultos.

### Introdução

Este texto busca compreender de que forma os princípios de educação popular contribuíram e influenciaram a Educação de Jovens e Adultos em Goiânia-

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

GO. Será abordado os conceitos e os princípios que permeiam esse tipo de educação.

Ao citar a Educação de Jovens e Adultos, serão apontadas algumas características dos sujeitos que freqüentam essa modalidade de ensino e suas especificidades, compreender os desafios e as superações envolvidas no retorno aos estudos.

Será apresentado o projeto “Intenção de Estudo” que deu início a uma nova concepção de ensino para adolescentes e adultos, ocorrido na Faculdade de Educação em Goiás, tornando-se um modelo para o Projeto de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos (Projeto AJA) de Goiânia . Esse programa contribui para que o aluno avance do nível fundamental, que tenha condições de continuar na escolarização através da EAJA<sup>1</sup>.

Dentro da Educação de Jovens e Adultos surgiram outros programas como o Aja- Expansão que constitui-se em uma ampliação do Projeto AJA, programa que conta com o financiamento da prefeitura e com o apoio das universidades federal e católica de Goiás, para a formação dos alfabetizadores e coordenadores do programa.

A pesquisa percorre o período de 1990 porque marca a história como o Ano Internacional da Alfabetização e o início de novos programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos em Goiânia.

### **Educação Popular**

Podemos entender que é uma educação voltada aos interesses das classes populares, uma educação transformadora, com mobilização e organização. Os princípios da educação popular envolvem intervir na realidade que se apresenta, o reconhecimento e a valorização dos sujeitos como indivíduos e a cultura em que estão inseridos; a ética, a democracia, o desenvolvimento da consciência crítica, são reflexões necessárias para uma concepção de identidade.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Todas estas questões estão ou são necessárias para que o educando compreenda o movimento em que ele está inserido, dentro de uma perspectiva transformadora, e a educação seja vista “como uma prática política”.

[...] A Educação Popular deve participar de transformações efetivas, primeiro no nível das consciências individuais e de culturas coletivas, depois e por extensão, na esfera das regiões entrelaçadas e nas estruturas sociais regidas por princípios, valores e motivos capitalistas. (BRANDÃO, 2008 pg.30).

Refletir sobre a Educação Popular é compreender com o Educador Paulo Freire no convívio como os jovens e adultos trabalhadores homens e mulheres da cidade, do campo, viam as possibilidades deles enfrentarem as injustiças sociais, a exploração e a exclusão do conhecimento. É com este olhar que podemos compreender os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

### **Sujeito da EJA**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, a qual apresenta um perfil de educandos com especificidades, advindos de uma classe social menos favorecida. São sujeitos que abandonam os estudos para ingressar ou permanecer na frente de trabalho e/ou por não obterem uma instrução adequada, aumentam as fileiras dos subempregos, agravando a exploração, os baixos salários.

Outros nunca tiveram acesso à escola, seja em função do trabalho exaustivo ou por não contarem com uma escola próxima, especialmente no meio rural; por serem impedidos de a ela acessar, em função de pais ou esposos que desconsideram a importância dela, em especial na vida da mulher, ou por terem ciúmes da presença delas na escola. Essas são algumas circunstâncias apontadas por várias pesquisas através dos diagnósticos realizados nas escolas da EJA, nas quais eles apresentam os motivos que os impedem de continuar com

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

os estudos, pois a escola fica “na contramão” longe do ambiente do trabalho e da moradia.

Por serem cidadãos que exercem os seus deveres, mas desconhecem os seus direitos, apresentam uma conduta de baixa autoestima, pois, não tiveram escolha. São sujeitos reprimidos pelas angústias e pelos fracassos escolares. Com o sonho de melhorar de vida, ganhar muito dinheiro,

A falta de entendimento na leitura, segrega, inibe a voz daqueles que estão à margem da sociedade. São sujeitos que após anos de constrangimento retornam para a sala da EJA, desmotivados, desgastados, com um histórico de repetência de dois, três anos ou mais. Diante dessa realidade um grupo de educadores, apresenta um Projeto que irá, posteriormente, atingir toda a estrutura educacional da rede de ensino municipal de Goiânia-GO.

### **Programa para Adolescentes, Jovens e Adultos: Um desafio a ser superado**

No ano de 1991 em Goiânia-GO na Faculdade de Educação da UFG, inicia-se um projeto denominado “Intenção de Estudo” que atingiria resultados positivos frente as propostas referentes a uma Educação de Jovens e Adultos, e que apresentava dentro dos seus pressupostos uma metodologia inovadora,

[...] o projeto “Intenção de Estudo” financiado pelo Governo Federal, através do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de descobrir quem era o adolescente analfabeto e como se poderia organizar uma escola e uma metodologia capazes de lhe ensinar a construir sua identidade e cidadania. Esse projeto contou com a participação de professores e estudantes de pedagogia da Faculdade de Educação da UFG vindo a ser o “chão” para o surgimento do Projeto AJA. (SILVA, 2004, p. 69)

Esse projeto foi coordenado pela Professora Maria Helena Barcellos Café. Atendia uma faixa etária de 11 a 17 anos. Ele apresentou durante o seu percurso elementos que seriam usados na EAJA, e algumas características do

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

modelo que estava acontecendo na região Sul com o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA).

Esse projeto foi relevante, pois contribuiu com as especificidades desse sujeito em nada comparado com as experiências da década de 1980 conforme a apresentação dos dados

As escolas do município de Goiânia, durante a década de 1980, apresentavam, de modo geral, condições precárias. No período noturno, o quadro se mostrava preocupante, pois nem sempre os espaços da escola eram disponibilizados para os alunos do noturno. Os materiais didáticos utilizados eram os que sobravam dos alunos do diurno e os conteúdos ministrados não convergiam para a realidade do aluno-trabalhador. Quanto à organização escolar, as restrições e a vigilância aos alunos demonstravam um desrespeito aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. [...] a impressão repassada, tanto para educandos como para educadores, era a de que o espaço era cedido ou emprestado, formando, assim, um sentimento de alheamento da realidade escolar. [...] como aspecto agravante dessa realidade, a existência de número reduzido de escolas disponibilizadas no período noturno, em meio a uma grande demanda, o que gerava a superlotação das salas de aula. (COSTA, 2008, p.22)

Os dados apresentados refletem uma educação de ensino regular noturno, não havia a preocupação com o aluno / trabalhador. Esse modelo de educação desagrega por reforçar as diferenças, obstrui as oportunidades de ensino, impulsiona o fracasso escolar em desconsiderar as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

### **Proposta da AJA em Goiânia**

Em 1992 a Rede Municipal de Ensino elaborou então um novo projeto denominado AJA em decorrência das experiências positivas do projeto Intenção de Estudos, realizado na Faculdade de Educação (UFG). Estruturado em módulos correspondentes, de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. A experiência foi institucionalizada no segundo semestre de 1993,

A Rede Municipal de Educação de Goiânia, através de projeto aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás pela

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

resolução nº 627 de 02/07/93, que transformou o projeto inicial no *Projeto de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental para Adolescentes Jovens e Adultos Projeto AJA*), funcionando, a partir de 16 de agosto, com duas turmas em cada escola, totalizando 24 turmas (RODRIGUES, 2000, p.66)

O Projeto AJA através dos dados obtidos mediante estudos e pesquisas apontava para um “novo jeito de ser da escola”, adequava-se a realidade do aluno, com metodologias condizentes para Adolescentes, Jovens e adultos. Uma modalidade de ensino que se caracterizava pelo processo de ensino aprendizagem, através de módulos, o aluno poderia avançar para o módulo seguinte em qualquer época do ano. Os educadores contavam com reuniões semanais de estudo e de planejamento. O projeto AJA apresentava uma concepção de avaliação na qual

[...] era “emancipatória,” contínua, descritiva e processual e as salas de aula compostas de, no máximo, 25 alunos, para que fosse garantida a qualidade do atendimento. Adolescentes, jovens e adultos, aprendendo uns com os outros, numa escola que não se limitava apenas à superação do chamado analfabetismo, mas que se preocupava de fato com as pessoas. [...] o mundo está exigindo hoje, pessoas que pensem os processos de mudanças pelos quais passamos, para que possam ser sujeitos críticos de sua aprendizagem e não apenas objetos. Mais do que pessoas especializadas, tecnicamente treinadas para responderem às exigências desse mundo globalizado, foi pensada uma educação que acordasse nos indivíduos o direito de ser agente de sua história, ultrapassando os limites de uma visão de leitura como codificação e decodificação. (Silva, 2004 p.72)

Nesse contexto havia a necessidade dos participantes desse projeto (educadores, gestores) compreender os princípios e os conceitos que estariam alicerçando uma nova concepção de educação frente os desafios da Educação de Jovens e Adultos.

Professores e professoras, alunos e alunas seriam parceiros na conquista do conhecimento emancipador: o entusiasmo, a alegria de aprender, o sentido de partilha na descoberta, a curiosidade, seriam cultivados na relação pedagógica. “O professor tem o dever de ‘reviver’, de ‘renascer’ a cada momento de sua prática docente para que os conteúdos que ensina sejam algo vivo e não noções petrificadas” (FREIRE, 2000, p. 103).

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

O Projeto AJA implantado em Goiânia – GO em 1993, apresentava na sua constituição elementos concernentes a Educação Popular, uma educação voltada para o povo com suas especificidades, com suas diferenças. E essas considerações foram pontuadas nos trabalhos de Cunha (2007); Machado; Rodrigues (2007), Silva (2004),

[...] O conceito de **Cidadania**, é aqui concebido como igualdade política, econômica, jurídica, social e cultural, compreendida como processo de construção social forjado no interior da prática social e política dos movimentos populares. Implicando a conquista do direito ao atendimento de todas as necessidades básicas da pessoa humana. O conceito de **Identidade**, (...) definido (...) como processo em que os sujeitos são autores de sua própria identidade, no convívio social e na construção da sociedade em que vivem. O conceito de **Aprendizagem**, conotado pela prática de uma construção conjunta de conhecimento, sendo professores e alunos sujeitos da aprendizagem. A concepção de **linguagem** (...) está baseada na perspectiva interacionista da linguagem, conceituada como processo de interação verbal, social e política. A concepção da leitura e escrita se configura como construção coletiva superando a concepção de decodificação mecânica de sons e de transcrição gráfica de palavras, que tem norteado a processo de 'alfabetização'. Neste sentido o que se propõe é uma leitura e escrita que abram aos educandos a diversidade do conhecimento, lhes possibilite ler criticamente sua realidade e participar do processo de transformação de si e de sua sociedade "(SME, 1993, p.8 apud RODRIGUES 2000 p.79)

Em 1999 ocorreu segundo Silva (2004) uma relevante conquista que foi a Resolução do Conselho Estadual de Educação, (CEE) nº 075/90, que indicava a possibilidade dos alunos ingressarem no ensino fundamental, através dos exames de classificação, descartava-se a obrigação do comprovante de escolaridade para a matrícula na rede pública.

Em 2001 e 2002, realizaram-se em toda a Rede Municipal de Ensino de Goiânia, a discussão de uma proposta para a EAJA, e o propósito era de construir uma organização Curricular. "A construção de uma Proposta Democrático-Popular de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, pelos sujeitos do processo educativo". Foi

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

proposto pela Divisão de Educação Fundamental de Jovens e Adultos (DEF-AJA) a junção das turmas do Projeto AJA,

[...] No ano de 2002 o Projeto AJA deixou de existir como sala de aula dentro da escola, pois estas salas passaram a funcionar não mais nas escolas e sim dentro de outras instituições, onde há demanda por educação básica, como “sala de extensão”, ou seja, a sala de aula que atende as essas instituições pertence a uma escola da rede municipal de educação. O Profissional de educação é lotado na escola, mas trabalha dentro da instituição que o Projeto AJA atende, recebe da escola, além do professor, os materiais didáticos, o apoio pedagógico e administrativo necessários ao ensino aprendizagem e também à regularização da documentação. À estas salas pertencentes a uma escola, mas funcionando em outros locais, deu-se o nome de sala de extensão. [...] têm funcionamento em instituições, como COMURG, SINDGOIANIA, Centro de Convivência do Idoso, Casa do Idoso, DERMU COMPAV (hoje AMOB) e INSS, entre outras. (SME, 2005 Apud ALVES, 2009 pg. 18).

Em 2001 é criado o Projeto AJA-Expansão<sup>5</sup> da Secretaria Municipal de Goiânia (SME), ele é desenvolvido em parceria com a sociedade civil, universidades e outras instituições, constitui-se em uma oportunidade de iniciar o processo de alfabetização de adolescentes, que não foram alfabetizados .

A concepção fundamentada nesse Projeto estava em harmonia com uma concepção de educação libertadora e o educando é visto em sua totalidade, em processo de transformação na qual possa estar inserido como sujeito do mundo, participando na luta contra as desigualdades sociais.

Dentre os aspectos da organização do ensino do Projeto AJA-Expansão estão algumas informações relevantes apresentadas por (ALVES 2009) no documento DEF-AJA (2006, p. 19 e 20) apresentado abaixo:

---

<sup>5</sup> O Projeto AJA-Expansão trata-se de uma ampliação de um projeto existente na Rede Municipal de Goiânia, desde 1993, denominado Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos da SME, cujo cognome é Projeto AJA, que a partir de 2001 passou a aumentar as classes de início de escolaridade com a parceria com os movimentos sociais (associações, igrejas, sindicatos) e empresas públicas e privadas (SME ,2001 p.1)

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

- ✓ O ingresso do aluno junto ao Projeto AJA poderá ser feito em qualquer período do ano, bastando que a escola ofereça vaga.
- ✓ Caso o aluno não tenha comprovante de escolaridade e afirme ter concluído algumas séries, deverá ser matriculado no Módulo I, podendo o professor verificar a aprendizagem deste aluno e avaliá-lo para avançá-lo.
- ✓ A turma do Projeto AJA deverá ter de 15 a 25 alunos matriculados. A idade mínima é de 15 anos para o ingresso do aluno no Projeto.
- ✓ Para ser modulado no Projeto AJA, os professores deverão passar por uma entrevista com representante do mesmo na DEF-AJA.
- ✓ Os professores modulados terão, obrigatoriamente, que participar das reuniões mensais de formação, coordenadas pela DEF-AJA, reuniões trimestrais para avaliação da Proposta e reuniões autogestionadas mensais, fora do horário letivo, para planejamento e estudo. Estas reuniões previstas no calendário do Projeto AJA.
- ✓ A carga horária do aluno difere da do professor, 180 a 200 dias respectivamente. Organizados em módulos dotados de terminalidade e continuidade respondendo à mobilidade de moradia e emprego dos trabalhadores, que não conseguem programar um ano de vida escolar dentro da realidade da vida que tem.
- ✓ Progressão, ou permanência nos módulos em função do nível do conhecimento alcançado, independente da terminalidade do módulo, com avanços reconhecidos a qualquer tempo em que ocorra, respondendo à necessidade de se eliminar a frustração da “bomba”, ou seja, cultura da repetência.
- ✓ Horários flexíveis em função da jornada de trabalho e/ou cansaço do aluno.
- ✓ Conteúdo, Metodologia e Avaliação livres e experimentais, em razão dos

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

conhecimentos já acumulados pela clientela, objetivando criar nos alunos confiança em sua própria capacidade que já foi destruída pelo ritual pedagógico a que forem submetidos.

- ✓ Programas específicos para adolescentes que são ou foram rejeitados pelas professoras e crianças das escolas que freqüentaram. Na escola noturna, não conseguem êxito por não ter a maturidade necessária para a convivência com os adultos.
- ✓ Período letivo flexível em razão de que os adolescentes, jovens e adultos não só já têm um conhecimento e disciplinas de vida, mas também porque já conhecem seus limites.
- ✓ O projeto tem como princípio básico a identidade, a cidadania e a aprendizagem, citados no início.

Para Silva (2004,p.75) toda Rede Municipal passou a ser EAJA, de 1ª a 4ª como de 5ª a 8ª referentes a Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos.

A Proposta do projeto Aja teve como um entrave a questão técnico – burocrático, as mudanças de secretários e da coordenadora do Projeto, mudanças de partidos políticos . Outros fatores como a jornada dupla de trabalho acarretaram para os professores e coordenadores a impossibilidade de participarem das reuniões de extensão.

Em 2003 esse projeto começou a receber verbas da União, através do Programa Brasil Alfabetizado.

### **A Faculdade como formadora de educadores da EJA**

Desde a implantação da Lei de nº 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases, da Educação Nacional (LDBEN) em que a seção V, desta lei, apresenta dois artigos: Art. 37 e Art. 38 na qual decretava as definições, da

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Educação de jovens e Adultos. Estende as instituições de ensino com uma educação voltada para a formação do educador.

Dentre as Universidades que se adequam as novas exigências são a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC), nos cursos de licenciatura, os graduandos passam pela experiência de realizar estágios nessa modalidade de ensino.

Na UFG - Faculdade de Educação os universitários são contemplados com a possibilidade de realizar o Núcleo Livre de 64 horas, na qual são apresentados todo o histórico da educação de adultos. Também estas instituições promovem projetos de pesquisa, mestrado e doutorado em EJA, propiciando um leque de oportunidades para a ampliação de conhecimentos nesta área.

Os universitários da Faculdade de Educação (UFG) contam também com um curso de extensão desde o ano de 1996 com o Grupo de Estudos sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (GEAJA) aberto a pessoas interessadas, na qual amplia o entendimento dos novos formandos bem como renova o olhar dos profissionais da educação nas áreas de gestão, coordenação, e na própria prática dos educadores.

Nesses encontros buscamos aprofundar a leitura de mundo e nada melhor do que apresentar poema de Thiago de Mello (poeta da Amazônia), amigo de exílio de Paulo Freire, em que recitou no VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, setembro de 2008, São Paulo, na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

Canção para os Fonemas da Alegria

Peço licença para algumas coisas.  
Primeiramente para desfraldar  
este canto de amor publicamente.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Sucedede que só sei dizer amor  
quando reparto o ramo azul de estrelas  
que em meu peito floresce de menino.

Peço licença para soletrar,  
no alfabeto do sol pernambucano  
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,

e poder ver que dentro dela vivem  
paredes, aconchegos e janelas,  
e descobrir que todos os fonemas

são mágicos sinais que vão se abrindo  
constelação de girassóis gerando  
em círculos de amor que de repente  
estalam como flor no chão da casa.

Às vezes nem há casa: é só o chão.  
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem  
diferente, que acaba de nascer:

porque unindo pedaços de palavras  
aos poucos vai unindo argila e orvalho,  
tristeza e pão, cambão e beija-flor,

e acaba por unir a própria vida  
no seu peito partida e repartida  
quando afinal descobre num clarão

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

que o mundo é seu também, que o seu trabalho  
não é a pena paga por ser homem,  
mas o modo de amar – e de ajudar

o mundo a ser melhor. Peço licença  
para avisar que, ao gosto de Jesus,  
este homem renascido é um homem novo:

ele atravessa os campos espalhando  
a boa-nova, e chama os companheiros  
a pelejar no limpo, frente a frente

contra o bicho de quatrocentos anos,  
mas cujo fel espesso não resiste  
a quarenta horas de total ternura.

Peço licença para terminar  
soletrando a canção de rebeldia  
que existe nos fonemas da alegria:

canção de amor geral que eu vi crescer  
nos olhos do homem que aprendeu a ler.

Essa canção é muito mais que uma bela melodia, é o retrato de uma realidade que para muitos é desconhecida, marginalizada, vista com preconceito quanto a questão do sujeito analfabeto jovem, adulto ou idoso. São vidas que necessitam de um olhar com respeito, que merecem serem tratadas como cidadãos não como um dado negativo.

### **Conclusões finais**

Nesta pesquisa compreendemos como a Educação de Jovens e Adultos realizou o seu percurso no município de Goiânia-Go. Alguns avanços foram apresentados quanto a implantação do Projeto AJA, e posteriormente no Projeto AJA Expansão na qual foram apresentados princípios fundados na Educação Popular e nas experiências da Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre (SEJA).

As instituições de ensino privado/ misto responsabilizam-se em preparar para o mercado de trabalho um público que se adéqua. Faz-se compreender o movimento da busca pelos melhores resultados, o empreendedorismo impulsiona o mercado e o mercado dita as regras. Com a pressão desse mercado, a Educação de Jovens e Adultos também é atingida pelo discurso neoliberal, com sua política de estado mínimo, pelas verbas escassas, pelas mudanças de governo, esses são alguns fatores das quais impedem que a Educação de Jovens e Adultos receba por parte da sociedade civil, das políticas públicas, um atendimento adequado, voltado aos interesses de quem esteve ou está a margem da sociedade .

A lei apresenta o direito a educação, mas existe uma longa caminhada para chegarmos a um ideal de escola, em que todos possam usufruir dos direitos pautados na lei, e essa trajetória depende do tipo de formação que buscamos bem como o conceito de educação que almejamos difundir. Cabe a cada profissional comprometer-se com uma educação fundamentada em princípios, no amor, na comunhão de aprendizagens, nas trocas através do diálogo, tendo em mente que a educação é um direito de TODOS.

### **Referências**

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

ALVES, Maria Aparecida. **AS CONTRIBUIÇÕES DA EJA, DO PROJETO AJA – EXTENSÃO E DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES NA REINserÇÃO DOS SEGURADOS DO INSS NO MERCADO DE TRABALHO**. Especialização. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás e à Universidade Federal de Goiás – UFG. Goiânia, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos : antes e agora. In MACHADO, Maria Margarida. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos : II Seminário Nacional**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

COSTA, Cláudia Borges. **O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem**. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2008.

DEF- AJA Divisão de educação fundamental de adolescentes jovens e adultos. SME-2006. Documento de divulgação e orientação aos professores do Projeto AJA Extensão. 2006.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOIÂNIA-GO, Secretaria Municipal de Educação. Projeto AJA-Expansão: educação fazendo a sua parte. Goiânia, 2001.

MACHADO, Maria Margarida. **Política Educacional para Jovens e Adultos: A experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Mestrado em Educação Escolar Brasileira**. Universidade Federal de Goiás /Faculdade de Educação. Goiânia, 1997.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **A prática do professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO**. Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação. Goiânia, 2000.

SILVA, Ivonete Maria. **"Ou trabalha e come, ou fica com fome e estuda": O trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia**. Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação. Goiânia, 2004

**Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Educação  
Projeto de pesquisa  
Centro Memória Viva  
Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Luciana Pereira de Sousa  
(Pesquisadora)

## **O Movimento Negro no Brasil na perspectiva da Teoria dos Movimentos Sociais**

Luciana Pereira de Sousa<sup>6</sup>  
Luciana.sousa56@gmail.com

### **Resumo**

O tema dos Movimentos Sociais tem ocupado um espaço expressivo no campo das ciências humanas, sobretudo nas áreas da Ciência Política e da sociologia. As movimentações populares são estudadas desde o século XVIII por

---

<sup>6</sup> Bacharel em História e Bolsista do Centro de Memória viva

vários sociólogos e cientistas políticos, e ocupam determinados manuais e coleções dessas ciências (GOHN, 2008). São diversas as teorias e abordagens sobre as revoluções populares e organizações coletivas que foi definido pela sociologia como Movimentos Sociais. Nesse sentido, visamos neste texto apresentar algumas observações sobre a teoria dos Movimentos Sociais tendo em vista a divisão: a versão clássica ou tradicional desses estudos, tendo como referência GOHN, (2008) e a chamada Teoria dos Novos Movimentos Sociais tendo como principal referência o Sociólogo italiano Alberto Melucci. No terceiro momento buscamos desenvolver um breve histórico de um movimento, o Movimento Negro no Brasil. Dessa maneira visamos apresentar as aproximações e distanciamentos desse movimento para com essas teorias.

**Palavras Chave:** Movimentos Sociais Clássicos, Teoria dos Novos Movimentos Sociais e Movimento Negro

### **Os Movimentos Sociais Clássicos**

Maria da Glória Gohn em sua obra sobre as teorias dos movimentos sociais aborda esse tema de forma bastante elucidativa ao fazer um levantamento do histórico das teorias clássicas das ações coletivas, ou seja, localiza o lugar do conceito de movimento social naquelas teorias. Aponta que foi Lorenz Von Stein, em 1842, o primeiro autor a utilizar o termo “movimento social”, pois sentiu a necessidade de uma ciência da sociedade para estudar o socialismo emergente na França. Além dele, cita as contribuições de outros autores franceses do final do século XIX, tais como Taine (1887), Tarde (1898) e Le Bon (1895). Na Europa do

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

século XX, a autora ressalta as contribuições de Max Weber, Blumer, Heberle, Turner e Killiam. entre outros. Segundo essa mesma autora, movimento social é

[...] é sempre expressão de uma ação coletiva e decorrente de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural. Usualmente ele tem os seguintes elementos constituintes: demandas que configuram sua identidade; adversários e aliados; bases, lideranças e assessorias-que ao se organizam em articuladores e articulações e formam redes de mobilizações; práticas comunicativas diversas que vão da oralidade direta aos modernos recursos tecnológicos; projetos ou visões de mundo que dão suporte a suas demandas; e culturas próprias nas formas como sustentam e encaminham suas reivindicações (GOHN, 1997p. 47)

Sobre as principais teorias que orientam a produção sobre os movimentos sociais, a autora destaca as corrente tradicionais ou clássicas, “A Teoria Histórica-Estrutural” influenciadas pelos estudos de Marx, Gramsci, Lefebvre, Rosa Luxemburgo, Trotsky, Lênin, MaoTse-Tung etc. Esses autores formam a base da teoria clássica para explicar os movimentos sociais do século XX. Ainda na perspectiva de Gohn, Marx constituiu a principal referência para análise desses movimentos, ele não estudou a ação coletiva propriamente dita, mas desenvolveu um perfil de movimento social concreto, o do proletariado afirmando que ele (o proletariado) deveria ser compreendido para transformar o mundo das relações sociais através do conflito de classe (Gohn, 1997).

Nesse sentido os estudos provenientes dessa teoria foram influenciados fundamentalmente pelo Marxismo sendo o mundo do trabalho o fator central, o campo de análise estava nas relações sociais pautadas nos conflitos de classe, como afirma Gohn, “Nas abordagens fundadas no paradigma marxista o conceito de Movimento social sempre esteve associado ao de luta de classe e subordinado ao próprio conceito de classe, que tinha centralidade em toda a análise”. (GOHN, 2008. P.28) Os estudos decorrente dessa corrente encontram se as pesquisas sobre os movimentos operários e particularmente as lutas sindicais, a luz dessa teoria, os movimentos eram inseridos na questão da reforma ou da revolução, logo eram entendidos como reformistas, reacionários e revolucionários (Gohn. 2008). Assim o paradigma dessa teoria era a mudança social, ou transformação social,

acreditava-se que era possível realizar análise objetiva da realidade social, na existência de um sujeito principal daqueles processos, através da classe trabalhadora (GOHN, 1997), ou seja, a classe trabalhadora seria aquela que faria a revolução e levaria à transformação radical da sociedade. Como já dito, a maior parte ou quase a totalidade dos estudos influenciados pelo marxismo concentrou sua produção nos estudos dos movimentos operários, camponeses, sindicais e os partidos políticos, assim os processos de formação de consciência social e análise desse processo concentravam-se basicamente nos estudos econômicos e da política, segundo Gohn não havia muita distinção entre movimento social e movimento político.

Segundo essa mesma autora, essa teoria influenciou toda a produção a respeito dos movimentos sociais no Brasil do século XX até a década de 1960 e ainda influencia a produção de estudiosos respeitados no Brasil como Otavio Ianni, por exemplo, porém esses autores possuem uma postura resultada da revisão marxista, herdeiros dos estudos de Thompson, Hobsbawm e Gramsci, pois perceberam que a categoria classe não era suficiente para explicar todas as demandas da vida, pois é preciso considerar outras categorias como raça, etnia, e gênero. Esses autores fazem uma ponte, estabelecendo um diálogo com outros autores da corrente Cultural identitária, que entram também no campo da cultura.

### **Os Novos Movimentos Sociais**

Para Gohn a corrente teórica culturalista-identitária deu a origem a Teoria dos Novos Movimentos Sociais que foi influenciada por uma grande quantidade de teoria tais como o idealismo kantiano, o romantismo rousseauiano, as teorias utópicas e libertárias do século XIX, o individualismo nietzschiano, a abordagem fenomenológica e as teorias da sociologia weberiana, a escola de Frankfurt e a

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

teoria crítica de uma forma geral, além de Hegel, Foucault, Habermas Bobbio, Arent, Giddens, Bourdieu, Essa corrente era formada por sujeitos e temáticas que até então não tinham visibilidade, como as mulheres, jovens, índios e negros. A autora destaca alguns autores específicos que tiveram muita influência no Brasil como o francês Allain Touraine e o italiano Alberto Mellucci.

Clauss Offe, oriundo da vertente sociológica alemã é visto por Gohn em outro livro sobre teoria dos Movimentos sociais (1997) como o autor que melhor define a contraposição entre o novo e os velhos movimentos sociais a partir das três dimensões que Offe identifica como central nesse campo de investigação: a saber, histórico-político, acionista e psicossocial. Portanto Offe define os movimentos como uma prática política não institucional. Ele chama a nossa atenção para apagamento, no mundo contemporâneo, dos limites entre o campo público e privado ao mesmo tempo em que enquadra os novos movimentos sociais em uma terceira categoria, a intermediária, afirmando que os movimentos sociais seriam operações que escapam toda forma de formalismo societário, com a capacidade de expressão na medida em que exigem o recolhimento e a legitimação na vida social (Offe, apud, Gohn 1997, p. 125).

Os conteúdos e/ou interesses dominantes nos novos movimentos sociais seriam os seguintes: a saber, o interesse por um território e um espaço de atividades, tais como a cultura, a sobrevivência, a vida, a identidade sexual, o corpo e a saúde. Essas variáveis não seriam necessariamente “novas”, em si mesmas, mas sim parte integrante da autonomia e da identidade e, por conseguinte, descentralizado e auto-dependente. Trata-se, na concepção de Offe, de uma radicalização dos valores modernos. Offe busca assim enquadrar a ação política no âmbito da sociedade civil, a partir do qual questiona tanto as práticas privadas institucionais quanto as práticas públicas político-institucional, na interpretação de Gohn (1977).

A Teoria dos Novos Movimentos Sociais começaram a emergir na França na segunda metade do século XX. As mudanças ocorridas no mundo nos pós guerras

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

trouxeram novas questões e novos problemas para a sociedade, e exigiam das ciências sociais novas e teorias e novas formas de explicação, pois, as teorias existentes ainda não conseguiam explicar as atitudes desses sujeitos. No bojo da conjuntura histórica da década de 1960, na Europa e também na América Latina emergiram Novas Teorias e Novas categorias de análise, resultado de esforços de teóricos em diferentes espaços e que já vinham desenvolvendo trabalhos sobre os temas dos Movimentos sociais, como Touraine, por exemplo, que já trabalha com os movimentos sociais.

A Teoria dos Novos Movimentos sociais criticou principalmente a teoria marxista que estabeleciam um elo entre consciência de classe e ação coletiva, assim suas análises deixavam de lado outros sujeitos importantes e contribuições das experiências culturais como vimos anteriormente. A ideia de Novos Movimentos sociais tomam como base a identidade e a cultura como pontos de análise, além do mais, esses movimentos criticaram a estrutura da democracia representativa que limita a democracia e a ação dos governos e advogavam em favor da democracia participativa assinalando o tema da auto defesa dos grupos e comunidades e democratização das esferas de poder. (RIOS, 2008)

Entre os mais importantes teóricos dessa corrente destaca-se Alberto Melucci. A contribuição de Melucci é muito importante para esses movimentos, pois trata da questão da identidade Coletiva. Segundo Rios Melucci foi um dos estudiosos da Teoria dos novos Movimentos junto com Allain Touraine. Touraine ao deslocar-se das teorias classistas do marxismo, sobre a ação coletiva defendeu que a Europa estava não mais no capitalismo industrial, mas no capitalismo pós-industrial no qual havia outra forma de manifestação de conflitos muito diferentes das lutas de classe, assim nessa nova fase os conflitos apresentam-se em outras formas em outros espaços, não mais a fábrica. (Touraine 1997 apud Rios, 2008)

Para Melucci “Movimento Social é uma forma de ação coletiva baseada na solidariedade e, desenvolvendo um conflito, rompendo os limites do sistema em que ocorre a ação”. (Melucci 1989. 57 apud Rios, 2008). Nesse sentido para esse

autor o movimento é um tipo de ação coletiva construída baseada na solidariedade estabelecida entre indivíduos e grupos.

Segundo Rios a grande contribuição de Melucci para o entendimento dos Novos Movimentos Sociais é sem dúvida o desenvolvimento do conceito de Identidade Coletiva, que tem como objetivo superar o dualismo entre estrutura e ação, entre as condições objetivas e as motivações e orientações subjetivas no agir coletivo (Melucci, 1989) No entendimento do autor somente uma abordagem cultural conseguiria superar esse dualismo sociológico. Nesse sentido a identidade coletiva não é uma base dados da realidade empírica, mas uma ferramenta analítica que dá suporte ao pesquisador para melhor compreender os processos coletivos. Esse processo ocorre em constante negociação e renegociação na medida em que os eventos acontecem. Assim a identidade coletiva é não um dado natural no interior dos movimentos sociais, é uma ferramenta construída nas disputas, nas interações dos sujeitos no agir cotidiano dos grupos. Além do mais a identidade coletiva é construída no sistema de ação que envolve a dimensão cognitiva dos indivíduos.

Nessa perspectiva ela é interativa e compartilhada por um conjunto de indivíduos e dela se orienta no campo das oportunidades e conflitos que vão se fortalecendo através da linguagem e do cotidiano dos grupos.

### **O Movimento Negro no Brasil**

A luz das reflexões sobre as teorias dos movimentos sociais, apresentamos agora um breve histórico do movimento negro no Brasil, ou das formas de resistência da população negra no Brasil.

Já é conhecido pela história e pelas ciências humanas de modo geral que escravidão moderna foi o contexto histórico no qual houve o contato entre europeus africanos e indígenas. As teses religiosas e econômicas foram usadas para justificar a exploração dos brancos sobre os negros e indígenas para o

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

aproveitamento de seus trabalhos. Segundo Silva (2007) O cristianismo, a noção de beleza, o desenvolvimento tecnológico, a posição social, eram entendidos como a materialização da superioridade dos brancos em relação aos outros povos, mas foi no século XIX que a ciência se encarregou de provar cientificamente a superioridade branca criando a teoria das raças. Assim a humanidade estava dividida em raças, sendo a raça branca superior as demais. Essa teoria científica logo se torna aceita e a ciência positivista torna-se a base do pensamento da modernidade.

Segundo a literatura Herschman, (1994) Lenharo, (1986) o Brasil mesmo antes da proclamação da república, a ciência positivista se torna base do pensamento intelectual brasileiro, além das idéias de higienização e a eugenia, que sustentava a idéia da superioridade da raça branca. Essas teorias usando das palavras de Silva (2007) “encontravam na elite brasileira um terreno fértil e nos homens de ciência seus porta vozes” (Silva, 2007.25) Esse pensamento foi predominante durante toda a República Velha, pois formavam associações em defesa da higienização, imigração e também das entidades eugênicas. Esses intelectuais que desejam transformar o Brasil na “Europa nos trópicos” se empenharam em construir o projeto Nacional baseado nos moldes europeu e logo interpretaram o contingente populacional negro como o problema. Nesse sentido, a solução seria financiar a imigração européia, incentivar a eugenia através de organizações dessa natureza e promover a higienização nas cidades (Silva, 2007).

Então segundo esses autores, esse era o projeto de nação da elite brasileira, inspirado no darwinismo social, evolucionista, positivista e racista, considerava o branco o tipo ideal á modernização e atribuíram ao negro a culpa pelo atraso. Dessa maneira nos debates sobre a construção da nacionalidade brasileira no tripé, cultura, língua e povo, a (raça) era o que mais preocupava os “homens da ciência.”

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

(...) Os cientistas brasileiros projetam a nação. Ela estaria comprometida, caso não se efetivasse uma política intensiva de recomposição do elemento nacional, que deveria ser laborioso, inteligente, obstinado e cristão. Todas essas qualidades biologicamente herdadas, não seriam encontradas (...) entre a maioria da população nacional da época, composta substancialmente por descendentes de africanos e indígenas (FERREIRA, 2001. p122 apud SILVA, 2007).

Com a não efetivação desse projeto houve o desvio de curso da purificação para miscigenação difundida, sobretudo, pelo trabalho de Gilberto Freyre. A miscigenação passa a ser vista de forma positiva, na interpretação de Freyre o Brasil daria ao mundo uma contribuição original, com o tempo o Brasil teria o tipo ideal, juntando as características positivas das três raças, logo teríamos o brasileiro essencial. Mas a hierarquia das três raças não foi desfeita, os indígenas e africanos contribuiriam com a aclimatação da civilização aos trópicos, mas o desenvolvimento e o progresso eram de responsabilidade do branco. Dessas idéias surgiu o mito da democracia racial. A qual estabelecia uma suposta harmonia entre três raças.

A partir dessa breve introdução a construção nacionalidade e do “racismo á brasileira” passamos, agora, ao Movimento Negro propriamente dito.

A história desse movimento, ou das formas de organização negra começa ainda no período colonial com a formação dos quilombos e as organizações religiosas, as chamadas irmandades negras. Desde quando chegaram ao Brasil os grupos africanos desenvolveram diferentes formas de atuação contra a condição a qual estavam submetidos. As irmandades dos homens pretos tiveram um papel importante no desenvolvimento da cultura e da formação de uma identidade negra no país, pois eram espaços de solidariedade e agrupamentos negros, além de estabelecer um constante diálogo com a sociedade branca através do culto aos santos de devoção, como Nossa Senhora do Rosário e São Benedito (QUINTÃO, 2002).

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Os quilombos representaram a forma de resistência mais radical na luta contra a escravidão, pois consistia o lugar próprio do negro no qual o branco não tinha contato e nem tinha qualquer domínio sobre a vida do quilombola. O quilombo: “sociedade guerreira” significou o lugar da resistência, nas palavras de Beatriz Nascimento “O quilombo é o lugar do homem que não se reconhece como propriedade de outro homem” e daí a fuga, a luta, a guerra, “lugar de guerreiro” (NASCIMENTO, 1994 apud RATTIS 2008) Palmares, o mais importante dos quilombos e que se tornou símbolo da resistência negra no Brasil, situado na Serra da Barriga entre os estados de Alagoas e Pernambuco, durou entre 1655-1695, que significou quase um século de resistência á servidão, Zumbi foi o maior líder de Palmares, foi chefe militar, depois rei e morreu na tentativa de evitar a invasão do Quilombo pelas tropas coloniais. Na década de 1970 o movimento negro o elegeu o líder do povo negro e símbolo da resistência á escravidão, mudando o sentido das comemorações negras, advogaram em prol do dia 20 de Novembro (dia da morte de Zumbi) como dia consciência negra.

Segundo Silva (2007) e Também Rios (2008) a tendência da maioria da produção bibliográfica sobre o movimento negro no Brasil no pós abolição tende a seguir uma linha evolutiva do movimento desde o início do século XX até a contemporaneidade. Que é dividido da seguinte maneira: de 1900 á 1937 de 1945 a 1964 e de 1978 ao presente. Nesses períodos destacam-se a formação da imprensa Negra entre 1900 até aos anos 30, a Frente Negra de 1930 a 1937, a formação das organizações negras após os anos 1940 e formação do Movimento Negro Unificado da década de 1970.

Segundo Silva (2007) e também Rios (2008) A imprensa negra surge no período pós-abolição os libertos e seus descendentes eram geralmente representados de forma negativa pela imprensa branca e o espaço para a comunidade negra nesses periódicos era nulo. Foi neste momento, em 1892, que o jornal O Exemplo apareceu em Porto Alegre, sendo o pioneiro da imprensa negra no Brasil. Era um jornal semanal, de quatro páginas, que saía aos

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

domingos, de tiragem modesta e vendida pelos próprios editores na sede do jornal e através de assinaturas semestrais. Após alguns anos de existência no final do século XIX, entre 1892 a 1897, voltou a circular no início do século XX, em 1902, logo após a proclamação da República. Sua publicação foi suspensa novamente em 1903, reaparecendo em 1904 e mantendo-se em atividade até 1905. O Exemplo reiniciou suas atividades em 1916 e encerrará definitivamente sua publicação em 1930. A ele seguiram-se muitos outros periódicos negros, principalmente em São Paulo: A Pátria (1889), O Alfinete (1918), O Kosmos (1922), Tribuna Negra (1928) e Progresso (1928). No interior do Rio Grande do Sul, em Pelotas, O Alvorada (1907-1965) foi o jornal negro que teve a mais longa existência.

A transição do trabalho escravo para o livre não significou para os grupos negros uma ruptura histórica no sentido pleno da palavra ruptura. Houve mudanças, mas não significou alterações substanciais no imaginário e nem mesmo nas relações sociais com a sociedade. Por outro lado, os espaços de resistência das irmandades negras e dos quilombos urbanos estavam totalmente desapropriados, pois as reformas urbanas do final do império que se estendeu durante a República Velha tiraram os espaços negros dos centros urbanos, o que dificultou ainda mais a organização desses grupos, várias igrejas que pertenciam as irmandades foram destruídas, outras queimadas. Os quilombos urbanos, mocambos, os cortiços, foram praticamente eliminados dos grandes centros urbanos.

Mas os negros, continuaram lutando, sobretudo pela sobrevivência. A partir de 1930 os negros passaram a se organizar de forma mais sistemática, pois embora houvesse a República ela não representava os negros enquanto cidadão pleno como afirma Andrews, 1991

Os negros tinham uma razão para se juntarem à agitação contra a República (...) A República havia abraçado as doutrinas do racismo científico e do darwinismo social e lançava o Brasil numa campanha Nacional. Parte importante dessa campanha, era uma tentativa consciente de substituir a população mestiça brasileira por uma população

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

“branqueada e fortalecida” por imigrantes europeus (...) A negligência parte tanto de republicano como de democratas em não considerar as necessidades da população negra do estado, levou membros da classe média negra de São Paulo a pensar na possibilidade de ingressar na política paulista por meio de partido ou movimento realmente definido. Já em 1925, o principal jornal da capital, O Clarim da Alvorada, havia pedido “um grande partido político, composto exclusivamente de homens de cor. (ANDREWS, 1991. 25)

A partir da década de 1930 os ativistas organizaram a chamada Frente Negra, que tinha a preocupação de buscar os direitos civis da população negra frente aos privilégios dos brancos,

Criada em 16 de setembro de 1931, na Rua da Liberdade, em São Paulo, sob liderança de José Correia Leite, a Frente Negra foi um movimento de caráter nacional, com repercussão internacional. Abrigou milhares de negros e, como foi bem sucedida transformou-se em partido político em 1936. No entanto em 1937 Getúlio Vargas dissolveu todos os partidos políticos entre eles a Frente Negra Brasileira (BENTO, 2000, p 74 apud REIS, 2004p. 35).

O movimento da Frente Negra mostrou para os próprios negros que era possível visto que havia um campo aberto e buscar uma luta mais articulada politicamente. A Frente Negra Brasileira transformada em partido político, liderada por negros de classes médias de São Paulo, Recife e Bahia e Porto Alegre, durou de 1930/1 a 1937, foi desfeita pela ditadura do Estado Novo.

Na década de 1940 houve outra grande experiência dos movimentos negros tendo destaque o Teatro Experimental do Negro (TEN) de 1944 coordenado pelo professor Abdias Nascimento no Rio de Janeiro, Além do teatro experimental de Abdias Nascimento, houve a emergência de outras entidades, como a associação Cultural do Negro, em 1954 fundada por Correia Leite e o Centro Afro-Brasileiro, em Pernambuco pelo Poeta Solano Trindade em 1936.

Entre as décadas de 1960 e principalmente as décadas de 1970 e 1980 constituiu um período de grande movimentação e articulação dos movimentos sociais, o povo Negro estava mobilizado em todo território Nacional engajados na

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

luta contra o racismo e ao mesmo sofrendo o peso da ditadura militar. Em 1978 foi fundado no Rio de Janeiro depois de varias articulações nacionais o Movimento Negro Unificado (MNU) que teve articulação no país inteiro, principiante em Bahia, Minas Gerais e na Paraíba. Como lembra Elisa Laskin,

Não esqueço nunca o dia 07 de julho de 1978, nossa ida a São Paulo para participar d ato publico de denuncia contra o racismo nas escadarias do teatro Municipal, daria processo de organização e fundação do MNU ((LASKIN, 1999 apud RATTS, 2010.35)

E Nascimento.

O ato público nas escadarias do teatro municipal de São Paul Fo um momento inesquecível, ainda em pleno regime militar. Na Bahia, no Rio de Janeiro em Belo Horizonte e em São Paulo, participamos de reuniões de consolidação do movimento negro (...). Foi ao esmo tempo o inicio e o momento culminante, pois a fundação do MNU deu expressão a toda nova militância negra, quer vinha se formando através da década de1970. (Nascimento, 2003 apud REIS, 2004 p. 30)

Através do MNU a nova militância negra atingiu expressão nacional e conseguiu difundir os debates e promover ações efetivas contra o racismo. O MNU de caracteriza como um movimento de protesto e de denuncia, que luta contra o racismo, contra todo tipo de opressão, pela emancipação do negro, retomando Clóvis Moura Silva afirma que o MNU é o modelo da Nova forma de organização do Negro, estabelecendo laços de solidariedade e laços regionais entre os grupos, através de consciência étnica, por ser um marco ele é também o auge do movimento negro.

O movimento Negra das décadas de 1970 e 1980 foi segundo os autores momentos muito diferentes dos movimentos negros das décadas de e 20 e 30, embora a idéia de integração do negro na sociedade persista, as formas são totalmente distintas. Segundo Silva, 2007 ao retomar Pinto (1998). O MNU incentivava o negro a reconhecer suas origens africanas, a evocação da África é um elemento muito importante na construção de identidade afro-descendente. O Movimento Negro nesse momento apresenta críticas profundas a sociedade e as organizações institucionais enquanto entidades racistas, questionando a capacidade das leis de punir a discriminação racial, pois argumentavam que nem as instituições e nem as autoridades tinham compromisso com a fim do racismo

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

no Brasil, denuncia o mito da democracia racial e do efeito negativo desta na mobilização negra.

A educação passa a ser de grande preocupação, pois aponta a escola como o lugar não só onde a criança negra é discriminada, mas também como o lugar onde as crianças aprendem informações “falsas sobre o negro, é lugar onde ela recebe “maior carga de branqueamento”, pois o sistema educacional foi responsável pela propagação do escravo passivo, pela democracia racial, pela ausência de resistência do negro frente ao sistema, e pela folclorização da cultura brasileira. As formas mais apropriadas de corrigir essas distorções seria incentivar o estudo e conhecimento da África, da cultura e da história afro descendentes em todos os níveis educacionais. Para essa autora o movimento negro das décadas de 1970 e 1980 tinham uma visão mais ampliada da sociedade brasileira em relação aos movimentos das décadas de 20 30 e por isso conseguiam fazer uma análise estrutural mais detalhadas sobre os problemas e realidades do negro no Brasil.

Segundo Rios (2008) a década de 1990 as formas de organização do movimento vão se institucionalizando, esse processo seria decorrente da nova ordem política e do estado em relação aos movimentos sociais. Gohn faz essa observação ao tratar criticamente, o que ela chama a cooptação dos movimentos ou de parte dos movimentos pelo estado, esse processo segundo autora contribui para a descaracterização dos movimentos e faz com que esses movimentos percam sua identidade reivindicatória, passando a serem debates de gabinetes das secretarias especializadas do estado além perdem o caráter civil, deixa de ser um movimento da sociedade civil para ser um movimento institucionalizado nas secretarias estatais. No trabalho de Rios ela também apontou a priori no projeto de mestrado essa mesma hipótese, porém ao fim da pesquisa percebeu que, as formas de relacionamento com o Estado mudaram substancialmente a partir dos anos 1990 e tem surgido muitas outras organizações não ligadas ao estado nos últimos anos e que essas novas organizações possuem uma intensa capacidade

de mobilização, pois, vêm atingindo um numero cada vez mais expressivo de militantes.

### **Considerações**

A luz dessas reflexões proferidas por RIOS, (2008) e também SILVA, (2007) entendemos que não há uma teoria específica a respeito do movimento negro no Brasil e sobre sua natureza e formas de organização, assim como o sentido de suas lutas e reivindicações. Dessa maneira, entendemos que a teoria dos Novos Movimentos sociais ampliaram as possibilidades de explicação e teorização dos movimentos de reivindicação étnica, sobretudo a prática do movimento negro no Brasil, mais ainda não foram base de um estudo mais analítico e conceitualmente bem argumentado. Os diversos trabalhos que circulam nos meios acadêmicos sobre o movimento negro tomam como foco os protestos as passeatas, as mobilizações, mas não há uma pesquisa abordando o movimento de forma interpretativa.

Atualmente a maioria dos estudos sobre o movimento se apropria da Teoria dos Novos Movimentos Sociais para o desenvolvimento do trabalho, devido o momento histórico dessa teoria e pelos conceitos que ela apresenta como a Identidade Coletiva de Melucci, por exemplo, mas não significa que essa seja a melhor forma de interpretação, visto a heterogeneidade do movimento. Além do mais o fato de ser tratado como um novo movimento social, isso não significa que ele seja de fato novo, como o próprio Melucci no prefácio admite á edição Brasileira do Livro A invenção do presente “Os chamados Novos Movimentos sociais nunca são somente “novos”, são sempre o resultado da história de uma sociedade e, na sua realidade empírica são um composto muito heterogêneo que combina orientações e níveis diversos de ação.”(MELUCCI, 2001.p.9)

## Referências Básicas

GOHN, Maria da Gloria. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

\_\_\_\_\_. **Novas teorias dos movimentos sociais**, São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**. Trad. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

RIOS, Ana Flavia Mateus. **A institucionalização do Movimento negro no Brasil Contemporâneo**. Dissertação de Mestrado apresentada no programa de pós-graduação em sociologia da Universidade de São Paulo, defendida em 2008.

SILVA, Marcelo Leolino. **História do discurso do Movimento Negro Unificado**: Usos políticos da história como estratégia de combate ao racismo. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, defendida em 2007.

## Referências Complementares

ANDREWS, G. R. **O Protesto Político Negro em São Paulo, 1888- 1988**, In: *Estudos Asiáticos*, Rio de Janeiro:(21) 2001.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **O imaginário moderno no Brasil**. In: \_\_\_\_\_. *A invenção do Brasil moderno*: medicina,

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

educação e engenharia nos anos 20-30 (Orgs.). Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.9-42.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da Política**. 2 ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1986

QUINTÃO, Antônia Aparecida. **Irmandades Negras: Outro espaço de Luta e Resistência (São Paulo 1870-1890)**. Anna Blume São Paulo: FAPESP, 2002.

RATTS, Alex & RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

REIS, Rosimar Pereira dos. **O Movimento Negro em Goiás: a Associação Perola Negra (1993-2004)**. Monografia apresentada a Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás, defendida em 2004.

Danielly Cardoso da Silva  
(Pesquisadora)

### **O lugar da EJA no campo educacional**

Danielly Cardoso da Silva<sup>7</sup>

#### **Resumo**

Esse artigo consiste numa síntese das principais ações implementadas, pelos órgãos oficiais, na área da Educação de Jovens e adultos ao longo da história da educação brasileira. Fundamentado numa pesquisa bibliográfica, traça-se um panorama do lugar da EJA no interior do campo educacional, a partir das contribuições levantadas neste histórico, discute-se qual o lugar dessa modalidade educativa na sociedade com base na teoria de campos de Bourdieu. Conclui-se, ao final, que a situação atual vivenciada pela Educação de Jovens e Adultos é

---

<sup>7</sup> Auxiliar de pesquisa, graduanda do 6º período do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás.

decorrente da reprodução de sua situação excludente o que justifica mobilizar outros agentes para romper com esse ciclo.

### **Introdução**

A educação no Brasil não é acessível a todas as crianças e jovens em idade escolar, conforme RODRIGUES (2000) além do ensino público não ser estendido a toda população existe também o problema da desigualdade de condições que impede muitos cidadãos de dar continuidade aos seus estudos. Com isso, uma parcela da população cresce excluída do sistema tornando-se jovens e adultos sem acesso ao ensino.

Essa parcela da população nem sempre é contemplada em suas necessidades educacionais, quando atendida as ações voltadas a esses alunos é precária. HADDAD e XIMENES (1997) fazem uma crítica ao papel do Estado em relação à educação dos jovens e adultos (EJA) defendendo a importância do caráter indutor deste, uma vez que a EJA se difere da educação fundamental regular, na qual os pais são os responsáveis por garantir as crianças sua frequência à escola. Neste caso:

[...] o Estado deveria criar condições para que esse trabalhador pudesse freqüentar a escola, não só abrindo horários específicos no local de trabalho, mas também garantindo escolas noturnas, após as 18 horas, instituindo bolsas de estudos e outros direitos, como merenda escolar, livros didáticos etc. Portanto, o Estado deveria ter uma atitude indutora, convocatória, e criar as condições para que ocorresse uma educação para o jovem e o adulto trabalhador, reconhecido como sujeito de direito idêntico ao restante da população. (p. 132)

A partir de uma pesquisa bibliográfica o objetivo deste texto é identificar ações oficiais do Estado em prol da educação de jovens e adultos, expressos nos documentos oficiais. Dada extensão da história da educação brasileira, o ponto de partida será fixado desde o momento em que a EJA aparece como preocupação nos documentos oficiais, que segundo PAIVA (1987) é na década de 1940 com as

campanhas de alfabetização lançadas pelo Ministério da Educação, a época denominado Ministério da Educação e Saúde.

A partir da breve análise histórica a segunda parte do texto se ocupará em discutir a legitimação científica da EJA dentro do campo da educação evocando sua posição na sociedade, para finalizar com o levantamento de hipóteses que contribuem para a reprodução das condições de negação da EJA.

### **Um breve histórico da EJA no Brasil: situando para compreender**

A nomenclatura Educação de Jovens e Adultos foi inserida após a Constituição Federal de 1988, de modo que antes era conhecida como Educação de Adultos. O conceito de EJA, ou de educação de adultos que abordaremos no decorrer desse texto é a apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira número 9.394/96 que compreende a EJA como modalidade educativa destinada aos que não tiveram acesso ou continuidade ao ensino fundamental durante o período regular.

Para tanto é preciso compreender que os educandos dessa modalidade são: “[...] sujeitos que tiveram sua trajetória escolar interrompida ou impedida, que sofreram um processo de exclusão sociocultural que, em grande medida, condicionará sua (re) inclusão no ambiente escolar.” (EITERER e PEREIRA, 2009, p. 74) os alunos da EJA, portanto se distinguem dos demais por apresentarem três características básicas:

Primeira, a condição de não crianças. São homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que percebem a escola com um olhar diferente das crianças, de modo que precisam estar motivados, pois não são obrigados a adentrar o ambiente escolar, quando o fazem tem uma razão particular para essa atitude. Segundo, ao longo de sua trajetória sofreram foram excluídos socialmente, ao se retirarem da escola por motivos diversos esses alunos construíram uma concepção própria do que é a escola, além disso, essa condição excludente os

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

impediram durante muito tempo de participar de certas práticas da vida social, de modo que não se sentem parte da escola nem merecedores desta. Terceiro, ao adentrar a escola esses sujeitos já participam de determinados grupos sociais, tendo, portanto a necessidade de sentirem-se contemplados no ambiente escolar a partir da identidade que esses grupos lhe conferem.

No entanto esses alunos nem sempre foram vistos dessa forma. Segundo PAIVA (1987) durante muito tempo os adultos analfabetos foram, e ainda são, negligenciados pelo sistema educacional brasileiro, somente após o censo do IBGE de 1920, indicando que 98% da população adulta era analfabeta, surgiu da parte dos órgãos governamentais iniciativas apontadas de forma oficial para a educação de adultos.

É na década de 1940 que a educação de adultos começa se destacar com as campanhas de alfabetização no intuito de corresponder a um “entusiasmo pela educação”. Segundo RODRIGUES (2008) destaca-se a Cruzada Nacional e Educação e Bandeira Paulista de Alfabetização, como iniciativas privadas sendo que em 1947, foi criado o SEA – Serviço de Educação de Adultos vinculado do Ministério da Educação e Saúde.

Com o SEA foram implementadas diversas campanhas, a primeira delas foi a CEAA – Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes Jovens e Adultos, que tinha em sua elaboração a organização de cartilhas, folhetos e textos de leituras diversos. No entanto, essa campanha apresentava uma metodologia dificultosa baseada no método fonético e na infantilização dos textos e atividades. Não se pode deixar de reconhecer que apesar das limitações o CEAA foi uma importante campanha que consolidou um espaço de alfabetização de adultos na década de 1940 e meados da década de 1950, sendo substituída pela CNER – Campanha Nacional de Educação Rural, que desenvolveu seus trabalhos com o objetivo de instruir o homem do campo.

Em 1957 o governo cria a MNEA – Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que se contrapunha as campanhas criadas sendo de fato uma

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

ação tecnicamente planejada para organização do ensino elementar para crianças, jovens e adultos. Já no final da década de 1950 foi criado o SIRENA – Sistema Rádioeducativo Nacional, que por meio de programas radiofônicos transmitidos a escolas organizadas em parceria com a igreja católica se propunha a educar adultos. Esse programa fracassou devido à complexidade do material e da falta de estruturação na recepção e acompanhamento dos alunos.

O fracasso dessas campanhas está no fato de:

Estas experiências tinham como eixo norteador orientações internacionais pautadas no conceito de desenvolvimento, tido como uma decorrência da evolução natural da sociedade, que tomava o progresso das nações desenvolvidas como um padrão a ser alcançado. Além disso, a melhoria do nível de vida da população era visto em estreita dependência do esforço de superação dos problemas locais – pela tomada de consciência dos mesmos e ações concretas para evitar endemias, erradicação de práticas agrícolas depredatórias e do analfabetismo etc. (RODRIGUES, 2008, p. 118)

Segundo PAIVA (1987) o analfabeto nessa situação era tratado como causa da miséria e do atraso no desenvolvimento do país. No entanto, com o impulso da industrialização e com a abertura do Brasil às multinacionais durante os governos populistas pós década de 1950 o país passa a viver um momento de trânsito, de mudança, com a efervescência das artes, da música e conseqüentemente das formas de educação de adultos.

É neste contexto que surgem as ideias pedagógicas de Freire que são difundidas entre os movimentos de educação popular. Destacam-se os MCPs – Movimento de Cultura Popular, os CPCs – Centros Populares de Cultura, o MEB – Movimento de Educação de Bases, o Sistema Paulo Freire e o CEPLAR – Fundação da Campanha de Educação Popular. Todos estes movimentos tinham em comum uma nova visão do sujeito da EDA que passa de causa a conseqüência dos problemas socioeconômicos brasileiros.

Vivia o Brasil um período de mudança e de conscientização política em sintonia com a educação, com as artes e com os movimentos sociais. Porém, com

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

o golpe militar, em 1964 muitos movimentos são interrompidos e uma nova educação de adultos é desenhada pelo governo. Esta somente volta ao cenário educacional em 1966 com a “Cruzada ABC” que para RODRIGUES (2000):

[...] tinha uma concepção humanitarista e filantrópica, sob orientação norte-americana (USAID), sendo desenvolvida principalmente no nordeste e no Estado da Guanabara, com vistas a neutralizar as idéias dos movimentos anteriores. A Cruzada ABC opunha-se à concepção de homem explorado, tratando-o como “parasita econômico”, um “incapaz” de produzir e ser útil ao país; à idéia de conscientização e transformação ela se opunha enfatizando a integração do povo no sistema sócio-econômico vigente; à visão do homem do povo produtor de cultura, opunha com a concepção de homem carente de cultura. Além disso, enfatizava a religião como caminho para a paz social.(p.10)

A “Cruzada ABC” apresentava um enfoque tecnicista além de ser amplamente influenciada por ideais norte-americanos de forma que logo os interesses destes começaram a conflitar com os interesses nacionais e a cruzada foi extinta em 1968 abrindo espaço para outro projeto o Mobral.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pela lei nº 5.379 de 15 de dezembro e 1967, mas somente entrou efetivamente em 1970. O Mobral dispunha de um recurso financeiro elevado para a manutenção de suas ações, estabelecendo que a alfabetização de adultos deveria estar voltada as necessidades econômicas e sociais tendo o valor a pátria como centro do seu trabalho.

O programa trabalhava com um propósito de educação de massa produzindo materiais didáticos iguais para todo o Brasil, neste predominava “a idéia de responsabilidade pessoal pelo êxito ou fracasso na consecução dos novos objetivos, diminuindo os riscos de uma contestação das estruturas socioeconômicas e políticas por parte dos que não consigam realizar suas novas aspirações” (PAIVA, 1987, p. 296). Além disso, não havia espaço para participação política o que reduzia a possibilidade de formação crítica em relação as desigualdades presentes na sociedade.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

O Mobral apresentava uma metodologia tecnicista tradicional, o ensino descontextualizado presente na prática dos educadores gerava nos alunos um movimento de aversão muitos saíam do programa sem aprender a ler, retornando ao mesmo posteriormente, outros nunca mais voltavam de modo que em 1974 foi instaurada uma CPI para investigação do Mobral indicando o fechamento do mesmo devido ao fato do programa não atingir os objetivos expressos em sua criação.

Outro aspecto importante durante o período militar é a Reforma do ensino de 1º e 2º graus implementada pela Lei 5.692 de 1971, que insere o ensino supletivo como possibilidade de educação de adultos, conforme CARDOSO (2010):

A Educação de Jovens e Adultos, nas décadas de 1970 e 1980, ainda estava relacionada à modalidade supletiva, oficializada pela Lei no 5.692/71, que aplicava a tríade: tempo (rapidez), custo e efetividade, conforme a visão tecnicista. Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), cuja a prática pedagógica assentava-se em módulos instrucionais, atendimento individualizado mediante consultas marcadas e com frequência não obrigatória. No período de 1973 a 1983, o Departamento de Ensino Supletivo contou com programas que buscavam atender à demanda crescente de adolescentes e adultos sem escolarização. Fundamentados na Lei no 5.692/71, foram oferecidos Exames Supletivos Profissionalizantes aos maiores de 21 anos de idade, que comprovassem exercer ou terem exercido, em empresas ou instituições, funções relacionadas com a modalidade pretendida pelo candidato que já deveria possuir certificado de ensino médio. (p. 37)

A proposta pedagógica do Ensino Supletivo era de formação aligeirada e segundo RODRIGUES (2000, p. 11) “estabelecia-se o ensino supletivo para “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham concluído na idade própria”, sob forma de cursos e exames semestralmente aplicados pelas Secretarias Estaduais de Educação”.

Assim pode-se dizer que durante o período militar a Educação de adultos se restringia ao Ensino Supletivo e ao Mobral que só foi extinto em 1985, sendo então substituído pela Fundação Educar. Era de responsabilidade desta atuar na normatização e transferência de recursos para outras entidades que trabalhavam

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

com programas de alfabetização. De acordo com RODRIGUES (2000) em Goiás o grande diferencial era o trabalho com educadores pertencentes ao quadro de professores da rede e o apoio da fundação. No entanto, as orientações pedagógicas se restringiam a supervisores do projeto contribuindo precariamente com os projetos desenvolvidos.

O Brasil vivia novamente um período de mudanças, com a redemocratização, a elaboração de uma nova constituição e elaboração de uma nova LDB. A nova constituição aprovada em 1988 insere a EJA como direito dos sujeitos enquanto cidadãos um ganho para aqueles que há tanto tempo lutavam para sua inserção como direito.

Em 1990 o governo Collor criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania o PNAC. Este só foi criado devido a grande pressão da UNESCO em relação às elevadas taxas de analfabetismo e por não contar com apoio financeiro e iniciativa política não produziu mudanças.

É nesse contexto que a educação de adultos passa a ser denominada Educação de Jovens e Adultos, surgindo uma nova possibilidade com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/ 96 que contempla a EJA enquanto modalidade de ensino. No entanto MACHADO (2009) apresenta uma grande contradição, afirmando que o mesmo governo que assina a nova LDB dias mais tarde cria o Fundef – Fundo Nacional de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que não inclui a EJA em suas propostas.

Além disso, XIMENES e HADDAD (1997) afirmam que a nova LDB apresenta trechos contraditórios assumindo ora uma visão renovada de educação, ora uma retoma idéias do ensino supletivo conforme a legislação anterior. Além disso, o a nova lei não apresenta definições acerca do analfabetismo, de modo que o governo FHC demonstrava assim o descomprometimento com o grande número de pessoas analfabetas.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Em contrapartida o governo cria o Programa de Alfabetização Solidária – PAS com o objetivo de “levar alfabetização aos municípios que possuíam os maiores índices de analfabetismo, situados nas Regiões Norte e Nordeste, para que chegassem pelo menos à média nacional.” (MACHADO, 2009, p. 20). O PAS apresentava algumas limitações como a falta de delimitação do conceito de EJA utilizado pelo programa, um tempo escasso destinado a alfabetização, a maior necessidade de alfabetizadores e dificuldades de acesso e de interação política com a gestão dos municípios.

Em 2001 é aprovado outro documento significativo para a EJA, o Plano Nacional de Educação com metas destinadas a ampliação da modalidade, no entanto este PNE tem seu financiamento vetado pelo governo FHC, mantido pelo governo Lula, o que impossibilitou o alcance das metas previstas.

Em 2003 cria-se o Programa Brasil Alfabetizado- PBA, em substituição ao PAS. O PBA era organizado com apoio de voluntários, sindicatos, movimentos sociais e ONGs. No entanto por ser um programa de alfabetização pouco estimula a continuidade da educação. Mas em 2006 a situação da EJA tende a melhorar com aprovação do Fundeb – Fundo Nacional de Manutenção da Educação Básica e valorização dos profissionais da educação passando a incluir a EJA no financiamento da Educação Básica não só o ensino fundamental, mas também a educação infantil e o ensino médio.

Também a partir de 2006 foi implementado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) realizado em parceria com as instituições federais de educação tecnológica.

São muitos os impasses que marcaram a história da Educação de Jovens e adultos, porém pode-se concluir que a trajetória da EJA é marcada por uma série de políticas governamentais de caráter transitório, programas e projetos, e não como uma política de Estado contínua e permanente. Percebe-se claramente que os adultos que não tiveram acesso a escolarização ou que tiveram seus estudos

interrompidos não são prioridade nas iniciativas oficiais. Quando são contemplados não há financiamento ou qualquer tentativa no sentido de oferecer condições para a continuidade dos estudos.

### **O Lugar da EJA no campo da educação**

Conforme já apresentado no decorrer deste texto nota-se que a Educação de Jovens e Adultos ocupa constantemente um lugar a margem das prioridades da sociedade, seus sujeitos durante vários momentos da história foram apontados como a causa da miséria e da desigualdade. Mas, persiste na sociedade diversos segmentos que lutam por uma EJA de qualidade que compreenda as especificidades de seus educandos, trabalhadores, que não são a causa da pobreza e da miséria mas a o pilar que sustenta a máquina produtora da sociedade

Como explicar então este lugar da EJA na sociedade? Como essa posição marginalizada interfere no chão da escola? Para tanto se propõe uma tentativa de interpretação sociológica a partir de Bourdieu (apud BONNEWITZ, 2003), que analisa a sociedade do ponto de vista do espaço social e dos campos sociais para compreender a posição dos grupos e suas relações, bem como a reprodução social.

Para este autor a sociedade é composta por diferentes campos, espaços relacionais no qual os agentes sociais estão em constante interação, em conflito dada a divergência de interesses no interior do campo.

O campo é regulado por duas forças: o habitus e o capital. O habitus se apresenta nas condutas e normas que orientam as ações dos agentes, estas ser transmitidas pelas gerações através da socialização dos sujeitos. O capital<sup>8</sup> é decorrente do conceito a partir do mercado, sendo este um valor de estabilização

---

<sup>8</sup> Segundo BONNEWITZ (2003).

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

dos sujeitos podendo ser acumulado e transmitido por herança. Podem-se distinguir basicamente quatro tipos de capital:

O capital econômico, composto pelos fatores de produção (renda, patrimônio, bens materiais); o capital cultural que representa o conjunto das qualificações intelectuais pode ser produzido pelo sistema escolar ou transmitido pela família através dos ritos de tradição. Este capital pode se apresentar de três formas: na facilidade de expressão em público, em estado objetivo como bem cultural expresso na posse de obras, e em estado institucionalizado conferido aos sujeitos pelas instituições como os títulos acadêmicos.

O capital social é atribuído pelo conjunto das relações sociais que se dispõe um indivíduo ou grupo, requer dos sujeitos sociabilidade e interação com os demais. Por fim o capital simbólico, sendo o mais importante por corresponder aos valores ligados a honra e ao reconhecimento, crédito e autoridade.

Segundo BONNEWITZ (2003) os agentes se organizam no espaço de acordo com o volume de seu capital de duas formas. Primeiro obedecem à hierarquia de acordo com o volume de capital que dispõem. Em segundo, de acordo com a estrutura do capital. No interior de um campo podem existir diversos capitais, sendo considerada a importância das espécies de capital em comparação com o volume total do campo. Diferenciações secundárias permitem explicar disputas internas no interior dos campos.

Como a EJA se enquadra nessa relação? Tomando a EJA como um agente no campo da educação compreende-se, com base no histórico já apresentado neste texto, que esta não apresenta uma posição valorativa dentro do campo. A EJA busca reconhecimento para suas ações e seus educandos em situação excludente. A educação de adultos disputa espaço com a escolarização das crianças e dos adolescentes em idade regular, com a educação superior e outros agente dentro do campo da educação que possuem maior prestígio.

A EJA luta por um lugar que contemple suas necessidades na sociedade visando garantir a toda população acesso a um ensino de qualidade. Se a

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Educação de Jovens e Adultos não se apresenta num lugar de valoração no presente como preservar sua memória? Como investigar e apreender o passado de uma educação que historicamente esteve marginalizada nas políticas da sociedade?

Percebe-se essa dificuldade no estado de Goiás em MACHADO (2001):

Há um reconhecimento, pelos próprios órgãos responsáveis por EJA no Estado, de uma falta de cuidado com a memória do que já fora realizado em Goiás, o que se revela, por exemplo, com a queima de arquivos, publicações e documentos durante a troca de uma gestão política, justificada pela necessidade de *desocupar os espaços* para melhor utilizá-los. (p. 19)

O descarte de documentos durante a troca de representantes revela o quanto as propostas de EJA se traduzem em programas e políticas governamentais de caráter transitório e temporário de modo que, um governo não se preocupa em dar continuidade ao que o anterior inicia pois as políticas públicas educacionais voltadas para a EJA são projetos de governo e não do Estado.

É necessário que o Estado assuma uma postura convocatória, não só ofertando vagas na EJA, mas garantindo aos educandos a possibilidade de continuidade nos estudos. A postura do Estado frente aos discursos oficiais tem o poder de mudar a forma como a EJA é tratada no campo da educação. Ser citado pelos discursos do Estado apresenta-se como destaque aos campos educacionais, pois Estado enquanto representante do poder, desfruta de certo destaque em relação a outros campos.

Isso justifica a importância de iniciativas da parte do Estado, este tem o poder de atribuir aos agentes dentro de um campo o capital simbólico. Ao ser contemplada nos discursos oficiais a EJA recebe um capital simbólico, pois a valoração não reside no discurso, e sim na “competência social daquele que fala” (GARCIA, 1994, p. 28). Segundo Bourdieu (apud GARCIA, 1994) as competências sociais são determinadas a partir da posse do capital ou pelo pertencimento a instituições de maior ou menor prestígio.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Pode-se considerar o Estado como uma instituição de alto prestígio por atuar como principal regulador da sociedade ao sancionar leis e conferir um lugar de valor aos campos. Estar no discurso do Estado pode conferir, ou não, ao agente validade em seus próprios discursos, a depender da forma como este é tratado pelo Estado.

No caso da Educação de Adultos é possível afirmar que sua marginalização nas propostas oficiais do Estado leva a sua exclusão no campo da educação, gerando assim uma reprodução em cadeia. A EJA disputa com as demais modalidades de ensino o capital simbólico capaz de lhe ceder valoração no campo educacional.

É no sentido de romper com essa reprodução excludente que os agentes do campo da EJA buscam capital simbólico no campo educacional. A melhor forma de se preservar o passado da EJA, pode ser buscando preservar os registros do presente, contribuindo para que ela saia da condição excludente conquistando seu lugar de direito.

### **Considerações finais: algumas hipóteses sobre a exclusão da EJA**

Compreende-se que a Educação de Jovens e adultos foi negligenciada ao longo de vários momentos da educação brasileira, de modo que ainda hoje esta situação ainda se repete. Dentre os possíveis motivos destaca-se a carência de capital cultural, econômico e simbólico que influem na percepção da EJA no campo da educação.

A EJA não produz grandes quantidades de capital econômico, seus sujeitos são alunos que não acumulam grandes quantidades desse capital, de modo que essa ausência de capital financeiro prejudica a modalidade ao disputar financiamento para seus projetos, se a EJA não atua como grande produtora não pode receber grandes investimentos do setor empresarial.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Do ponto de vista do capital cultural o problema não é o acúmulo dessa forma de capital, mas sim a disputa de poder. Existe um campo hegemônico que se sobressai em relação a outros determinando qual o tipo de capital correto para se possuir. No caso do capital cultural, não basta somente acumulá-lo é preciso dominar o capital cultural dominante. Assim a cultura dos sujeitos da EJA recebe a valoração da cultura hegemônica contribuindo para com sua condição excludente no seio da sociedade.

Tudo isso gira em torno do valor, do capital simbólico que atribui importância aos agentes do campo. Um dos principais motivos que justifica a condição da Educação de Jovens e adultos, observada ao longo da história da educação brasileira, a falta de capital simbólico impede que a conquista de um lugar valorativo no campo. Ainda mais que isso segundo Bourdieu a sociedade atua como reprodutora das condições existentes, de modo que é muito difícil romper com a cadeia de exclusão na qual a EJA se insere.

Conforme MACHADO (2001) é difícil justificar essa exclusão:

Há dificuldade de localizar, nos documentos oficiais, uma explicação para essas alterações, mas pode ser observado que se relacionam com o lugar e o papel que a Educação de Jovens e Adultos vai assumindo no decorrer da história, na política educacional brasileira. ( p.48)

Uma comprovação disso é a forma como a Educação de Jovens e Adultos tem sido tratada no estado de Goiás como se observa:

As mudanças sofridas pelo órgão responsável por essa modalidade de ensino no estado, que já passou por seis denominações diferentes no século XX: Serviço de Educação de Adultos, nas décadas de 1940 a 1960; Departamento de Ensino Supletivo (Desu), na década de 1970; Unidade de Ensino Supletivo (UES), na década de 1980; Superintendência de Educação Não-formal (Supenfor) e Superintendência de Educação a Distância e Continuada (Seadec ou Sued), na década de 1990. (MACHADO, 2001, p.48)

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

O organograma atual da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC percebe-se que a EJA hoje se encontra vinculada à Superintendência de Programas Educacionais Especiais, subordinada ao núcleo de Ensino a Distância.

A EJA, modalidade da educação básica; direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela LDB 9.393/96, e pela Lei do Fundeb nº 11.494/2007; esta sendo tratada meramente como um programa e os sujeitos que lutam por uma mudança nessa condição dificilmente conseguem elevar seu discurso ao Estado para mudar a realidade.

A luta pelo reconhecimento da EJA permanece, sendo travada não só no interior do campo educacional, mas no campo científico, político e outros mais. Fortalecer este movimento se faz necessário para tentar romper com as condições excludentes reproduzidas ao longo da história.

### **Referências**

- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira número 9.394/96
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis; Vozes, 2003
- CARDOSO, Edna Maria de Jesus. Impasses na implantação do Proeja no Ceja e no Cepss na rede estadual de ensino de Goiânia : a distância entre o dito e o instituído. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2010.
- EITERER, Carmem Lucia e PEREIRA, Maria Antonieta. Propostas de trabalho no currículo da EJA. In. *Presença Pedagógica*. V.15, nº 88, jul/ago. 2009. p. 71-76.
- GARCIA, \_\_\_\_\_. 1996. Lei n.º 9394, de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- HADDAD, Sérgio e XIMENES, Salomão. Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p.111-27.
- MACHADO, Maria Margarida. *A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990*. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.
- MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In. MACHADO, Maria Margarida (Org). *Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, INEP/Em Aberto: v. 22, nº 82, nov. 2009. p.17-39 Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2ª. ed. São Paulo: Loyola. 1987.
- RODRIGUES, (2000) RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *Educação de Jovens e Adultos: retomando uma história negada*.2000. (Mimeo).
- \_\_\_\_\_. *Educação de Jovens e Adultos em Goiás e Goiânia*. 2000. (Mimeo)
- \_\_\_\_\_. *"Enraizamento de Esperança ": As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás*. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás / Faculdade de Educação. 2008.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Projeto Doutorado Dinorá

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA AJA-EXPANSÃO NA SME DE  
GOIÂNIA: DO PROPOSTO AO REALIZADO (2001-2010)**

DINORÁ DE CASTRO GOMES

Projeto de pesquisa apresentado à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (CPG/FE/Unicamp), como exigência para inscrição no processo seletivo do Programa de Doutorado em Educação, na Área de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA).

CAMPINAS-SP  
Agosto de 2011

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>03</b>
1.1. Apresentação e Antecedentes .....	03
1.2. Fundamentação Teórica .....	06
<b>2. OBJETIVOS .....</b>	<b>09</b>
2.1 Objetivo Geral .....	09
2.2 Objetivos Específicos .....	09
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>10</b>
3.1. Caracterização da Pesquisa .....	10
3.2. Procedimentos de Coleta de Dados .....	10
3.3. Procedimentos de Análise de Dados.....	11
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>12</b>

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1 APRESENTAÇÃO E ANTECEDENTES**

Desde a década de 30 houve uma redução significativa dos índices de analfabetos no Brasil passando de 65% na década de 20 para 40% no final da década de 50. A alfabetização sendo concebida como fator importantíssimo para o desenvolvimento de mão-de-obra necessária àquele estágio de capitalismo industrial. Os conflitos vividos pela sociedade brasileira e que se acirram durante a década de 60, desencadeiam um repensar nas iniciativas em educação de jovens e adultos. Essas iniciativas trouxeram “um novo enfoque quanto ao conceito de alfabetização, porque não dizer de educação, onde à perspectiva de letramento e decodificação, característica da visão das décadas de 40 e 50, passa a ser associada à concepção política do ato de educar.” Machado (1997, p.15)

Nota-se que, tanto quanto a história da EJA, também é antiga no Brasil a exclusão de jovens e adultos da educação escolar. A educação popular, aquela designada irrestritamente e com qualidade a todos os cidadãos, permanece sendo um desafio, agora ainda maior, diante da incorporação da educação como direito

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

de todos, expressa na Constituição Federal de 1988. Isto aponta aos municípios brasileiros a necessidade de revisão em suas formas de atendimento aos sujeitos de direitos. Até 2015, o Brasil deve atingir 6,7% de analfabetismo na população com mais de 15 anos para cumprir a meta estabelecida com a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) em 2000, durante a Cúpula Mundial de Educação, em Dacar.

De acordo com dados do IBGE, Censo 2000, o Estado de Goiás possui uma população analfabeta de 421.795 pessoas, enquanto Goiânia possui uma população analfabeta de 42.071 pessoas com 15 anos ou mais. A taxa de analfabetismo no Brasil entre pessoas com 15 anos ou mais caiu 0,3 pontos percentuais entre 2008 e 2009, de acordo com os dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2009. O índice saiu de 10% em 2008 para 9,7% em 2009. Segundo o órgão, o número representa 14,1 milhões de analfabetos – em 2008, eram 14,2 milhões.

Segundo o estudo, se a observação for restrita a quem tem 50 anos ou mais, a taxa de analfabetismo em 2009 chegava a 21% no Brasil e a 40,1% no Nordeste. É justamente no Nordeste que a taxa de analfabetismo, em 2009, era maior, situação já verificada em Pnads anteriores. Mas foi na mesma região que houve o maior recuo: de 17,7% para 17%, menos 0,7 ponto. No Norte, caiu de 9,7% para 9,6%; no Sudeste, de 5,4% para 5,2%; e no Centro-Oeste, de 7,4% para 7,3%. No Sul, ficou em 5%. As diferenças se repetem no analfabetismo funcional: em 2009, 30,8% dos nordestinos estavam nessa situação, ante 31,6% em 2008 e 37,4% em 2004.

A exclusão na educação para jovens e adultos (EJA) no Brasil é longínqua. Segundo RODRIGUES (2011) ainda na sociedade escravocrata do período colonial há a difusão do ensino primário destinado a todos os cidadãos. Mas como naquela época somente possuíam cidadania as elites econômicas, então apenas a elas se destinava a educação. Várias pesquisas já reconstituíram a história das ações implementadas pelo Governo Brasileiro na Educação de Jovens e Adultos. Em Goiás, especialmente MACHADO (1997), RODRIGUES (2000), SILVA (2004), GOMES (2006), SANTOS (2007), COSTA (2008) transitam pela história da EJA

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

no Brasil e em Goiás, evidenciando um percurso de interesses econômicos e políticos assim como de dependência das grandes potências internacionais.

A discussão em torno do analfabetismo e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendida como um direito e ao longo da vida, leva a um olhar retrospectivo, à construção de um diagnóstico da situação atual e a uma visão dos desafios. Essa confluência de perspectivas permite a abrangência do universo da Educação de Jovens e Adultos e especialmente da alfabetização, pois é flagrante o insucesso das políticas públicas frente às metas de superação do analfabetismo.

A maior parte dos sujeitos da EJA, especialmente os analfabetos, possui histórias semelhantes: histórias de exclusão, de falta de trabalho, de exploração, de serem corresponsáveis pela sobrevivência familiar. Voltar para a escola, ou mesmo iniciar uma formação escolar, constitui-se em um enorme desafio para muitos educandos, pois eles encontram dificuldades em se adaptar à cultura escolar, em cumprir uma rotina de ir todos os dias para a escola após o cansaço do trabalho e o enfrentamento das adversidades presentes em suas vidas. Por conta desse e de outros fatores vinculados à própria escola, a evasão e a baixa frequência são desafios que se configuram.

Diante deste quadro de analfabetismo, o Programa AJA-expansão é parte integrante de um conjunto de ações que se alavancam, num esforço para atender as especificidades das demandas da alfabetização de adultos, desenvolvidas pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DEF-AJA), vinculada ao Departamento Pedagógico da SME de Goiânia. Em sua Proposta Político-Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, Versão Preliminar 2010-2013, a DEF-AJA demonstra ter clareza e consistência a respeito da realidade que permeia essa modalidade de educação e se compromete com ela quando diz:

A EAJA está intrinsecamente voltada para inclusão de pessoas em contextos sociais, econômicos, culturais e geracionais diferenciados. Nessa perspectiva, ela se relaciona à educação popular, visando a

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

emancipação dos sujeitos. Oferece flexibilidade no horário de início e término da jornada diária, respeitando as condições do educando, sem comprometer a qualidade do ensino ou ferir os dispositivos legais. (GOIÂNIA, 2010, p 10)

Este estudo tem como objeto de análise o Programa AJA-Expansão da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia - GO, no período de 2001 a 2010. É um Programa criado no ano de 2001, proveniente do compromisso do governo municipal com a demanda de analfabetos de 15 anos de idade ou mais existente na cidade de Goiânia.

O AJA-Expansão foi a construção de uma parceria da Secretaria Municipal com mais de cem entidades populares, igrejas, sindicatos, empresas públicas do município e universidades Federal e Católica de Goiás (UFG e UCG) para a mobilização/alfabetização inicial de jovens e adultos, para que possam dar continuidade ao processo de escolarização no Ensino Fundamental. (HADDAD, 2007, p. 213).

Os educadores do Programa AJA - Expansão são pessoas da comunidade, com formação mínima em ensino médio concluída. É um grupo bastante heterogêneo, integrado por aposentados, funcionários públicos, voluntários da comunidade, desempregados e estudantes de graduação que querem adquirir experiência em educação popular, entre outros. A orientação pedagógica é garantida na formação inicial de 40 horas, no mínimo, e a formação continuada semanal.

Esse Programa foi instituído por uma iniciativa do governo municipal de Goiânia que, o assumiu até 2003, quando iniciou parceria com o governo federal, por meio do Programa Brasil Alfabetizado, recebendo recurso complementar. Ele traz em seu projeto um compromisso com o objetivo de “mobilizar e sensibilizar a demanda não alfabetizada para dar início/continuidade, com sucesso, ao processo de alfabetização” (Goiânia, 2006-2007, p.02).

Diante desse propósito abrem-se diversas possibilidades de abordagem: no âmbito de política pública, formação continuada e didático-

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

pedagógica dentre outras. Sem desprezar os vínculos e as implicações existentes entre elas, toma-se o aspecto didático-pedagógico como foco deste projeto, por sua relação direta com os sujeitos envolvidos no processo e darmos continuidade e aprofundamento nas reflexões que vimos desenvolvendo desde o mestrado. Considerando o alcance do objetivo expresso acima, que ações têm sido desenvolvidas para se atingir esse fim? O projeto tem se caracterizado como uma política pública de Estado ou apenas mais um programa? Quais suas raízes de sustentação na SME? Como tem sido desenvolvido o trabalho de formação e ação pedagógica nesse período? Tem a SME de Goiânia alcançado o objetivo proposto por esse Programa?

Diante da longa e conflituosa história da alfabetização de adultos no Brasil, mas perante também ao acúmulo das discussões e produções existentes e da própria trajetória de experiências, presume-se que o Programa AJA-Expansão da SME de Goiânia conta com elementos suficientes que lhe possibilitam enfrentar os desafios e contribuir para a construção de uma nova história da alfabetização de adultos no Brasil.

## **1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A Proposta Político-Pedagógica da EAJA da SME 2010-2013 aponta com qual concepção de educação ela se envolve. Dessa forma, inicia a sua “Apresentação” expondo:

A Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) apresenta uma organização curricular fundamentada na concepção humanista e histórico-dialética de formação do sujeito, na compreensão da prática pedagógica como uma atitude política e dialógica que visa a construção do conhecimento e cria possibilidades de interferência do sujeito na sociedade.

Com esta compreensão, as próprias concepções apresentadas nessa proposta trazem elementos que comportam, no decorrer desta investigação, uma

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

análise do alcance entre o proposto e o realizado. Diante do exposto, observa-se que é na perspectiva da proposta de educação preconizada por Paulo Freire que se pode pensar uma prática pedagógica “humanista”, “política” e “dialógica”. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu.” (FREIRE, 1987, p. 78)

A EAJA na RME de Goiânia adota um referencial teórico sustentado por autores variados para sua estruturação e orientação das práticas desenvolvidas, a saber: Freire (1979, 1987, 2000, 2004) Candau (2002), Moreira (2007), Vygotsky (1998), Oliveira (1999), Paro (1999), Oliveira e Paiva (2004), entre outros. A leitura desses autores apresenta como pressupostos básicos a consideração do ser humano como sujeito historicamente constituído, a compreensão da realidade como processo que se configura em face da intervenção desses sujeitos, e os espaços de escolarização como *locus* que podem contribuir na formação humana dos sujeitos que deles participam.

Tomando o aspecto didático-pedagógico como foco de um estudo que pretende investigar a experiência da alfabetização de adultos a partir de uma proposta apresentada por uma rede municipal de educação, há que se considerar o entrecruzar com as políticas públicas e a formação dos educadores, mas, ao mesmo tempo, há que se verticalizar uma abordagem a partir dos elementos que constituem essa opção tomada: a linguagem, o currículo, a avaliação, a produção do conhecimento, o material didático tornando-se componentes relevantes dessa abordagem.

A linguagem é um aspecto relevante na produção do conhecimento e notadamente quando se trata da educação e da alfabetização de adultos. Ao fazer referência à linguagem, a proposta da SME considera a linguagem

como um processo de interação e comunicação entre o indivíduo e o meio ou entre dois ou mais indivíduos. Representa o principal elemento do sistema simbólico dos grupos humanos, considerada um avanço na evolução da espécie, pois é por meio dela que o homem adquire formas de lidar com objetos do mundo exterior. Goiânia (2010, p.28-29)

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

É relevante ter clareza e conhecimento a respeito da concepção de linguagem tomada por parte de quem orienta o processo ensino-aprendizagem. Essa percepção assegura maior possibilidade de contribuir com o processo de alfabetização do adulto, considerando que é por meio da linguagem que se produz a compreensão dos fatores que interferem na organização do meio social e assegura também que o indivíduo assuma uma postura crítica diante desse meio, além de permitir-lhe a apropriação e a construção de uma linguagem mais adequada à expressão de suas ideias, como participante do processo de transformação de si e de sua realidade. Acrescenta-se ainda que a linguagem é formada por um aspecto verbal, a escrita e a fala, e outro não verbal, que compreende desde a linguagem corporal até a simbólica, sendo todos fortemente influenciados pela cultura, pela ideologia sócio-política e econômica do meio em que se inserem.

O currículo, assim como a linguagem, precisa adequar-se à realidade dessa modalidade de ensino. Precisa estar próximo das necessidades motivadoras do retorno desse aluno à escola, sem baratear o ensino. Para tanto, ele precisa ser processual, ser entendido como um caminho, como um conjunto de princípios que considerem as vivências, as convivências, as ações e inter-relações, num diálogo permanente entre o popular e o científico. De acordo com Freire,

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. (2009, p.69 e 70)

Dessa forma, o currículo escolar fundamenta-se na reflexão sobre por que se ensina um determinado conteúdo em detrimento de outro, numa relação dialógica enquanto condição metodológica e de resgate pela escola dos saberes populares, articulando-os aos saberes científicos, na busca de desvelar a realidade e construir um novo conhecimento. Concebe-se, então, o currículo como as várias experiências escolares envolvidas no processo do conhecimento em que

homens e mulheres se sintam sujeitos críticos e capazes de interferir na sociedade em que vivem.

O conhecimento, no entendimento tomado pela equipe da DEF-AJA que elaborou a proposta, é um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, formação de conceitos, de transformação do mundo vivido e sempre provisório. Tal ação humana está atrelada ao desejo de saber, de aprender e de mudança, porque o homem é um ser incompleto em busca do *ser mais*, ou seja, da sua humanização.

De acordo com Moreira e Candau (2007), o conhecimento é o elemento básico do currículo e o processo de aprendizagem desse conhecimento deve ser constituído na expectativa da compreensão das temáticas socialmente construídas, a fim de serem questionadas e reconstruídas pelos sujeitos envolvidos no processo.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Analisar, a partir das abordagens metodológicas quantiqualitativas, a experiência vivida pela rede municipal de educação de Goiânia, na implementação da proposta do Programa AJA-Expansão da SME de Goiânia, no período de 2001 a 2010, com foco no aspecto didático-pedagógico, mas considerando sua relação com a formação continuada dos educadores envolvidos e as políticas públicas para a EJA.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- a) Observar a prática da proposta do Programa AJA-Expansão nas comunidades e grupos abrangidos por essa proposta;
- b) Verificar a relação entre a vivência dos educandos e a proposta do Programa;

- c) Acompanhar a rotina de formação e atuação dos professores e coordenadores;
- d) Examinar quais são os autores utilizados em sua formação teórica, o que trazem, e como têm sido ou não implementados na prática;
- e) Buscar informações, junto aos educandos, a respeito da relação entre a realidade escolar e a realidade da vida;
- f) Averiguar nos registros produzidos no processo pelos educadores e educandos se há coerência entre o proposto pela SME e o vivenciado;
- g) Analisar a trajetória histórica do Programa em seus avanços e recuos.

### **3.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

As metodologias, além de partirem do princípio da dialogicidade, fundamentam-se na realidade contextual da pesquisa e dos sujeitos nela envolvidos. Assim, caracteriza-se pela intrínseca relação entre eixos, princípios, objetivos, numa perspectiva dialética, na compreensão da realidade do educando em processo de alfabetização.

Este item tem como objetivo sistematizar determinados passos que incluirão opções e procedimentos fundamentais para o desenvolvimento deste projeto. Para tanto foi organizado em três partes: 1) caracterização da pesquisa; 2) procedimentos de coleta dos dados e 3) procedimentos de análise dos dados. Apesar de apresentados de forma separada, esses procedimentos metodológicos se referem às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto de conhecimento.

#### **3.1 Caracterização da Pesquisa**

As informações obtidas a respeito do Programa AJA-Expansão favoreceram a escolha do *estudo de caso* como abordagem desta pesquisa, por

notar que as características apresentadas correspondem àquelas que podem, com muita pertinência, ser apanhadas para análise por meio dos procedimentos metodológicos indicados pela *pesquisa qualitativa* em educação.

As leituras de Ludke & André, Bogdan & Bicen e, também Minayo indicaram a pesquisa qualitativa como instrumento apropriado para a investigação do problema apresentado. “O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Ludke e André, 1986, p.18)

### **3.2 Procedimentos de Coleta de Dados**

A adoção da pesquisa qualitativa abre espaço para a realização de um estudo de caso que se materializa por meio:

- de estudo bibliográfico da produção existente sobre a temática;
- da análise documental (Leis; Decretos; Proposta da SME; Versões do projeto do Programa AJA-Expansão e outros);
- de entrevistas (com educandos; educadores; coordenadores e membros da equipe da DEF-AJA);
- e de um questionário proposto aos sujeitos envolvidos.

A pesquisa realizada *in loco*, ou empírica, só se completa se se articular com uma fundamentação teórica consistente. Mesmo assim essa questão é permeada pela ideia de relativização da verdade. Assim, a necessidade da contemplação do rigor científico durante todo o processo de construção do trabalho investigativo é premente, pois, cada “vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”. Ludke e André (1986, p.5)

### **3.3 Procedimentos de Análise de Dados**

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Para o estudo da produção científica proposta elege-se algumas categorias de análises que permitam representar adequadamente a realidade. As categorias são formas do pensamento que expressam termos mais gerais, permitindo ao homem representar adequadamente a realidade. Mas, segundo (Lüdke & André 1986, p. 49) é necessário ir além, é necessário haver um esforço de abstração, pois apenas a categorização não esgota a análise.

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a própria descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido.

Cabe ressaltar ainda que a natureza do problema investigado requer uma abordagem que busque “encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos”. (Minayo, 2002, p. 24-25). Esse tipo de abordagem visa considerar as influências internas e externas, assim como as contradições inerentes à questão que se pretende investigar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, agosto, 2002.

COSTA, Cláudia Borges. **O trabalhador-aluno da EAJA: desafios no processo ensino-aprendizagem**. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Educação  
Projeto de pesquisa  
**Centro Memória Viva**  
Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_, Paulo. **A importância do ato de ler**. 39ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GOMES, Dinorá de Castro. **A "Escola Municipal Flor do Cerrado": uma experiência de educação de adolescentes jovens e adultos em Goiânia**. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2006.

HADDAD, Sérgio. (Coord.) **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA. Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Ação Educativa, Fapesp, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 – (Temas básicos de Educação e Ensino).

MACHADO, Maria Margarida. **Política Educacional para Jovens e Adultos: a experiência do projeto Aja (96/96) na Secretaria Municipal de Educação**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG), 1997. (Dissertação).

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa ;CANDAU, Vera Maria. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em: 19

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

nov. 2008, p. 17-48.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Marta Khol. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 12. São Paulo, dezembro, 1999.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: A experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2000.

SANTOS, Esmeraldina Maria dos. **"Os saberes dos professores do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos"**. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. PUC-GO. Goiânia, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

Projeto Conclusão Fabíola

## Identificação

**Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás**

---

Coordenação Geral do Projeto: Faculdade de Educação da UFG  
Rua 235 S/N Setor Universitário – Goiânia/GO – CEP 74605-050 Fone: (62) 32096213

Página 87

**Programa: Pós-graduação em Educação**

**Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade**

**Título: Movimento Estudantil: um legado feminino durante a década de 1960 no Instituto de Educação de Goiás – IEG.**

**Orientadora: Dra. Maria Tereza Canezin Guimarães**

**Orientanda: Fabíola Peres da Cruz**

### **Pré-Projeto de Pesquisa**

**1. Tema: Movimento Estudantil: um legado feminino durante a década de 1960 no Instituto de Educação de Goiás – IEG.**

#### **2. Justificativa**

O Movimento Estudantil no Brasil teve grande repercussão durante a década de 1960, devido os acontecimentos que marcaram a época. Durante esse período movimentos de protestos e mobilização política agitaram o mundo todo. A partir das influencias dos fatores internacionais e da identidade com movimentos contestadores de outros países, o movimento estudantil seguiu uma dinâmica de luta própria, sem deixar a sintonia com as manifestações que ocorreram em outros países.

Segundo RIDENTI (2008) o movimento estudantil no Brasil tem características comuns a outros países, pois a mobilização que incentivou as manifestações no mundo foi baseada no inconformismo dos jovens estudantes de diferentes sociedades que utilizaram como mecanismo protestar em eventos como maio dos estudantes e trabalhadores franceses, a Primavera de Praga contra o socialismo burocrático, o massacre de estudantes no México, as manifestações

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

nos Estados Unidos contra a guerra do Vietnã, a alternativa dos hippies e da contracultura, os grupos revolucionários pegando em armas entre outros.

Essas manifestações permitiram que o movimento estudantil no Brasil compartilhasse aspectos comuns com outros países sem deixar de lado as diferenças e especificidades.

“Foram aspectos comuns aos movimentos libertários de 1968 no mundo todo: inserção numa conjuntura internacional de prosperidade econômica; crise no sistema escolar; ascensão da ética da revolta e da revolução; busca do alargamento dos sistemas de participação política, cada vez mais desacreditados; simpatias pelas propostas revolucionárias alternativas ao marxismo soviético; recusa de guerras coloniais ou imperialistas; negação da sociedade de consumo; aproximação entre arte e política; uso de recursos de desobediência civil; ânsia de libertação pessoal das estruturas do sistema (capitalista ou comunista); mudanças comportamentais; vinculação estreita entre lutas sociais amplas e interesses imediatos das pessoas; aparecimento de aspectos precursores do pacifismo, da ecologia, da antipsiquiatria, do feminismo, de movimentos de homossexuais, de minorias étnicas e outros que viriam a desenvolver-se nos anos seguintes”. (Ridenti, 2008, p. 55)

Durante essa conjuntura no Brasil os jovens vivenciaram a crescente urbanização, a consolidação de modos de vida e cultura das metrópoles, massificação cada vez maior imposta pela indústria cultural, aumento quantitativo das classes médias, importância dos jovens na composição etária da população, acesso crescente ao ensino superior, incapacidade do poder constituído para representar sociedades que se renovavam entre outras coisas que marcaram a época.

Com intuito de contrapor a esses acontecimentos no ano de 1968 teve o seu início marcado pelas manifestações de estudantes que tinham como objetivo reivindicar ensino público e gratuito para todos, uma reforma que democratizasse o ensino superior e melhorasse sua qualidade etc., eles contestavam também a ditadura implantada com o golpe de 1964.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Esses protestos tiveram repercussões em todo o Brasil invadindo os espaços escolares e ascendendo nos jovens estudantes fúria e expectativas de melhorias sociais e econômicas.

Assim, como em varias outras capitais, no Estado de Goiás os jovens de escolas públicas foram influenciados pelos acontecimentos vigentes e propuseram buscar alternativas, reivindicando a possibilidade de serem livres para pensar, sentir e agir.

Nesse período uma das escolas públicas tradicionais do estado denominada Instituto de Educação de Goiás (IEG), que tinha como característica a formação de professoras “primárias”, recebia jovens alunas de classe media, oriundas a maioria dos municípios vizinhos que tinham como intuito concluir os estudos. Por ser uma escola direcionada para jovens mulheres, o IEG teve sua principal força no movimento estudantil liderada por mulheres, que assim como em outros estados e países buscavam fortemente direitos favoráveis e coerentes com a realidade social e econômica vigente.

Por esta época, acontecia modificações que assentavam-se no ideário desenvolvimentista e depois tecnicista. BRZEZINSK (1987) explica que *a função quase exclusiva de preparar técnicos atribuída à educação, certamente, provocaria uma reação dos educadores*. Desse modo,

“Os educadores de ISEB sugeriam que cada indivíduo educado com o fim de promover o desenvolvimento deveria ter, na escola, a possibilidade de desenvolver o espírito crítico e, portanto, chegar a raciocinar sobre a sua existência e a necessidade da sua participação no progresso da nação, a partir da leitura crítica da realidade brasileira. Tais objetivos foram sendo substituídos pelo uso abusivo da técnica com a função explícita de conduzir o trabalho pedagógico a uma objetivação semelhante ao trabalho na fabrica”. (Brzezinsk, 1987, p. 138)

Assim, a escola passou a formar profissionais treinados e instrumentalizados, mediante “*rações*” de um saber fragmentado, com o objetivo de atingir cada vez mais a produtividade, ao mesmo tempo que foi negada

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, neste momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos. Portanto, as práticas de ensino utilizadas no interior da escola aguçou revolta por parte das estudantes. BRZEZINSK (1987) destaca que nesta época a fase de transição que passava a escola foi um momento difícil e cita a fala de uma aluna que comprova esse momento,

“eu peguei uma fase muito difícil no IEG. Foi na época da interventoria do prof. José Jaime, em 1962. Todos estavam revoltados porque não o aceitavam como diretor, imposto pelo governo...Havia muita manifestação estudantil. Tínhamos líderes estudantis muito atuantes e eu ia atrás...Também o autoritarismo da direção era muito grande, apenas era para obedecer sem saber por que” (p. 115)

As questões que orientam essa pesquisa é entender quem são essas jovens mulheres que participaram do movimento estudantil nessa época no IEG? Como elas se organizavam? Quais os critérios utilizados por elas para ter credibilidade no espaço escolar? Qual o sentido que elas atribuíram ao movimento estudantil? Qual a importância do movimento estudantil para essas jovens? Qual a profissão dessas mulheres hoje? O movimento estudantil possibilitou ascensão profissional e política? Para além do movimento estudantil havia preconceito entre outros membros masculinos? Enfim, tentar entender a representatividade feminina no movimento estudantil e o legado que elas deixaram para as gerações seguintes.

O conjunto de indagações proposto remete a questões relacionadas às diferentes manifestações que permearam o Instituto de Educação de Goiás durante a década de 1960 possibilitando que jovens mulheres liderassem um movimento que permitisse uma herança significativa para as gerações seguintes. É nesta perspectiva que este pré-projeto insere-se.

### **3. Problema**

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Não se pode negar que o movimento estudantil no Brasil, durante a década de 1960, teve grandes contribuições com as gerações seguintes, pois as reivindicações tinham como principal intenção requerer direitos que atingissem igualmente toda a sociedade, sem distinção de raça e etnia.

Sabe-se que o movimento estudantil no Instituto de Educação de Goiás – IEG, durante esse período, foi marcado pela representatividade feminina e que o legado deixado por elas foi importante e possibilitou contribuições significativas com o espaço escolar e para as jovens estudantes que ali estudaram.

Segundo CARDOSO (2008), a noção de legado supõem a inscrição de sentidos em uma memória a ser transmitida ou, em outros termos, a nomeação daquilo cuja transmissão implica também uma intenção de preservação. (p. 135)

Nesse sentido, a autora permite refletir sobre a importância de produzir um reconhecimento das significativas referências que as jovens estudantes transmitiram a partir de um legado que foi pensado e concernido por aqueles que o receberam, ou mesmo produziram confrontos que deram lugar a outras formas singularizadas de se relacionar simbolicamente. Para (Arent, apud Cardoso, 2008, p. 135)

“Na ausência ou na fluidez deste quadro de referência simbólica, a memória, como um modo de pensamento, é impotente, porque é preciso que uma história tenha sido construída, para que se possam pensar as continuidades e as descontinuidades entre passado e o presente”.

Portanto, a contribuição das jovens estudantes no movimento estudantil permite pensar intencionalmente na formulação de registros que preserve a memória dos acontecimentos marcantes que estão esquecidos. Com a intenção de torná-los visíveis e reconhecidos pelas gerações pós-modernas.

Nesse âmbito institucional, foi deixado um legado, porém pouco se discute sobre essa herança que constituiu singularidade histórica de experiências. Dessa maneira, o esquecimento instaurado na mente dificulta e impossibilita a inscrição

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

do acontecimento na memória coletiva da sociedade brasileira. CARDOSO (2008) destaca que as experiências dessa conjuntura foram esquecidas devido questões que dificultaram a construção de uma memória coletiva e cita alguns acontecimentos, tais como,

“A imposição do esquecimento de 1968 pela ditadura militar – as duas importantes formas que tomou e os efeitos que produziu; a diluição do acontecimento na memória coletiva pelo próprio fluxo do tempo - do ponto de vista de um processo de transição política tutelada pela ditadura militar; o esquecimento de 1968, no sentido de um silenciamento ou apagamento do acontecimento, por parte da memória da própria esquerda brasileira”. (p. 137)

Esses acontecimentos estão ligados a forma de repressão política instaurada pela ditadura militar, que levou não apenas ao fim das manifestações de rua, mas ao desmantelamento da luta armada, por via dos procedimentos clandestinos das prisões, da tortura, das mortes e dos desaparecidos. Segundo CARDOSO (2008) esses acontecimentos podem ser pensado como tendo sido o da imposição do esquecimento, pela repressão política e cultural da ditadura militar, nesse sentido, o acontecimento não poderia se inscrever numa memória coletiva da sociedade. Para autora,

“A imposição do esquecimento, nas formas que tomou na experiência brasileira, produziu um efeito importante e singular, o da produção do “inexistencialismo”, realidades que passaram a ser consideradas inexistentes: o não sucedido, o não nomeado, o não incluído no âmbito da linguagem e da história, a pura e simples abolição simbólica dos acontecimentos”. (Cardoso, 2008, p. 138)

Portanto, o não registro dessas experiências pela maior parte da sociedade brasileira significou a inexistência dessas realidades, que não foram simbolizadas, permanecendo ausentes da memória e de uma certa construção da história.

Percebe-se, então, que o movimento estudantil no Brasil teve seu êxito, permitiu experiências e possibilitou a formação de lideranças durante a década de

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

1960, mas o legado feminino no movimento estudantil é pouco discutido e lembrado. Nesse sentido, a pergunta que dirige esse estudo é: o legado feminino expresso durante a década de 1960 no movimento estudantil pode ser considerado um fenômeno da juventude que contribuiu com a formação de lideranças e como está representado na memória coletiva em Goiás?

#### **4. Objetivos**

##### **4.1. Objetivo geral**

- Investigar a representatividade feminina no movimento estudantil durante a década de 1960 no Instituto de Educação de Goiás.

##### **4.2. Objetivos específicos**

- Identificar as jovens alunas que participaram do movimento estudantil durante a década de 1960 no IEG.
- Localizar documentos que remete ao movimento estudantil no Instituto de Educação de Goiás.
- Preservar os diversos registros que retratam o movimento estudantil durante a conjuntura da década de 1960

#### **5. Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são jovens alunas do Instituto de Educação de Goiás que participaram do movimento estudantil durante a década de 1960.

#### **6. Referencial teórico**

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

O Instituto de Educação de Goiás (IEG) é caracterizado como espaço escolar importante para Goiás, que era definido como mola propulsora da organização da “Escola Padrão” ou “Escola Modelo” de formação de professores “primários”. BRZEZINSK (1987) destaca que em 1960 o crescimento populacional superou o ano de 1950 e com isso provocou o crescimento escolar, o que pressionava a ampliação das escolas primárias, que por conseguinte exigia o aumento de docentes primários. Nesse sentido, o ensino normal tinha como objetivo a formação de futuras mestres primárias.

Durante essa época no Brasil e, de modo geral, em toda América Latina, entre as décadas de 1930 e 1960, a vigência de um modelo que, de posse de um discurso altamente nacionalista, pregava o desenvolvimento da indústria nacional, contestando o avanço multinacional. Segundo, ROSI, 1984, apud NETO, 1984, p.79 o tipo de desenvolvimento proposto pelo Estado populista foi uma faca de dois gumes, pois, num primeiro plano, promoveu a industrialização, atendendo às exigências capitalistas internacionais.

Com base na intensa penetração do capital estrangeiro na economia brasileira, acelerou o processo de industrialização, que por sua vez provocou a reorganização da economia, da sociedade e da cultura, embora sob formas nem sempre desejáveis. Portanto, *isto promoveu uma diversificação na demanda da força de trabalho, exigindo uma oferta de profissionais diferenciada que se refletiu diretamente no papel da mulher.* (Brzezinsk, 1987, p. 139)

“Neste sentido, o magistério primário apresentava-se como a profissão mais indicada à acomodação do padrão “doméstico” ao padrão “profissional”, passando a ser exercido pela maioria da população feminina economicamente ativa, visto que a disseminação de estabelecimentos de ensino “primário” nas comunidades brasileiras foi muito grande nessa época e o período relativamente curto do horário de trabalho docente facilitava aquela acomodação” (Brzezinsk, 1987, p. 139)

No IEG, a formação das alunas era de cunho propedêutico, as alunas eram preparadas para o dia-a-dia do professor primário, mas tinha como intenção

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

também preparar para o vestibular. Pois, muitas não queriam exercer a profissão, elas tinham como intenção estudar em uma universidade. *“Era muito comum, entre os professores, as conversas que as alunas forçavam para que as aulas, principalmente do final do ano, preparassem para o vestibular. Elas insistiam com perguntas e, muitas vezes, os professores acabavam atendendo”* (Brzezinsk, 1987, 142)

É notório que o Instituto de Educação de Goiás teve um papel importante para a conjuntura da época, até porque, se vivia em momento desenvolvimentista e a intensão do poder hegemônico era formar mão de obra para atender a necessidade do mercado. Mas, a inquietação das jovens que ali estudavam permitiu uma busca inesgotável por melhorias estruturais e econômicas.

Dessa maneira, o movimento estudantil surge como uma grande alternativa no cenário brasileiro impondo-se como força política organizada, apta a discutir questões gerais de âmbito nacional, interferindo nos rumos da Nação. NETO (1988) destaca dizendo que *um sério trabalho de organização e uma forte consciência política levaram os estudantes a se organizarem em muitos grupos, principalmente nas capitais, a formarem órgãos estaduais e a criarem uma sólida organização nacional.* (p.85)

Como as jovens alunas buscavam estratégias para sobreviverem nesse período difícil foi possível perceber que elas estabeleciam relações simbólicas com o espaço público, nele construíram identidades e se apropriam do território. Segundo OLIVEIRA (2006), os jovens estrategicamente arquitetam coletivamente um espaço próprio convertidos em signo de identificação territorial. Nessa ótica as culturas juvenis

[...] são, ao mesmo tempo, produtoras e consumidoras privilegiadas deste extenso mercado de bens simbólicos; estão sujeitas e atuam, por meio da estética, nas disputas simbólicas em prol da legitimação de gostos, atitudes e imaginários ( OLIVEIRA apud BOURDIEU, 2006, p. 250).

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Canezin (2007) afirma que os jovens são considerados agentes sociais, termo utilizado por Bourdieu,

que ocupam espaços sociais e seus discursos expressam interpretações do mundo vivido a partir de *um lugar* [...] os agentes sociais – em espaços de produção e de circulação de bens culturais e simbólicos , permeados por relações de poder expressas em conflitos, lutas, consensos – utilizam diferentes estratégias para apropriação e/ou domínio desses bens como expressões de autoridades, legitimidade e prestígio social (CANEZIN, 2007, p.51)

Pais (2006) aponta a discussão sobre as culturas juvenis sob duas perspectivas: uma por meio das socializações que as prescrevem, que fazem com que os jovens se *adaptem às culturas prescritivas, e outra pelo viés das suas expressividades cotidianas*, ou seja, “ as culturas juvenis são vincadamente performativas porque , na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe”( PAIS, 2006, p.7). Os jovens na tentativa de produzirem as suas próprias culturas constroem espaços diversificados de afirmação de seu estilo de vida, sua subjetividade.

Portanto, a construção da identidade é necessariamente um processo histórico, interativo, de que participa uma coletividade e que se dá no âmbito de uma cultura e no contexto de um determinado momento histórico. Nesse sentido, a identidade torna-se uma experiência de relação, que se dá na esfera da intersubjetividade, dos símbolos, das linguagens, da cultura, ela é sempre uma experiência histórica e social.

## **7. Metodologia**

Este pré-projeto insere-se a um projeto mais abrangente que tem como foco a criação de um Centro de Memória, Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais para a Região

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

Centro Oeste, denominado Centro Memória Viva. Este centro abrangerá resultados de projetos de pesquisa e extensão, coordenados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas da Região Centro Oeste: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), envolvendo uma rede de parceiros em cada Estado e no Distrito Federal, que vão desde os Fóruns de EJA estaduais, o distrital e os regionais, às secretarias municipais e estaduais de educação, os conselhos estaduais, os municipais e o distrital de educação, os movimentos sociais que atuam nos campos da EJA, da educação popular e dos movimentos sociais, em especial os que estão envolvidos com jovens, comunidades indígenas, quilombolas, populações do campo, estratégias de economia solidária e outras.

A pesquisa compreende dois momentos. O primeiro visa construir, por meio de histórias de vida (depoimentos e entrevistas), artigos dos principais jornais do estado e outras fontes documentais do período (revistas, fotografias, vídeos e outros), as trajetórias de formação de lideranças dos setores populares em espaços de movimentos sociais desde de 1960 até a década de 1970, buscando apreender as experiências de educação popular e escolar em termos de memória da fase de vida representada pela juventude. O segundo pretende realizar um levantamento documental de organização de experiências de EJA que contaram com a promoção e participação da Universidade Católica de Goiás (UCG), no período de 1970 a 1980.

A investigação será desenvolvida por meio de procedimentos próprios das pesquisas bibliográficas, documental e qualitativa na medida em que elas atendem as exigências do estudo proposto. Utilizará técnicas investigativas como entrevistas, depoimentos e histórias de vida de sujeitos representativos para investigação, documentos e publicações, registros outros que contribuíram para a história dos movimentos sociais no Estado de Goiás.

### **Referências bibliográficas**

BRZEZINSKI, Íria. A formação do professor para início de escolarização. Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987.

CANEZIN, Maria Tereza G; DIAS, Luciana C.deO. Jovens pobres, espaços de formação e estratégias de sobrevivência. IN: \_\_\_\_\_ (coord.) *Jovens, educação e campos simbólicos*. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa et al..Contribuições conceituais sobre Juventude e suas relações com o trabalho e a educação. *Inter-Ação*. Goiânia, p. 1-29, jan./ju. *Educativa*. Goiânia. v. 5, n.1, p. 57-78, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_, Maria Tereza G. O conceito de habitus na teoria da Prática de Bourdieu: fundamentos do diálogo de Bourdieu com o pensamento Durkheimiano. In *Introdução à Teoria e ao Método em Ciências Sociais e Educação*.- Goiânia: Editora da UCG.2001. p.93 a 111.

CARDOSO, Irene. Há uma herança de 1968 no Brasil? In: GARCIA, Marco Aurélio; VIEIRA, Maria Alice (Orgs). *Rebeldes e contestadores: 1968 – Brasil, França e Alemanha*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

NETO, Vitale Joanoni. O movimento estudantil de 1964 a 1979: uma reflexão histórica sobre sua trajetória. *Mimesis*, Bauru, 9 (1): 77- 109, 1988.

OLIVEIRA, Rita de Cássia A. Culturas juvenis na metrópole: cultura audiovisual, formas de expressão e consumo simbólico. IN: FREITAS, Marcos Cezar de (org.) *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.

Projeto de pesquisa Centro Memória Viva: documentação e referência em educação de jovens e adultos, educação popular e movimentos sociais do Estado de Goiás. PUC-GO, 2010.

**Universidade Federal de Goiás**  
**Faculdade de Educação**  
**Projeto de pesquisa**  
**Centro Memória Viva**  
**Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais**

RIDENTI, Marcelo. Breve recapitulação de 1968 no Brasil. In: GARCIA, Marco Aurélio; VIEIRA, Maria Alice (Orgs). *Rebeldes e contestadores: 1968 – Brasil, França e Alemanha*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.