

Maria Margarida Machado
Cláudia Borges Costa (orgs.)

TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

A Memória e
História da
EJA na produção
do CMV/Goias

CENTRO MEMÓRIA
VIVA
Goias

MERCADO[®]
LETRAS

1

**TRAJETÓRIAS
DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES
PESQUISAS A PARTIR
DO CMV/GOIÁS**

Volume I

**A Memória e História da
EJA na produção do Centro
Memória Viva de Goiás**

Conselho Editorial Educação Nacional

- Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani – USP
- Prof. Dra. Anita Helena Schlesener – UFPR/UTP
- Profa. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp
- Prof. Dr. Elton Luiz Nardi – Unoesc
- Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar
- Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp
- Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC / PR
- Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC
- Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan – Unicamp
- Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – Unoesc/Unicamp
- Profa. Dra. Maria Eugenia Montes Castanho – PUC / Campinas
- Profa. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato – Unicamp
- Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS
- Profa. Dra. Marilane Wolf Paim – UFFS
- Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI
- Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp
- Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – UTP / IFPR
- Profa. Dra. Vera Jacob – UFPA

Conselho Editorial Educação Internacional

- Prof. Dr. Adrian Ascolani – Universidad Nacional do Rosário
- Prof. Dr. Antonio Bolívar – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada
- Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aveiro
- Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
- Profa. Dra. Maria del Carmen L. López – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada
- Profa. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho
- Profa. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján
- Profa. Dra. Silvina Larripa – Universidad Nacional de La Plata
- Profa. Dra. Silvina Gvirtz – Universidad Nacional de La Plata

Maria Margarida Machado
Cláudia Borges Costa
(organizadoras)

**TRAJETÓRIAS
DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS
TRABALHADORES
PESQUISAS A PARTIR
DO CMV/GOIÁS**

Volume I

**A Memória e História da
EJA na produção do Centro
Memória Viva de Goiás**

**MERCADO[®]
LETRAS**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores [livro eletrônico] : pesquisas a partir do CMV/Goiás : a memória e história da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás : volume 1 / Maria Margarida Machado, Cláudia Borges Costa (organizadoras). – 1. ed. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2021.

ePub

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-594-3

1. Centro Memória Viva – Goiás 2. Educação – Aspectos sociais 3. Educação – História 4. Educação de Jovens e Adultos – Brasil – História 5. Trabalhadores-estudantes I. Machado, Maria Margarida. II. Costa, Cláudia Borges.

21-90571

CDD-374

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação de jovens e adultos :
Trabalhadoresestudantes : Educação 374

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras
revisão final: dos autores
bibliotecária: Eliete Marques da Silva – CRB-8/9380

*Esta obra conta com o
apoio institucional do **CNPq**
para a sua versão em ebook*

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

2 0 2 1

FORMATO DIGITAL

BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução ou armazenamento
parcial ou total ou transmissão de qualquer
meio eletrônico ou qualquer meio existente
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>Maria Margarida Machado</i>	
<i>Cláudia Borges Costa</i>	

UMA EXPERIÊNCIA INSPIRADORA – PROCESSO DE PRODUÇÃO DA MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	11
<i>Osmar Fávero</i>	

Capítulo 1	
AMBIENTES DIGITAIS DE DISPONIBILIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EJA EM GOIÁS.....	33
<i>Walquiria Cunha Borges</i>	
<i>Maria Margarida Machado</i>	

Capítulo 2	
EXAMES DE MADUREZA EM GOIÁS.....	67
<i>Stephany Nascimento Lago</i>	
<i>Maria Margarida Machado</i>	

Capítulo 3	
TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÁS: CONCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO SUPLETIVO.....	111
<i>Bruna Lorrany da Silva Di Nápoli</i>	
<i>Danielly Cardoso da Silva</i>	

Capítulo 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS EM GOIÁS:
PROJETO MAGISTER, ESCOLARIZAÇÃO EM NÍVEL
DE 1º E 2º GRAUS 141

Claudia Souza de Queiroz
Yago Guilherme Rosa Pereira

Capítulo 5

MEMÓRIA, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA 157

Vera Lúcia Alves Mendes Paganini

Capítulo 6

MEMÓRIAS E IDENTIDADES EM MOVIMENTOS:
EDUCAÇÃO POPULAR NO MÉDIO ARAGUAIA
NOS ANOS 1980 E 1990 195

Márcia dos Santos Ferreira

Capítulo 7

O ENFOQUE DA EDUCAÇÃO PARA
TRABALHADORES NA REVISTA
EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (1979 A 2020). 211

Ester de Souza Almeida
Cláudia Borges Costa
Maria Margarida Machado

APÊNDICE 269

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 283

APRESENTAÇÃO

A História como tempo de possibilidade pressupõe a capacidade do ser humano de observar, de conhecer, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper, de ser responsável. De ser ético, assim como transgredir a própria ética. Não é possível educar para a democracia, para a liberdade, para a responsabilidade ética na perspectiva de uma concepção determinista da História.

(Freire 2000, p. 126)¹

Abrir este segundo livro do Centro Memória Viva de Goiás (CMV/GO)² com as palavras de Paulo Freire é, primeiro, render-lhe uma homenagem, neste ano de 2021, em que completaria 100 anos se ainda estivesse entre nós. Mas, é também reiterar, com ele, esta compreensão da História como possibilidade. Esta longa produção de pesquisas, que apresentamos, em pouco mais de uma dezena de capítulos, escritos por jovens e já não tão jovens pesquisadores,

-
1. Freire, Paulo (2000). *Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
 2. O CMV/GO nasceu, enquanto projeto em rede, no ano de 2010 como Centro Memória Viva – Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais. Seu primeiro livro foi produzido em 2015 e encontra-se disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/ahist.guardada-cmv_0.pdf.

expressa nossos esforços em refletir a história e a memória, produzidas acerca das diferentes experiências educativas voltadas para trabalhadores e trabalhadoras, especialmente no chão goiano. Por tudo o que será aqui compartilhado, reiteramos a História como possibilidade e nunca como determinação.

Mas, não poderíamos iniciar esta produção do CMV/GO sem uma outra homenagem póstuma, que vai comparecer em vários outros espaços do livro, que é à companheira de vida e pesquisa Maria Emilia de Castro Rodrigues. Mais uma vítima da Pandemia de Covid-19, que já retirou da nossa convivência mais de 600.000 pessoas no Brasil, até este outubro de 2021. Cofundadora do CMV/GO, Emilia assumiu sua coordenação por vários períodos e, até 8 de março de 2021, era a responsável pela pesquisa e análise da documentação específica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, sobre a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. No momento de seu falecimento, estava empenhada em finalizar um dos capítulos deste livro. Aproveitamos essa memória para expressar, em nome da família de Emilia e de todas as dos mortos no país, por esta Pandemia, nossa indignação com o que o Brasil vem passando, pelo desgoverno federal que foi e tem sido responsável pelo descontrole desta doença em nosso país.

Voltando a Freire, a História como possibilidade nos convoca, nestes tempos tão difíceis, a seguir nossa tarefa de educar para a democracia, educar para a liberdade. Esperamos que as pesquisas compartilhadas neste livro contribuam para isso. As primeiras palavras que o leitor encontrará, após esta apresentação, são de um grande pesquisador brasileiro, Professor Osmar Fávero, que gentilmente cedeu um relato da sua experiência de pesquisa histórica, no campo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para abrir este nosso livro. Este trabalho foi desenvolvido por Osmar com Elisa Motta, no Núcleo de Estudos e Documentos de Educação de Jovens e Adultos, na Universidade Federal Fluminense. É uma abertura que convida a conhecer tudo o que este pesquisador e sua equipe disponibilizaram de suas

pesquisas, no campo da memória e história da educação popular e EJA, disponíveis no Portal dos Fóruns de EJA.³

Após esta abertura, organizamos a produção propriamente dita do CMV/GO em dois volumes, dada a riqueza de pesquisas que foram realizadas, desde 2015, quando o primeiro livro do CMV foi publicado. O Volume I – *A Memória e História da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás*, onde os leitores encontrarão sete capítulos com pesquisas resultantes de Iniciação Científica, doutorado, pós-doutorado, orientados por uma das organizadoras do livro, e um estado da arte inicial, que encerra esta primeira parte do livro. Os capítulos 1, 2, 3 e 4 são resultados de pesquisas voltadas para a documentação, memória e história da EJA, com especial tratamento dos achados de pesquisa vinculados a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO). Ressaltamos que, os Capítulos 5 e 6, embora estejam se referindo a pesquisas realizadas sobre a região de São Félix do Araguaia, no Mato Grosso, estão aqui apresentados como resultado da parceria entre as pesquisadoras, no âmbito das produções do CMV/ Centro-Oeste. Por fim, o levantamento dos artigos que compõem o Capítulo 7 tiveram como tema central a educação para pessoas trabalhadoras, nas suas relações com discussões locais e nacionais, nas suas interfaces com defesa da escola pública, da luta dos movimentos sociais e das experiências de educação popular e educação profissional, foi realizado na Revista Educação & Sociedade, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), vinculado a Universidade de Campinas – São Paulo, desde sua origem em 1978 até o ano de 2020.

O Volume II do livro, intitulado: *Pesquisas sobre a experiência da EJA no Município de Goiânia* tem início com o Capítulo 1 de autoria de uma das organizadoras deste livro e da Professora Maria Emilia de Castro Rodrigues (*In Memoriam*), onde as pesquisadoras fazem um balanço da produção geral da pesquisa sobre a EJA na secretaria Municipal de Educação de

3. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2975>.

Goiânia, dentro do CMV/GO. Os capítulos 2, 3, 4 e 5 dedicam-se a apresentar pesquisas de mestrado que foram orientadas pela Prof.^a Maria Emilia. Finaliza este Volume II e, portanto o segundo livro do CMV/GO, uma contribuição de doutorado, no Capítulo 6, acerca da experiência de pesquisa-ação no campo da alfabetização de adultos catadores, também realizada em parceria com SME/Goiânia por pesquisadora vinculada ao CMV/GO.

Por fim, a realização de mais este livro só foi possível pelo financiamento público, via edital MCTIC/CNPq Nº 28/2018, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que apoiou o Projeto de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Goiás – relações entre o local e o nacional - Processo: 421036/2018-4. Neste sentido, reiteramos nosso agradecimento e compromisso com a devolutiva à sociedade brasileira, que financia nossas pesquisas, com a disponibilização desta obra, que impressa será de distribuição gratuita e seguirá também disponível em domínio público na versão digital.

Maria Margarida Machado
Cláudia Borges Costa

UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA – PROCESSO DE PRODUÇÃO DA MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Osmar Fávero

Inicialmente, quero agradecer pelo convite para abrir estas reflexões do segundo livro produzido pelo Centro Memória Viva de Goiás. Quero informar aos leitores que o texto a seguir deve ser situado, historicamente, como relato de uma primeira experiência, um pouco como experiência matriz das várias que estão se espalhando pelo país, que visam fazer memória e reescrever a história da educação popular e da educação de jovens e adultos do Brasil. Gostaria ainda de dedicar esta reflexão a Elisa Motta e Ana Karina Brenner, que foram minhas auxiliares nas pesquisas, durante doze anos, que resultaram neste trabalho. Sem elas este resultado não seria possível.

- O acervo

O acervo do NEDEJA – Núcleo de Estudos e Documentos de Educação de Jovens e Adultos, na UFF – Universidade Federal Fluminense, compõe-se de três arquivos: a) cerca de 2.000

documentos dos movimentos e experiências de educação popular e educação de jovens e adultos, dos quais aproximadamente 90% foram digitalizados e reunidos em uma caixa com três DVDs, cuja edição já está esgotada; b) cerca de 400 documentos e publicações do MEB – Movimento de Educação de Base, organizados e catalogados, mas não digitalizados, por serem de difícil manuseio e digitalização, demandando processos mais sofisticados; c) uma minibiblioteca com aproximadamente 600 títulos sobre a temática da educação popular e da educação de adultos, também catalogados. São livros de referência, séries temáticas, números especiais de periódicos, relatórios, teses, dissertações e monografias, metade dos quais provenientes de experiências, seminários e estudos produzidos em outros países da América Latina.

- A “reserva” inicial de documentos

Trabalhei seis anos no MEB – Movimento de Educação de Base, desde o início de 1961, quando estava sendo elaborada a proposta inicial submetida pela CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil ao Governo Federal e logo mais assinados o decreto de apoio e os primeiros convênios para o financiamento, até meados de 1966, quando ocorreu mudança radical do projeto criado nesses primeiros anos, decorrente da crise gerada pelo golpe civil-militar de 1964 e consequente reorientação impressa ao Movimento pela hierarquia eclesiástica.

O MEB, nesses anos, teve uma produção importante: estudos de fundamentação, diretrizes para a ação prática, programas radiofônicos diversos e, em especial, conjuntos didáticos inovadores: *Viver é lutar*, *Mutirão*, *Benedito e Jovelina*. Demitindo-me do MEB, guardei boa parte dessa documentação, mesmo ainda sem perspectiva de uso.

Paralelamente a meu vínculo profissional, no período 1961-1964 acompanhei outros movimentos de cultura e educação popular,

obtendo e guardando parte da produção dos mesmos, em especial do MCP – Movimento de Cultura Popular do Recife e do CPC – Centro Popular de Cultura, da UNE – União Nacional dos Estudantes.

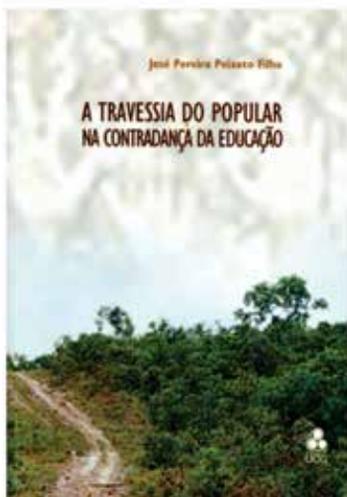
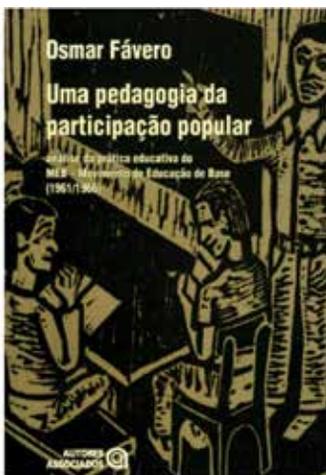
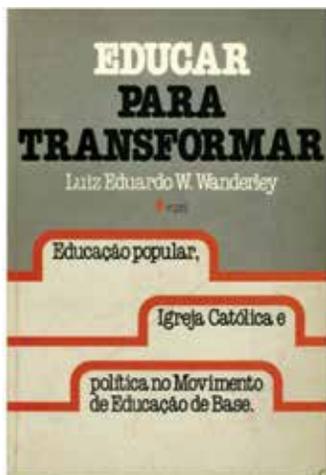
Em 1963, por iniciativa do MCP e apoio do MEC - Ministério de Educação e Cultura, realizou-se no Recife o I Seminário Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. Praticamente todos os 78 movimentos e experiências participantes desse seminário apresentaram relatórios de suas atividades. Estes relatórios, as teses individuais e os relatórios finais das comissões de trabalho compõem o melhor conjunto de documentos do período, também por mim “reservados”.

É ainda dessa primeira fase a aquisição e a análise de livros sobre o histórico de alguns movimentos ou que haviam sido usados na fundamentação das opções políticas, na orientação da prática educativa e na compreensão da tumultuada realidade brasileira do período.

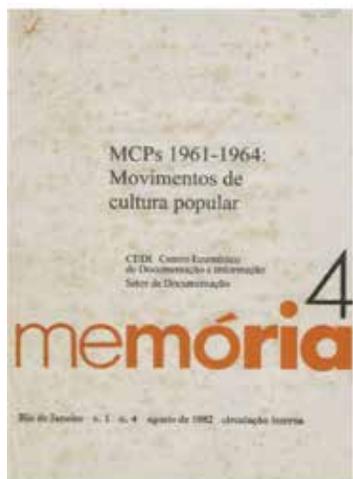
- Primeira sistematização

A reunião e o primeiro tratamento arquivístico desses documentos ocorreram no início dos anos de 1980, motivados pela produção de dissertações no IESAE – Instituto de Estudos Avançados em Educação, o mestrado em educação da Fundação Getúlio Vargas, e na PUC-Rio, nesta última sobre a política do Ensino Supletivo desenvolvida pelo MEC após a promulgação da Lei n. 5692/71. Os documentos do Ensino Supletivo por mim “reservados” foram cedidos ao CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, contribuindo para a pesquisa de base para o primeiro estado da arte sobre o Ensino Supletivo no Brasil, elaborado por Sérgio Haddad e publicado pelo MEC/INEP em 1987. Enriquecido por outros documentos e designado “Acervo Osmar Favero” permaneceu nessa instituição até 2012, quando foi devolvido ao Nedeja.

A coleção de documentos do MEB, em especial, foi enriquecida pela reunião de novos documentos, obtidos nas pesquisas de base para a produção de duas dissertações no FGV/IESAE: de Maria da Conceição Brenha Raposo e José Pereira Peixoto Filho, sobretudo para duas teses: a de Luiz Eduardo W. Wanderley, na USP e a minha, na PUC-SP.

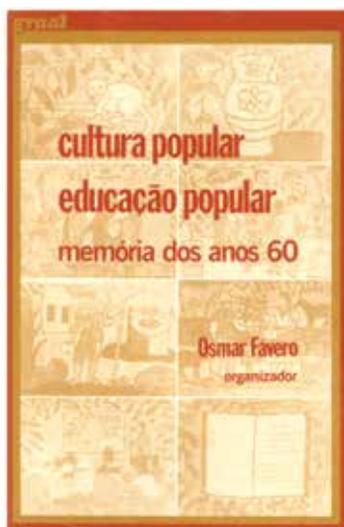


Esses novos documentos foram recolhidos nos acervos preservados, respectivamente, no Serviço de Assistência Rural de Natal e na Cúria Metropolitana de Recife. Estavam mal acondicionados, muitos estragados pelo tempo e pela umidade, sem nenhuma organização. Em Natal, foram recuperados relatórios, scripts de aulas e outras emissões radiofônicas e grande número de cartas de monitores para a equipe local. No caso do MEB/Pernambuco, além de scripts, relatórios relativos aos treinamentos de supervisores e monitores e estudos diversos, existiam documentos de outros sistemas locais, de vários estados. Mais do que isto: havia pastas contendo materiais do MCP, que se supunham destruídos pelo fogo quando ocorreu a intervenção nesse movimento, nos primeiros dias de abril de 1964.



O trabalho de sistematização dos documentos dos movimentos de cultura popular do começo dos anos de 1960 disponíveis e da documentação do MEB e sobre o MEB do mesmo período, assim como a difícil recuperação e organização de trabalhos originais relativos ao período 1967/1972, “roubados” da Coordenação Nacional quando de sua transferência do Rio de Janeiro para Brasília, deram origem a dois fascículos da série *Memória* do Cedi: *Memória 4 - Cultura Popular* (Rio de Janeiro, agosto de 1982) e *Memória 8 - MEB 1961/1971: levantamento bibliográfico* (Rio de Janeiro, maio de 1984). Este trabalho foi realizado com apoio financeiro do CNPq e suporte técnico da equipe de Documentação do CEDI.

O primeiro desses fascículos desdobrou-se no livro *Cultura e educação popular: memória dos anos 60*, reunindo os principais documentos nele referidos, por mim organizado e publicado pela Editora Graal, em 1983. Por sua vez, a cuidadosa catalogação bibliográfica do segundo orientou o tratamento e a organização de uma coleção doada inicialmente ao Cedi e por ele transferida posteriormente ao Centro de Documentação e Informação Científica da PUC-SP, no qual está preservada documentação relativa aos movimentos da Igreja Católica.



Inaugurou-se, nesta fase preliminar, uma metodologia específica de trabalho, cujo primeiro movimento consistiu em organizar e divulgar, como fontes primárias, documentos produzidos pelos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos de 1960, boa parte deles sequestrada pelas forças armadas nos IPM - Inquéritos Policiais Militares, queimada em praça pública, escondida em tetos de igrejas ou embaixo de caixas d'água ou mesmo enterrada, como o filme promocional da Campanha de Pé no Chão se Aprende a Ler. O filminho contendo as fichas de cultura desenhadas por Francisco Brennand e as palavras geradoras para o Programa

Nacional de Alfabetização que seria implantado em todo o país em 1964 ficaram 30 anos guardados em uma geladeira, em Natal.

No caso do livro *Memória dos anos 60*, os documentos são apenas “anunciados” em um contido prefácio; no fascículo *MEB 1961/1971*, também são apenas e “apresentados”. A reunião dos documentos do MEB e sua organização gerou, como foi dito, o que se pode chamar de segundo movimento: uma *pesquisa intencional*, ou seja, a busca de fontes que se sabe ou se supõe existir, e a descoberta de como apresentá-las.

Esse esforço associou-se, por sua vez, a uma pesquisa mais ampla, visando à compreensão do que havia ocorrido na segunda metade dos anos de 1950 e no início de 1960 no campo da cultura e da arte e, em específico, a questão do popular nesses anos. Temas abordados, por exemplo, nos primeiros números de *Arte em Revista: Anos 60* (jan./mar. 1979) e *Questão O Popular* (jan./mar. 1980), divulgando documentos originais e publicando entrevistas sobre os movimentos e estudos sobre sua gênese e suas influências.

Para além das dissertações e teses que passaram a ser produzidas nos anos de 1980, alguns livros vieram ampliar progressivamente os horizontes dessa *pesquisa intencional*. Por exemplo: Dênis de Moraes, *Vianinha, cúmplice da paixão* (1ª ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991; 2ª ed. Rio de Janeiro, Record, 2000); Jalusa Barcelos, *CPC da UNE: uma história de paixão e consciência* (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994) e Marcelo Ridenti, *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV* (São Paulo: Record, 2000).

Na verdade, essa busca é um “poço sem fundo”. Há ainda lacunas. Por exemplo: um dos projetos importantes do MCP foi a implantação de uma rede de 200 escolas primárias (primeiros anos do atual ensino fundamental), nos bairros pobres do Recife. Algumas informações sobre essa rede só foram obtidas como notícias em jornais da cidade. No importante *Plano de Ação do MCP para 1963*, a previsão relativa às escolas primárias compunha o último projeto, mas o documento foi encontrado praticamente apodrecido, sem as páginas a ele correspondentes.

- Segunda sistematização: o primeiro DVD

A partir de meu ingresso na UFF, em 1994, passei a utilizar a documentação no mestrado e no doutorado em educação, assim como em cursos de especialização, usando materiais originais. Fui então alertado por duas doutorandas sobre o perigo da perda desses originais, as quais me ofereceram um projeto para salvá-los em CD. A ideia custou a amadurecer e só veio a vingar quando fiquei, em 2003, com uma bolsa de pesquisa remanescente de um projeto financiado pela Faperj. A partir desse ano passei a levar os documentos e livros para a UFF, higienizá-los, organizá-los em séries e progressivamente digitalizá-los. Nesta fase foi fundamental a dedicação de Ana Karina Brenner, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, atuando como pesquisadora assistente, e o apoio de Paulo Carrano, colega no mesmo Programa.

Este trabalho técnico é básico e usual; no entanto, no caso, apresentou dificuldades específicas: necessidade de redigitar relatórios encontrados corrompidos ou reproduzidos em mimeógrafos a álcool, limpeza das marcas feitas a lápis em textos impressos etc. Exigiu também longo período de digitalização dos documentos, feita por bolsistas do curso de graduação em educação e revista e salva em PDF pela mestranda.

A organização em séries dos documentos relativos do período do início dos anos de 1960 não apresentou dificuldade. Os documentos, já higienizados e devidamente identificados, foram protegidos em folhas duplas e guardados em pastas por movimento: CPC – Centro Popular de Cultura da UNE, que se desdobrou em vários CPCs estaduais; Ceplar – Campanha de Educação Popular da Paraíba; MCP – Movimento de Cultura Popular do Recife; MEB – Movimento de Educação de Base; e Sistema de Alfabetização Paulo Freire, principalmente a experiência de Angicos.

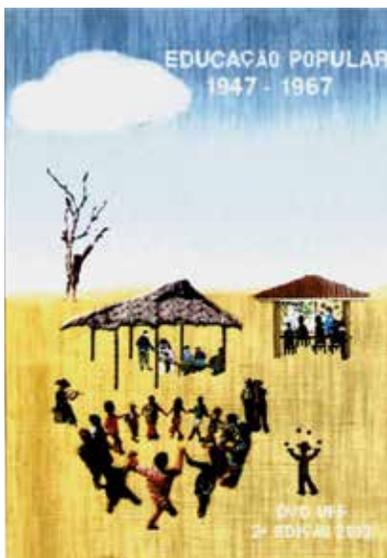
Apareceu, no entanto, um problema. No texto de apresentação afirmava-se que esses movimentos haviam sido qualitativamente diferentes dos anteriormente desenvolvidas nos anos 1940/1950,

pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e pelo Ministério da Agricultura: CEEA - Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes e CNER – Campanha Nacional de Educação Rural. Disponha-se de indicações sobre o material produzido e utilizado pela CEEA, principalmente no livro *Estado e educação popular*, de Celso Beisiegel, editado pela Pioneira em 1974. Em paciente *busca intencionada*, foram sendo encontrados aos poucos na antiga biblioteca do INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais, preservada como “Espaço Cultural Anísio Teixeira”, na UFRJ: cartilhas de alfabetização (*Ler, Saber e Caderno de Aritmética*) e vários livretos sobre temas de higiene e saúde e contos para recém-alfabetizados. Pelo péssimo estado dos materiais, sua reprodução precisou ser feita fotograficamente.

O acesso a materiais da CNER foi, inicialmente, uma *descoberta ocasional*, pois obtidos por doação de parte do arquivo pessoal de Lourenço Filho, coordenador dessas campanhas, guardado por familiares. Posteriormente, exemplares de sua revista *Educação Rural* foram conseguidos em sebos. Por sua vez, obteve-se por doação da *Radiocartilha*, editada e distribuída para as escolas radiofônicas do Sirena - Sistema Rádio Educativo Nacional, nos anos 1950. O projeto de criação do Sirena e seu regulamento foram “garimpados” em publicações oficiais do MEC. O livro de Roberto Moreira, *Uma experiência de educação*, editado pelo INEP, sobre a experiência piloto da ambiciosa MNEA – Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo, realizada em Leopoldina, no final dos anos 1950, foi também obtido por doação. Possibilitou conhecer a história da campanha, que partia da reformulação dos sistemas escolares de ensino fundamental, regularização das matrículas, construções escolares, formação de professores e material didático renovado, experiência que se desdobrou timidamente em Feira de Santana (Bahia), Benjamin Constant (Pernambuco) e Santarém (Pará).

Esta fase, realizada durante cinco anos, contando com Ana Karina Brenner e duas bolsistas, Priscila Costa Vicente, do CNPq, e Elisa Motta, da UFF, teve como produto um primeiro

DVD, intitulado *Educação Popular 1947-1966*, editado com 100 exemplares em 2008. Continha, além dos documentos, notas informativas sobre as campanhas e os movimentos e os livros mais importantes sobre o período e especificamente sobre os movimentos e as campanhas, apresentados com a reprodução de suas capas e resenhas informativas. A produção gráfica e a edição desse primeiro DVD, distribuídos aos núcleos e estudiosos de educação popular e educação de jovens e adultos, foram financiadas pelo MEC.



- Terceira sistematização

Esta fase compreendeu dois movimentos paralelos. O primeiro foi uma retomada da fase anterior provocada, ao mesmo tempo, pela decisão de disponibilizar o conteúdo do primeiro DVD na internet, por meio do portal de EJA sediado na UnB, o *forumeja*. Isto exigiu adequações para a linguagem da informática e, por insistentes solicitações para que constassem não apenas informações sobre os folhetos, relatórios, livros, teses e dissertações, mas

também seu conteúdo integral. Esse duplo esforço resultou num enriquecimento do trabalho, disponibilizado na página *Educação Popular*, em www.forumeja.org.br, e na segunda edição do DVD, em 2013: *Educação Popular 1947-1967*.

Simultaneamente ao enriquecimento do primeiro DVD, para sua disponibilização pela internet e sua segunda edição, passou-se a trabalhar os documentos disponíveis e progressivamente obtidos sobre experiências que foram designadas como EJA - Educação de Jovens e Adultos, a saber: SIREPA - Sistema Radio Educativo da Paraíba, que manteve a orientação do SIRENA; Cruzada ABC, nascida em 1961 no Colégio Americano Batista do Recife, que retomou as orientações e o material didático dos anos 1940/1950 e que, com forte apoio da Aliança para o Progresso, desdobrou-se em vários estados, pretendendo substituir, no período autoritário, as experiências do Sistema de Alfabetização Paulo Freire e de sindicalização rural; projetos de Alfabetização Funcional desenvolvidos em projetos de reforma agrária do INCRA e pela ANCAR/Nordeste, com assessoria da UNESCO; Ensino Supletivo do MEC; Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização; Fundação Educar; Programa de Alfabetização de Funcionários da UFSCar; Projeto Escola Zé Peão, na Paraíba, desenvolvido pelo Sindicato da Construção Civil e pela UFPB; MOVA - Movimento de Alfabetização, criado em São Paulo quando Paulo Freire foi secretário de educação, na gestão de Luiza Erundina e hoje com expressão nacional; SEJA/MOVA, nos anos de governo do PT em Porto Alegre.

A organização desses materiais seguiu a mesma sistemática anterior: foram reunidos por movimento ou experiência e ordenados cronologicamente, mas a periodização teve de ser abandonada, pois alguns vinham desde o final dos anos de 1950 até os dias atuais. Esta fase foi longa, demorada e pouco motivadora, principalmente por não ser possível encontrar uma orientação comum aos movimentos e às experiências. Em particular, o grande número de publicações do Mobral a serem digitalizadas e a dificuldade de organizá-las em programas demandou muito tempo.

Esta fase durou dois anos e o trabalho na UFF foi sustentado por substancial apoio financeiro para pesquisa, obtido na Faperj. Passou-se a contar com a dedicação de Elisa Motta, já como assistente de pesquisa e coordenadora das tarefas das bolsistas. A inserção do material no *forumeja* ficou a cargo de João Felipe Souza, mestrando da UnB, apoiado por Clarice Wilkem, mestranda da UFMG. A produção dos cem exemplares do segundo DVD, também distribuídos aos núcleos e a estudiosos de educação popular e educação de jovens e adultos, foi financiada por parcela de apoio financeiro recebido do MEC para a implantação do Centro de Referência e Memória da Educação de Jovens e Adultos do Sudeste, sediado na UERJ.

- Quarta sistematização

Havia-se descartado a alternativa de trabalhar com manifestações atuais da educação popular, por se constituírem em atividades de base, bastante dispersas em todo o país. No entanto, por uma provocação paralela: recuperação da memória da educação popular por alguns de seus atores, descobriu-se um filão inexplorado: o papel e a produção das *agências* que assessoram os movimentos populares, nos duros vinte anos da ditadura civil-militar: o CEDI e, por desdobramento dele, a Ação Educativa; o NOVA – Pesquisa e Assessoria em Educação; o SAPÉ – Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação, no Rio de Janeiro; o VEREDA – Centro de Estudos em Educação, o URPLAN – Instituto de Pesquisas Urbanas e o CEPIS – Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo.

Providencialmente, ainda tinha comigo muitos documentos de algumas dessas *agências* e movimentos. Bastaria completá-los, no que fosse possível, pois algumas *agências* estavam extintas, e processá-los. Além da documentação produzida por essas *agências*, passou-se a obter também documentos e publicações de experiências mais atuais: do MST – Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra; do CET – Conselho de Escolas de Trabalhadores e, dentro dele, do CTC – Centro de Trabalho e Cultura, do Recife, e do próprio MEB.

Passou a acontecer, então, um duplo movimento: o processamento da documentação, seguindo os mesmos padrões anteriores, e a realização de entrevistas. O primeiro movimento revelou algo sabido, mas momentaneamente esquecido: a riqueza da produção teórica e metodológica sobre a educação popular nos anos de 1970/1980, à margem das universidades, reunida no DVD *Educação Popular II*. O segundo deu origem à montagem de outro DVD, independente, apresentando mais de três horas de entrevistas: *Nos bastidores da memória: 50 anos da educação popular 1965/2015*, em coautoria com Gerson Tavares, da UENF, e apoio de Jane Paiva, da UERJ.

O processo de pesquisa para a organização do acervo, nesta fase, contou com que se pode designar de *encontros desejados*. Por exemplo, entre os documentos do MCP havia um *folder* de uma peça de teatro intitulada *Julgamento em Novo Sol*, apresentada no Recife em 1962: nomes do autor (Nelson Xavier) e dos atores (entre eles o estreado José Wilker), dos colaboradores, além de comentários. Sabia-se, no entanto, ter-se tratado de peça teatral importante, a única sobre reforma agrária no período, disputando com o *Auto dos 99%* do CPC da UNE, sobre a reforma universitária, carro-chefe da UNE-Volante em 1963. Cinquenta anos mais tarde, em uma exposição sobre Augusto Boal aparece seu nome como coautor, ao lado de Nelson Xavier, da peça *Mutirão em Novo Sol*, produzida no Teatro de Arena de São Paulo. Após vários contatos, obtive cópia do script, numa edição mimeografada do MCP. Não era novidade a influência do Teatro de Arena no CPC, mas porque a mudança de nome e porque a divulgação pelo MCP?

As respostas apareceram no livro *Mutirão em Novo Sol*, organizado pelo Laboratório de Teatro e Sociedade da USP e lançado pela Editora Expressão Popular em 2015. Este livro contém o texto da peça, história seu processo de produção no Teatro de Arena,

suas primeiras apresentações no CPC de São Paulo, a migração para o MCP levada pelo próprio Nelson Xavier, o enriquecimento da parte musical e a mudança do nome para *juízo*, porque *mutirão* não seria um termo comum no Nordeste. Apresenta a peça como uma expressão inédita e rica da dramaturgia nacional e relata sua apresentação pelo CPC da Bahia, acoplada a uma produção cinematográfica também inovadora, cujas matrizes foram intencionalmente destruídas durante o interrogatório de seu produtor. O artigo “Mutirão em Novo Sol e o experimentalismo político no teatro brasileiro da década de 1960”, de Paulo Bio Toledo e Sara Mello Neiva, publicado na *Revista aSPAs* do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da USP, também de 2015, informa que o grupo de teatro do MCP, transportado em avião da FAB para Brasília, apresentou a peça à Presidência da República e, depois, manteve breve e concorrida temporada no Rio de Janeiro.

Durante o trabalho descobriu-se uma terceira dimensão do processo de pesquisa: as *descobertas ocasionais*. Dois exemplos: a) Pela morte de uma pessoa idosa, que havia sido *animadora* em um *círculo de cultura em Brasília*, nos primeiros meses de 1964, na implantação experimental do Sistema de Alfabetização Paulo Freire, quando familiares desmontavam o apartamento em que morava, foi descoberta, após 40 anos guardado no fundo de um armário, em sua caixa original, um projetor de slides poloneses, dos muitos adquiridos por dois dólares cada para uso no Programa Nacional de Alfabetização. Na mesma caixa, dois exemplares do *filminho* contendo as fichas de cultura elaboradas para a experiência realizada em Brasília, os únicos até hoje recuperados. b) Em uma roda de conversa informal, quando falava de meu trabalho e me vangloriava de ter as séries originais de slides, a usada no Método de Alfabetização Paulo Freire em Angicos, em 1963, e a proposta para o Programa Nacional de Alfabetização, iniciado e extinto no começo de 1964, um amigo cineasta perguntou-me: “Você conhece *Maioria Absoluta*?” Não apenas surpresa: espanto! Explicou-me que era um curta de Leon Hirshmann, narrado por Ferreira

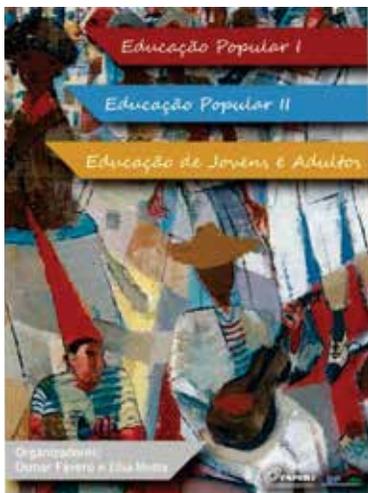
Goulart, produzido no CPC da UNE. Voltei aos relatórios do CPC e nada encontrei. Salvou-me o Google: uma rica produção de 12 minutos, feita em 1964, devidamente restaurada pela TV Brasil e disponível na internet, sobre as causas do analfabetismo e algumas de suas consequências. Elaborado provavelmente como motivação para o engajamento da UNE no forte movimento de alfabetização e conscientização das camadas populares, que se organizava nesse ano e frustrado pelo golpe. Diz, com enfoque marxista, o mesmo que Paulo Freire havia dito no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em 1958: o alfabetismo não é o problema, e alfabetizar não é a solução; o problema é a miséria do povo e a exploração que a gera e a solução está na criação de outra estrutura da sociedade

- O *thesaurus*: última e mais completa fase do processo

A designação de *processo de produção da memória* não é arbitrária. Durante mais de 10 anos foi trabalhado o acervo, que reúne textos, fotos, relatórios, teses e dissertações, mais livros, vídeos e filmes. Trabalhou-se inicialmente a Educação Popular no período 1947/1966, mas sempre se voltou a este período, enriquecendo-o com acréscimos. Em seguida, foram sendo processados outros arquivos, classificados genericamente como Educação de Jovens e Adultos, os quais, supostamente, seriam reunidos em outro DVD. A decisão de recuperar uma segunda fase da Educação Popular, ocorrida a partir de meados dos anos de 1970, obrigou a rever essa intenção. Em primeiro lugar, pela quantidade e qualidade do material disponível; em segundo, pelas perspectivas política, ideológica e metodológica distintas das experiências designadas como EJA.

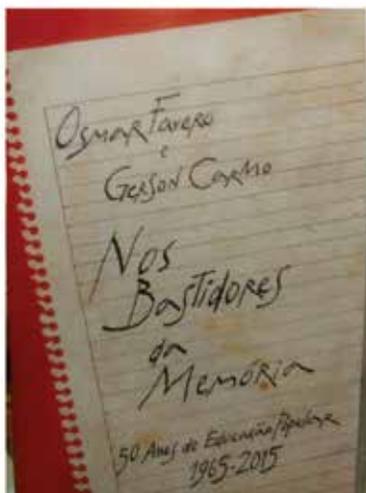
A decisão de reunir o acervo em três DVDs, *Educação Popular I*, *Educação Popular II* e *Educação de Jovens e Adultos*, teve idas e vindas. Como disse, no primeiro DVD foi fácil demarcar os anos inicial e final; isto foi impossível nos dois outros, por abordarem movimentos e experiências existentes desde o final

de 1950 até os dias atuais. Mais difícil ainda enquadrá-los em Educação Popular ou em Educação de Jovens e Adultos. O critério foi arbitrário: assumiu-se considerar como Educação Popular as experiências geradas pelos movimentos sociais ou a ele diretamente referidas, e como Educação de Jovens e Adultos as iniciativas oriundas de instituições públicas, inclusive universitárias, desde que com a perspectiva de atendimento aos setores populares.



Nesta fase final, foram incorporadas muitas dissertações e várias teses mais abrangentes sobre os períodos em que as experiências se situavam, sobre a ideologia que as animava e os suportes institucionais e finais que as possibilitaram, o que foi facilitado por estarem disponíveis em linguagem virtual.

A organização final de todo material digitalizado foi realizada por mim e Elisa Motta, com recursos próprios. Apenas os custos da produção editorial dos três DVDs, do folheto explicativo que os acompanha e da caixa que os embala foram cobertos pela Faperj. Essas tarefas ocuparam todo o ano de 2014, tendo-se conseguido uma edição de 500 exemplares.



Pela mediação de Maria Margarida Machado, da UFG, o conteúdo do *thesaurus* as matérias dos três DVDs: *Educação Popular I e II* e *Educação de Jovens e Adultos* foram disponibilizadas no www.forumeja.org.br, na página Memória e História. Observo, no entanto, que, apesar de bastante amplo e diversificado, o que está preservado no acervo e divulgado no *thesaurus* e no *forumeja*, nem mesmo acrescido do que está reunido na minibiblioteca cobre todo o espectro de movimentos e experiências relativos à Educação Popular e à Educação de Jovens e Adultos, tanto históricos quanto atuais. A documentação sobre algumas experiências está incompleta e, por exemplo, a rica experiência nacional da FASE - Federação de Assistência Social e Educacional, que existe desde os anos de 1970, não foi estudada.

- Desdobramentos

Em decorrência do trabalho com as fontes documentais e resultado do estágio de pós-doutorado efetuado na UFF por José Leôncio José Soares, foi produzido o livro *I Seminário Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*, reunindo a documentação disponível sobre este encontro, realizado em setembro de 1963, no Recife. Publicado em 2009, pelo MEC e pela UNESCO, na Coleção Educação para Todos, com 352 páginas e em uma edição de 5.000 exemplares, foi distribuído gratuitamente e encontra-se disponível para consulta *on-line*.

Desdobrou-se, também, na forma de colaboração, na produção do nº 90 da revista *Em Aberto*, do MEC/INEP, *Sobre os 50 anos das 40 horas de Angicos*, organizado por Marcos Guerra e Célio da Cunha. Essa revista tem edição de 3.000 exemplares, distribuída gratuitamente para todas as faculdades e centros de educação e pessoas interessadas de todo o país e disponibilizada *online* no portal do MEC/INEP. O primeiro número foi publicado em novembro de 2009, aproveitando a realização da VI Confinteia, em Belém do Pará, durante a qual 250 exemplares em CD foram

distribuídos para os participantes nas comissões realizadas sobre o tema. O segundo, cuja edição é do final de 2013, inseriu-se no conjunto de eventos e publicações comemorativas dos 50 anos de realização da primeira experiência exitosa do Sistema de Alfabetização de Adultos proposto por Paulo Freire, realizada em Angicos, no Rio Grande do Norte, no início dos anos de 1963.



- Uma reflexão sobre memória e história

Ao longo do trabalho, colocaram-se fortemente duas questões, que valem ser retomadas:

- a) até que ponto esse processo pode ser considerado *fazer pesquisa*?
- b) a obtenção e o processamento dos documentos consistem evidentemente na *recuperação da memória* das campanhas, movimentos e experiências; mas até que ponto isto significa *fazer história*? Estes dois pontos são abordados a seguir.

O processo de pesquisa

A busca intencional e orientada da documentação teve início nos anos de 1980 e seu aproveitamento na produção das teses e dissertações constituíram-se, sem dúvida, um movimento de pesquisa. Seu tratamento arquivístico e sua digitalização, tendo em vista a disponibilização do material, envolve basicamente um trabalho técnico, mas não se limita a ele. Há uma busca intencionada de outros documentos que se sabe ou que se supõe existir; seleção e análise de livros, artigos e reportagens existentes, nem sempre disponíveis; contextualiza-se a produção das campanhas e movimentos, comparando criticamente sua apresentação, informando sobre sua repercussão e a censura sofrida após o golpe civil-militar de 1964; complementam-se essas informações com entrevistas e depoimentos. Embora não se tenha conseguido trabalhar o grande número de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação sobre as campanhas e os movimentos de cultura e Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos, foram consideradas as publicadas como livros e as mais significativas, a maior parte delas disponíveis apenas na forma mimeografada.

Por sua vez, o próprio modo de apresentar o material selecionado e processado valeu-se de um formato técnico, mas ultrapassou-o, pelo objetivo decididamente acadêmico: colocar na mão de pesquisadores, iniciais ou experimentados, com toda a autenticidade, os materiais disponíveis, com informações tão precisas quanto possível sobre as experiências. Isto tem sido particularmente difícil no caso das experiências mais antigas, como das escolas radiofônicas criadas a partir dos anos de 1930 e mesmo das campanhas de alfabetização e educação de base dos anos de 1940 e das atividades de educação rural, nos anos de 1950. Os arquivos dessas últimas campanhas no Ministério da Educação e Saúde foram inutilizados; são encontrados apenas algumas

publicações e alguns relatórios no Espaço Cultural Anísio Teixeira, da UFRJ, que preserva a antiga biblioteca do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, do MEC/INEP.

Se entendermos *fazer pesquisa* como um processo contínuo e sempre inacabado, a recuperação e a divulgação da memória das campanhas de alfabetização e dos movimentos de cultura e educação popular, e atualmente da educação de jovens e adultos não são apenas subsídios para isto, mas se inscrevem nesse processo. E, em nosso caso, o trabalho tem-se desdobrado em duas frentes: a) mestrandos e doutorandos da área de História têm estudado experiências importantes de escolarização e educação de adultos em séculos passados, muitas delas promovidas por empresas ou sociedades beneficentes, assim como movimentos político-sociais importantes, quase sempre financiadas pelos poderes públicos; b) mestrandos e doutorandos da área de educação de jovens e adultos documentam e analisam iniciativas mais recentes, tanto da educação popular como de programas oficiais (ProJovem, Pronera etc.). Por sua vez, a perspectiva de trabalho com as *juventudes* tem enriquecido enormemente as pesquisas e a produção de teses e dissertações.

Resgatar a memória e fazer a história

A história da educação de adultos e a história da educação popular não aparecem nos livros de história da educação brasileira. A produção sobre essas experiências e modalidades educativas consta de livros específicos, a maioria proveniente de trabalhos de teses e dissertações, mesmo os dois livros clássicos, de Vanilla Paiva e Celso de Rui Beisiegel. Além disso, o difícil acesso à maioria desses livros, encontrados apenas em bibliotecas universitárias e em sebos, assim como o pouco empenho no estudo aprofundado das campanhas e movimentos, inseridos nos respectivos contextos

históricos, tem levado a interpretações parciais e algumas vezes incorretas.

Um exemplo pode ajudar a entender em que termos a memória assim recuperada e disponibilizada ajuda a fazer a história. Desde a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, tem-se como senso comum que as campanhas de alfabetização e os movimentos de cultura e educação popular, entre eles o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, destinaram-se exclusivamente a adultos, ignorando a importância da escola pública para crianças. Na verdade, a ênfase na educação de adultos, qualquer que fosse sua motivação político-ideológica, não se restringia aos adultos; a ausência de escolas, tanto nas periferias urbanas quanto no meio rural, encaminhava para essas “classes de emergência”, além dos adultos, crianças, adolescentes, jovens e também idosos, o que se pode comprovar nas fotos encontradas. Mais que isto, uma das importantes ações do Movimento de Cultura Popular era a oferta da escola primária para as crianças dos bairros pobres do Recife.

Capítulo 1

AMBIENTES DIGITAIS DE DISPONIBILIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EJA EM GOIÁS

*Walquiria Cunha Borges
Maria Margarida Machado*

A temática da preservação digital surge da própria dominância que os meios eletrônicos têm tido nos últimos anos nas práticas cotidianas dos indivíduos. Atualmente, a preocupação de quem se dedica em preservar a História e a Memória, utilizando os ambientes digitais disponíveis, está na longevidade, ou seja, sua expectativa de vida, e eficácia dos sistemas de armazenamento. Pois com o movimento acelerado das tecnologias de informações, muitos acabam entrando em obsolescência, danificando o processo de preservação.

O trabalho descrito neste capítulo é resultado da preocupação que estudantes e professores vêm tendo há anos em preservar a História e a Memória da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Centro-Oeste, em diferentes ambientes digitais. Atualmente, o grupo de pesquisadores do projeto Centro Memória Viva, desenvolvido

na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, é responsável pela preservação e disponibilização dos documentos sobre a EJA ao público.

Esse capítulo do livro traz os processos e ambientes virtuais percorridos pela documentação encontrada e tratada a respeito da EJA em Goiás. Ele está dividido em duas partes, com subtópicos. A Parte I traz a descrição do Museu Virtual de Educação, o qual tem como foco preservar a História da Educação em Goiás, dentro deste museu virtual foi criado um espaço denominado Memória Viva, com o objetivo de preservar a memória da educação popular, especialmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Goiás, tendo sido migrado para a Plataforma Atom a partir de 2008. Ainda nesta Parte I é apresentado um Portal do Fórum Goiano de EJA, que é o espaço de interação e divulgação das ações desenvolvidas pelo movimento social do Fórum, focalizando com maiores detalhes a disponibilização de dois projetos de pesquisas sobre a EJA denominados: Centro Memória Viva e Obeduc, este ambiente virtual possui também o papel de preservação da História e Memória da EJA

Na Parte II está apresentado como está sendo realizada a migração da documentação que estava hospedada no seu Banco de Dados do projeto Centro Memória Viva para o Portal de Acervos Arquivístico ICA – AtoM. Desde a criação do Memória Viva no Museu Virtual de Educação, o banco de dados do CMV e a migração para o ICA – AtoM, foi realizada com a ajuda e orientação de um arquivista e uma biblioteconomista.

Para elaboração deste capítulo a autora recorreu ao estudo de como estavam organizados os documentos no Museu Virtual de Educação, Portal do Fórum Goiano, banco de dados do CMV, entre outras leituras sobre arquivos e tecnologias. Estudar os diferentes ambientes digitais exige muito esforço e paciência, mas sabemos que é preciso se apropriar desse conhecimento para utilizar essas ferramentas da melhor forma.

*Caminhos trilhados do Museu Virtual ao Portal
do Fórum Goiano de EJA*

Entendemos o Museu como um espaço fechado, criado com o objetivo de preservar, salvar e guardar um patrimônio histórico-cultural social. Ele é um importante meio de comunicação, pois expõe testemunhos materiais do homem e do meio ambiente. Na era das tecnologias o Museu tem enfrentado dificuldades, quanto a comunicação com o público, tendo que buscar alternativas como se apropriar dos ambientes digitais para cumprir seu papel na sociedade atual. O conceito de museu virtual surgiu a partir da década de 90 do século XX. Com o aumento da internet comercial, a partir de 1994, os museus começaram a se apresentar de forma virtual.

A criação do Museu Virtual da Educação em Goiás é uma iniciativa pioneira no país, feita por professores que representavam a Faculdade de Educação da UFG e os Campus de Catalão e Jataí. Foi criado o Museu Virtual, com a proposta de preservar fontes documentais da História da Educação em Goiás. Essa pesquisa buscou introduzir o uso das tecnologias na educação. A descrição a seguir do Museu Virtual da Educação em Goiás, apresentará a complexidade de criar um acervo digital e sua importância como um espaço que preservará a História de pessoas que fizeram diferença na Educação, lutando pelos direitos do povo, sem ter voz ou espaço num país de classes antagônicas.

Acervo documental *Memória Viva* guardado
no Museu Virtual da Educação em Goiás

O Museu Virtual da Educação em Goiás surgiu da pesquisa Infovias e Educação, no ano de 2002. Foi desenvolvido por professores que representavam a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), Campus Goiânia, Catalão, Jataí, entre outros. Seu link foi disponibilizado na web pelo

site da Faculdade de Educação da UFG. O Museu Virtual surgiu com a proposta de

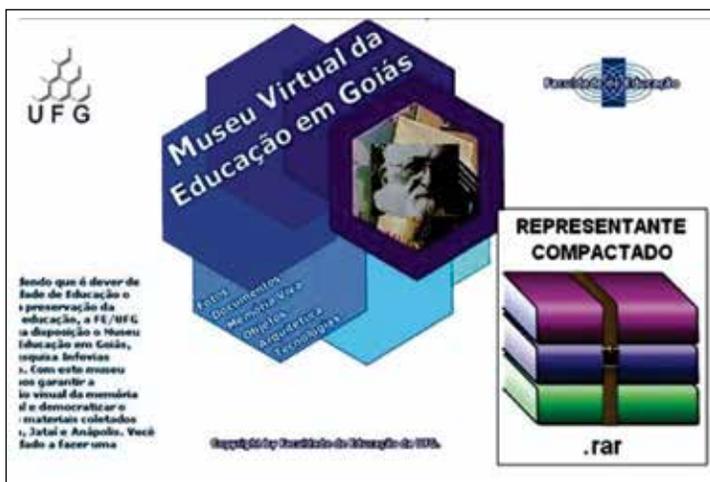
[...] preservação de uma dimensão da cultura brasileira ainda muito escondida na história, que se revela em materiais didáticos, fotos, documentos, textos e manuais escolares e não-escolares, nos livros produzidos para alfabetizar jovens e adultos, nos diplomas e boletins amarelados, nos cartazes cuidadosamente elaborados por professores entre outros acervos que precisam ser resgatados e preservados na memória da educação do estado de Goiás. (Toschi e Rodrigues 2003, p. 322)

A pesquisa buscou contribuir com a introdução do uso das tecnologias na área da educação. A primeira etapa do projeto foi conhecer a história da educação em Goiás e identificar as pessoas que vivenciaram essa história. A pesquisa recorreu à fotografia para registrar digitalmente fotos, objetos, arquitetura das escolas, situações escolares, tecnologias, documentos relativos à educação no estado e gravar entrevistas com as pessoas presentes nessa história. O desenvolvimento tecnológico do museu virtual foi feito por uma equipe composta de pedagogas, fotógrafa, jornalista, historiadores, estudantes de pedagogia e informática. A documentação encontrada e tratada pela equipe foi hospedada no site da Faculdade de Educação.

Após a divulgação do museu no ano de 2002 no site da Faculdade de Educação da UFG, notou-se que durante os processos de reestruturação da página da UFG houve uma perda gradativa de dados do museu, geradas pela incompatibilidade do programa empregado pelo museu virtual no ano de 2002. No ano de 2003 o projeto foi interrompido, pois a professora coordenadora havia se aposentado e a equipe se dispersou por diversas razões, como afastamento para qualificação etc.

O projeto voltou a funcionar no final do ano de 2008, onde a coordenação da Rede de Estudos de História da Educação de Goiás¹ (REHEG) entrou em contato com a coordenação do Museu Virtual de Educação em Goiás, com a proposta de dar continuidade no tratamento do acervo produzido em 2002. No ano de 2009 a REHEG, incorporou o acervo produzido pelo Museu Virtual e deu continuidade no tratamento dos documentos, os quais estavam divididos em seis links: fotos, documentos, objetos, tecnologias, arquitetura das escolas e Memória Viva, como consta na figura 1.

FIGURA 1 – Apresentação do design do Museu Virtual da Educação em Goiás



Fonte: <https://acervo.fe.ufg.br/index.php/colecao-museu-virtual-da-educacao-em-goias>.

1. A Rede de Estudos de História da Educação de Goiás – REHEG tem como missão promover estudos e pesquisas de história da educação de Goiás, com ênfase sobre a pesquisa documental com tratamento arquivístico e visa socializar seus produtos no formato digital junto ao público interessado. As informações mais detalhadas sobre este ambiente podem ser acessadas no link: <https://reheg.fe.ufg.br/>.

A primeira tarefa de organização documental da REHEG foi a migração e reorganização da coleção do Museu Virtual de Educação, a qual seria disponibilizada no Ica-atom, estando organizado em seis séries: Escrituração Escolar, Turmas de alunos e Professores, Eventos escolares, Prédios escolares, Objetos escolares e Educação de Jovens e Adultos, conforme o quadro 1. Esta organização foi feita por um arquivologista da instituição.

QUADRO 1 – Organização das séries da Coleção do Museu Virtual

1. SérieBR REHEG MU ES – ESCRITURAÇÃO ESCOLAR
2. SérieBR REHEG MU TU – TURMAS E PROFESSORES
3. SérieBR REHEG MU EV – EVENTOS ESCOLARES
4. SérieBR REHEG MU PR – PRÉDIOS ESCOLARES
5. SérieBR REHEG MU OB – OBJETOS ESCOLARES
6. SérieBR REHEG MU EJ – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Dossiê/ProcessoBR REHEG MU EJ.EBIB – EXEMPLARES BIBLIOGRÁFI- 7. COS
8. Dossiê/ProcessoBR REHEG MU EJ.PROF – PROFESSORES

Fonte: acervo.fe.ufg.br/index.php/educacao-de-jovens-e-adultos.

Dentro desse Museu foi criado um espaço com o objetivo de preservar a memória da educação popular, especialmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Goiás. Na série² seis está o “Memória Viva”, que é composto por um conjunto de documentos sobre a História da EJA antes da década de 1960, Educação Popular da década de 1960 e após este período em Goiás. Nesse conjunto de documentos está guardado a memória em depoimentos orais, fotográficos com gestos, fala, emoções dos que testemunharam

2. SÉRIE. “Sequência de unidades de um mesmo tipo documental” (Camargo e Bellotto. Dicionário..., 1996)

parte da Educação Popular e Movimento de Educação de Base (MEB) nos anos da ditadura militar.

A série EJA está subdividida em dois dossiês,³ denominados: Exemplares Bibliográficos e Professores. Cada dossiê é composto por itens, conforme pode ser verificado nos Quadros 2 e 3 que seguem:

QUADRO 2 – Dossiê Exemplares Bibliográficos
identificados pela descrição: BR REHEG MU EJEBIB

EJA Antes da Década de 60 – Capa do Livro “Educação Fundamental pelo Rádio” – 1955
Capa do “Livro de Leitura para Adultos” – Movimentos Populares da Década de 60
Capa do 2º Livro de Leitura “Mutirão” – Movimentos Populares da Década de 60
“Conjunto Didático Benedito e Jovelina” – MEB-GO – Movimentos Populares da Década de 60
Capa do Livro “Educar para Construir” – Movimentos Populares da Década de 60
Capa dos Anais da “II Conferência Brasileira de Educação” (II CBE)
Revista Educação e Sociedade
Capa do Livro “De Ausentes a Presentes: 40 Anos de Educação Popular”
Composição “Paulo Freire e Algumas de suas Obras”
1ª Edição do Livro “Educação como Prática de Liberdade”
Clássicos da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos
Publicações sobre o Movimento de Educação de Base (MEB) no Brasil
Capa do Documento “Aspectos Metodológicos del uso de la Radio en la Educación de Adultos”

3. Dossiê- documento não-diplomático informativo. Unidade documental na qual se reúnem informalmente documentos de natureza diversa com uma finalidade específica (Belloto 2002, p. 66).

Capa do Livro “O que é Método Paulo Freire”
Texto para Reflexão nº 01 “O Convênio entre Entidades de Assessoria e Movimentos Populares, como Instrumento Pedagógico”
Dissertação de Mestrado “MEB Uma Estratégia de Comunicação com o Homem do Campo”
Capa da Dissertação de Mestrado “A Travessia do Popular na Contra-Dança da Educação: O Movimento de Educação de Base – Análise da Experiência do Estado de Goiás”
Capa da Dissertação de Mestrado “Educar é Descobrir: Um Estudo Observacional Exploratório”
Capa do Livro “MEB 40 Anos: Crônicas”
Composição “O Golpe na Educação”, “Alfabetização Exigência Cívica” e “Contexto Sociopolítico e Educação Popular: o Caso da Cruzada ABC”
Capa da Revista Alfabetização e Cidadania
Anais do Seminário Internacional “Educação e Escolarização de Jovens e Adultos”
Dissertação de Mestrado “Política Educacional para Jovens e Adultos: a Experiência do Projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia”
Dissertação de Mestrado “A Prática do Professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a Experiência do Projeto AJA de Goiânia – GO”
A Política de Formação de Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em Goiás na Década de 1990”
Composição com Materiais Didáticos para a EJA – Década de 90
Composição com as Capas dos Livros da Coleção “Poetizando”, “Historiando” e “Confabulando”
Capa da Coletânea de Textos “A Nossa Vida Lida e Escrita”
Capa da Coletânea de Textos “De Um Tudo”
Composição com o Material Didático “Um Passo na Construção da Nossa Pasta do Projeto AJA”

Fonte: Coleção Museu Virtual de Educação em Goiás: Série: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

QUADRO 3 – Dossiê professores identificados
pela escrição: BR REHEG MU EJ. PROF

Dossiê/ProcessoBR REHEG MU EJ. PROF – PROFESSORES
Professoras do Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO) – Início da Década de 60
Entrevista com as professoras que participaram do MEB – GO (Parte 1)
Entrevista com as professoras que participaram do MEB – GO (Parte 2)

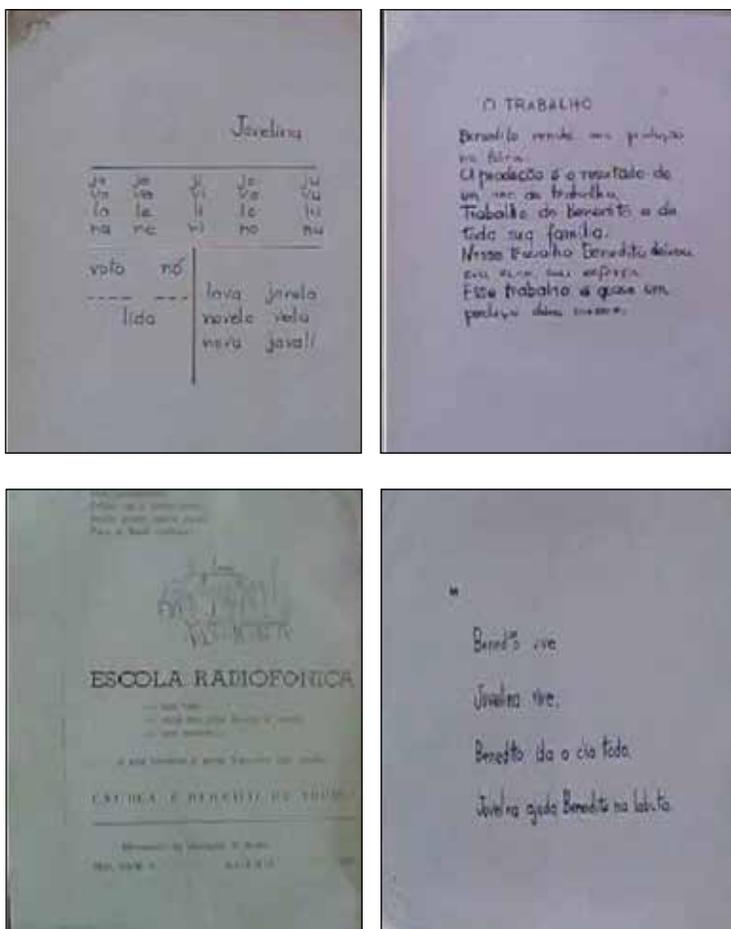
Fonte: Coleção Museu Virtual de Educação em Goiás: Série: Dossiê – Professores

No primeiro dossiê são disponibilizados 30 itens,⁴ os quais são compostos de livros estudados, publicações, pesquisas, fotos, anais de seminários, revistas, materiais didáticos, entre outros. Cada item apresenta imagens com a descrição dos conteúdos, os envolvidos nesse processo e o objetivo a ser seguido por determinado estudo.

O Movimento de Educação de Base (MEB⁰, surgiu em Goiás em 1961 e se efetivou por meio das escolas radiofônicas, sua transmissão era feita pela Rádio Difusora de Goiânia e atendia aos jovens e adultos não alfabetizados do interior do estado. Um dos materiais elaborados para estudo específico em Goiás foi o Conjunto Didático “Benedito e Jovelina”, veja na figura 2. O qual tinha como objetivo a alfabetização de adultos. A construção desse material foi feita por vários sujeitos que atuavam no MEB-Goiás, entre eles monitores e educandos. Nesse processo foi analisado o contexto rural e o vocabulário utilizados pelas comunidades, pois o material didático fazia uso das palavras e expressões significativas desses sujeitos.

4. Item documental: “A menor unidade arquivística materialmente indivisível. Pode ser constituída de uma ou mais folhas ou de um volume” (NAGEL, Dicionário..., 1989.)

FIGURA 2 – Conjunto Didático “Benedito e Jovelina”



Fonte: <https://acervo.fe.ufg.br/index.php/conjunto-didatico-benedito-e-jovelina-meb-go-movimentos-populares-da-decada-de-60>.

O conjunto Didático “Benedito e Josefina” foi feito em 1964 e mimeografado a álcool. A ideia era representar um trabalhador rural e sua família durante o trabalho. A leitura narra um ciclo produtivo. A leitura era acompanhada pelos monitores e alunos pela Rádio Difusora de Goiânia. A locutora da rádio falava sobre

a temática e a palavra geradora com o objetivo de instigar alunos e monitores a discutir sobre o assunto. O debate usava cartazes que compunham o conjunto didático. A ideia era de interatividade entre alunos e professores, alguns chegavam a participar dos programas da rádio.

Foi adaptado ao Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos para auxiliar os monitores do MEB-GO, utilizando-se cartazes para representar as palavras geradoras com o apoio do “Conjunto Didático Benedito e Jovelina”. Este material não chegou a ser publicado, pois foi interrompido com o Golpe de 1964. Em 1981 Carlos Rodrigues Brandão publica o livro “O que é o Método Paulo Freire”, e na capa utiliza-se do cartaz de descoberta da palavra geradora “Benedito”. Nas páginas 55 a 67, o autor faz uma síntese do trabalho de alfabetização desenvolvido pelos educadores do MEB em Goiás, a partir de palavras geradoras, na adaptação do “método” Paulo Freire.



FIGURA 3 – Capa do Livro “O que é Método Paulo Freire”

Fonte: <https://acervo.fe.ufg.br/index.php/capa-do-livro-o-que-e-metodo-paulo-freire>.

No segundo dossiê são apresentados três itens, o primeiro é a imagem de três professoras do MEB em Goiás no início da década

de 60, conforme Figura 4. Os itens dois e três correspondem a uma entrevista realizada com as professoras que participaram do MEB. Atualmente essa entrevista está indisponível no acervo do museu virtual, pois os recursos oferecidos pelas novas tecnologias e seu avanço rápido resultam na obsolescência dos equipamentos.

FIGURA 4 – Professoras do Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO) – Início da Década de 1960



Fonte: <https://acervo.fe.ufg.br/index.php/professoras-do-movimento-de-educacao-de-base-em-goias-meb-go-inicio-da-decada-de-60>.

O Museu Virtual acumulou um significativo número de documentos sobre a EJA e Educação Popular, em Goiás, sobretudo no período da ditadura militar (1964-1985) e pós-ditadura, os quais estão disponíveis no link Memória Viva. No ano de 2010 com a preocupação de seguir com a preservação da história e memória, surgiu o Projeto Centro Memória Viva. O qual vem se dedicando em encontrar documentos sobre a EJA, Educação Popular e movimentos sociais que estão dispersos em arquivos não organizados, secretarias de educação e em outros espaços não apropriados para sua preservação. O projeto se dedica em digitalizar, classificar,

catalogar e disponibilizar esses documentos em ambiente virtual para acesso ao público.

Portal do Fórum Goiano de EJA

Socializar a informação é um dos principais objetivos de quem trabalha com a preservação de documentos históricos, sendo estes testemunhos do passado. O Portal do Fórum Goiano de EJA, busca compartilhar e socializar sua documentação a respeito da EJA. A descrição feita abaixo trará a descrição do Portal do Fórum enquanto um ambiente virtual de preservação da história e memória, dando ênfase nas pesquisas realizadas.

O Portal do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um espaço virtual de preservação da memória e história das lutas em defesa do direito à educação de todas e todos, dando visibilidade às ações públicas e políticas em defesa da EJA. O Portal proporciona trocas de experiências, encontros permanentes e divulgação das ações desenvolvidas pelas Instituições, Organizações e Movimentos Sociais parceiros do Fórum. Foi criado no ano de 2005 (dois mil e cinco), organizado e mantido por estudantes bolsistas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, sob a orientação coletiva de professores e integrantes do colegiado do Fórum.

FIGURA 1 – Página inicial do Portal do Fórum Goiano de EJA



Fonte: <http://forumeja.org.br/go/>.

O Portal do Fórum Goiano de EJA compõem o Portal dos Fóruns de EJA Brasil, que está sob coordenação da Universidade de Brasília (UnB) e busca conectar o movimento social em luta pela EJA com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Os Portais de EJA Brasil são organizados em diferentes segmentos da sociedade civil e instâncias de governo em cada uma das 27 unidades federadas. Para melhor compreensão do que são os Fóruns de EJA segue o link: <http://forumeja.org.br/go/node/677>.

Na medida que o movimento do Fórum Goiano de EJA foi crescendo, percebeu-se a importância de utilizar o Portal, como um espaço para compartilhar as experiências relatadas pelos novos parceiros sobre a EJA, com o objetivo de facilitar o acesso aos interessados na temática.

Para que um movimento social cresça e desenvolva suas ações ele não deve se fechar à participação de outros segmentos da sociedade, ele precisa trazer sempre novos parceiros, pois o grupo terá sempre novas visões, percepções e pessoas para fortalecer a luta. O movimento social do Fórum Goiano de EJA, busca sempre trazer novos parceiros, pois sabemos que a educação não é feita apenas pelos professores e sim pela sociedade.

As lutas do Fórum Goiano de EJA já envolveram, desde a sua constituição em 2002, vários parceiros, representantes de instituições públicas e privadas, representantes de movimentos sociais e populares, pessoas que individualmente se dedicavam a esta causa de defesa do direito à educação. Nesta última década, tem participado efetivamente do Fórum Goiano de EJA: Educadores; Educandos; Professores, estudantes de Instituições de Ensino Superior – IES e Instituições de Educação Profissional – IFS; Representantes da Secretaria Estadual de Educação (Seduc/GO), Secretarias Municipais de Educação; representantes de Sindicatos de Trabalhadores da Educação; além de militantes que mantêm a atuação no Fórum, mesmo não estando mais ligados diretamente à EJA. Com a parceria de diversas forças existentes nas esferas

da sociedade, o movimento social Fórum Goiano de EJA, luta em defesa do direito à Educação de Jovens e Adultos, e é uma causa que deve sempre ser discutida e estudada pela sociedade.

Com a organização e atualização contínua de novos documentos do Portal, feitas pelos estudantes bolsistas da Faculdade de Educação da UFG, esse se apresenta como um ambiente informativo e formativo, no qual são disponibilizados teses, livros, vídeos, banners, relatórios, artigos, materiais produzidos por educandos e educadores, agenda dos encontros, entre outros com a temática de EJA.

Conhecendo a disposição de conteúdo no Portal do Fórum Goiano de EJA

O Portal do Fórum Goiano foi construído em software livre, com o intuito de facilitar o acesso da página aos interessados, atuantes da EJA e divulgação das ações do Fórum Goiano de EJA. Possui dois menus, um na vertical e outro na horizontal, que direcionam acesso aos conteúdos postados. No menu horizontal estão os seguintes tópicos: Portal, Fórum, Parceiros, Fóruns Regionais, Encontros, Educador, Educando, Movimentos Sociais, Educação Profissional e Educação em Prisões. Cada tópico possui subdivisões nas quais foram organizados e disponibilizados uma grande variedade de materiais. Os conteúdos postados no menu horizontal e vertical são escolhidos em coletivo pelo Fórum, porém, há tópicos sem a disponibilização de material, devido a falta de comunicação ou interação de determinados parceiros com quem está coordenando o Portal. Cabe ressaltar a importância da participação ativa de todos que estão no movimento, pois esse se constitui enquanto uma ação coletiva podendo assim traçar seus objetivos e promover mudanças na sociedade.

FIGURA 2 – Menu horizontal



fonte: <http://forumeja.org.br/go/>.

Nos tópicos “Portal” e “Fórum” estão informações sobre como foi realizada a criação de cada um, funcionamento, coordenação, ofícios, agendas com manual para quem deseja participar do movimento. No tópico “Parceiros”, está a descrição do que são esses parceiros e os que participam como: os Conselhos Estadual, Municipal de Educação e a União dos Conselhos Municipais de Educação, os Educandos e Educadores, Instituições de ensino superior UFG, IF – Go, PUC – GO, Movimentos Sociais, Secretarias de Educação, Setor empresarial, Fóruns regionais e Municipal.

No tópico “Encontros”, estão disponíveis os Estaduais com dezesseis relatórios; os encontros Temáticos com oito; Encontro Regional do Centro-Oeste com dois; Nacional com doze, Internacional com dois. Nos tópicos “Educando” e “Educador” estão disponíveis: materiais didáticos para estudo; grupo de estudos; textos/hipertextos, artigos, publicações; espaço para dúvidas e informações referentes ao Enem, Enceja e Proeja; por fim, o espaço sala de aula que compartilha projetos diversos realizados na EJA.

No tópico “Movimentos Sociais” estão os seguintes movimentos parceiros do Fórum, com os links dos seus sites: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, Rede Economia Solidária, Rede de Educação Cidadã e Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Goiás (Sintego). No tópico “Educação Profissional” estão disponíveis os encontros, seminários, pesquisas

e ações realizadas do Proeja e Proeja FIC. O Proeja-FIC, participou da experiência do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos que se iniciou no ano de 2010 e foi até o ano de 2015, em parceria com o IFG o qual é responsável pela formação profissional. O último tópico é “Educação em Prisões”, estão disponíveis os encontros/seminários realizados, produções de artigos e a formatura na unidade prisional de Campos Belos.

No menu vertical, estão os tópicos: Pesquisas, Publicações, Documentos Oficiais, Grupos de Estudo, Mídias, Sites de Interesses, Ir para o Sítio Brasil e Formação Administradores. A figura três é a imagem do menu vertical.



FIGURA 3 – Menu vertical

fonte: <http://forumeja.org.br/go/>.

Para fins de aprofundamento neste capítulo, apresentaremos a seguir o conteúdo detalhado do primeiro item do Menu Vertical, referente às pesquisas registradas neste portal.

Espaço ocupado pelas produções científicas no portal

Para o pesquisador, o documento é uma das suas principais fontes de pesquisa. O estudo de um documento exige um olhar atento e paciente. Os ambientes virtuais como bancos de dados que

abrigam documentos, têm aumentado e facilitado o acesso ao uso de documentos em pesquisas, umas das principais contribuições desses espaços virtuais é a facilidade de acesso e sua disponibilidade e organização documental. O Portal do Fórum Goiano de EJA, como citado acima, possui uma enorme quantidade de documentos sobre a EJA, possibilitando e contribuindo com a criação de novas pesquisas sobre a temática EJA.

Com o intuito de possibilitar a socialização das pesquisas já realizadas e os documentos disponíveis no Portal do Fórum, daremos ênfase nos dois projetos de pesquisa que estão disponíveis no Portal sobre a EJA, no menu vertical. Os projetos de pesquisa orientados por professores da Faculdade de Educação da UFG, os quais são intitulados:

Centro Memória Viva: (CMV)-Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste, criado em 2010 (dois mil e dez), o qual possui um banco de dados digital, que visa a preservação, tratamento e disponibilização ao público de documentos a respeito da EJA e dos Movimentos Sociais no estado de Goiás. A pesquisa do CMV possibilitou desde sua criação o envolvimento de vários bolsistas e professores voluntários de outras universidades do Estado e de fora de Goiás, os quais estão presentes no movimento do Fórum Goiano de EJA.

No projeto do CMV, estão disponibilizados os acervos bibliográficos do CMV, seu projeto base, o link para acesso do banco de dados, memórias das reuniões do ano de 2010 e 2011, os encontros, seminários e reuniões nacionais, processos seletivos para bolsistas e voluntários do projeto no ano de 2010 e 2012, relatórios trimestrais do ano de 2011, termo de cooperação com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-SME e as produções com dois livros publicados. Veja na figura quatro os tópicos disponíveis no projeto do CMV e link para acesso.

FIGURA 4 – Tópicos para pesquisa – disponíveis do projeto do CMV

- Construção Coletiva do Centro de Referência
- Projetos
- Banco de dados
- Memórias de Reunião
- Encontros
- Processos seletivos CMV
- Relatórios Trimestrais de 2011
- Termos de cooperação
- Produções

Fonte: <http://forumeja.org.br/go/node/1922>.

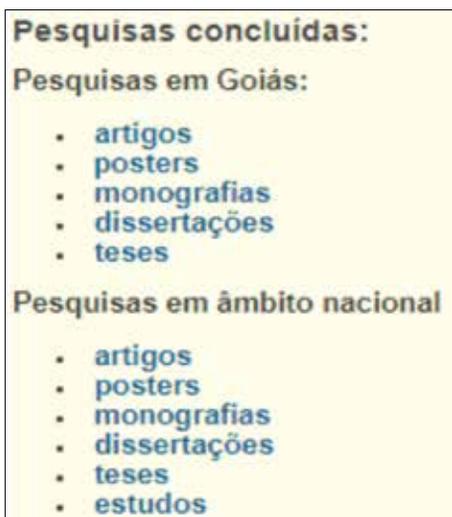
O Projeto Observatório da Educação (Obeduc): Desafios da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/ mídias virtuais, vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foi criado em 2012, segundo o plano de projeto elaborado pelos professores, o objetivo era estabelecer diálogos entre a produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFG, UFES, UnB e gestores e profissionais da escola básica envolvidos com as políticas e ações da EJA nas diferentes configurações de sua oferta, assumida pelas redes públicas nos sistemas municipais, estadual, distrital e federal e suas relações com o mundo do trabalho.

No projeto Obeduc, estão disponíveis, o edital de 2012 para bolsistas e voluntários, projeto geral, relatórios do ano de 2013 a 2017, livros publicados, roda e sessão de conversa, seminários nacionais, parceiros em Goiás, produções da UFG como artigos, TCC, dissertações, estágio docência, planos de trabalho, folders, livros, revistas, palestras, relatórios, resumos expandidos, slides, memória dos professores pesquisadores, comunicação oral. Em encontros e seminários locais estão disponíveis: Diálogos Proeja e Seminários de Formação Continuada do ano de 2015 e em Parcerias

UFF/Obeduc estão os seguintes parceiros: SME de Goiânia (Proeja FIC), IFG (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Goiás), IF Goiano (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano), IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. figura seis os tópicos citados acima do projeto Obeduc e seu Link para acesso aos tópicos citados acima do projeto Obeduc: Fonte: <http://forumeja.org.br/go/node/1877>.

Esses dois projetos desenvolveram várias pesquisas em Goiás e de âmbito nacional, as quais ocupam o papel de preservação da memória e história da educação de jovens e adultos no Portal do Fórum Goiano, todas elas podem ser acessadas no seguinte link: <http://forumeja.org.br/go/node/670>.

Ainda em pesquisas estão disponíveis todas as pesquisas publicadas de âmbito Nacional e em Goiás. Em Goiás foram publicados artigos, posters, monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado, somando um total 49(quarenta e nove) publicações, com temáticas sobre a EJA, Proeja, educação no campo, formação integrada, de professores, educação profissional, Movimento de educação de base-MEB, educação prisional, educação popular, políticas educacionais.



Pesquisas concluídas:

Pesquisas em Goiás:

- artigos
- posters
- monografias
- dissertações
- teses

Pesquisas em âmbito nacional

- artigos
- posters
- monografias
- dissertações
- teses
- estudos

Em pesquisas de âmbito nacional, foram publicados artigos, posters, monografias, dissertação, teses, estudos, totalizando 25 (vinte e cinco) publicações.

FIGURA 5 – Pesquisas concluídas em Goiás e Âmbito Nacional

Fonte: <http://forumeja.org.br/go/node/670>.

Pesquisar significa investigar, com a finalidade de descobrir algo, um novo conhecimento. O pesquisador deve se preocupar em compartilhar esse novo conhecimento, pois com o olhar de outras pessoas poderão surgir novas perguntas às quais darão a oportunidade de descobrirmos novos conhecimentos. Esse processo pode ser entendido como o ciclo do conhecimento. Divulgar as pesquisas realizadas sobre a EJA no Portal do Fórum Goiano é fazer parte do ciclo do conhecimento, dando oportunidade de novos participantes a esse movimento.

Migração Documental do Banco de Dados do Centro Memória Viva para o Portal de Acervos Arquivísticos ICA – AtoM

Para os profissionais que trabalham com a preservação da memória, recusar o uso das tecnologias nos dias de hoje é perder uma ferramenta de preservação. A linguagem digital tem permitido a construção de novas práticas de leitura e escrita, oferecendo maneiras novas de organizar e distribuir a informação. O projeto de pesquisa do Centro Memória Viva (CMV) intitulado Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Goiás – relações entre o local e o nacional, trabalha com foco em preservar a história e memória da educação de jovens e adultos trabalhadores, aos quais foram negados acesso e/ou permanência na educação para conclusão dos estudos na Educação Básica. Lembrando que isso não ocorre pela falta de vontade dos alunos e, sim, pelas baixas condições econômicas e sociais que essas pessoas enfrentam no dia a dia, bem como pelos problemas existentes no sistema educacional do Brasil, o que acaba impossibilitando a presença desses na escola na denominada idade própria.

Esse texto tem como objetivo descrever o processo de preservação do acervo documental do CMV, sobre a EJA, educação popular e movimentos sociais. Relatando a forma de organização desses documentos e as plataformas digitais onde foram guardados

e disponibilizados ao público para estudos. Iniciei com a apresentação do Banco de Dados do CMV, em seguida tratarei sobre o processo de migração para o portal ICA – AtoM.

O Banco de Dados do CMV

Segundo Silva e Machado (2015), guardar, tratar, digitalizar, classificar, catalogar e disponibilizar documentos são objetivos seguidos pelo grupo de pesquisadores do projeto Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais (CMV) em Goiás, localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O CMV/GO possui um Banco de Dados desde outubro de 2011, no qual foram reunidos e disponibilizados ao público documentos sobre a EJA, educação popular e movimentos sociais.

Foi realizado antes da criação do banco de dados um treinamento para preparar os pesquisadores com técnicas para utilizar os equipamentos como câmera, filmadora e gravador, além de estudos com o foco na temática da pesquisa: educação popular, movimentos sociais, história e concepção de jovens e adultos. No processo de organização dos documentos notou-se a necessidade de seguir um padrão específico para cada grupo de documentos, sendo assim a pesquisa seguiu a orientação da Norma Brasileira de Descrição Arquivística – Nobrade (Brasil 2006), a qual é referência para a classificação e catalogação documental. O banco de dados foi construído de forma coletiva a partir do esforço dos pesquisadores com a documentação dos projetos do CMV.

Hospedado até o ano de 2019 em um servidor da UFG, que encontra-se atualmente sem manutenção, esse banco corria o risco de perda total ou parcial dos 2.065 (dois mil e sessenta e cinco) documentos catalogados e a maioria disponível ao público no endereço eletrônico <https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/>. A figura 1 é a arte gráfica do banco de dados do CMV, neste primeiro acesso ao

banco, encontra-se uma breve apresentação sobre a sua organização e como foi feita a sua criação.

Possui também a opção “pesquisar documentos” na qual o visitante digitará: o projeto regional e estadual, o subprojeto e título, gênero, autoria e palavra-chave de seu interesse. Seguindo esses passos será gerado o relatório dos documentos disponíveis para download, os quais são indicados por uma seta verde. Ao baixar o arquivo, o pesquisador terá acesso na íntegra do material digitalizado e informações do seu contexto de produção. A opção “logar no sistema” só é utilizada pelos pesquisadores que administram o banco.

FIGURA 6 – Página inicial onde estava hospedado o banco de dados do CMV



Fonte: <https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/>.

A realidade de insegurança presente no atual banco de dados mobilizou a elaboração deste Plano de Trabalho, que se dedica a organizar, digitalizar, tratar e catalogar os documentos encontrados ou disponibilizados por órgãos públicos e privados do estado de Goiás, como exemplo a Secretária de Estado de Educação de Goiás (SEDUC/GO) que tem uma parceria com a pesquisa.

No Departamento de Expedição de Documentos e Certificados (DEDC) da SEDUC/GO, foram encontrados documentos sobre Exames de Madureza,⁵ cursos e exames supletivos, Projeto Magister, Projeto Lumen, dentre outras ações da secretaria voltadas para educação de trabalhadores, os quais estão sendo estudados com maior profundidade por outros pesquisadores do CMV. Todavia, esses documentos chamaram a atenção pelo estado em que se encontravam, num lugar impróprio, sem ventilação, em pastas empoeiradas e amontoadas, com grampos que seriam descartados com o tempo.

A pesquisa se dedicou a recuperar e preservar a história desses documentos, porque acreditamos que só é possível compreender o presente, a partir da compreensão do passado, lembrando que os documentos são testemunhos escritos do passado. Mas, os documentos não revelam em si o passado, porque precisam ser analisados no seu contexto de produção e na intencionalidade de quem os produziu. Portanto, há uma interferência do contexto na produção documental. Isto ocorre, entre outros fatores, porque segundo Marx (2011) o sentido e efeito das escolhas tomadas pelos indivíduos e grupos sociais não dependem de sua vontade e sim de um conjunto de fatores e agentes históricos, pois “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (Marx 2011, p. 25).

A migração da documentação para o Portal ICA – AtoM

Desde março de 2019 o Banco de Dados do CMV passa por mudanças em sua base tecnológica. O grupo de pesquisadores

5. O Exame de Madureza foi criado no Brasil pelo Decreto-Lei nº981/1890, na Reforma Benjamin Constant. Seria uma tentativa de suprimir os Exames Preparatórios, outro tipo de Exame que fazia parte do funcionamento da Educação brasileira no século XIX. Para maior aprofundamento no estudo dos exames de madureza ler, Castro 1973.

está migrando a documentação do banco de dados para o Portal de Acervos Arquivísticos da UFG, ICA – AtoM. O portal usa AtoM como ambiente. AtoM⁶ significa Acesso à Memória. É um aplicativo de código-fonte aberto para descrição arquivística, em conformidade com os padrões do Conselho Internacional de Arquivos (ICA), o qual tem o objetivo de atender a comunidade arquivística internacional com um software de aplicativo gratuito.

Além de ser um aplicativo de fácil uso, o ICA-AtoM permite que as instituições disponibilizem seus acervos arquivísticos online, fornecendo interfaces multilíngues e recursos de tradução de conteúdo, suporta vários tipos de coleção e é totalmente baseado na web, seguindo práticas recomendadas de acessibilidade.

O Centro de Informação, Documentação e Arquivo (Cidarq), arquivo institucional da UFG, é responsável por gerenciar o Portal de Acervos Arquivísticos ICA – AtoM, no âmbito desta instituição federal. Participar do portal arquivístico utilizado pela UFG dará maior visibilidade e acesso à documentação do CMV. Para viabilizar essa transferência do conteúdo do banco de dados do CMV para o Portal do Cidarq, estabeleceu-se uma parceria entre a Direção deste órgão e a pesquisa do CMV. Com recursos do CNPq, a pesquisa intitulada Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Goiás – relações entre o local e o nacional, coordenada pela Faculdade de Educação, elaborou um novo visual para o portal de acervos do Cidarq, incluindo a entrada de acesso à documentação do CMV, conforme Figura 7.

6. As informações mais detalhadas sobre este ambiente podem ser acessadas no link: <https://acervo.cidarq.ufg.br/index.php/about>.

FIGURA 7 – Design da entrada do Portal de Acervos Arquivísticos ICA – AtoM



Fonte: <https://acervo.cidarq.ufg.br/>.

Ao acessar a página de entrada do Portal de Acervos Arquivísticos – ICA – AtoM, no endereço <https://acervo.cidarq.ufg.br/>, encontra-se disponível ao leitor três centros de documentação: CIDARQ, Laboratório de Musicologia Braz Wilson Pompeu de Pina Filho (LABMUS) e o da nossa pesquisa CMV-GO. A página do CMV, como pode ser visualizada na Figura 8, possui uma zona de identificação a qual faz uma breve descrição do projeto da pesquisa. No lado esquerdo tem a opção de “pesquisar”, na qual o pesquisador colocará o tema do material que procura e aparecerá os resultados, podendo esse escolher por ordem de: código de referência, data modificada, data de início, data de fim, título, relevância, identificador, ordem crescente e decrescente, sendo uma opção de pesquisa avançada, opções que o banco de dados do CMV não proporciona por sua criação limitada.

Citado anteriormente o banco de dados do CMV possui parcialmente 2.065 (dois mil e sessenta e cinco) documentos catalogados. Sendo assim vale ressaltar que ao preservar um documento não quer dizer que deva-se guardar tudo o que foi encontrado, mas sim avaliar de uma forma rigorosa a importância dele, descartando o desnecessário e desenvolvendo condições

mínimas para a sobrevivência do material físico e da informação do documento. Para isso é necessário criar técnicas de higienização, local apropriado com ventilação e meios digitais como banco de dados para além de preservar disponibilizar esses documentos ao público.

FIGURA 8 – Projeto Centro Memória Viva no Portal de Acervos. Arquivísticos



Fonte: <https://acervo.cidarq.ufg.br/index.php/centro-mem-ria-viva>.

A pesquisa do CMV ocupa lugar de Memória, seu banco de dados preserva vários documentos ricos de História, sendo entendido Memória como

[...] memória é a vida, emerge de um grupo que ela une, é múltipla, plural, coletiva e individualizada, é afetiva e mágica, se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto; a materialização da memória está representada nos museus, arquivos, bibliotecas, centros de documentação e banco de dados. (Nora 1993, p. 8)

Criando um banco de dados para armazenar documentos a tarefa posta é de manter as informações atualizadas. É preciso

um olhar atento nos documentos armazenados a cada atualização do sistema de gestão de dados. Para que ocorra a atualização permanente do banco de dados é preciso manter um grupo de pesquisadores ativos, pois o vínculo desses, associado a bolsas de iniciação científica, mestrado e doutorado, podem implicar em descontinuidade nessa tarefa, quando concluem seus cursos de graduação e/ou pós-graduação.

O processo de migração iniciou-se com a organização e “limpeza” do banco de dados, feita no LibreOffice Calc, software livre de planilha eletrônica, a qual foi auxiliada por Arquivista do Instituto Federal Goiano (IF Goiano).⁷ Nesta fase da pesquisa, a “limpeza” de cada documento disponibilizado, constituiu-se em revisão dos dados apresentados no Item documental,⁸ como: se os arquivos citados estão digitalizados; qualidade do material digitalizado; data de produção; nome do documento; conteúdo e da sua correta localização no banco de dados.

Os três subprojetos que passaram por essa “limpeza” foram: Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB – GO), com um total de 460 registros; Pesquisa Documental na SEDUC/GO: redescobrimo a história da EJA, com 154 registros; e Educação como direitos de todos: produção de conhecimento e valorização da diversidade para inclusão social, com 983 registros.

Na segunda etapa foram feitos downloads de todos documentos do banco de dados, salvos em HD externo e no drive da pesquisa do CMV. Coube aos pesquisadores pensar em outras alternativas em como guardar os documentos, para que esses não sejam perdidos ou apagados, se tornando inacessíveis nos meios eletrônicos onde foram armazenados, pois com a rapidez de avanço das novas tecnologias, muitos recursos oferecidos por essas acabam

7. Esta instituição da rede federal de educação profissional e tecnológica é parceira do CMV na execução desta pesquisa.

8. Item documental é a “Unidade documental fisicamente indivisível”. Também referido como peça.” (CONS. NAC. ARQ. Classificação, 2001, p. 180).

entrando em desuso no decorrer do tempo. Exemplo disto são as mudanças rápidas de hardware e software, que podem dificultar a leitura dos documentos digitais, portanto, os pesquisadores e órgãos que utilizam ferramentas digitais, devem se preocupar com sua longevidade, compatibilidade com sistemas em constantes mudanças, entre outras questões técnicas.

Em uma nova tabela de LibreOffice Calc, cada subprojeto do banco de dados do CMV, passou novamente por uma revisão mais detalhada. Esse processo iniciou-se com a Coleção⁹ Pesquisa documental na Secretaria de Educação do Estado de Goiás: Redescobrimo a história da Educação de Jovens e Adultos – EJA em Goiás, com inicialmente 154 registros. O trabalho de revisão e aprimoramento da organização documental, resultou, até o momento, num total de 581 registros, que correspondem ao documento intitulado resoluções.¹⁰ Sobre esta fonte documental foram verificados: o número da resolução, data de publicação e conteúdo correspondente. Após a correção de cada item foram postos os links em PDF de cada resolução na planilha, conforme pode ser observado na Figura 4, os quais já se encontram prontos para a migração.

9. Coleção- Camargo e Bellotto (1996, p. 40), define coleção como a “Reunião artificial de documentos que, não mantendo relação orgânica entre si, apresentam alguma característica comum”.

10. Resolução – documento dispositivo normativo, descendente. Ato emanado de órgão colegiado registrando uma decisão ou uma ordem no âmbito de sua área de atuação. O ato está fundado na própria atribuição conferida ao órgão ou representante. Diz-se que a resolução é conjunta quando o seu dispositivo é do interesse e da área da competência de mais de um órgão público. Protocolo inicial: título – Resolução. Sigla do órgão e numeração. Ementa. Denominação completa do cargo do responsável. Texto: “Resolve...” Texto dividido ou não em parágrafos. Protocolo final: datas tópica e cronológica. Assinatura do emitente, presidente ou diretor do órgão colegiado (Bellotto 2002, p. 41).

Figura 9 – Limpeza do banco de dados do CMV em planilha de LibreOffice Calc

ptio	title	eventStartDates	eventEndDates	File Name	File URL
	Resolução n. 27 de 16 de mar. de 1964 : Autoriza o	1964-03-16	1964-03-16	1_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 34 de 16 de mar. de 1964 : Autoriza o	1964-03-16	1964-03-16	2_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 36 de 26 de jun. de 1964 : Autoriza o	1964-06-26	1964-06-26	3_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 51 de 23 de abr. de 1965 : Autoriza o	1965-04-23	1965-04-23	4_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 83 de 10 de dez. de 1965 : Autoriza o	1965-12-10	1965-12-10	1_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 84 de 10 de dez. de 1965 : Autoriza o	1965-12-10	1965-12-10	2_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 93 de 04 de mar. de 1966 : Autoriza o	1966-03-04	1966-03-04	5_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 113 de 27 de maio de 1966 : Autoriza	1966-05-27	1966-05-27	6_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 117 de 05 de set. de 1966 : Autoriza c	1966-09-05	1966-09-05	1_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 123 de 11 de nov. de 1966 : Autoriza c	1966-11-11	1966-11-11	2_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 139 de 20 de dez. de 1966 : Autoriza	1966-12-20	1966-12-20	3_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 153 de 10 de fev de 1967 : Autoriza o	1967-02-10	1967-02-10	4_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 156 de 31 de jan. de 1967 : Autoriza c	1967-01-31	1967-01-31	5_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 178 de 08 de set. de 1967 : Autoriza c	1967-09-08	1967-09-08	1_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 180 de 08 de set. de 1967 : Autoriza c	1967-09-08	1967-09-08	2_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 194 de 22 de dez. de 1967 : Autoriza	1967-12-22	1967-12-22	3_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 198 de 22 de dez. de 1967 : Autoriza	1967-12-22	1967-12-22	4_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 215 de 22 de dez. de 1967 : Autoriza	1967-12-22	1967-12-22	5_PDFsam_ [v	https://drive.goo
	Resolução n. 600 de 18de jun. de 1971 : Autoriza o	1971-06-18	1971-06-18	1_PDFsam_ [v	https://drive.goo

Fonte: Planilha elaborada pelos pesquisadores.

A planilha elaborada pelos pesquisadores acima traz um exemplo de como foi realizada a “limpeza” de cada subprojeto. Em “Title” temos o título de cada resolução, “eventStartDates”, a data de início do documento e “Event EndDate” a data final. A data foi usada no formato internacional (ano, mês e dia). Em “File name”, está o nome de cada pdf, e em “File URL”. o pdf em formato de link. Cada resolução foi revisada, quanto a data e conteúdo descrito e corrigidas, estando prontas para serem migradas para o ICA –AtoM.

Considerações acerca da pesquisa

Com o texto descrito acima, buscamos conscientizar os leitores sobre a importância de preservar a História e a Memória

da EJA, em diferentes ambientes digitais, para que esse público de alunos tenha visibilidade na sociedade atual e não sejam excluídos do processo de escolarização. Conhecer a história da EJA, Educação Popular, dos movimentos sociais que lutaram para defender o direito de acesso à educação a todos, é uma forma de resistir e continuar essa luta. Já são vinte anos de dedicação coletiva, que buscamos ocupar os espaços virtuais para preservar a memória da EJA. Vinte anos de luta e muitas mudanças positivas na educação.

Cabe a nós pesquisadores, professores e alunos, a preocupação em estudar os novos ambientes digitais e entender como esses estão excluindo o aluno da EJA, a partir da situação vivida por todos com a Pandemia de Covid-19. Para que possamos ajudar a ingressar novamente eles em contato com a escola. Pois, as tecnologias vieram para ficar, não é possível recusá-las como uma ferramenta para o ensino. Com toda documentação já apresentada nesse texto, as quais estarão disponíveis para acesso na Plataforma ICA – AtoM, é possível desenvolver novas pesquisas ou tê-las como suporte de estudo para pesquisas desenvolvidas. Ressaltamos a importância de acessá-las, pois não estamos apenas guardando-as para guardar, a documentação é um testemunho do que aconteceu e precisamos entender a história para mudarmos o presente da EJA.

Como estudante do curso de Pedagogia, entrar em contato pela primeira vez com diferentes ambientes digitais, foi uma tarefa difícil, exigiu muita paciência e vontade. Não foi possível dominar todas as ferramentas, mas foi possível conhecer um pouco de cada uma. Ter um arquivista como orientador nesse processo, foi essencial, para compreensão do processo de organização documental para sua disponibilização. Compreender a importância de aprender a utilizar as novas ferramentas digitais, foi muito rico para formação de toda a equipe da pesquisa, enquanto pesquisadoras e, para a graduanda, futura professora. Preservar a memória é tarefa de todos, não devemos descartar a nossa história.

Referências

- BELLOTTO, Heloísa. *Como fazer Análise Diplomática e Análise Tipológica de documento de arquivo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.
- CAMARGO, Ana Maria de Almeida e BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Dicionário de terminologia arquivística*. São Paulo: Associação dos Arquivistas Brasileiros – Núcleo Regional de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1996.
- CASTRO, J. *O Exame de Madureza no sistema de ensino brasileiro*. Tese de Mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1973.
- CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS. *Classificação, temporalidade e destinação de documentos de arquivo; relativos às atividades-meio da administração pública*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001. Disponível em: http://www.siga.arquivonacional.gov.br/images/publicacoes/cctt_meio.pdf. Acesso em: 20/01/2021.
- MARX, K. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo. Boitempo, 2011.
- NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares.” *Projeto História*, nº 10, pp. 7-28, 1993.
- PROJETO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO-OBEDUC. *Portal do Fórum Goiano de EJA*, 2005. Disponível em: <http://forumaja.org.br/go/node/1877>. Acesso em: 10/01/2021.
- PROJETO CENTRO MEMÓRIA VIVA. *Portal do Fórum Goiano de EJA*, 2005. Disponível em: <http://forumaja.org.br/go/node/1922>. Acesso em: 10/01/2021
- SILVA, Danielly Cardoso e MACHADO, Maria Margarida. “Centro Memória Viva: instrumento de preservação da história”, *in*:

- VALDEZ, Diane *et al.* (org.) *A história guardada no Centro Memória Viva*. Goiânia: Cãnone Editorial, pp. 13-21, 2015.
- TOSCHI, M. S. e RODRIGUES, M. E. C. “Infovias e Educação.” *Educação e Pesquisa*, vol. 29, nº 2, São Paulo, pp. 313-326, jul/dez, 2003.
- O QUE SÃO OS FÓRUMS DE EJA BRASIL. *Portal do Fórum Goiano de EJA*, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/node/677>. Acesso em: 12/12/2020.

Sites Pesquisados

- acervo.fe.ufg.br/index.php/colecao-museu-virtual-da-educacao-em-goias
- <https://reheg.fe.ufg.br/>
- acervo.fe.ufg.br/index.php/educacao-de-jovens-e-adultos
- <https://acervo.fe.ufg.br/index.php/exemplares-bibliograficos>
- <https://acervo.fe.ufg.br/index.php/professores-2>
- acervo.fe.ufg.br/index.php/conjunto-didatico-benedito-e-jovelina-meb-go-movimentos-populares-da-decada-de-60
- acervo.fe.ufg.br/index.php/capa-do-livro-o-que-e-metodo-paulo-freire.
- acervo.fe.ufg.br/index.php/professoras-do-movimento-de-educacao-de-base-em-goias-meb-go-inicio-da-decada-de-60
- forumeja.org.br/go/
- forumeja.org.br/go/node/1922
- forumeja.org.br/go/node/670
- www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/
- acervo.cidarq.ufg.br/
- acervo.cidarq.ufg.br/index.php/centro-mem-ria-viva.

Capítulo 2

EXAMES DE MADUREZA EM GOIÁS

Stephany Nascimento Lago
Maria Margarida Machado

A história dos Exames de Madureza no Brasil inicia-se no período da Primeira República, com o Decreto-Lei nº 981/1890 de Benjamin Constant. O referido decreto permitiu que brasileiros, com idade mínima de 16 anos (que não tiveram oportunidade de cursar o chamado “ensino regular”, formalmente em uma instituição de ensino) obtivessem certificado que lhes dava título de bacharel (correspondente ao final da educação básica na legislação atual); direito de concorrer a cargos no serviço público; e a possibilidade de se candidatar a um curso superior.

Este capítulo é resultado de dois anos de trabalho na iniciação científica (IC) durante a graduação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. No primeiro ano como bolsista de IC dei início ao desenvolvimento dos estudos sobre o Exame de Madureza, lendo a bibliografia existente referente a esta política de certificação de conhecimentos para jovens e adultos. Após esse trabalho inicial, que durou aproximadamente 1 ano, começamos a analisar as diversas alterações que o Exame de Madureza sofreu na

legislação federal e estadual, desde sua criação em 1890 até 1971, quando foi substituído pelos Exames Supletivos.

Esta pesquisa, de caráter documental e bibliográfica, buscou a reconstituição histórica dos Exames de Madureza no Estado de Goiás, com vistas a compor o acervo de documentação e memória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deste Estado, disponibilizando esta documentação publicamente em plataforma digital pelo Centro Memória Viva (CMV). A pesquisa tem por finalidade contribuir para pensar a política de educação de jovens e adultos implementada, neste Estado, e sua relação com as políticas nacionais voltadas para EJA.

Os estudos sobre a utilização dos exames de certificação, no contexto da educação brasileira, auxiliam na compreensão de padrões e mecanismos de mudança nas políticas educacionais. Os Exames de Madureza revelam um padrão de justificativa em relação a reparação de um dever do Estado, para com o direito não garantido aos cidadãos de acesso à escola; ao passo que legitimam-se como mecanismo de resposta às exigências da sociedade em relação ao processo de escolarização. O certificado emitido representava, para parte dos que se candidataram naquele contexto, a não necessidade da busca pela escola.

A maior parte da documentação sobre o Exame de Madureza no estado de Goiás se encontra presente no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados (DEDC) da Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Goiás (Seduc/GO). Neste departamento encontramos documentação datada de 1940 em diante, quase 100 anos de história sobre diversas iniciativas ligadas à EJA. Tudo sobre o Exame de Madureza, Exame Supletivo, cursos e exames de habilitação para professores leigos (Projeto Lúmen, Magister, Pró-Formação), até mesmo sobre o atual Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Durante a IC também tratamos, organizamos e digitalizamos parte dessa documentação, referente ao Exame de Madureza. Destacamos que antes do trabalho do CMV não havia nem o conhecimento, ou interesse de investigar a existência dessa documentação, que

estava, em grande parte ainda está, mofando no DEDC, apesar do esforço das servidoras deste departamento em preservar esse acervo documental.

O conteúdo deste capítulo está dividido em 3 partes. A primeira parte será de desenvolvimento dos aspectos históricos sobre o Exame de Madureza e suas transformações na legislação federal e estadual, desde sua criação em 1890 até sua substituição pelo Exame Supletivo, a partir da Reforma Educacional pela Lei nº5.692 (Brasil 1971a). A segunda parte deste capítulo apresenta os Exames de Madureza aplicados pelo Colégio Estadual de Goiânia, dados quantitativos sobre reprovação e aprovação no exame (de 1968 até 1972) e perfil dos candidatos aprovados (de 1973 até 1977). A terceira parte tratará de denúncias de fraude no processo avaliativo do Exame de Madureza em Goiás, especificamente do caso no Colégio Estadual de Goiânia e no Ginásio 31 de Março em Aragarças.

Aspectos Históricos dos Exames de Madureza

Na Primeira República o Exame de Madureza, ao menos com esse nome, surge na Reforma da Instrução Primária e Secundária, Decreto-Lei nº 981/1890 de Benjamin Constant. Segundo Castro (1973a), o Exame Madureza foi inspirado na experiência de outros países com exames parecidos (exemplo a Alemanha), não obstante, Castro afirma que Rui Barbosa também já fazia provas parecidas na tentativa de “equiparar as escolas” do Rio de Janeiro (Castro 1973a, p. 15). Os Exames de Madureza deveriam suprimir os Exames Preparatórios, outro tipo de exame de certificação de conhecimentos, utilizado no período Imperial.

Os Exames Preparatórios se pareciam com os Exames Vestibulares que conhecemos, pois para se matricular nos recentes (século XIX) cursos de grau superior no Brasil era obrigatório ser Bacharel e apenas o Colégio Dom Pedro II aferia este grau

de formação. Atendendo a demanda dos demais estudantes não oriundos desta instituição as próprias universidades começaram a criar cursos preparatórios, que poderiam ser feitos antes do ingresso do aluno ou concomitante à sua graduação superior. A busca por estes cursos de ingresso no ensino superior cresceu de tal maneira que as universidades não conseguiam oferecer vagas a todos os interessados, foi feita a tentativa de instituir bancas avaliadoras, criar um processo de seleção, para resolver este problema.

Diante dos resultados negativos, os preparatórios eram alvos de críticas severas e passaram a ser considerados obstáculo para o aperfeiçoamento do ensino secundário [...] a tendência era ingressar, o mais cedo possível, na faculdade, e para tal os Exames Preparatórios favoreciam largamente porque não exigiam preparação sistemática” (Castro 1963, p. 13)

Primeiramente a avaliação para os Exames de Madureza, na Reforma Benjamin Constant, tinham como pré-requisito o uso de um “currículo vitae” do candidato:

O examinando [...] apresentará à mesa julgadora um curriculum vitae assinado pelo diretor do estabelecimento particular em que estudou, ou pelos professores que o educaram no seio da família, donde se possam colher informações sobre seus precedentes colegiais, seu procedimento moral e o aproveitamento que teve no curso de estudos. (Brasil 1890, p. 9)

A segunda fase consistia em provas escritas e orais, as matérias eram: língua portuguesa e literatura nacional; línguas mortas; matemática e astronomia; ciências físicas e suas aplicações; meteorologia, mineralogia e geologia; biologia, zoologia e botânica; sociologia moral, noções de economia política e direito pátrio; geografia e história (especialmente do Brasil).

O Exame de Madureza (Decreto-Lei nº 980/1890) foi elaborado idealmente com a proposta de substituir gradualmente e definitivamente os Exames Preparatórios, que passariam a ser proibidos a partir de 1896, prazo que foi prorrogado diversas vezes até 12 de dezembro de 1908, quando foi extinguido pelo Decreto nº 2.022. Segundo Castro (1973a, p. 17), o papel do Exame de Madureza dentro da organização do sistema educacional encabeçado por Benjamin Constant tinha caráter regular e supletivo. Era obrigatório, espécie “conclusão” para os estudantes dos cursos secundários oficiais, não obstante, era opção aos estudantes de fora do sistema oficial de ensino (autodeclarados autodidatas, estudantes com acesso a mestres particulares ou provenientes de escolas privadas).

Embora o texto, elaborado da referida Lei, fosse destinado apenas à gestão do ensino primário e secundário do Estado Neutro, a intenção da proposta do Exame de Madureza era ser replicado em todo o país:

Art. nº38 - A aprovação no Exame de Madureza do Ginásio Nacional (Colégio Dom Pedro II) dará direito à matrícula em qualquer dos cursos superiores de caráter Federal na República: ao candidato que obtiver pelo menos dois terços de nota – plenamente - será conferido grau de Bacharel em ciências e letras.

Parágrafo único: Quando qualquer dos Estados da República houver organizado estabelecimentos do ensino secundário integral segundo plano do Ginásio Nacional (Colégio Dom Pedro II), darão os seus Exames de Madureza os mesmos direitos a esta matrícula nos cursos superiores. (Brasil 1890, p. 6)

O Decreto nº 1.590, de 8 de Janeiro de 1906 equiparou todos os Colégios Lyceus do Brasil ao Colégio Dom Pedro II, colégio modelo para o plano nacional. No documento “Regulamento do Lyceu e da Eschola Normal de Goyas” (Goyas 1906) há 7 citações

ao Exame de Madureza, descrevendo suas regras, tendo claramente como referência o Decreto nº 981/1890. Segundo Castro (1973a, p.22), em 1909 e 1910 o Exame de Madureza foi realizado em todos os estados, embora com outra fisionomia, mais parecidos com os Exames Preparatórios. Certamente foi realizado nesta época no Estado de Goiás, pelo Colégio Lyceu daqui.

A Reforma Rivadávia Corrêa de 1911 introduziu os Exames Vestibulares para ingresso no ensino superior e, como o público-alvo dos Exames de Madureza eram aqueles interessados em fazer “cursos superiores”, esta política foi abandonada. É importante pontuar que, após 10 anos de tramitação do Decreto-Lei nº980/1890 no congresso, apenas as partes referentes ao Exame de Madureza sobraram do texto original. Dividia opiniões, havia quem achasse que ele era a salvação do ensino secundário e outros que pensavam que sua proposta ousada era “inexequível”, com possíveis resultados “duvidosos e negativos” para a educação nacional (Castro 1973a, p. 19).

Segundo Nagle (1974, p. 97), algo que caracterizou o ambiente econômico, social e político da Primeira República, que marcou o desenvolvimento da educação brasileira, foi a passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial. Com a Proclamação da República rompeu-se alguns alicerces da sociedade estamental característica do modelo imperial, a educação passa a ser encarada como uma ferramenta importante para a mobilidade social, promessa fundamental da ideologia liberal.

Dentro do amplo fluxo de transformações que agitaram a sociedade brasileira nos seus primeiros 30 anos de república, segundo Nagle (1974, p. 100), coube à educação o desafio de responder a muitas mudanças. “A consequência desse estado de espírito foi o aparecimento de amplas discussões e frequentes reformas na escolarização” (Nagle 1974, p. 100), o que pode explicar a inconstância dos Exames de Madureza logo após sua criação. Outra explicação para esta inconstância, apresentada por Castro (1973a, p. 18), são as regras do Exame de Madureza. Importadas do estrangeiro sem estabelecerem ligações com a realidade brasileira

incluíam diversas disciplinas, na época, incomuns nos programas educacionais brasileiros, fruto das influências positivistas de Benjamin Constant.

Segundo Paiva (2003, p. 81), o Brasil na passagem para a República se “envergonhava” de sua população majoritariamente analfabeta, tendo na instrução o meio para alcançar o status dos países “cultos”. A Constituição Federal de 1891, em seu Artigo nº70 §2º, proíbe o voto de pessoas analfabetas, o que reduz drasticamente o quantitativo de eleitores brasileiros, esta medida não era nova mas foi reafirmada pela constituição republicana. No contexto da Primeira República, ainda segundo esta autora, não era interesse do Estado que a população trabalhadora fosse instruída, pois a não instrução popular era também meio de monopolizar o poder político.

A partir destes estudos, pode-se concluir que o Exame de Madureza, da forma como foi elaborado em 1890, destinava-se a atender as exigências da pequena burguesia brasileira, que tinha interesse em garantir seu espaço de participação na organização política do país. Uma tentativa iniciada por alguns intelectuais que lideraram a jovem República, colocando em prática os seus ideais e expectativas para uma nação moderna. Eram tantas exigências que somente a elite conseguia se candidatar, não era uma política que visava inserir os milhares de analfabetos (quem eles julgavam empecilho ao progresso) nesse mundo novo de oportunidades que a educação podia lhes oferecer.

Exames de Habilitação na Reforma Francisco Campos

Após a I Guerra Mundial, o êxodo rural, a imigração, a industrialização, entre outros processos, continuam a acentuar as mudanças nas estruturas sociais do país. A denominada revolução de 30, liderada por Getúlio Vargas, trouxe um apelo de luta pelos interesses do povo trabalhador, por consequência a educação esteve na pauta de transformações deste momento histórico. O Exame de Madureza criado em 1890, abandonado após anos de fracasso,

retornou na Lei nº 21.241, 4 de abril de 1932, a reforma do ensino secundário elaborada por Francisco Campos. Voltando com roupagem nova, é chamado de Exame de Habilitação ou “Exames do Artigo 100”, nome pelo qual ficou conhecido nos documentos oficiais (Castro 1973a, p. 25).

As provas do Artigo 100 evidenciam as características desse período histórico, trazendo à discussão, questões sobre a demanda por cursos noturnos para o ensino secundário: “Enquanto não forem em número suficiente os cursos noturnos de ensino secundário sob o regime de inspeção, será facultado requerer e prestar exames de habilitação” (Lei nº 21.241, 4 de abril de 1932, Art.100). Marca uma mudança na estratégia do Exame de Madureza, esse que antes tinha como principal aspiração a “equiparação da educação”, passa a ter como público-alvo a população jovem e adulta que, por algum motivo, não havia cursado o ensino “regular” e já estavam inseridos no mundo do trabalho, sem condições de estudar em escola diurna.

A Reforma Francisco Campos (1932), pela primeira vez estruturou o ensino secundário (podemos comparar com o final da educação básica) em 5 séries. O Exame de Habilitação, num sistema parecido com o dos Exames Parcelados, possui “3 níveis ou etapas”, de 3º série, 4º série e 5º série. Os estudantes com mais de 18 anos aprovados nos exames previstos no Art.100 tinham direito de cursar ensino superior, basicamente, certificavam a conclusão de sua escolaridade básica. Os Exames de Habilitação eram oferecidos uma vez por ano, portanto, a conclusão do ensino secundário, que no ensino chamado “regular” correspondia ao período de 5 anos, poderiam ser concluídos em 3 anos (no mínimo) via ferramenta deste exame.

Os Exames de Habilitação não tinham nenhuma equiparação com o ensino regular. Não era permitido fazer a prova da 3º série e terminar os estudos no ensino escolar regular, assim como os alunos do regime escolar não deveriam abandonar a escola “regular” para se submeter aos exames do Art.100. As disciplinas eram: Português, Francês, Inglês, História da Civilização, Geografia, Matemática,

Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Música, Química, Física, História Natural, Latim e Alemão (Facultativo). O programa dos conteúdos cobrados nessas disciplinas deveriam ser os mesmos exigidos no ensino “regular”, sem levar em consideração nesse aspecto as especificidades do público-alvo que buscava atender. Como a prova era bastante difícil e por conta do seu caráter enciclopedista, o Colégio Dom Pedro II abriu salas noturnas, com cursos preparatórios, para maiores de 16 anos, destinados aqueles que buscavam realizar o exame (Castro 1974, p. 30).

Exame de Licença Ginásial, Clássica ou Científica na Reforma Gustavo Capanema

O Exame de Habilitação ou Exames do Art. 100, porém, é reestruturado a partir do Decreto-Lei nº4.224, de 4 de abril de 1942, a reforma do ensino secundário assinada por Gustavo Capanema. Passa então a ser chamado oficialmente de “Exame de Licença Ginásial, Clássica ou Científica”. A Reforma Gustavo Capanema dividiu o ensino secundário em dois níveis: O Ginásio de quatro anos (correspondente aos anos finais do ensino fundamental); Colegial, três anos, com duas opções de currículo, o clássico e o científico. Segundo Castro (1974, p. 34) “os exames de licença nunca foram realizados”. Esta lei buscou, assim como no Decreto de Benjamin Constant, fortalecer o ensino “regular”, incorporando o Exame de Licença na estrutura orgânica desta etapa da educação (como no caso dos Exames de Admissão, por exemplo). “Artigo 53: A conclusão dos estudos secundários, de primeiro e de segundo ciclo, só se verificará pelos exames de licença” (Decreto-Lei nº 4.224, 4 de abril de 1942).

O Exame de Licença foi alvo de disputas, sofreu diversas prorrogações e assim como os Exames de Madureza, em 1890, só “saiu do papel” já bastante diferente do texto original (Castro 1974, p. 34). No primeiro texto a idade mínima era 19 anos, a questão idade sempre foi um tema sensível na trajetória do Exame de Madureza,

especificamente na Reforma Capanema ela chegou a ser 18 anos para o ciclo I (nível ginasial). A Lei nº 3.293, de 1957, alterou a parte final do texto referente aos Exames de Licença, reuniu os Artigos 91-93 e renomeou o exame, que voltou a ser chamado oficialmente de “Exame de Madureza”.

Vale destacar que pela primeira vez, ao menos na lei, se esboçou preocupação com a lisura dos exames:

Art. 63. [...] bancas examinadoras, compostas, sempre que possível, de elementos do magistério oficial e designadas pelo ministro da Educação.

§ 1º Aos exames processados em colégio federal ou equiparado não poderão concorrer os seus próprios alunos, salvo quando não for possível, na respectiva localidade, submetê-los a exames em outro estabelecimento de ensino.

§ 2º Não poderá, sob pena de nulidade, ser prestada prova de uma disciplina perante examinador que, no decurso dos estudos de segundo ciclo, a tenha ensinado, no todo ou em parte, ao examinando. (Brasil 1942)

Na Reforma Gustavo Capanema há 17 artigos referentes ao Exame de Licença. O Capítulo XV é reservado aos Exames de Licença, para dar noção da sua importância na organização do ensino secundário. A parte que sofreu alteração não está neste capítulo, está no Título VII, penúltimo desta Lei, “Dos estudos secundários dos maiores de 19 anos”, ou seja, a parte diretamente ligada à Educação de Jovens e Adultos. Criou uma duplicidade, Exames de Licença para alunos do ensino “regular” e Exame de Madureza para a EJA, a lei não é clara neste ponto. O Exame de Licença obrigatório no ensino secundário não é retomado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Exame de Madureza na LDB 4.024/1961

A LDB de 1961 garantiu aos Estados a liberdade de organizar e gerir os seus sistemas de ensino. Os Colégios e Escolas

Oficiais/Federais, como o Lyceu de Goiás,¹ passaram a responder às Secretarias Estaduais de Educação (uma exceção o Colégio Dom Pedro II, que continuou fazendo parte do Sistema Federal). As Secretarias Estaduais de Educação poderiam avaliar quais instituições de ensino teriam permissão para ofertar o Exame de Madureza, o que ampliou a oferta do mesmo no interior dos Estados.

O livro intitulado “Madureza Colégio Estadual de Goiânia² de 1963-1965”³ (Goiás 1963/1965), encadernado na gestão Bretas,⁴ reúne documentações normativas acerca do Exame de Madureza

1. O Decreto nº 1.590, de 8 de Janeiro de 1906 equiparou todos os Colégios Lyceus do Brasil ao Colégio Dom Pedro II e até a década de 1960 o Colégio Lyceu de Goiás foi a única instituição com permissão de constituir banca avaliadora do Exame de Madureza em todo Estado
2. O Lyceu goiano, criado em 20 de julho de 1846 na histórica cidade de Goiás, foi transferido com a capital para Goiânia em 27 de novembro de 1937, uma das primeiras instituições de ensino secundário no Brasil. Em 8 de janeiro de 1906, o Decreto nº 1590 equiparou todos os Colégios Lyceus do Brasil ao Colégio Dom Pedro II, colégio modelo para o ensino secundário nacional. Após sua equiparação o Lyceu goiano passa a fazer parte do sistema oficial de ensino público (hoje chamamos sistema federal). A LDB de 1961 dá ao Estado a obrigação de gerir o Lyceu que passa a ser chamado nos textos oficiais do Colégio Estadual de Goiânia.
3. Na verdade contém documentos referentes ao período de 1961 à 1965, mantemos o título da maneira impressa na capa do livro.
4. O professor Genesco Ferreira Bretas. Nascido em Caldas Novas em 1911, foi um dos maiores estudiosos da História da Educação no estado, além de ter sido um dos primeiros professores do Lyceu de Goiás e um dos pioneiros na implantação dos cursos de educação nas Universidades Federal de Goiás (UFG) e Católica de Goiás (UCG). Sua obra História da Instrução Pública em Goiás (1991, Editora da UFG) é livro fundamental para os estudiosos. O professor Genesco marcou como educador a vida da sociedade goiana, pois lecionou em todos os níveis [...] Além de exercer quase todos os cargos administrativos possíveis na rede escolar, inclusive o de Secretário Municipal de Educação e de Diretor do Lyceu e do Instituto de Educação, foi professor na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica, na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás e, finalmente, na Faculdade de Educação, como titular, em dedicação exclusiva. Aposentou-se em 1994.

(como exemplo: resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE/GO); extrato de regimento interno do Lyceu, listas de professores que compuseram a banca avaliadora etc.). Provavelmente, serviu à direção deste colégio como guia para gestão institucional do exame, tendo em vista as mudanças que a LDB n° 4.024/61 trouxe para sua organização.

Um dos documentos presentes neste livro, que se destaca, é um Parecer (Brasil 1964) do Conselho Federal de Educação (CFE) destinado ao Ministério da Educação (MEC), que faz uma exposição “histórica” remontando as disposições legais que o citado conselho havia deliberado, até então, acerca do Exame de Madureza. A escolha de utilizar um Parecer como direcionamento provavelmente foi feita porque o CFE, ainda em 1964, não havia baixado uma Resolução específica acerca dos Exames de Madureza (a partir da aprovação da LDB de 1961).

O CEE/GO baixou sua primeira resolução sobre o Exame de Madureza, a Resolução n° 3, em julho de 1962 (Goiás 1963/1965, p. 56). Mesmo sem uma Resolução do CFE, o Ministério da Educação, nos anos de 1963 a 1964, baixou dois Decretos e sete Portarias, legislando acerca do Exame de Madureza (Brasil 1964, pp. 1-2). Este fato mostra como a pauta da Educação de Jovens e Adultos estava sendo muito disputada no âmbito nacional, entre atribuições do Ministério da Educação e do Conselho Federal de Educação, e também no âmbito da relação conselho federal e conselhos estaduais.

Conforme expressado textualmente no Parecer apresentado (Brasil, 1964), as discussões acerca do Exame de Madureza, durante o período de 1961-1964, se dividiam em três pontos: 1) Questões relacionadas à *idade mínima* e às diferentes formas de se candidatar ao exame; 2) Quais *instituições* teriam permissão de oferecer o exame; 3) Quais *disciplinas* fariam parte do programa do exame,

Disponível em: <https://www.ufg.br/n/55842-morre-o-professor-genesco-ferreira-bretas>. Acesso em: 20/08/2020.

entrando nesse debate a questão da educação de nível técnico e se essa modalidade educacional também seria avaliada pelo exame.

O Exame de Madureza não era gratuito, nunca foi, o Colégio Estadual de Goiânia cobrava NCr 5,00⁵ pela inscrição mais NCr 5,00 para cada disciplina que o candidato desejasse prestar (Goiás 1969a, p. 6). O Art. nº99 da LDB nº 4.024/61 diz respeito aos Exames de Madureza, e lê-se:

Artigo nº99: Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão de cursos ginasial, mediante a prestação de exames de madureza em dois anos, no mínimo e três, no máximo, após estudos realizados sem observância do regime escolar.

Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos. (Brasil 1961)

O texto do artigo da Lei não sofreu grandes alterações se comparado ao seu anterior, o Art. nº91 da Reforma Capanema, que havia tido sua redação alterada pela Lei nº 3.293 em 1957. Basicamente, o que mudou no texto foi a idade mínima, esta passou de 18 para 16 anos no ciclo I (ginásio) e de 20 para 19 anos no ciclo II (colégio). Todavia, a parte escrita “em dois anos, no mínimo e três, no máximo” foi vetada pelo Presidente da República, no dia 20 de dezembro de 1961, e mantida pelo congresso nacional, quando este fixa a lei exatamente dois meses depois, no dia 20 de fevereiro de 1962. Esta regra criada em 1957 de tempo mínimo e máximo para conclusão das etapas do exame era novidade, houve certas vezes um tempo mínimo mas nunca um período máximo para conclusão.

5. O cruzeiro novo (NCr\$) foi uma moeda do Brasil que circulou transitoriamente no Brasil no período entre 13 de fevereiro de 1967 e 14 de maio de 1970. O Cruzeiro Novo foi implantado durante o regime militar, no governo do marechal Artur da Costa e Silva, que governou de 1967 a 1969. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cruzeiro_novo#:~:text=O%20cruzeiro%20novo%20\(NCr%24\),14%20de%20maio%20de%201970](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cruzeiro_novo#:~:text=O%20cruzeiro%20novo%20(NCr%24),14%20de%20maio%20de%201970). Acesso em: 29/09/2020.

Havia diferentes formas de inscrição. Para o Ciclo I (correspondente ao ginásial) seriam exigidas cinco disciplinas básicas: Português, História, Geografia, Matemática e Iniciação à Ciência. No Ciclo II (correspondente ao colegial) havia três formas de inscrição. Se o candidato não tivesse concluído o curso ginásial (na escola ou através do Exame de Madureza, Ciclo I) era preciso ser aprovado em 6 disciplinas, as básicas citadas acima mais uma língua viva a escolha do candidato. Já os candidatos com certificado (ginásial ou do Exame de Madureza, Ciclo I) também eram exigidas 6 disciplinas, entretanto apenas Português e uma língua viva eram obrigatórias. As 4 demais disciplinas poderiam ser selecionadas dentre as disciplinas obrigatórias, complementares e optativas. Havia ainda outra opção para Ciclo II, que era fazer um Exame de Madureza correspondente aos 2 primeiros anos do curso colegial, e concluir o ano restante em vigência escolar.

Sempre existiu, desde os Exames Preparatórios, cursinhos particulares que preparavam os estudantes para concorrer às vagas nos cursos de grau superior. Também existiu cursinhos preparatórios para o Exame de Madureza no século XX. Desde sua criação os Exames de Madureza eram pagos, o sistema privado tinha interesse em ofertar estes exames também. Contudo, em Goiás, apenas escolas públicas obtiveram permissão do CEE/GO para constituir bancas avaliadoras. Algumas escolas públicas do interior receberam autorização para oferecer o Exame de Madureza no Ciclo I, enquanto o Ciclo II era somente oferecido na capital pelo Colégio Estadual de Goiânia (Lyceu).

As instituições que recebessem autorização para constituir banca aos Exames de Madureza, Ciclo I, deveriam oferecer obrigatoriamente as cinco disciplinas básicas (Português, História, Geografia, Matemática e Iniciação à Ciência). Para oferecer o Ciclo II era preciso apresentar opções de Língua Viva, disciplinas complementares e optativas. Além das disciplinas obrigatórias as outras (de línguas, complementares e optativas) sugeridas pelo CFE eram: Ciências Físicas e Biológicas, Física, Química, Biologia, Língua Clássica (Latim), Desenho, Mineralogia e Geologia, Psicologia, Lógica, Literatura, Introdução às Artes,

Direito Usual, Elementos da Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética. Essas disciplinas complementares e optativas (principalmente as optativas) eram *sugeridas* pelo CFE. A instituição autorizada pelo Conselho Estadual do Estado a constituir banca examinadora ao Exame de Madureza, poderia escolher, a depender de suas possibilidades, quais opções oferecer, ou talvez até sugerir ao seu Conselho Estadual disciplinas diferentes.

O Colégio Estadual de Goiânia (Lyceu) dos anos de 1968 até 1972 (anos os quais encontramos cópia das provas) além das primeiras 5 disciplinas obrigatórias e das 7 disciplinas complementares, que eram oferecidas todos os anos, algumas vezes também ofereceu disciplinas optativas como: Direito Usual, Elementos da Economia e Noções de Contabilidade. Houve ao todo apenas 4 inscritos nessas disciplinas, nos exames aplicados em agosto de 1968,⁶ contando com 3 aprovações e 1 um candidato que não compareceu à prova. Não houve uma disciplina optativa de Literatura ou Introdução às Artes. As disciplinas especiais escolhidas a serem oferecidas pelo Lyceu de Goiás deixam evidente a tendência do Exame, que é atender às demandas do mercado e não à demanda de formação humana dos sujeitos jovens e adultos.

As disciplinas sugeridas pelo CFE também entram em conflito com uma regra explicitada no próprio Parecer: “não se justifica, nem se compreende Exame de Madureza em nível técnico” pois este seria exclusivamente “uma verificação da maturidade intelectual” (Brasil 1963/1965, p. 16). Disciplinas como Psicologia, Direito usual, Elementos da Economia e Noções de Contabilidade podem ser interpretadas como disciplinas de caráter técnico e voltadas para o trabalho. Podem ser disciplinas técnicas voltadas para o trabalho intelectual mas continuam tendo o caráter profissional. Evidenciam ainda outra função histórica dos Exames de Madureza, a certificação de profissionais leigos.

6. Esse dado refere-se às provas nas quais esta pesquisa teve acesso para análise, podem ter sido oferecidas outras vezes.

Parte dos dados que serão apresentados resultam da pesquisa documental realizada nos arquivos da Secretaria de Estado da Educação e Cultura de Goiás (Seduc/GO). Inicialmente focalizando os achados documentais que registram o perfil dos candidatos aos Exames de Madureza e depois os dados quantitativos sobre aprovação e reprovação nos exames dos anos de 1968 à 1972. A documentação sobre os Exames de Madureza da Seduc/GO encontra-se no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados (DEDC).

Até o ano de 2019 esta pesquisa havia acessado, a respeito do Exame de Madureza: as resoluções disponibilizadas pelo CEE/GO; 4 livros de registro de retirada de certificados do Exame de Madureza nos anos de 1973 a 1977 e duas pastas de arquivo com documentos avulsos, deteriorados pelo tempo, por goteiras e grampos enferrujados, no armário deslizante do DEDC. No ano de 2019 por conta da mudança de gestão dentro da Seduc/GO diversos remanejamentos foram feitos, dentre estes o DEDC foi transferido de prédio. Durante o empacotamento, para a mudança, as servidoras deste departamento localizaram uma caixa com alguns livros e outros documentos relacionados ao Exame de Madureza.

Durante o último trimestre de 2019 e início de 2020 fizemos um grande esforço na tentativa de tratar e digitalizar esta nova documentação. O prédio ao qual o DEDC foi transferido encontrava-se (provavelmente ainda encontra-se) em condições mais insalubres do que o anterior, e precisava ser interditado para reformas. Foram feitas, apesar do pouco tempo e o início das medidas de isolamento social, a digitalização de: 7 livros de “Relatório do Exame”, 1 livro intitulado “Madureza Colégio Estadual de Goiânia de 1963-1965”, 1 livro intitulado “Processo Aragarças” e o livro “Atas – Madureza 1954 a 1968”.

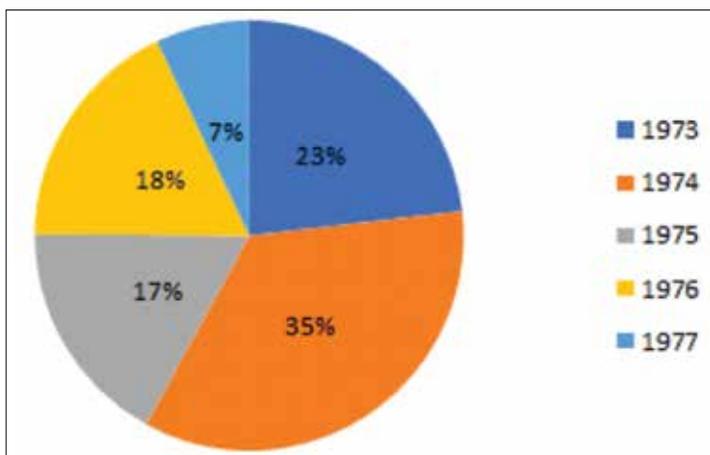
Os 4 Livros de registro de retirada de certificados do Exame de Madureza nos anos, de 1973 a 1977, não podiam ser retirados

da secretaria por questões de segurança, por isso as pesquisadoras fotografaram todas as páginas, transformando-as num arquivo de extensão pdf para que os dados pudessem ser tratados.

O acesso aos registros possibilitou identificar informações relativas a coexistência dos Exames de Madureza e dos Exames Supletivos, tendo em vista que em 1971, com a reforma implantada pela Lei nº 5.692 (Brasil 1971a), este passou a substituir gradualmente os Exames de Madureza. Após a tabulação e tratamento dos dados, foi possível produzir gráficos que possibilitam analisar o perfil daqueles que buscavam certificação da conclusão de sua escolaridade básica naquele contexto da educação brasileira.

As informações que constam destes registros referem-se aos seguintes dados: qual opção do exame foi prestado (Ciclo I ou Ciclo II); idade; estado e cidade de nascimento do candidato; nome dos pais e data de retirada do certificado. Em Goiás, o número de pessoas que prestou o Exame de Madureza em Goiânia e foi buscar seus certificados no DEDC, nos anos de 1973 a 1977, foi de 4.279 pessoas.

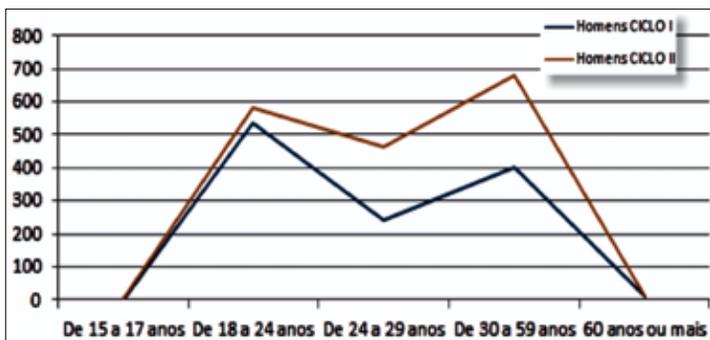
GRÁFICO 1 – Frequência anual de solicitação de certificados do Exame de Madureza no Estado de Goiás



Fonte: Livros de Registro dos Exames de Madureza do DEDC – Sistematizados pelas autoras.

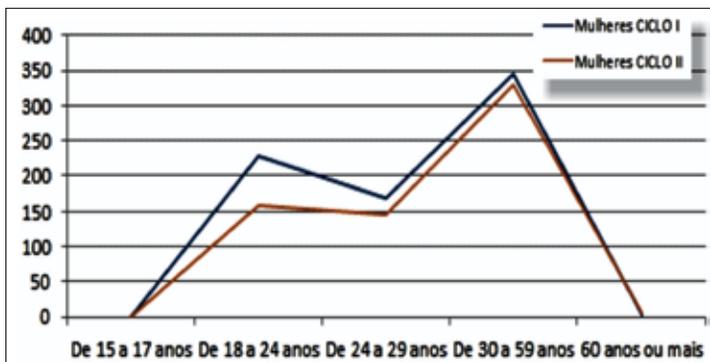
Destes candidatos 68% eram homens e 32% mulheres, os registros apontam que a quantidade de homens é maior o dobro em relação às mulheres em todos os anos analisados. Além de haver mais homens prestando os exames, esses são em maior número os que concluem a escolaridade básica, enquanto a quantidade de mulheres que concluíram o ciclo II é inferior a quantidade do ciclo I.

GRÁFICO 2 – Relação à conclusão da escolaridade básica entre os homens



Fonte: Livros de Registro dos Exames de Madureza do DEDC– Sistematizados pelas autoras.

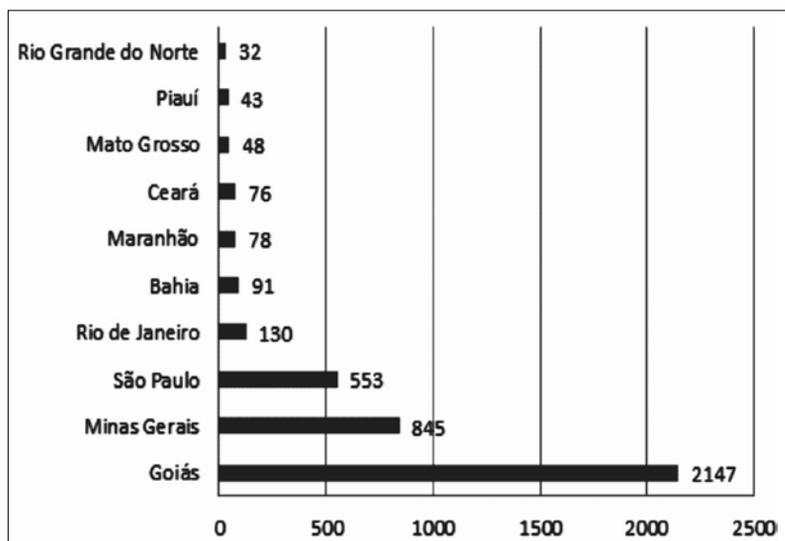
GRÁFICO 3 – Relação à conclusão da escolaridade básica entre as mulheres



Fonte: Livros de Registro dos Exames de Madureza do DEDC– Sistematizados pelas autoras.

Quanto à origem dos candidatos, dos 4279 certificados 35 (cerca de 0,8%) eram estrangeiros. Dentre estes, por exemplo, 11 eram de Portugal, 3 do Japão e 3 do Líbano. Candidatos nascidos no Estado de Goiás, representavam 50,1% das certificações. Cerca de 35,7% dos sujeitos eram naturais da Região Sudeste, principalmente dos estados de São Paulo e Minas Gerais, cerca de 30,7% deste total. 13,4% dos candidatos são naturais das demais regiões do país.

GRÁFICO 4 – Relação de frequência dos dez Estados com maior número de certificados requeridos ao Exame em Goiás

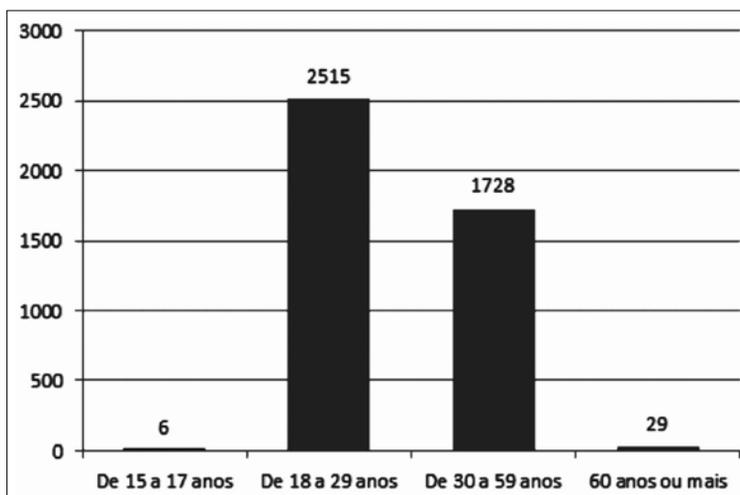


Fonte: Livros de Registro dos Exames de Madureza do DEDC– Sistematizados pelas autoras.

Os nascidos no Estado de Goiás, 50,1% das certificações, representam 2147 sujeitos que buscaram seus certificados no DEDC na década de 1970. Deste total, 14,3% eram naturais da capital Goiânia e 85,7% eram naturais do interior do estado. Deve-se considerar Goiás também o atual Estado do Tocantins, criado somente na década de 80 do século XX.

No que concerne à faixa etária dos candidatos certificados, os resultados revelaram que na faixa etária de 16 e 17 anos (adolescentes) o total é de 6 pessoas; de 18 a 29 (jovens) o total de sujeitos é de 2515, dos 30 aos 59 (adultos) são 1728 e idosos (mais que 60 anos) somam 29 sujeitos.

GRÁFICO 5 – Relação da faixa etária dos sujeitos segundo os livros de registro



Fonte: Livros de Registro dos Exames de Madureza do DEDC– Sistematizados pelas autoras.

Estes dados geracionais chamam a atenção por revelar o acesso à certificação pelos exames na maioria de jovens, seguida dos adultos, que se beneficiaram desta alternativa para conclusão da escolaridade.

Tomando como referência a pesquisa documental, também apresentaremos a análise de alguns gráficos produzidos através de 7 livros intitulados “Relatório do Exame”, referentes aos Exames de Madureza realizados no Colégio Estadual de Goiânia dos anos de 1968 a 1972. Os livros analisados foram: “Relatório

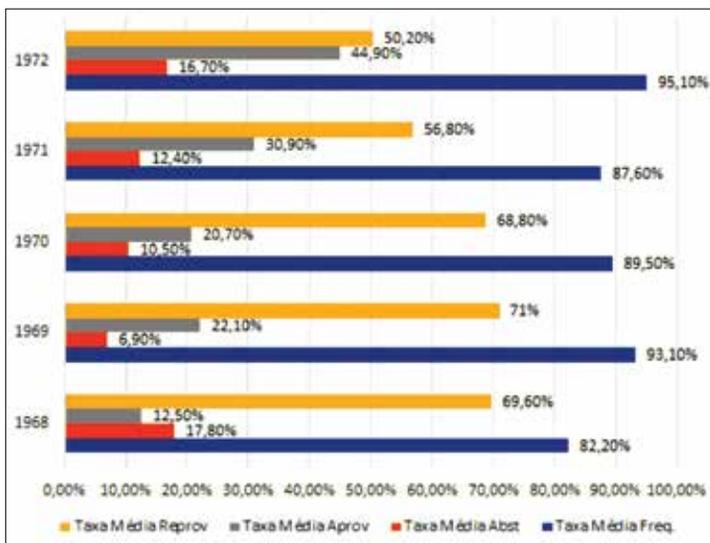
do Exame Madureza agosto de 1968” (Goiás 1968); “Relatório do Exame Madureza fevereiro de 1969” (Goiás 1969a); “Relatório do Exame Madureza fevereiro de 1970” (Goiás 1970a); “Relatório do Exame Madureza fevereiro de 1971” (Goiás 1971b); “Relatório do Exame Madureza agosto de 1971” (Goiás 1971c) e “Relatório do Exame Madureza novembro de 1972” (Goiás 1972). Ao que a documentação indica os Exames de Madureza eram oferecidos no Lyceu duas vezes por ano, contudo estes foram todos os livros de “Relatório do Exame” que encontramos no arquivo do DEDC.

O levantamento destes dados tomou como referência: ano e mês em que os exames foram oferecidos; número total de candidatos inscritos; quantidade total de abstenções e quantidade total de aprovações. Estes dados foram registrados em uma tabela, a partir da qual os gráficos foram elaborados,⁷ com finalidade de facilitar a interpretação dos dados. Apenas os dados referentes ao Ciclo I serão apresentados. No Ciclo II eram oferecidas mais disciplinas do que no Ciclo I e essas disciplinas não eram oferecidas com a mesma regularidade (exemplo Direito usual, Elementos da Economia e Noções de Contabilidade, que segundo os livros aos quais tivemos acesso, só foram oferecidas em agosto de 1968). O Ciclo I apresentou um conjunto de dados mais consistentes, e a análise dos dados do Ciclo II poderá ser realizada em pesquisas posteriores.

É possível observar que a taxa média de aprovação no exame cresceu 32,4% nos cinco anos observados. Embora seja possível notar uma diminuição ao longo dos anos a taxa média de reprovação é muito grande, sempre maior do que 50% da taxa média de frequência.

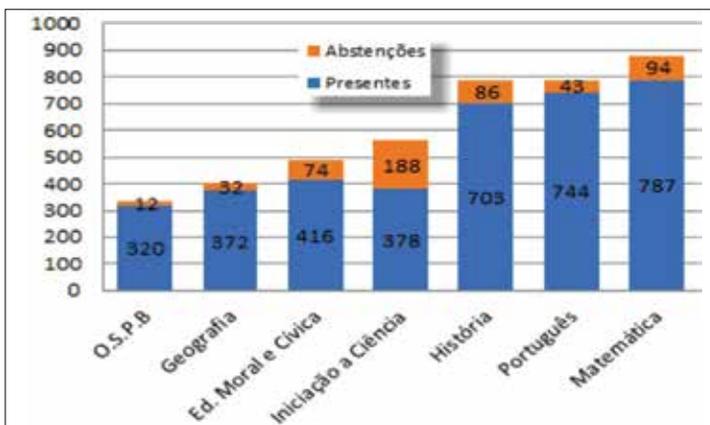
7. Para a elaboração dos gráficos deste relatório contamos com o auxílio do Professor Ricardo Teixeira, da Faculdade de Educação da UFG.

GRÁFICO 6 – Dados percentuais por média das disciplinas por ano de aplicação no Ciclo I - 1968 a 1972



Fonte: Relatórios Exames de Madureza (GOIÁS, 1968; 1969a; 1970a; 1971b; 1971c; 1972). Elaborado pela autora.

GRÁFICO 7 – Presenças e abstenção no Exame de Madureza por disciplina do Ciclo I – 1968 a 1972

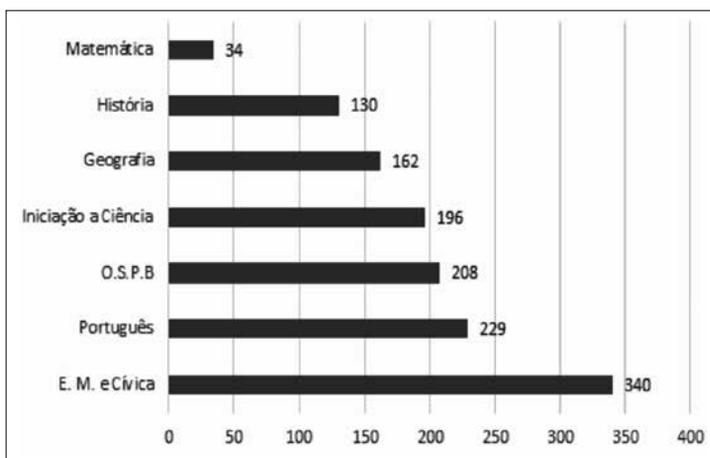


Fonte: Relatórios Exames de Madureza (Goiás 1968; 1969a; 1970a; 1971b; 1971c; 1972). Elaborado pela autora.

Observe que, embora a maior taxa de inscrição para o exame seja na disciplina de Matemática, o total de abstenções é maior na disciplina de Iniciação à Ciência. Em termos de comparação, a inscrição para o exame de matemática era 55,7% maior do que a de Iniciação à Ciência, porém a abstenção em Iniciação à Ciência é 100% (dobro) maior que na disciplina de Matemática.

O exame da disciplina de Educação Moral e Cívica passa a ocorrer a partir de 1971, enquanto O.S.P.B só aparece em 1972. Ressalta-se que o número de inscritos nessas duas disciplinas é muito alto, em dois anos os inscritos em Educação Moral e Cívica ultrapassa Geografia, que foi oferecida regularmente durante os cinco anos analisados.

GRÁFICO 8 – Aprovação por disciplina do Exame de Madureza (1968-1972) do Ciclo I

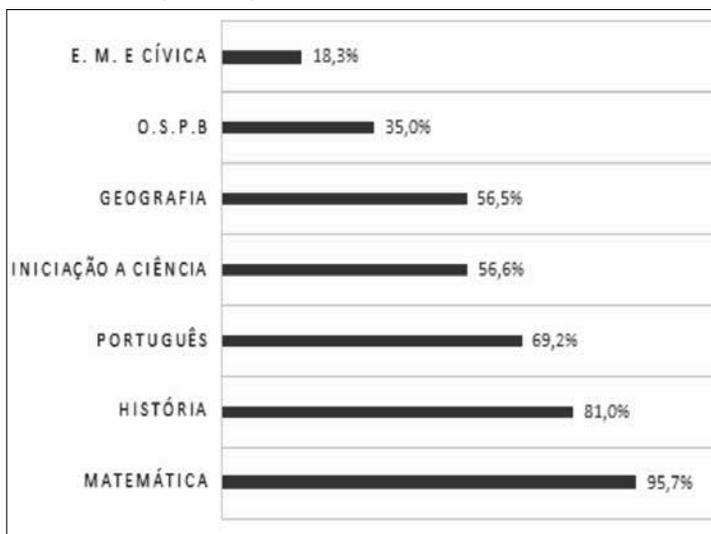


Fonte: Relatórios Exames de Madureza (Goiás 1968; 1969a; 1970a; 1971b; 1971c; 1972). Elaborado pela autora.

É possível notar que a disciplina de Matemática, apesar de ter o maior volume de inscrição e presença, é a que apresenta o menor quantitativo de aprovação (34), a exemplo o ano de 1970,

que não apresenta nenhum aprovado. A taxa de reprovação na disciplina de Matemática equivale a 95,7%, conforme se observa no gráfico seguinte.

GRÁFICO 9 – Reprovação no Exame de Madureza por disciplina do Ciclo I – 1968 a 1972



Fonte: Relatórios Exames de Madureza (Goiás 1968; 1969a; 1970a; 1971b; 1971c; 1972). Elaborado pela autora.

Conforme observado no Gráfico acima, 5 das 7 disciplinas oferecidas no Ciclo I apresentam taxa de reprovação superior a 50% (a metade), e as duas disciplinas com taxa inferior a 50% só foram oferecidas nos dois últimos dos cinco anos analisados. Conclui-se, que embora o número de candidatos inscritos em Matemática seja maior que o de inscritos em Iniciação à Ciência, estes apresentam o dobro de abstenções. Isso mostra que os candidatos se sentem mais desencorajados a prestar prova para disciplina de Iniciação a Ciências. Matemática apresenta a maior taxa de reprovação, que é superior a 90%, ressalta-se que no ano de 1971 (1971b, 1971c) ninguém foi aprovado nesta disciplina.

A busca pela certificação está representada pela maioria de jovens e homens, o que reforça a não oferta de cursos regulares, naquele contexto da educação brasileira, ao mesmo tempo em que revela a dificuldade da condição feminina ainda, na década de 1970, de lutar pelo direito à educação. Quando a busca pelo certificado ocorre entre as mulheres, ela está mais relacionada à conclusão do ginásio do que do colegial, onde são novamente os homens que estão mais presentes.

Os conteúdos das disciplinas cobradas no Exame de Madureza deveriam ser os mesmos da escola “regular”, não levando em consideração a realidade de distanciamento dos jovens e adultos trabalhadores dos sistemas escolares, nem mesmo suas aprendizagens fora da escola. Não espanta um número tão baixo de aprovação como o que a pesquisa revela no Lyceu de Goiás, onde a taxa de reprovação ultrapassa 50% em mais de 2/3 das disciplinas do Ciclo I. Nota-se que houve um crescimento de 32,4% na taxa média de aprovação nos anos analisados (1968-1972), ainda assim o número de reprovados é expressivamente maior.

Denúncias de Fraude no Processo de Aplicação dos Exames de Madureza em Goiás

O principal parecer do Conselho Federal de Educação sobre os Exames de Madureza, o mais completo acessado por essa pesquisa, é o Parecer nº74 de agosto de 1962, da Câmara de Ensino Primário e Médio (Brasil 1962), escrito pelo relator P. José de Vasconcelos.⁸ Este parecer descreve claramente os pretensos objetivos para os Exames de Madureza:

8. Padre José Vasconcelos foi membro do Conselho Federal de Educação e professor da Universidade Nacional de Brasília (UnB) e primeiro diretor do Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa em Barbacena-MG. Dispo-

Por este motivo sugere o Conselho que as provas organizadas para o exame de madureza refujam ao processo tradicional e assumam o caráter de apuração de amadurecimento mental e cultural [...] de modo que se verifique não apenas o que o candidato sabe, senão também o que está em condições de aprender.

Urge entrosamento maior entre os vários graus de ensino. Assim a escola média deve preparar o aluno para o curso superior, proporcionando-lhe o que as faculdades reclamam: capacidade de trabalhar em equipe, de redigir com clareza, de documentar metodicamente. Correção e desembaraço de expressão oral, no emprego da própria língua e das línguas estrangeiras. Capacidade de atenção continuada, suficiente motivação pessoal. (Brasil 1962, p. 2)

Este parecer foi selecionado como base para entendimento dos objetivos dos Exames de Madureza, pois os próximos casos de fraude que serão mostrados neste capítulo aconteceram em dezembro de 1970 e fevereiro de 1971, período em vigência do artigo nº 99 da LDB/1961. É importante para análise destas denúncias o entendimento do uso da ferramenta metodológica “Exame” e as consequências do uso da mesma.

Segundo Luckesi (2011) a avaliação da aprendizagem é um ato investigativo. Enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda a qualidade da realidade, e as duas utilizam de recursos metodológicos para fundamentar e validar os seus resultados (Luckesi 2011, p. 171). Existem várias metodologias avaliativas para a educação, Luckesi (2011), afirma que uma delas são os *Exames*.

Os Exames são centrados no passado, como um retrato instantâneo, quem faz o exame não recebe nenhum *feedback* ou oportunidade de correção posterior. O ato avaliativo “Exame” tem

nível em: <https://vertentesdasgerais.com.br/centro-salesiano-de-documentacao-e-pesquisa-comemora-33-anos-de-fundacao/> Acesso em: julho/2021.

fim em si mesmo, ou se é aprovado ou não é. Por estar focado no que o educando *aprendeu*, não leva em consideração os processos que o formaram, suas condições materiais etc. Deste modo colocam o educando como único responsável por seu sucesso (aprovação) ou fracasso (reprovação). O uso de Exames como metodologia avaliativa está em consonância com uma *conformação* com a condição da educação e dos educandos, com a não pretensão transformação, de melhorar o que não está bom. Se um inscrito fraudar o Exame de Madureza e não é descoberto seu resultado é exitoso, independente se aprendeu de fato ou não.

Partindo do que foi apresentado: “Exame” é uma ferramenta metodológica adequada para atingir o objetivo de avaliar o “amadurecimento mental e cultural” (Brasil 1962, p. 2) de um jovem ou adulto trabalhador? Se a resposta for não o uso de instrumentos inadequados para coleta de dados durante uma avaliação produzem resultados enganosos (Luckesi 2011, pp. 276-277). Atualmente um exame semelhante aos Exames de Madureza tem sido oferecido como alternativa para conclusão da escolaridade básica para jovens e adultos, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Para realizar mudanças em nossas condutas, o primeiro passo é tomar consciência, de modo crítico, do nosso agir rotineiro. Padre Henrique Lima Vaz, um pensador brasileiro, diz que, quando algum padrão de conduta já não nos ajuda mais a viver bem no cotidiano, está na hora dele passar por um “tribunal da razão”, isto é, ser inventariado, criticado e reproposto. [...] Tem por objetivo trazer à consciência uma conduta que se tornou habitual em nosso dia a dia escolar - confundir os atos de examinar com os de avaliar a aprendizagem como de fosse equivalentes – que já não nos ajuda mais em nossas atividades de ensinar, esperando e desejando que essa constatação subsidie uma nova configuração para o nosso agir. (Luckesi 2011, p. 179)

O caso dos Exames de Madureza no Colégio Estadual de Goiânia

No primeiro semestre do ano de 1919, durante o tratamento de uma documentação avulsa em algumas caixas de arquivo no DEDC localizamos uma pasta intitulada “Documentos do Processo de Investigação dos Exames de Madureza em fevereiro de 1972” (Goiás 1972a). Elaborado por uma equipe de servidores do Colégio Estadual de Goiânia (Lyceu) o referido Documento é dividido em 3 Anexos: I) Relatório da Revisão procedida nos Exames de Madureza, Realizados em fevereiro de 1972; II) Atas ou relatórios dos componentes da banca Examinadora e III) Boletins entregues ao referido Colégio pela Coordenação dos Exames de Madureza. Próximo a esta pasta também encontramos outros documentos relacionados à denúncia de fraude: ofícios; ordens de serviço; portarias e um relatório resposta da Secretaria de Educação e Cultura (Seduc/GO) ao trabalho de revisão do Colégio Estadual de Goiânia, intitulado “Relatório da revisão dos trabalhos relativos aos Exames de Madureza, realizados em fevereiro de 1972” (Goiás 1972c).

Conforme mostra a Ordem de Serviço nº 042, no dia 03 de abril de 1972 (Goiás 1972b). deu-se início a uma investigação sobre denúncias de fraudes ocorridas nos Exames de Madureza, realizados nos dias 21 à 25 de fevereiro de 1972, sob responsabilidade da coordenação e da banca examinadora do Colégio Estadual de Goiânia ou Lyceu, como já explicamos. Esta denúncia averiguada se mostrou plausível, e a Seduc/GO exigiu que a escola realizasse uma revisão de suas atividades avaliativas. O resultado desta revisão, feita durante os dias 15 à 25 de maio de 1972, compõe o conteúdo do Anexo número 1 desta pasta citada acima, encontrada no DEDC (Goiás 1972a).

O processo de avaliação dos Exames de Madureza no Lyceu era feito da seguinte forma: No dia do exame os avaliadores (professores) aplicavam a prova e passavam uma lista de presença; Quando todos os candidatos terminavam a prova esses professores

corrigiam as repostas e redigiam uma ata de realização do exame, ata que continha dados de presença dos candidatos, se alguém foi eliminado, pego colando e etc.; As provas corrigidas e as Atas eram entregues à coordenação que preenchiam uma lista com o nome de todos os candidatos seguidos de suas respectivas notas; Estas listas, ou como eles chamavam “Boletins”, eram entregues no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados (Seduc/GO) para confecção dos certificados; A lista de aprovados era divulgada, os aprovados poderiam buscar seus certificados no DEDC, onde assinavam o caderno de retirada (cadernos utilizados para análise do perfil dos candidatos, checar página 11 no link: <https://memoria.cidarq.ufg.br/index.php/centro-mem-ria-viva>).

A coordenação do Colégio Estadual de Goiânia, reuniu 9 pessoas para realizar uma revisão minuciosa das provas realizadas em fevereiro de 1972. Dividiram o trabalho em três partes, fazendo primeiro uma comparação dos candidatos que assinaram a lista de presença e encontrando suas respectivas provas. Recorrigiram estas provas e elaboraram novos boletins. Durante esse trabalho encontraram incongruências entre as notas antigas e as corrigidas.

Algumas incongruências parecem até bobas. Por exemplo, uma candidata se inscreveu para a prova de Educação Moral e Cívica mas por engano fez a prova de OSPB. Alguns erros parecem se tratar de desatenção na hora de transcrever as notas para as listas de boletim, exemplo, candidato que tirou 5/3 pontos receber 8 pontos ou o contrário (visto que a caligrafia às vezes pode confundir mesmo). Alguns candidatos não assinaram a lista de presença e algumas provas sumiram. Outras irregularidades são problemáticas, como a falsificação da assinatura de um dos professores em uma das provas e uma nota que parecia ter sido rasurada (2 pontos que viraram 5).

Este processo de revisão revelou alguns costumes institucionais, por parte do Colégio Estadual de Goiânia, que questionam o seu comprometimento com os Exames de Madureza. Antes mesmo da publicação do edital, que abria as inscrições para os

exames, a diretoria do Lyceu e os avaliadores da banca (avaliadores que costumavam ser os próprios professores da casa) realizavam uma reunião de planejamento das atividades. Durante estas reuniões eles deliberaram em diminuir o critério de avaliação do Exame de Madureza, não sendo preciso acertar nem metade da prova para ser aprovado. O professor tinha muita liberdade em decidir seu critério de avaliação. Alguns seguiam a regra dos 5 de 10 pontos (metade de acertos), outros 4,75, 4,5. As disciplinas de Física e Química no Ciclo II estabeleciam 3,75 pontos como média de aprovação.

A banca da disciplina de Iniciação à Ciência, Ciclo I, que adotou a média 4,75 pontos para certificação, aprovou candidatos que receberam nota incompatível com a sua quantidade de acertos. Como justificativa para tal a banca afirmou em sua ata que deu pesos diferentes a depender do grau de dificuldade das questões acertadas. Outros professores relataram assumir atitudes parecidas, a professor da disciplina de Iniciação a Ciência argumenta:

Porém, constou-se ao corrigir as provas, que o índice de aprovação estava muito baixo, portanto necessário se fez que descêssemos ainda mais o nosso critério. Sabemos que a realização deste Exame de Madureza, deu-se com o intuito de se resolver um problema já existente, o do candidato já aprovado em pelo menos uma disciplina,⁹ portanto não se justificaria uma reprovação em massa, como aconteceria [...] Notamos também que alguns alunos que acertaram o mesmo número de questões que outros, obtiveram notas aproximadas para 5, 5,25 e até 5,5, o que justificamos como sendo as maiores, pelo fato do aluno ter acertado maior número de questões consideradas difíceis, e as menores por ter o aluno pouco acertado tais questões. (Goiás 1972b)

9. A reforma implantada pela Lei nº 5.692/1971 cria os Exames Supletivos. A Resolução nº 725, 18 de janeiro de 1972 (CEE/GO), decide que os candidatos aprovados em uma ou mais disciplinas segundo o regime do Art. 99, da Lei Federal nº 4.024/1961 teriam o direito assegurado de concluírem seu Exame de Madureza durante o ano de 1972.

O primeiro problema revelado durante o processo de revisão dos Exames de Madureza realizados em fevereiro de 1972, foi o da não elaboração das Atas. Era dever do professor, logo após terminada a aplicação do exame, elaborar uma Ata. As datas que constam no Anexo II, “Atas ou relatórios dos componentes da banca Examinadora” (Goiás 1972a), são de 15 a 20 de março, portanto, feitas somente após a denúncia. Estes são só alguns dos problemas, a professora da disciplina de Inglês entregou suas provas para serem corrigidas por terceiros.

Como já foi mostrado, anteriormente, os percentuais de aprovação nos Exames de Madureza, realizados pelo Colégio Estadual de Goiânia (durante o período 1968-1972), eram pequenos. Depois de ler todos estes documentos sobre a denúncia de 1972 nos questionamos se esses números de reprovação poderiam ser ainda maiores. O Parecer nº 74 (Brasil 1962) da Comissão de Ensino Primário e Médio do Conselho Federal de Educação, tendo como relator o P. José de Vasconcelos, apresenta as normas básicas que atendem aos Exames de Madureza, art.99, após promulgação da LDB de 1961. Sobre a função do Exames de Madureza o Parecer diz claramente:

O exame de madureza se entende como demonstração de suficiente instrução do grau médio em ordem ao ensino superior. Como o nome está a indicar deve tal exame apurar o grau de maturidade intelectual do candidato a estudos superiores. Não dá, portanto, direito a um exercício profissional. Ora maturidade não é uma soma de informações, mas assimilação amadurecida dos objetivos principais que o ensino secundário deve proporcionar. (Brasil 1962, p. 2)

Além de pontuar a impossibilidade deste exame de certificar em grau secundário técnico, afirma também que o aprovado deveria ser capaz de dar continuidade aos seus estudos. Os professores apresentam uma boa intenção, diminuir o número de reprovações, não serem mais um obstáculo na vida do educando da

EJA. Entretanto, aprovar um candidato que não possui condições objetivas para tal é negar o seu direito a uma formação de qualidade, é fazer de conta.

Junto aos documentos avulsos (ofícios, ordens de serviço, portarias etc.) encontramos duas páginas de uma lista com o seguinte título: “Relação de alunos do curso de preparação do Exame de Madureza”. O Colégio Estadual de Goiânia oferecia um curso noturno de preparação aos Exames de Madureza, o último nome desta lista é enumerado como sendo o 128º, contudo algumas páginas se perderam com o tempo, de modo que só restou duas páginas e uma amostragem total de 60 sujeitos.

QUADRO 1 – Média das Notas dos Alunos do Curso de Preparação para o Exame de Madureza do Colégio Estadual de Goiânia

Disciplinas	Número de Inscritos	Média (0-10 pontos)
Português	26	7,8
Iniciação a Ciência	40	8,4
Geografia	18	9,4
Ed. Moral e Cívica	12	7,5
Total de Inscritos	60	

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados presentes no documento “Resultados do Exames de Madureza – Relação de Alunos do Curso de Preparação para o Curso de Madureza” (Goiás s/d. pp. 1-2).

Nesta lista com 60 candidatos todos foram aprovados nas disciplinas em que se inscreveram, não houve reprovação. Por que um exame com margem superior à $\frac{2}{3}$ de reprovação aprova, com notas altas, candidatos com o mesmo histórico de preparação? Por que as notas de quem estuda no Lyceu são satisfatórias? Como se preparavam para o Exame de Madureza os demais candidatos? Talvez oferecer mais matrículas nesses cursos preparatórios noturnos fosse

uma estratégia mais eficaz para diminuir os índices de reprovação, sem precisar “descer ainda mais” o critério de avaliação.

Foi com base no trabalho de revisão do Colégio Estadual de Goiânia que a Seduc/GO redigiu o seu relatório, datado de 17 de junho de 1972, documento que seguiu inclusive a mesma estrutura de exposição dos problemas (Goiás 1972c). Com base neste documento a Seduc/GO decidiu que: 1) Aqueles candidatos cuja nota estava dentro dos critérios de avaliação que a banca avaliadora da disciplina prestada determinou em sua Ata seriam aprovados; 2) Dois candidatos, cujas notas apresentavam claras irregulares seriam desclassificados, não receberam certificado; 3) Os erros que foram expostos anteriormente como prováveis erros da secretaria deveriam ser corrigidos.

Nas conclusões deste relatório da Seduc/GO (Goiás 1972c) há a afirmação de que faltava elemento humano capacitado para um planejamento adequado à realização dos Exames de Madureza no Colégio Estadual de Goiânia. O que é grave, tendo em vista que esta era a instituição referência aos Exames de Madureza em todo Estado de Goiás (inclusive o atual Tocantins), a única com permissão para realização dos exames de nível Ciclo II (Colegial).

Além disso, a Seduc/GO apontou a necessidade de identificar os responsáveis pela fraude no caso dos dois candidatos com a nota alterada, entretanto, essa responsabilização nunca se concretizou. O processo foi encerrado em 1974, segundo o Ofício nº 12 (14 de março de 1974), alegando a “impossibilidade de provar as irregularidades” e que “a fraude não chegou a beneficiar os candidatos ao exame, descoberta que foi pelos organizadores” (Goiás 1974).

O caso dos Exames de Madureza em Aragarças

No dia 1 de outubro de 1969 a Diretoria do Ginásio 31 de Março, sob convênio com a Superintendência de Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (Sudeco) do Ministério do Interior, solicitou

ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) autorização para realização do Exame de Madureza Ciclo I (ginásial) no Município de Aragarças (Processo 704/69, Conselho Estadual de Goiânia). Essa pesquisa acessou essa informação através do livro intitulado “Processo Aragarças”, da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, Unidade de Ensino Supletivo. O livro não indica sua data de publicação, contudo, faz uma reunião de documentos referentes ao período de 1969 até 1977.

No primeiro documento deste livro (Goiás 1969b) a Diretoria do Ginásio 31 de Março apresenta os motivos que levaram ao requerimento da autorização de realização dos Exames de Madureza na instituição. Um dos motivos apresentados é que no Ginásio 31 de Março não havia nenhum professor (já trabalhando) com formação correspondente ao primário, que através da realização do Exame de Madureza se resolveria o problema da habilitação destes professores aos seus trabalhos:

Quando a Fundação Brasil Central era mantenedora do ensino na região, contratou professores sem habilitação para o magistério primário. Hoje por força do âmbito legal tais auxiliares encontram-se efetivados e devem aproximar seus conhecimentos habilitando-se integralmente ao nível profissional que ocupa. Temos nesses militantes a confiança de que com os Exames de Madureza possam ingressar no ensino profissional da formação de professor primário. (Goiás 1969b, p. 1)

A Câmara de Legislação e Normas do CEE/GO, no dia 16 de Dezembro de 1969 (Goiás, 1969c), em correspondência ao Ginásio 31 de Março, solicita, preliminarmente, ajuste na documentação do Processo 704/69 de requerimento de autorização à Resolução nº 58 do CEE/GO (Goiás, 1965). Esta Resolução normativa do CEE/GO é dedicada a respeito da gestão dos Exames de Madureza no sistema estadual de ensino. No dia 9 de janeiro de 1970 a Diretoria do Ginásio 31 de Março enviou para o CEE/GO uma “Juntada” dessa tal documentação exigida.

O CEE/GO indeferiu o pedido do Ginásio 31 de Março quase oito meses depois, no dia 6 de outubro de 1970 (Goiás, 1970b). Afirma que, por conta do convênio que a escola estabelecia com o Sistema Federal, o CEE/GO não tinha capacidade de autorizar a realização dos Exames de Madureza Ciclo I na instituição. Informa no mesmo despacho que o Ginásio 31 de Março ainda não tinha a “situação regularizada quanto à autorização de funcionamento” junto o CEE/GO. Após mais de um ano depois dessa negativa, o CEE/GO, no dia 21 de novembro de 1971, pede que o Ginásio 31 de Março aguarde a Resolução Normativa dos Exames Supletivos para resolver a situação (Goiás 1971d). Apesar do indeferimento do requerimento em outubro, o Ginásio 31 de Maio realizou provas do Exame Madureza em dezembro de 1970.

A notícia da denúncia de fraude nos exames foi retirada de um artigo do jornal goiano “Cinco de Março”, edição dos dias 21 a 27 de maio de 1973. Este artigo foi mimeografado e reunido ao livro “Processo Aragarças”. O título da matéria é “Curso de Madureza em Ginásio Oficial expediu diplomas falsos”. A matéria traz uma entrevista com um estudante que foi aprovado pelo Exame de Madureza em Aragarças, assim como a resposta de uma secretária “de longa data” do Ginásio 31 de Março e do Superintendente do Departamento de Ensino Supletivo.

IMAGEM 1 – Artigo do jornal “Cinco de Março” sobre fraude no Exame de Madureza no município de Aragarças

Fonte: Goiás 1977, p. 50.



Quem assinou como diretor do Ginásio 31 de Março, no Processo 706/69 (que pedia autorização do CEE/GO para realização dos Exames de Madureza no município de Aragarças), tratava-se de uma pessoa que já havia sido vereador de Aragarças. Além de ser o diretor da escola, também fez parte da banca avaliadora do Exame de Madureza, realizado em Aragarças, como professor suplente na banca de Matemática. A matéria afirma que ele era conhecido por ser um homem culto: “De repente (o diretor do Ginásio 31 de Março), se viu despido de sua imagem de homem culto, engenheiro e advogado, para vestir a túnica dos que aplicam golpes com muitos encantos” (Goiás 1978.p. 50).

A denúncia da fraude só tomou tal repercussão pois um estudante que realizou o Exame de Madureza Ciclo I, em Aragarças, se mudou para Goiânia, a fim de concluir o Colegial Científico na capital e ingressar no Ensino Superior. Ao compartilhar sua trajetória acadêmica com um amigo, este afirmou que o município de Aragarças não estava na lista dos municípios do Estado de Goiás autorizados a realizar o Exame de Madureza. Depois de checar mais a fundo com seus professores descobriu que seu certificado não tinha valor reconhecido.

O estudante entrevistado e sua mãe (que também teve sua fala registrada no artigo) disseram que estavam sendo perseguidos em Aragarças. As pessoas, afirma a mãe, culpavam seu filho pela não validação dos diplomas, culpando quem revelou a fraude e não as pessoas responsáveis pela aplicação indevida dos Exames de Madureza no município. Uma cópia do seu certificado foi colada à matéria, seu nome completo (o da sua mãe também) foi revelado na notícia, até seu endereço está escrito, todavia, ele só concordou em dar entrevista para o jornal na condição de não ser fotografado.

Uma antiga secretária do Ginásio 31 de Março foi entrevistada para a matéria, falando em nome da instituição acusada. Esta secretária, diz a notícia, também era a esposa do tal diretor do colégio. Em sua declaração ao jornal, afirma que,

Esses exames foram feitos por vontade do Departamento de Infraestrutura, DINFRAS, da Superintendência de Desenvolvimento da Região Centro-Oeste. Se não foram aprovados é por culpa do Conselho Estadual de Educação, que durante todo esse tempo dormiu sobre o processo. A entrega dos diplomas foi feita solenemente, na frente de Inspectores Federais, do Superintendente da SUDECO à época de diversas autoridades. Não temos conhecimento de nenhuma irregularidade praticada nesses exames. E havia supervisão Federal do DINFRAS, permanentemente. Aliás o exame de madureza foi também realizado com o interesse da própria SUDECO, preocupada em regularizar a situação dos professores primários da região. (Goiás 1978, p. 50)

O Conselho Estadual de Educação de Goiás também se pronunciou, apresentando detalhes dos problemas na tramitação do processo dentro do Conselho, o que o levou a ser indeferido. Não obstante, afirma, quando o processo foi aberto, a Reforma de Ensino Lei nº 5.692, de 11 de outubro de 1971, já estava sendo aprovada e por isso o CEE/GO preferiu esperar a lei nova para tomar qualquer decisão. Esta resposta dada no jornal é válida, a Câmara de Legislação e Normas do CEE/GO no dia 21 de dezembro de 1971, enviou uma carta ao colégio de Aragarças afirmando que “Em vista pela iminente reforma no ensino, somos pelo arquivamento processo”, mas reitera que, depois de estabelecidas as normas para o Ensino Supletivo, “o estabelecimento poderá voltar à casa, que será muito bem recebido” (Goiás 1971d).

Após a provável repercussão da notícia o Departamento de Ensino Supletivo da Seduc/GO, órgão que ficou responsável pela fiscalização dos Exames de Madureza, após a Reforma de Ensino Lei nº 5.692 (Brasil 1971a), e a transição para os Exames Supletivos, emitiu a Portaria nº 062 no dia 14 de agosto de 1973 (Goiás 1973b). Nesta Portaria é designado um grupo de servidores desta secretaria para realizar uma inspeção no Ginásio 31 de Março. A finalidade do trabalho deste grupo foi investigar sobre a realização dos Exames

de Madureza, em dezembro de 1970, nesta instituição, do município de Aragarças.

Estes inspetores elaboraram um relatório de sua investigação, contendo 3 páginas, datado de 3 de outubro de 1973 (Goiás 1973c). Chegando ao município de Aragarças, os inspetores relatam que procuraram o Ginásio 31 de Março, onde a nova Diretora da instituição se mostrou disponível quanto ao trabalho de investigação. A Diretora além do seu depoimento, entregou aos inspetores toda a documentação referente à realização dos Exames de Madureza na instituição. Durante o trabalho de investigação muitas pessoas envolvidas com a realização do exame, inclusive alguns candidatos, foram chamados a prestar depoimento.

No relatório consta que o antigo Diretor (também professor suplente da banca de matemática) e a antiga Secretária da Coordenação do Ginásio 31 de Março (sua esposa) não foram encontrados, que ninguém na cidade sabia o paradeiro deles. Afirma que os dois mantiveram um curso preparatório para os Exames de Madureza no município de Aragarças, que contou com aulas de alguns professores que compuseram a banca avaliadora. O que é estranho pois a Sudeco e o Ginásio 31 de Março emitiram declaração, no mês de outubro de 1969 (Goiás 1969d), de que não havia curso preparatório para os Exames de Madureza em Aragarças. No dia da realização dos Exames o antigo diretor “exibiu um telegrama dizendo que se tratava de uma autorização para realização dos Exames de Madureza” (Goiás 1973c).

Na parte relativa ao valor das inscrições e onde este dinheiro foi parar os depoimentos foram inconclusivos. Parte dos candidatos pagaram diretamente na secretaria do Ginásio 31 de Março, a nova Diretora disse não saber onde este dinheiro estava. Parte dos candidatos pagaram na CAIXEGO,¹⁰ onde não conseguiram encontrar nenhum depósito referente a quantia relacionada as

10. Caixa Econômica de Goiás, banco tradicional do estado que foi liquidado em 1990.

inscrições dos exames na conta do ginásio. Conclui o Relatório-Parecer nº474/74 CEE/GO:

Estamos diante de um caso consumado, cuja realização, a despeito das irregularidades apontadas, não induz a qualquer procedimento doloso [...] para este evento não deixou de contribuir a própria SEC, cujo procedimento burocrático, à época, não foi muito positivo. (Goiás 1974)

Os certificados do Exames de Madureza, aferidos pelo Ginásio 31 de março, foram reconhecidos pela Secretaria de Educação e Cultura de Goiás e pelo CEE/GO. Os motivos apontados a esta disposição, é que os estudantes não sabiam que o Ginásio 31 de Março havia realizado tal exame sem autorização, portanto, agiram de boa fé e não mereceriam ter sua vida, carreira escolar prejudicada por causa disso. Também abre-se um inquérito administrativo contra os culpados pela fraude, mas nenhum documento presente no livro “Processo Aragarças” mostra o resultado final deste inquérito.

Algumas reflexões finais

Concluimos, com estes estudos que o Exame de Madureza surgiu, em 1890, com planos de regular o ingresso dos estudantes brasileiros ao ensino superior, com objetivo de aferir a qualidade da educação individual dos sujeitos, em uma época onde nem mesmo a educação básica seriada existia, quando frequentar uma escola na infância/adolescência era privilégio de poucos. Com o passar das primeiras décadas do século XX o Exame de Madureza mudou completamente, principalmente, após a instauração do sistema seriado, pois parte do público anteriormente alvo do Exame de Madureza foi absorvido pela escola “regular” e diurna. De exame dedicado às classes mais privilegiadas da sociedade, aos poucos seu

público-alvo se tornou a população jovem, adulta e trabalhadora do nosso país.

Destaca-se o caráter “tapa buraco” dos Exames de Madureza. A Reforma Francisco Campos (1942) dizia textualmente que somente “enquanto fossem insuficientes” as escolas noturnas é que o governo federal teria a necessidade de manter a política dos Exames de Licença. O que os candidatos ao Exame de Madureza precisavam era de uma escola que garantisse minimamente a qualidade da sua formação básica, opção que não era garantida pelo Estado.

Outro fator importante, que inclusive motivou a criação do Exame de Madureza na Reforma Benjamin Constant (1890), é o das “irregularidades” dos Exames Preparatórios. Por irregularidades quero dizer fraudes. Desde o século XIX que exames desse tipo eram alvo de fraudes e conforme mostrado essa característica se manteve durante o século XX no Estado de Goiás. Vale salientar o interesse, sempre presente, do sistema privado em poder oferecer os Exames de Madureza. Esta medida de certa forma foi permitida pela LDB 4.024/61 e firmada após a criação dos Exames Supletivos.

Não obstante, vale lembrar como a questão do ensino técnico e da habilitação para o trabalho, especificamente para o trabalho leigo, aparece como opção aos candidatos do Exame de Madureza, durante todo percurso histórico deste exame. De acordo com a Reforma Benjamin Constant, os aprovados nos Exames de Madureza receberiam certificado de Bacharel em Ciências e Letras, não precisando realizar concurso para adquirir cargo no serviço público (cargo de professor, de secretário, de escrivão etc.). Após a Reforma Gustavo Capanema, a questão da certificação dentro da modalidade do ensino técnico entra em pauta, a princípio é negada. Entretanto, o CFE, após a LDB 4.024/61, permite a oferta de disciplinas optativas como: Psicologia, Direito usual, Elementos da Economia e Noções de Contabilidade.

Esta estratégia de exames, com as diversas intencionalidades já identificadas, chega aos estados da federação, como vimos no estudo específico de Goiás. Assim como em nível nacional, a

realização dos exames nos estados também sofre com interesses políticos diversos em torno de sua elaboração, aplicação e apresentação de resultados. Neste sentido, os documentos acessados em Goiás revelam não só aqueles que foram beneficiados e prejudicados com essa política de certificação, mas apontam os problemas decorrentes de fraudes na aplicação destes exames.

Finalizando, a análise dos dados sobre o perfil dos candidatos certificados pelos Exames de Madureza em Goiás, nos livros de registro do DEDC, nos possibilitou identificar a estratégia da certificação atendendo a necessidade de jovens e adultos que, não tendo acesso à escola, utilizavam-se deste instrumento para obter um comprovante de conclusão do ginásio ou colegial, a depender em qual ciclo o candidato era aprovado. A presença significativa de candidatos do interior do Estado reforça esta carência de oportunidades educativas. Mas, as fraudes, identificadas na experiência de Goiás, revelam a necessidade uma fiscalização mais rigorosa, por parte dos órgãos de governo, mas também por parte dos pesquisadores que, de posse dos dados, denunciem estratégias que não contribuem para a garantia do direito a educação de qualidade para trabalhadores.

Referências

- BRAZIL. *Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890*. Rio de Janeiro: República dos Estados Unidos do Brasil, 1890.
- BRASIL. *Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942*. Brasília: República dos Estados Unidos do Brasil, 1942.
- BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Brasília: República dos Estados Unidos do Brasil, 1961.

- BRASIL. *Parecer n° 74 de agosto de 1962*. Brasília: Conselho Federal de Educação, Câmara de Educação Primária e Média, 1962a.
- BRASIL. *Parecer n° 287 de 9 de dezembro de 1964*. Brasília: Conselho Federal de Educação, Câmara de Educação Primária e Média, 1964.
- BRASIL. *Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Brasília: República Federativa do Brasil, 1971a.
- CASTRO, Joselita Saraiva. *O Exame de Madureza no Sistema de Ensino Brasileiro*. Tese de Mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1973a.
- GOIÁS. *Madureza Colégio Estadual de Goiânia de 1963-1965*. Disponível no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, Colégio Estadual de Goiânia, 1963/1965.
- GOIÁS. *Resolução n° 58, de 7 de maio de 1965*. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, Conselho de Estado e Educação, 1965.
- GOIÁS. *Relatório Exames de Madureza – Agosto de 1968*. Disponível no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Colégio Estadual de Goiânia, 1968.
- GOIÁS. *Processo Aragarças*. Disponível no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados. Goiânia Secretaria de Educação e Cultura. Unidade de Ensino Supletivo, 1969/1977.
- GOIÁS. *Relatório Exames de Madureza - Fevereiro de 1969*. Disponível no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Colégio Estadual de Goiânia, 1969a.
- GOIÁS. *Processo 704/1969*. Aragarças: Ginásio 31 de março, 1969b.

- GOIÁS. *Correspondência ao Colégio 31 de Março*. Goiânia: Conselho Estadual de Educação, Câmara de Legislação e Normas, 1969c.
- GOIÁS. *Declaração*. Aragarças: Ginásio 31 de março, 1969d.
- GOIÁS. *Relatório Exames de Madureza - Fevereiro de 1970*. Disponível no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, Colégio Estadual de Goiânia, 1970a.
- GOIÁS. *Relatório*. Goiânia: Conselho Estadual de Educação, 1970b.
- GOIÁS. *Relatório Exames de Madureza – Fevereiro de 1971*. Disponível no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, Colégio Estadual de Goiânia, 1971b.
- GOIÁS. *Relatório Exames de Madureza - Agosto de 1971*. Disponível no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, Colégio Estadual de Goiânia, 1971c.
- GOIÁS. *Correspondência ao Colégio 31 de Março*. Goiânia: Conselho Estadual de Educação, Câmara de Legislação e Normas, 1971d.
- GOIÁS. *Relatório Exames de Madureza Ciclo II - Dezembro de 1972*. Disponível no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, Colégio Estadual de Goiânia, 1972a.
- GOIÁS. *Ata da realização da prova de ciências (1º ciclo) do Exame de Madureza, 20 de maio de 1972*. Brasília: Secretaria Estadual de Educação e Cultura, Colégio Estadual de Goiânia, 1972b.
- GOIÁS. *Portaria nº062 de 14 de agosto de 1973*. Goiânia: Secretaria de Educação e Cultura, Departamento de Ensino Supletivo, 1973b.

- GOIÁS. *Inspetoria*. 1973b. Goiânia: Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ensino Supletivo, 1973c.
- GOIÁS. *Relatório-Parecer nº474/74*. Goiânia: Conselho Estadual de Educação, Câmara de Ensino Primário e Médio, 1974.
- GOIÁS. *Resultados do Exames de Madureza - Relação de Alunos do Curso de Preparação para o Curso de Madureza*. [s.d]. Goiânia: Secretaria de Estadual de Educação e Cultura, Colégio Estadual de Goiânia. (impresso 2 páginas).
- GOYAZ. *Regulamento do Lyceu e da Eschola Normal de Goyaz, janeiro de 1906*. Goyaz. 1906.
- LUCKESI, Cipriano Carlo. *Avaliação da Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2011.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.
- PAIVA, Vanilda. *História da Educação Popular no Brasil – educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola. 2003.

Capítulo 3

TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÁS: CONCEPÇÕES ACERCA DO ENSINO SUPLETIVO

Bruna Lorrany da Silva Di Nápoli

Danielly Cardoso da Silva

No percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos em Goiás houve muitas propostas relacionadas ao atendimento da população adulta. Essas diferentes ações marcaram historicamente as formas de se fazer educação, no sentido de criar, reproduzir e propagar conceitos, concepções, práticas pedagógicas e também os espaços de luta e militância em favor da modalidade, que somente foi consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil 1996). Essas propostas educacionais, algumas em caráter transitório, como campanhas e projetos, outras mais duradouras, marcaram a memória daqueles envolvidos no processo e se fixaram no imaginário social.

O conceito de suplência, presente no ensino supletivo ganha força em meados da década de 1940, como denominação designada à oferta oficial de ensino a adultos. Neste sentido conforme Lourenço Filho destaca o supletivo consistia numa função da educação de

adultos objetivando “suprir ou remediar deficiências, a ineficiência ou incapacidade da organização escolar” (Lourenço Filho 2000, p. 118). Esses objetivos estavam em consonância com as funções estabelecidas no Parecer nº699/72 que eram estas: suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem.

Os Exames Supletivos, de primeiro e segundo graus, foram implantados no Estado de Goiás em 1973, atendendo a Lei nº 5.692/71 e normatizados pelo Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE nº 699/72. A partir do ano de 2002 foi instituído o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Enceja pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 na Portaria Ministerial nº 2.270, de 14 de agosto de 2002. O Enceja tinha por objetivo criar uma avaliação voltada para jovens e adultos. Assim, foram constituídas matrizes de competências e habilidades voltadas especificamente para os sujeitos que procuravam por esses exames. Em Goiás, o Enceja começou a ser oferecido no ano de 2008. Nesse primeiro ano a secretaria manteve convênio com o MEC, com as secretarias municipais, para que as provas fossem aplicadas. Esse convênio se manteve até o ano de 2012.

Porém até o ano de 2012, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO) realizou os exames supletivos, atendendo aos candidatos que necessitavam de certificação de conclusão dos estudos do ensino fundamental e médio. A partir de 2013, as provas do Enceja passaram a ser certificadas pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), que são ligados à Gerência de Educação de Jovens e Adultos na Seduc/GO.

No ano de 2012, quando os Exames Supletivos foram suspensos no Estado de Goiás, a Seduc/GO aderiu a possibilidade de certificação do ensino médio por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. De acordo com a Portaria nº 144, de 24 de maio de 2012, a certificação pelo Enem destina-se para maiores de 18 anos que não concluíram o ensino médio em idade apropriada.

O que se apresenta aqui são alguns aspectos acerca dos cursos supletivos registrados por duas pesquisas¹ de iniciação científica que culminaram em trabalhos de conclusão de curso das autoras. Neste processo foram envolvidas várias etapas como localizar a documentação específica que registra o atendimento da população jovem e adulta pelo Ensino Supletivo na rede de ensino estadual, objetivando disponibilizar o que foi encontrado em ambientes virtuais.

A princípio investiu-se em localizar e classificar os documentos levantados numa primeira incursão a Seduce e no Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) seguindo as orientações da Norma Brasileira de Descrição Arquivística – Nobrade (Brasil 2006). Parte desse material foi armazenado num banco de dados da pesquisa Centro Memória Viva.² Dado o volume de material e o pouco tempo disponível para essa empreitada grande parte do material localizado na Seduce foi abordado em outro momento posterior por outra equipe. A documentação relativa aos cursos supletivos a que este trabalho se refere foi encontrada em um acervo da Seduce/GO e do CEE/GO no período de 2010 a 2015.

O trabalho com a documentação propiciou compreender como se deu o processo educacional no âmbito institucionalizado em Goiás. Observando a documentação inicialmente acessada, percebeu-se que havia muitos documentos referenciando o trabalho do Ensino Supletivo o que incentivou a investigação acerca das ações realizadas com essa nomenclatura.

Pesquisar sobre as muitas formas de se fazer a EJA ao longo do tempo, em âmbito nacional e estadual possibilitou um compreender, ainda que em uma parcela, as múltiplas dimensões que constituíram a consolidação dessa modalidade enquanto projeto

1. O Ensino Supletivo em Goiás na década de 1970 (Silva 2013) e Exames Supletivos em Goiás de 1973 A 2012: um estudo sobre os sujeitos e as provas (Di Nápoli 2014).

2. Disponível no endereço <https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmvl/>.

educacional. Há de se considerar que buscou-se em diferentes contextos problematizar essa composição do passado utilizando diferentes fontes como documentos oficiais, apontamentos de outros autores como Libâneo (1976), Haddad (1987 e 1991), Machado (2002), dentre outros, e entrevistas com sujeitos que experienciaram em primeira mão essa vivência e contribuíram com seu relato ampliando a perspectiva acerca das ações destacadas.

Todas essas fontes são produto da ação humana, não se trata de objetos neutros, pelo contrário, são impregnadas de tudo o que as cercam, como seu contexto histórico, crenças, disputas de poder e elementos de cultura, o que Le Goff (1990) aponta como extratos do passado. São esses fragmentos do passado que nos possibilitam compreender as construções do presente, em que circunstâncias verdades e mitos foram construídos.

Compreende-se que o Ensino Supletivo faz parte da trajetória da EJA em Goiás, suas ações foram desenvolvidas num contexto único, dotado de historicidade, a partir de um longo caminho. Ao longo deste texto destacam-se aspectos relevantes acerca dos conceitos fundantes do Ensino Supletivo em Goiás, os documentos de referências para essas ações, experiências de trabalho ligados aos cursos e exames, na tentativa de compreender como esta forma de se fazer EJA influenciou na visão e no trabalho pedagógico construído ao longo do tempo.

Ensino Supletivo em Goiás: conceitos e experiências

O Ensino Supletivo foi apresentado como proposta destinada a educação da população adulta³ em 1971, com a Lei nº 5.692/71

3. A denominação Educação de Jovens e Adultos – EJA, data da Constituição Federal, sendo que esta designação só foi oficializada com a LDBEN 9.394/96 (Brasil 1996). O próprio conceito de EJA com o qual se pretende

de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que dedicava a este um capítulo específico. A partir desta Lei o conceito de Supletividade foi tomado como proposta de concepção de escolarização para este público-alvo. Haddad (1991) destaca que, assim como o Mobral, o supletivo tinha o propósito de contribuir com o desenvolvimento nacional pelo viés da formação do trabalhador qualificado. A Lei nº 5.692/71 foi homologada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici em agosto de 1971 e pelo então ministro da educação Jarbas Gonçalves Passarinho. Apresentava oitenta e oito artigos divididos em oito capítulos, sendo que o de número quatro era destinada cinco artigos ao Ensino Supletivo. Este apresentava duas finalidades:

- a) suprimir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (Brasil 1971, p. 11)

Além dessa lei em 1972 foi publicado o Parecer nº 699/72 de 1º e 2º graus do Conselho Federal de Educação, que leva o nome de seu relator Valnir Chagas, que estabelecia as funções e a forma de organização do supletivo em território nacional. O parecer inicia falando da trajetória das leis educacionais que culminaram nas mudanças da Lei nº 5.692/71. Anterior ao supletivo, a forma de certificação via exames que existia era denominada Exames de Madureza como aponta Haddad (1987):

lidar foi assinalado por esta lei, compreende a EJA como modalidade educativa destinada aos que não tiveram acesso ou continuidade ao ensino fundamental durante o período regular, mas principalmente um direito ao longo da vida independente de sua idade, até então toda ação educativa voltada aos adultos era denominada Educação de Adultos – EDA.

A existência de exames de conclusão de estudos secundários remonta à segunda metade do século XIX. A denominação, largamente utilizada ao longo do século XX, “exames de madureza”, teria surgido no projeto de reforma do ensino de Rui Barbosa em 1332 para definir “um exame geral de admissão aos cursos superiores, no qual se averiguasse o grau de maturidade intelectual alcançado pelo adolescente”. (p. 22).

Buscando fortalecer o ensino secundário, em 1890, com a Reforma Benjamim Constant, foi introduzido o Exame de Madureza ao sistema de ensino, visando diminuir as dificuldades apresentadas quanto aos exames preparatórios que “já não serviam para identificar os estudantes capazes de seguir um curso superior” (Cunha 1980, p. 128). A proposta do Exame de Madureza era apenas para aqueles que, ao final dos estudos secundários, poderiam realizar a prova para obter um certificado, a aprovação neste exame teria o valor de conclusão de curso e pré-requisito à entrada no ensino superior.

De acordo com Haddad (1991), em 1957, o Artigo 91 foi modificado reintroduzindo o termo Exame de Madureza, assim a idade mínima para o exame ginásial foi definida para 18 anos. Com essa modificação foram introduzidos também os exames para o segundo ciclo do secundário, aos maiores de 20 anos, portadores do certificado do primeiro ciclo. E em 1958, os alunos do terceiro ano puderam se inscrever, pedindo dispensa das disciplinas cursadas nos dois anos anteriores. Com essas modificações gradativas, foi possível uma maior oportunidade e acesso para as pessoas em relação ao ensino regular.

[...] Manter os exames de madureza, aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção do certificado de conclusão do curso ginásial mediante a prestação de exames de madureza em dois anos no mínimo, e três no máximo, após estudos realizados sem observância de regime escolar. (Brasil 1961, art. 99)

Em 1969, houve modificação do Artigo 99, possibilitando aos candidatos prestar exames sem limites de tempo, global ou parcelado, criando uma facilidade para quem buscava realizar os exames supletivos como forma de certificação de estudos.

Com a Lei nº 5.692/71, os exames de madureza mudam sua nomenclatura, passando a se chamar, Exames Supletivos, com novas características fazendo integração entre as intenções políticas e educacionais da educação de adultos. De acordo com essa lei, que vigorou a partir de 11 de agosto de 1971, a escolarização regular para os adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído em idade própria, bem como, os estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular, no todo ou em parte, poderia ser abrangida pelos exames.

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 realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo conselho. (Haddad 1991, p. 206)

Dessa forma, os exames controlavam o produto e não o processo o que garantia maior flexibilidade e maior supletividade, habilitando, assim, o prosseguimento dos estudos de caráter regular. A demanda por exames acompanhou de certa forma, os ciclos ascendentes e descendentes da economia, mantendo correlação com os níveis de atividade econômica, emprego e renda dos assalariados, tendo em vista que o número de candidatos voltou a crescer na década de 1990.

A oferta de Exames Supletivos se manteve com regularidade na maioria dos estados brasileiros até o final da década de 1990, quando, então, o Ministério da Educação (MEC) decidiu pela elaboração de um exame nacional. No ano de 2002, o Ministério

lançou um exame para avaliar as pessoas matriculadas ou não na escola, que se encontravam acima da faixa etária própria para cursar o ensino regular e ainda não haviam concluído essa etapa de ensino.

Do ponto de vista da política educacional brasileira não é possível afirmar a contribuição dos exames no formato, Enceja e Enem, para a garantia do direito de jovens e adultos à educação. O que é visível, como resultado da sua implementação, é o fechamento das experiências de aplicação de Exames Supletivos que ocorreram por mais de três décadas por conta das redes estaduais, infelizmente sem estudos que de fato possam contribuir para análise do que esta estratégia representa no desafio da política de acesso a educação para todos, que ultrapasse a ideia de certificação antecipada

Contextualizando a situação do alunado em Goiás nota-se que os dados estatísticos disponibilizados pelo IBGE mostram que cerca de 80% da população em idade escolar encontrava-se em situação de atraso escolar. Os dados apontavam que em classes onde deveriam predominar crianças e pré-adolescentes entre 7 e 14 anos, estavam adolescentes, jovens quase adultos, com idade entre 10 e 18 anos. Em relação a essa situação Libâneo (1976) chama atenção para o efeito de distorção idade série causado pelo congestionamento de adolescentes e adultos em classes consideradas incompatíveis a sua idade afirmando que a escola diante disso não teria condições de oferecer a estes estudantes atividades correspondentes ao seu desenvolvimento cognitivo e motor. Logo, o atendimento destinado a estes muitas vezes tornava-se desinteressante e não relacionado com a realidade trabalhadora destes.

De acordo com Machado (2002), o Departamento de Ensino Supletivo (Desu) foi criado pelo Decreto nº 281/71 da Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás para ser o órgão responsável por todas as atividades relativas à implantação do supletivo em Goiás em conformidade com a legislação nacional do mesmo ano de criação do departamento. A mesa pesquisadora declara que o recém-criado departamento passou a ser o responsável por todas as funções antes coordenadas pelo Serviço de Educação de Adultos,

que desde a década de 1940 era o responsável pelos cursos noturnos, esse órgão encontrava-se anteriormente vinculado ao Departamento de Ensino Primário.

De acordo com o documento “Ensino Supletivo: Atividades do Departamento de Ensino Supletivo no ano de 1973”, anterior a execução das atividades foi realizado um planejamento envolvendo, levantamento de dados, análise das informações coletadas, o diagnóstico a fim de identificar quem eram os sujeitos a qual se destinariam as atividades. A partir disso estabeleceram-se os objetivos, as metas, os programas e os projetos a serem implementados. Esse processo de desenvolvimento das ações estabelecidas seria continuamente avaliado estando sempre sobre controle do departamento

De acordo com as ações desenvolvidas Libâneo (1976) define da seguinte forma os objetivos do Ensino Supletivo em Goiás:

[...] o ensino supletivo — antes designando apenas os cursos básicos de adultos e os exames de maturidade — tem por finalidades, segundo o artigo 24, “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” e “proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte”. (Libâneo 1976, p. 37)

A nova lei ampliou-se o sentido do termo supletivo já usado desde 1940. Em relação ao Estado de Goiás nota-se que as propostas estaduais vêm de encontro ao que está posto nas determinações nacionais. Os objetivos postos na legislação estadual a partir da década de 1970 destinavam-se a uma clientela específica, atendida pelo Desu, definida segundo Libâneo (1976) como os sujeitos do supletivo:

O tipo especial de aluno é, sem dúvida, o cidadão com mais de 14 anos que por deficiência própria — física, mental ou

econômica — ou por deficiência do sistema de ensino ou do ambiente cultural, não esteve na escola de 1º grau, ou não completou suas oito séries. (p. 38)

A concepção de ensino posta pela legislação estadual pautava-se numa concepção de sujeito e de mundo. Os alunos que se encontravam em séries cuja idade eram incompatíveis ou que, por algum motivo interromperam seus estudos. Os documentos não apresentam justificativas para esse abandono, no entanto Rodrigues (2000) e Machado (2002) apontam como possíveis causas as consecutivas reprovações, a falta de condições financeiras, a escassez de escolas principalmente nas cidades do interior, o que fazia com que os alunos se vissem forçados a interromper seus estudos. Libâneo (1976) justifica o atraso e a evasão escolar como uma consequência da repetência, o que fazia com que os alunos abandonassem e retomassem o estudo continuamente, somado ao início dos estudos com idade maior do que a considerada própria. Assim o aluno acumulava um conjunto de insucessos que culminavam no abandono escolar.

O Ensino Supletivo era apregoado pelo Desu como uma forma de garantir aos que não tiveram condições de prosseguir ou iniciar seus estudos o direito a uma formação. Esta por sua vez deveria, de acordo com as proposições postas no relatório de atividades do departamento estabelecer vínculo com a formação para o trabalho. Essa perspectiva evidenciada visava formar em nível técnico, profissionais capacitados para ocupar colocações específicas no mercado de trabalho, geralmente sujeitos que já estivessem inseridos em um ambiente determinado, tendo em vista que a grande maioria buscava qualificar-se para encontrar uma colocação mais rentável.

A partir da documentação acessada nota-se que de modo geral o Ensino Supletivo em Goiás foi desenvolvido nos moldes da orientação nacional. O documento intitulado “Ensino Supletivo: Atividades do Departamento de Ensino Supletivo no ano de 1973”

apresenta como referencial norteador a reprodução na íntegra dos documentos nacionais como o capítulo V da lei nº 5.692/71, destinado exclusivamente ao supletivo e o parecer nº 699/72 do relator Valnir Chagas. Segundo Libâneo (1976) o diferencial está no fato dessas determinações legais conferirem ao supletivo uma regularidade apresentando regras específicas aos cursos desenvolvidos de forma paralela ao sistema educacional

*Práticas pedagógicas de Ensino Supletivo:
A experiência de Aragarças no Estado de Goiás*

Considerando os aspectos de orientação e desenvolvimento do Ensino Supletivo em Goiás vale a pena destacar algumas ações e discursos fundamentados no Estado. As atividades desenvolvidas em Aragarças reforçam discursos de servidores da Seduce que trabalharam durante anos com o Ensino Supletivo. Essas ações foram autorizadas e registradas em documentação do CEE-GO. Dentre tantas destaca-se a resolução nº 993, de 20 de fevereiro de 1973 que estabelecia as normas para operacionalização do supletivo a partir da lei nº 5.692/71.

Essa resolução reafirmava que o supletivo seria uma forma de dar prosseguimento aos estudos de 1º ou 2º grau, somente para os maiores de 18 e 21 anos respectivamente. Os exames seriam feitos por disciplinas, estes deveriam ser realizados no máximo quatro vezes por ano, as datas seriam pré-fixadas de modo a auxiliar aos aprovados a darem continuidade aos estudos.

Segundo o texto da resolução as disciplinas abrangeriam três áreas do conhecimento Comunicação e Expressão, com as disciplinas de língua portuguesa e literatura brasileira; Estudos Sociais, contemplando Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica; por fim Ciências, que seria Matemática, Ciências Físicas e Biológicas.

Os exames aconteceriam sempre no mesmo dia e horário em todas as unidades designadas como locais de prova, estas seriam elaboradas por uma equipe do Desu de acordo com o programa definido pela própria secretaria. Ainda poderia ser cobrada uma taxa para a realização dos exames, que no ano de 1973 foi fixada no valor de Cr\$ 15,00 cruzeiros por disciplina. O pagamento deveria ser realizado pelo candidato de modo que também deveria apresentar os seguintes documentos: carteira de identidade, quitação de serviço militar (somente para os homens), comprovante de participação nas eleições e duas fotos no tamanho 3X4. Sendo assim o candidato que naquele ano, por exemplo, resolvesse realizar o exame para todas as disciplinas do primeiro grau deveria pagar o equivalente a Cr\$ 135,00, o que naquele ano representava o valor de quase a metade do salário mínimo. Essas taxas eram fixadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) sendo a primeira datada de 19 de janeiro de 1973.

Em relação aos cursos supletivos a resolução nº 1.032 de 27 de abril de 1973 estabelecia que os cursos tivessem em média dois anos de duração, e que as funções determinadas no Parecer nº 699/72 deveria abranger tanto cursos quanto exames, sendo que este último deveria ser realizado somente com vistas à habilitação profissional. Os cursos supletivos, de acordo com a resolução, deveriam demonstrar consonância entre a clientela, estrutura de funcionamento e regime escolar. Encontram-se aqui princípios também da educação à distância, uma vez que também poderiam ser ministrados mediante outros meios de comunicação que não o presencial sendo estes o rádio, a televisão ou correspondência, sempre visando o alcance máximo de alunos.

Os cursos de suplência tinham a finalidade de proporcionar aos alunos tanto a alfabetização como a aprendizagem correspondente aos quatro anos do ensino de 1º e 2º grau, estes deveriam realizar-se no prazo de dois anos. Em relação aos exames estava previsto que sua finalidade era unicamente avaliar a aprendizagem dos candidatos. Os certificados eram expedidos pelo Departamento de Ensino Supletivo, sendo os exames realizados nos meses de março, julho

e dezembro, com a mesma data e horário para todas as localidades do Estado. Na década de 1970 os exames eram realizados em Goiânia e nas Superintendências Regionais de Educação e Cultura de Anápolis, Morrinhos, Ceres, Jataí, Catalão, Porto Nacional e Itumbiara, em locais pré-estabelecidos pelos editais.

As atividades desenvolvidas pelo Desu eram regulamentadas pelas resoluções do CEE e as portarias da Secretaria de Educação e Cultura. Durante a pesquisa mediante um termo de cooperação firmado entre o Conselho Estadual de Educação e Centro Memória Viva – Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais. Este centro de pesquisa cedeu o acesso a todas as resoluções expedidas por este conselho, no período de 1962 até o ano de 2011. O Centro Memória Viva, selecionou no recorte específico de suas atividades somente as resoluções que tratam de aspectos pertinentes a educação de jovens e adultos. A partir dessa ação, realizou-se o trabalho de localizar no acervo do CEE todas as resoluções que tratavam do Ensino Supletivo.

Foram localizadas no âmbito dessa temática cerca de 80 resoluções publicadas e emitidas pelo conselho e que determinam diferentes campos relacionados aos cursos e exames supletivos referindo-se aos projetos desenvolvidos, o currículo, as taxas a serem cobradas bem como a forma de aplicação dos recursos, no período da década de 1970 (1971-1979).

Os diversos cursos oferecidos visavam atender em curto prazo a clientela do supletivo. Para tanto a Secretaria de Educação e Cultura e a equipe técnica do Desu elaboraram um Projeto denominado “Implantação do Centro de Estudos Supletivos” com custo previsto de Cr\$ 715.000,00 cruzeiros, elaborado em outubro de 1973 por uma equipe técnica do Desu. Este projeto apresenta em sua justificativa os dados do diagnóstico realizado no início das atividades do departamento de ensino supletivo, e segundo Rodrigues (2000) baseava-se no “[...] trinômio: tempo (rapidez de instalação), custo (aproveitando espaços ociosos), e efetividade (nas metodologias adotadas sob influência do tecnicismo).” (pp.43-44).

De modo geral o objetivo explicitado no projeto era “atender, de forma mais efetiva, a adolescentes e adultos com atraso ou deficiência de escolarização regular” (Goiás 1973, p. 129) expandindo assim as ações do Departamento de Ensino Supletivo. Todas as ações realizadas pelo Desu previam subordinação com DESU/MEC que era o órgão federal responsável, estava previsto, portanto, a instalação de Centros de Estudos Supletivos (CES), ou seja, centros especializados com equipe destinada somente ao atendimento dos jovens e adultos que buscavam a qualificação nesses centros.

Estava posto como sistema de controle e avaliação dos alunos um diagnóstico inicial da condição destes, uma avaliação ao final de cada módulo e uma ao final a fim de comparar o quanto o aluno aprendeu. O projeto seria avaliado constantemente, financiado pelo MEC e com contribuições do orçamento do Estado, somados as taxas de matrículas anuais fixadas por Comissões de Encargos Educacionais estabelecidas pelo CEE – GO. As taxas de matrículas assim como as de material didático deveriam ser custeadas pelo educando. Segundo Rodrigues (2000) a prática pedagógica desenvolvida nos CES era da seguinte forma:

A Prática Pedagógica dos professores dos CES estava assentada nos módulos instrucionais, com o atendimento individualizado pelo uso da autoinstrução, sendo a frequência não obrigatória. Cabia ao professor facilitar a aprendizagem, orientando a clientela nas consultas marcadas. Ao término dos módulos o aluno era avaliado pela instituição internamente e com exames especiais elaborados pelos sistemas educacionais. Esta forma de conceber o ensino favoreceu o isolamento dos alunos, contribuindo para a acentuação de uma perspectiva individualista na formação. No projeto não havia como os educandos relacionarem-se coletivamente – como um espaço socializador de trocas, de aprendizagens com outras pessoas, além do professor e voltava-se apenas para “aprendizagem” de instruções programadas, com vistas a “dar conta” das provas,

como forma de obter um certificado. É importante ressaltar que o próprio Conselheiro Valnir Chagas do CFE, no Parecer 699, recomendava que progressivamente os exames fossem sendo substituídos pelo atendimento através de cursos. (p. 44)

Apesar da expectativa anunciada nos documentos nota-se que as propostas do Desu apresentavam críticas. O Ensino Supletivo segundo Rodrigues (2000) apresentava-se como uma formação aligeirada, a aprovação nos exames estava pautada no sucesso individual dos alunos nem sempre em condições de fazer uma boa prova e conseguir a aprovação. Havia indícios de que o Desu não contava com uma estrutura administrativa e pedagogia suficiente para oferecer credibilidade aos exames, Libâneo (1976) resalta que além das condições precárias do departamento os exames seriam uma solução incapaz de solucionar os problemas educacionais do Estado comuns ao restante do país.

Apesar dos esforços do Departamento em apresentar resultados convincentes e satisfatórios, Machado (2002) destaca que a modalidade “nunca obteve o *status* de ensino de primeiro e segundo grau, constituindo sempre uma modalidade de segunda categoria” (Machado 2002, p. 74). Logo nota-se que a trajetória do Ensino Supletivo em Goiás foi complexa, longa e pode ser analisada por diferentes ângulos, a partir das ações postas nos documentos oficiais destaca-se uma experiência de sucesso localizada no interior do Estado: O Centro de Ensino Supletivo de Aragarças.

No processo de análise e na tentativa de buscar fontes para a pesquisa, buscou-se identificar ações desenvolvidas no período da década de 1970 em escolas que oferecessem cursos e exames supletivos a fim de averiguar em que condições a modalidade era oferecida. Neste sentido estabeleceu-se contato com equipe do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, localizado na Avenida Getúlio Vargas, n. ° 826, Setor Centro Administrativo, na cidade de Aragarças – GO. O histórico da instituição foi levantado a partir dos documentos cedidos ou emprestados pela escola, somados

as entrevistas realizadas com cinco profissionais da instituição. As entrevistas foram realizadas no dia onze de outubro do ano de 2012, na cidade de Aragarças. Na ocasião foi possível conhecer as instalações da escola e conversar para além dos entrevistados com o coletivo de professores que compõe o corpo docente da instituição.

No entanto, muitos são os caminhos que perpassam o discurso oficial de criação da instituição, conforme depoimento do entrevistado J. considerado fundador da escola e primeiro diretor eleito da instituição. Anterior à criação do CEJA o atendimento destinado aos jovens e adultos da região era realizado de forma dispersa, todo atendimento era realizado pela Delegacia de Ensino, um procedimento burocrático.

Na ocasião da mudança do entrevistado da cidade de Goiânia para Torixoréu (MT), cidade que faz fronteira com o Estado de Goiás localizada a pouco mais de cinquenta quilômetros de Aragarças, foi convidado pelo então secretário de educação a assumir a responsabilidade pelo Projeto Lumem destinado a formação de professores leigos da rede estadual. O Entrevistado J. era responsável pelo recebimento das provas, aplicação e devolução das mesmas devidamente aplicadas, segundo ele não havia uma infraestrutura responsável por isso, ele buscava pessoalmente de carro e depois devolvia as provas à secretaria.

Realizando este trabalho o professor destaca que começou a reparar a quantidade de candidatos que se esforçavam para obter uma certificação via projeto, muitas vezes somente para obter um diploma de segundo grau. Assim ele tomou a posição de reivindicar junto aos órgãos responsáveis pelo ensino, na época Unidade de Ensino Supletivo, a necessidade de ter um polo de aplicação de exames na cidade de Aragarças. Inicialmente os trabalhos eram desenvolvidos a partir de sua iniciativa individual conforme depoimento abaixo:

[...] então eu fiquei um bom tempo trabalhando na minha casa fazendo as inscrições depois locava escolas para aplicar os

exames e esses então vinham com os funcionários os inspetores da secretaria para serem aplicados. E da casa que eu morava eu via esse prédio. E me veio a ideia que não era justo aquelas filas enormes na frente da minha casa pra ser atendido no sol se aqui havia um prédio. E aí eu comecei a batalhar junto a administração municipal e a secretaria de educação pra que conseguíssemos um prédio e transformássemos num centro de educação de jovens e adultos. (J., Entrevista, 11/10/2012)

Desse modo as inscrições eram realizadas em sua residência e depois ele requisitava o prédio das escolas da cidade para a realização dos exames. A grande quantidade de candidatos que buscava esse tipo de certificação contribuiu para endossar a justificativa da necessidade de um Centro de Estudos Supletivos no município. Havia na cidade um prédio construído pela Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (Sudeco) no terreno da prefeitura, onde anterior a esse período funcionava alguns projetos, mas que se encontrava em estado de abandono. Foi necessário então promover um trabalho de convencimento da comunidade da época para que o município cedesse o local e o Estado assumisse a unidade. O professor destaca que apesar da situação de abandono e deprecação do prédio não havia interesse da parte da câmara de vereadores em abrir mão desse patrimônio.

Do ponto de vista da Secretaria de Educação e Cultura outro desafio encontrado foi convencer o gestor da época a receber a doação da unidade para o Estado. Segundo o entrevistado J. a razão era justificada pelo seguinte motivo: “[...] eu ouvi pessoalmente foi “receber patrimônio é fácil difícil é gerir e não há intenção de expandir unidades de Centros de educação de adultos”.” (J., Entrevista, 11/10/2012). Foi preciso muito esforço e mobilização da população para conseguir firmar o compromisso com o Estado, após conseguir a liberação do prédio foram iniciadas as atividades em condições precárias, tudo foi construído por etapas, até chegar à ampliação do prédio.

O professor J. destaca que um dos fatores que contribuiu para o início das atividades foi à experiência de gestão construída no decorrer de sua carreira tendo em vista que ele foi técnico da secretaria de planejamento, inspetor no departamento de Ensino do 2º Grau, Goiás somada a sua experiência em sala de aula tanto na educação básica como na educação superior. Após cessão e restauração o prédio os cursos passaram a ser oferecidos. O diferencial do trabalho do Centro de Estudos Supletivos de Aragarças era a proposta de fazer uma educação diferenciada para jovens e adultos:

[...] Nós recebemos quando ele foi criado um regimento padrão para seguir, mas nos negamos a seguir, fizemos a nossa proposta foi nessa proposta muito debate, muito enfrentamento no conselho estadual que nós conseguimos grandes aberturas, que nós entendemos imprescindíveis para que seja educação e jovens e adultos, não uma educação regular compactada né, com apenas nome. Nós tentamos dar, e foi aí que nós construímos o aproveitamento de estudos que eu já falei, nas dificuldades do curso em si. (J., Entrevista, 11/10/2012)

O professor destaca que os órgãos do Estado responsáveis pela educação de adultos careciam de pessoal com formação para atender as especificidades dessa faixa etária, não só do ponto de vista pedagógico nas questões pertinentes às aulas, mas também do ponto de vista administrativo. Foi preciso lutar junto ao Conselho Estadual de Educação para que a Instituição tivesse um regimento próprio capaz de lhe conferir autonomia, diferente o regimento padrão oferecido, era necessário segundo ele que na composição do conselho houvesse “espaço para alguém que entendesse do exame supletivo, do ensino supletivo”. Segundo o entrevistado era preciso empreender um esforço de convencimento ao dialogar com pessoas que pouco entendiam o que era o supletivo ou que sequer sabiam lidar com os procedimentos necessários a proposta, isso segundo

ele somente contribuía com o crescimento do preconceito para com a modalidade:

[...] querendo ou não a educação de jovens e adultos, o ensino supletivo, o exame supletivo, essas nomenclaturas todas que já passaram por aí sempre foi visto como patinho feio. Era irresponsável quem trabalhava com aquilo isso sentia as pessoas não dizia, (*sic*) [...] as pessoas não diziam, mas as ações mostravam. (J., Entrevista, 11/10/2012)

Apesar das dificuldades encontradas a unidade de Aragarças passou a ser reconhecida por suas ações tornando-se a instituição pelo recolhimento dos arquivos e validação dos estudos na região inclusive averiguando irregularidades de uma escola da rede privada que existia na cidade. Posição conquistada diante da credibilidade, respeito que a comunidade e a secretaria tinham pela escola.

Acerca dos exames realizados, o entrevistado J. destaca uma conquista realiza junto ao conselho que permitiu um grande avanço na realização dos exames: o aproveitamento das disciplinas eliminadas pelas provas. O mesmo professor afirma que para o Conselho era inconcebível unir cursos e exames tendo em vista que eram processos diferentes, foi preciso argumentar afirmando que o estudo concluído tinha que ser aproveitado de modo que o candidato pudesse cursar somente as disciplinas que faltavam. Isso fazia com que as turmas de exatas, principalmente do 2º grau, das disciplinas de Matemática, Física e Química ficassem mais lotadas chegando a ter quarenta alunos matriculados, no entanto era uma alternativa a fim de contribuir com a formação do aluno.

Para os organizadores da aplicação dos exames, o pagamento pelas provas daria a certeza de comparecimento dos candidatos. Esta interpretação não confere com a informação da Secretaria de Estado de que, o motivo da alteração da aplicação dos exames semestrais para anuais, deu-se pelo não comparecimento dos candidatos nas provas, o que acabava gerando um ônus para o Estado que preparava todo material que depois precisava ser descartado.

Para confrontar as informações obtidas na vista a Aragarças, e compreender registros em outros documentos localizados foram realizadas entrevistas com ex-funcionários da Seduce/GO, o que possibilitou aprofundamento na trajetória que os exames tiveram no Estado de Goiás, e também compreender a logística da aplicação dos exames, que visava proporcionar aos alunos que realizavam as provas, benefícios.

De acordo com a entrevistada 2, pode-se destacar o esforço dos candidatos em participar desse processo, na intenção de obter sua certificação.

Nas inscrições para os exames, em fevereiro de 1999, constatarem-se situações que incidiam nos procedimentos de realização das diversas etapas e no conforto dos candidatos que, por exemplo, para se inscrever, formavam filas extensas a fim de retirar cupom para pagamento de taxa na Superintendência, ir a banco credenciado, voltar à Superintendência e comprovar o pagamento para validação da inscrição. Ao longo dos anos, foi-se aprimorando o atendimento, buscando locais próprios e o auxílio de sistemas eletrônicos para agilizar o processo. (Entrevistada 2, 2013)

Ainda de acordo com a entrevistada 2 (2013), foram instituídas também, na elaboração das provas, aplicação e correção, medidas que assegurassem confiabilidade e qualidade no processo. Para isso, foi contratada uma professora que havia presidido a Comissão dos Exames Vestibulares da UFG. Essa professora organizou banca de professores qualificados para a elaboração e correção das provas, determinou regras de procedimentos das bancas, delimitou locais isolados e protegidos para a elaboração e impressão das mesmas, assim como, logística de aplicação em 19 polos distribuídos no Estado.

A partir do que a entrevistada relata em seu depoimento, percebe-se que os professores que compunham a banca para

elaboração das provas procuravam cada vez mais aprimorar o processo. A organização das provas recebeu tratamento especial, respeitando-se as medidas de segurança, elaboração consistente, assim como um processo mais ágil de correção, introduzindo-se o programa de avaliação por leitura de cartão.

O cuidado com os exames, com a documentação subsequente revelam o quanto se deu importância a esse trabalho sobretudo, para valorizar o cidadão que necessita de uma certificação digna e respeitável. Se, anteriormente a 1999, exigia-se comprovação de escolaridade para ingressar no mercado de trabalho, essa exigência foi ficando mais presente nos setores contratantes. (Entrevistada 2, 2013).

Com as entrevistas, percebe-se o quanto a equipe da Seduce se empenhava no que faziam. Havia uma grande preocupação quanto à organização desses exames, mas o espaço físico era pequeno para atender à demanda existente. Como a procura das provas foi aumentando, o número de municípios polos que ofereciam os exames também aumentou e com essa ampliação o rigor para a realização das provas se intensificou.

Havia um rigoroso planejamento para a realização dos Exames Supletivos como: inscrições, elaboração, impressão e aplicação das provas, e, finalmente, a divulgação dos resultados. Para a aplicação das provas viajavam 02 técnicos da Unidade de Ensino Supletivo para cada um dos municípios polos, os quais eram responsáveis pela guarda, sigilo e aplicação dessas provas. (Entrevistado 3, 2013).

Após a aplicação das provas, os cartões-resposta eram encaminhados para a cidade de Goiânia para serem corrigidos. Houve algumas mudanças no modelo de divulgar as informações dos Exames Supletivos. Foi criado um edital mais elaborado e

os responsáveis pela banca de correções começaram a publicar o gabarito das provas pelo site da Seduc/GO.

Quando nós começamos, a gente também fez um edital, antes era um edital bem simplificado, nós detalhamos o edital, fizemos constar no edital tudo que poderia inclusive a possibilidade de recursos, revisão de questões e a gente pensava que eles não fossem usar e muitos usavam. Publicamos o gabarito, não publicava aí a gente divulgava o gabarito, chamava de gabarito provisório, porque eles tinham tempo para entrar com recurso e após o recurso em alguns casos nós mudamos o gabarito. (Entrevistada 6, 2014)

A criação do edital e a forma de publicação dos gabaritos foram um avanço para quem prestava os exames, pois eles percebiam seus direitos e usufruíam deles. Para eles isso foi uma vantagem, porque podiam requerer revisões de questões.

A clientela atendida apresentava basicamente dois perfis. Inicialmente os candidatos apresentavam maior idade, devido à dificuldade de acesso ao ensino nas décadas anteriores, assim o professor J. definiu os alunos no período em que iniciaram as atividades em Aragarças.

[...] nós tínhamos pessoas de mais idade e nível socioeconômico mais elevado, isso com o tempo foi diminuindo, um dos grandes clientes do supletivo era a polícia civil e polícia militar, nós tivemos uma época, tanto nos exames, quanto no estudo que devido às mudanças, as foram transferidas, então elas vinham desse entorno todo fazer aqui. (J., Entrevista, 11/10/2012)

Com o tempo o público do supletivo foi mudando, acompanhando também as mudanças na legislação pós LDBEN 9.394/96. O público que procurava os exames de certificação no ano em que essa entrevista foi feita já sinalizava uma maior presença

de jovens que evadiam do sistema regular de ensino, no período diurno e passavam a procurar na EJA uma forma de concluir seus estudos. Os exames de certificação no ano de 2012, quando essa entrevista foi realizada em Aragarças eram realizados somente na Superintendência Regional de Iporá, no entanto muitas pessoas da comunidade procuram a escola para fazer os antigos provões, pela referência que essa instituição criou na comunidade.

O Centro Educação de Jovens e Adultos de Aragarças persistiu no propósito de sua criação que era proporcionar acesso à educação escolar aos jovens e adultos da comunidade, a escola é ainda procurada por muitos ex-candidatos dos exames supletivos que embora aprovados nunca foram buscar seu certificado e que diante das atuais necessidades retornam à instituição solicitando os arquivos para comprovarem sua certificação. Apesar das mudanças o CEJA continuou realizando exames até o ano 2000 conforme a documentação da escola que apresenta a relação de candidatos aprovados no período de 1986 a 2000.

Algumas considerações acerca da pesquisa realizada

Os relatos aqui apresentados indicam aspectos importantes para a compreensão da Educação de Jovens e Adultos em Goiás. O processo histórico no qual se deu essa construção assemelha-se aos caminhos trilhados nacionalmente, com o diferencial próprio da região que com sua economia predominantemente agrária que avançava conforme impulso das ações nacionais do ponto de vista institucional.

Considerando os dados presentes na documentação do Estado reunida no período de 2010 a 2015, na perspectiva do discurso oficial nota-se que dentre as propostas desenvolvidas, o Ensino Supletivo foi uma ação mantida pela Secretaria de Estado

por um longo período de tempo em diversas formas: cursos, exames e a qualificação profissional.

Ficou evidenciado que, embora a experiência de Aragarças tenha se desenvolvido no final da década de 1980, as ações explicitadas nos documentos da escola, a fala dos sujeitos entrevistados, tanto aqueles com vínculo a cidade quanto aos que tinham vínculo com a Secretaria em Goiânia, conservam o sentido do que estava posto no início das atividades conforme aponta o relatório do primeiro ano de atividades do Departamento de Ensino supletivo. Comprovando que embora moldado nas formas da proposta nacional as atividades do Ensino Supletivo em Goiás perduram até mesmo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

A Secretaria elaborava a prova e os programas, os regimentos escolares seguiam um padrão indicado pelo Conselho Estadual conforme demonstram as entrevistas realizadas e a documentação reunida a partir das resoluções do CEE/GO. Isso evidencia o escasso grau de autonomia das escolas, tudo era posto hierarquicamente sendo acatado pelas unidades escolares. Embora o discurso posto nos documentos oficiais seja de expansão da rede de Ensino Supletivo, o que se percebe na experiência do CEJA de Aragarças é que a criação das unidades era acompanhada de muito esforço da parte da comunidade local que carecia dos serviços prestados.

A estrutura administrativa era burocrática e assim como o sistema carecia de professores com formação os funcionários responsáveis pouco entendiam de educação de adultos o que só agravava o preconceito contra a modalidade, que embora conferisse certificação a nível de 1º e 2º graus não conferia aos alunos o mesmo *status* no que diz respeito ao reconhecimento de sua formação.

A grande procura por exames demonstra que embora a legislação tentasse incentivar a busca por cursos ao invés dos exames, era este último que mais chamava atenção da população. As Campanhas de Alfabetização de Adultos, da década de 1940, marcadas pelo aligeiramento das propostas se propagam na década de 1970, de modo que predomina a concepção de certificação rápida,

técnica e básica. A ênfase nos exames responsabilizava o aluno por seu sucesso retirando das costas do Estado a responsabilidade pelo sistema precário de Ensino.

A partir das experiências levantadas fica claro que o público que busca o supletivo era distinto, desde as classes trabalhadoras às famílias com melhores condições, o vínculo com qualificação para o trabalho é o que mobiliza praticamente toda a clientela que buscava o supletivo.

Ao fim deste trabalho fica claro que fazer uma pesquisa com uso de fontes documentais e depoimentos orais demanda condições de acesso às fontes pretendidas. Em relação à documentação estas só podem ser acessadas quando preservadas. Pesquisas anteriores⁴ apontam a falta de zelo e organização do arquivo da Secretaria de Estado da Educação.

O contato com os servidores da Seduce para realização de entrevistas mostrou a dificuldade que se enfrenta para convencer os sujeitos a partilhar de suas memórias. Por diversas vezes os entrevistados solicitaram revisão de seu relato, corrigindo e aperfeiçoando sua perspectiva da narrativa. O confronto de fontes possibilitou localizar contradições nos discursos, na fala dos entrevistados há uma afirmação constante de que as provas dos exames eram elaboradas de acordo com programas disponibilizados aos candidatos, porém, o registro documental aponta um alto número de reprovações.

Essa experiência de pesquisa, construída ao longo da graduação das autoras, nos aponta alguns elementos que precisam ser destacados. Primeiramente a necessidade de se pensar políticas

4. 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 (Machado 2002, p. 19).

públicas de institucionalização da memória, para que de fato ocorra preservação das fontes no ambiente escolar. Durante a pesquisa por muitas vezes a análise do material foi comprometida pela dificuldade de acesso às fontes, somente possível em 2014.

A partir da assinatura do termo, outro problema ligado a falta de uma política institucional de memória foi a desorganização do acervo da Seduce, que implicou numa demora no acesso e identificação da documentação, reforçando a necessidade de repensar formas de organização e arquivo nas instituições.

Outro aspecto a ser destacado é como os relatos, a documentação e as considerações aqui apresentadas apontam para a construção de uma memória coletiva em torno da educação de jovens e adultos. Ao longo do tempo, essas formas de fazer a EJA, com programas, ações transitórias e uma perspectiva aligeirada de formação, geralmente com um viés finalístico, como o trabalho ou a certificação, se tornaram formas de identificação da EJA.

A memória coletiva torna objetos em fenômenos históricos, capaz de evocar elementos do passado educacional, que na atualidade não se fazem presentes, tornando-os memoráveis. Burke (2011, p. 73) afirma que “as memórias são influenciadas pela organização social de transmissão e os diferentes meios de comunicação empregados”, de modo que, a percepção dos sujeitos, consciente ou não, da realidade a sua volta, se cristaliza sob forma de uma ideia, e se fixa no imaginário social. Por isso muitas pessoas da comunidade de Aragarças ainda procuram o CEJA como espaço de certificação, apesar dessa prática não ser realizada mais na instituição o local se tornou uma referência, pelo trabalho historicamente realizado.

Confrontar a documentação com os relatos orais de pessoas que viveram essas experiências exigiu cuidado, tendo em vista que a memória humana é seletiva, sua intencionalidade advém dos desejos, da historicidade dos sujeitos, das disputas pelo poder, da percepção relativas das práticas culturais, manifestas mais diversos campos da vida do homem.

Nesse sentido, foi oportunizado aos entrevistados a oportunidade de rever seu relato e atestar seu discurso. Observou-se uma necessidade de controle desse material, sendo revisto cuidadosamente e reeditado, conforme melhor transparecesse a narrativa. Reforçando o poder de intervenção da vontade humana nos registros históricos conforme aponta Rodríguez (2010):

Embora exista uma regularidade nos fenômenos sociais, a vontade humana intervém nos acontecimentos históricos. São os próprios homens que fazem a sua história, mas não de modo arbitrário, senão sob certas condições determinadas. Assim, deve-se abordar especificamente a história da educação, tentando evitar as formulações tradicionais que a concebem como uma atividade teórica e prática que descreve ‘objetivamente’ como os povos produziram, transmitiram e distribuíram seus saberes. (Rodríguez 2010, p. 35)

Compreender as formas de fazer a EJA ao longo do tempo, registradas nos documentos e na fala dos sujeitos, mostra que a implementação de uma prática emancipatória, capaz de acolher as expectativas com relação a escola e ampliar o conhecimento do sujeito da EJA foi um processo construído ao longo do tempo, combatendo paradigmas, e a constituição de direitos no âmbito da educação é uma luta ainda presente, que se faz necessária para garantir acesso e permanência desse público na escola.

Pensando nisso, destaca-se aqui um aspecto para finalizar o texto. O relato aqui apresentado foi fruto de um processo de pesquisa que se iniciou na graduação, com projeto de iniciação científica financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), numa instituição pública federal. Tal experiência provocou o interesse pela pesquisa, resultante em artigos, trabalhos de conclusão de curso e a continuidade dessa trajetória na pós-graduação.

Diante do cenário de desmonte da máquina pública, do descrédito da ciência, e dos cortes sofridos pela universidade pública

e por agências de fomento a pesquisa é preciso destacar que a luta pela educação pública não se restringe a EJA. Só é possível pensar as formas de mudar nossa sociedade, não só no âmbito da escola, mas em outras esferas, com pesquisas científicas. Daí a necessidade de se manter nessa luta histórica, em prol do direito a educação pública, gratuita e de qualidade, formando pessoas capazes de compreender e propor soluções aos problemas enfrentados por nossa sociedade.

Referências

BRASIL. *Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 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. Acesso em: 23/03/2021.

BRASIL. *Lei nº 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. Acesso em: 23/03/2021.

BRASIL. *Parecer nº 699, 6 de julho de 1972*. Regulamenta o Ensino Supletivo. Conselho Federal de Educação. Brasília, 1972.

BRASIL. *Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf. Acesso em: 30/03/2021.

BRASIL. NOBRADE: *Norma Brasileira de Descrição Arquivística*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, Conselho Nacional de Arquivos, 2006.

BRASIL. *Portaria nº 144, de 24 de maio de 2012*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

- (Inep). Brasília, 2012. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/port144_2012.htm.
- BURKE, Peter. *Varietades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- GOIÁS. *Resolução nº 993*, de 20 de fevereiro de 1973. Estabelecia normas para operacionalização do supletivo em Goiás. Goiânia: Conselho Estadual de Educação.
- GOIÁS. *Resolução n.º 1.032*, 27 de abril de 1973. Estabelece normas gerais do Ensino Supletivo. Goiânia
- GOIÁS. *Ensino Supletivo – Atividades do Departamento de Ensino Supletivo Secretaria de Estado da Educação – SEE*, 1973.
- HADDAD, Sérgio. *O Ensino Supletivo no Brasil O Estado da Arte*. Brasília, INEP, 1987.
- HADDAD, Sérgio. *Estado e Educação de Adultos*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 1991, volume 1 e 2.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4ª ed. Campinas: Unicamp, 1996
- LIBÂNEO, José. Carlos. *Aceleração escolar: estudos sobre educação de Adolescentes e Adultos*. Goiânia, 1976.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. “O problema da educação de adultos.” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 81, nº 197, p. 116-127, janeiro/abril, 2000.
- MACHADO. Maria Margarida. *A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.
- 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 de Mestrado.

Goiânia: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2000.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. “Pesquisa histórica: O trabalho com fontes documentais.” *Fontes e métodos em história da educação*. COSTA, Célio Juvenal Costa; MELO, Joaquim José Pereira, FABIANO, Luiz Hermenegildo Fabiano. Dourados: Ed. UFGD, 2010.

Entrevistas

- Entrevistado J: Ex-diretor e fundador do CEJA de Aragarças. 11/10/2012.
- Entrevistada 2: coordenadora do departamento pedagógico da Superintendência de Ensino Não Formal (Supenfor) de 1993 até 2000. Gerente do departamento pedagógico da Superintendência de Educação a Distância de Goiás (Sued) em 2000. Gerente na Gerência Pedagógica de EJA de 2000 até 2008. Entrevistada em 2013.
- Entrevistado 3: técnico que trabalhou no Centro de Estudos Supletivos e na coordenação da Divisão de Ensino Supletivo da Delegacia Metropolitana de Goiânia de 1982 até 1997. Entrevistado em 2013.
- Entrevistada 6: Professora que trabalhou no processo de elaboração das provas dos Exames Supletivos em Goiás na década de 1990. Entrevistada em 2013.

Capítulo 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS EM GOIÁS: PROJETO MAGISTER – ESCOLARIZAÇÃO EM NÍVEL DE 1º E 2º GRAUS

*Claudia Souza de Queiroz
Yago Guilherme Rosa Pereira*

Introdução

Esta investigação insere-se no contexto de execução do projeto de pesquisa: *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Goiás – relações entre o local e o nacional* que tem por objetivo identificar e analisar os elementos constitutivos da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Estado de Goiás na sua relação com a política nacional para EJA, desde a experiência de cursos e exames supletivos, realizada a partir da década de 1970, às políticas implementadas até a primeira década do século XXI.

O acesso aos documentos que registram a história da escolarização dos trabalhadores no Estado de Goiás, nos possibilitaram conhecer diferentes iniciativas de cursos especiais voltados para estes sujeitos, com perspectivas de conclusão da

escolarização básica e/ou qualificação profissional. Dentre esses cursos, como objetivo geral desta pesquisa, priorizamos aprofundar mais especificamente os cursos destinados à capacitação e habilitação de professores leigos da rede pública de Goiás. Assim, o acesso a novas fontes documentais nos levaram ao *Projeto Magister*:

Ao longo da averiguação, encontramos uma enorme carência de informações para a realização da análise do projeto, ressaltando que referente ao Projeto MAGISTER, nossas únicas fontes de informações encontradas foram documentos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO), no ano de 2019, durante a experiência como bolsistas voluntários.

Nesta pesquisa documental fizemos a leitura, análise e estudo dessas fontes com a finalidade de contribuir para pensar o problema central do projeto de pesquisa: a política de educação de jovens e adultos - exclusivamente representados por professores leigos – implementada no Estado de Goiás e sua relação com as políticas nacionais voltadas para EJA.

Na compreensão de que a Educação de Jovens e Adultos¹ é uma educação ao longo da vida, a modalidade EJA é apenas uma forma de conhecer esses sujeitos, pois, entendemos a EJA como formação continuada, ou seja, toda educação que busque aprimoramento ou oportunidades de aprendizado em numerosos contextos, seja no trabalho, em casa e através de atividades de lazer, sindicato, não apenas através de canais formais tais como escolas e universidades.

Dessarte, também entendemos que a concepção de Educação de Jovens e Adultos abrange os trabalhadores que não possuem qualificação para exercer sua função. Por isso, neste capítulo nos

1. Embora o texto trate, desde o seu início, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cabe informar que no período anterior à década de 1980 esse campo era tratado como Educação de Adultos (EDA). Aqui remetemos a EJA por entender que todas essas estratégias também incluíam jovens nas estratégias oficiais ou dos movimentos sociais.

dedicamos a pensar a educação daqueles professores atuantes que não possuíam a habilitação para exercer a função de professor no Estado de Goiás, os professores leigos.

A proposta de formação para professores leigos nas décadas de 1970 e 1980

A saber, consideramos que o professor leigo é equivalente ao professor não titulado, isto é, que não possui a habilitação legal para lecionar, o correspondente ao, no mínimo, ensino médio completo, pois estamos aqui tratando da década de 1980, período regido pela Lei nº 5.692/71 que determinava a formação do professor primário (1º grau) a uma habilitação do ensino médio, “[...] em 1971, quando promulgada a nova reforma do ensino de 1º e 2º graus, a formação para o magistério estava contemplada no 2º grau, sendo uma habilitação profissional entre outras possíveis” (Frankfurt 2011, p. 69), desta forma o magistério passava a incorporar uma das habilitações do ensino médio, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM).

Em 1827 foi promulgada a primeira lei orgânica que tratou do ensino em âmbito nacional, essa lei determinou a criação de escolas de Primeiras Letras e que também referiu-se à necessidade de “treinamento” dos professores, ou seja, no Brasil a educação desde o início não era pensada a importância do professor e da escola no desenvolvimento das crianças, o ensino do professor era um treinamento, um ensinar a dar aula, e nisso foi-se arrastando ao longo das décadas até chegar na Lei n. 5692/71.

Desde então, na história da educação brasileira, a formação de professores até a década de 1990, teve grandes lacunas, principalmente quando analisamos as realidades das zonas rurais ou de cidades localizadas distantes de onde estão as metrópoles. Assim, temos no Brasil, principalmente nas regiões rurais, um

grande número de professores sem formação, os ditos professores leigos. Os casos são tão evidentes que ainda temos questionamentos a respeito das intenções de fundo e da história das contratações e da profissionalização desses trabalhadores da educação.

É preocupante o descaso que a educação básica foi e ainda é tratada, desde a formação dos professores até as condições de trabalho e remunerações, é como se tratassem a formação básica como algo simples, que qualquer um pode fazê-lo, pois é só ensinar a ler, escrever e realizar operações básicas da matemática. Desta forma, o problema inicia-se quando o responsável por coordenar os recursos a proporcionar o ensino, ou seja, o Estado, entende que a Educação é “qualquer coisa” ou como disse Teixeira (1953, p. 60) ao falar da educação elementar e seus objetivos, escreveu ele sobre “uma fé, quase doentia, no poder de qualquer educação ou qualquer escola”, “qualquer educação ou qualquer escola servirá”. A hipótese aqui é de que o Estado e seus entes federativos tentavam poupar recursos atingindo sobremaneira a educação, oferecendo baixos salários e afastando os profissionais devidamente formados, segundo Stahi (1986) e Campos (1999), “a atração de novos empregos, melhor remunerados e com melhores condições de trabalho [...], torna a profissão de professor, pelo seu baixo status socioprofissional, pouco atraente para os mais capazes” (Stahi 1986, p. 17).

[...] os educadores leigos, mal pagos, muitas vezes sem vínculo formal de emprego. Estão presentes na maioria das creches, tanto públicas como conveniadas, nas escolas rurais unidocentes das regiões mais pobres, nas escolas comunitárias das favelas de cidades do Nordeste e do Norte, nos programas pré-escolares de baixo custo, ou como monitores de educação de adultos. (Campos 1999, p. 135)

Desta forma, em ordem de poupar recursos financeiros na contratação dos profissionais, gerava-se falta de profissionais habilitados nessas regiões, pois esses eram atraídos por melhores ofertas de empregos, assim, segundo Queiroz (2021),

Movido a este descaso, tinham-se poucos profissionais que realmente se comprometessem a buscar a excelência em sua própria formação ou sequer atuar na docência, já que não obteriam um retorno favorável. Desta forma, somando a falta de profissionais formados que queriam atuar, os baixos salários, e as dificuldades de acesso às zonas rurais, resultou na contratação de professores leigos ao longo de décadas de ensino público no estado de Goiás. (Queiroz 2021, p. 17)

Com a contratação compulsória de profissionais leigos, ao longo das décadas de 1970 e 1980, foram definidos e implantados vários projetos para a capacitação e habilitação destes professores enquanto estes continuavam atuando, entre tantos projetos estão, segundo Stahi (1986, p. 21), Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, do MEC, em quase todas as unidades federadas; Projeto HAPRONT, do Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná, desenvolvido também em Alagoas e Espírito Santo; Curso de Suplência de 1º Grau para Professores Leigos, da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco; Projeto LUMEN, da Secretaria de Educação e Cultura de Goiás; Projeto LOGOS II, do MEC, desenvolvido em convênio com Secretarias de Educação e Cultura de 19 unidades federadas.

Apesar de inúmeros e tendo objetivos similares, os métodos adotados pelos projetos emergenciais de formação de professores leigos são variados, [...] alguns desses métodos compreendem desde a utilização do ensino direto, sendo executados no período das férias escolares, até ao ensino indireto, através de tarefas autoexplicativas ao longo do ano. (Queiroz 2021, p. 18)

Desta forma, partindo de projetos de Suplência Profissionalizante, nos dedicamos a compreender a profissionalização de professores na especificidade da Região Geoeconômica de Brasília e Norte de Goiás (atual estado de Tocantins) onde fez-se necessário a criação de um curso profissionalizante para a formação de professores leigos, intitulado *Projeto Magister*.

Os Projetos Magister I, II E III – compreendendo a proposta

De acordo com o documento Seduc/GO (Goiás 1983), o Projeto Magister, de início, integrou-se ao Programa Especial da Região Geoeconômica de Brasília (RGB), e mais tarde, estendeu-se às regiões Norte e Média Norte de Goiás. A iniciativa do Projeto deve-se, em grande parte, aos resultados do “Encontro de Avaliação do Programa Educacional da Região Geoeconômica de Brasília”.

Naquela oportunidade, ainda segundo o documento, evidenciou-se que o Subprograma de Capacitação de Recursos Humanos, em Goiás, não estava voltado para a solução do problema básico do Ensino de 1º Grau, nos municípios da RGB. Enquanto estavam programados cursos de habilitação e licenciatura curta, cursos de atualização e apenas, um curso de habilitação de professores a nível 2º grau, os dados disponíveis no documento identificavam a existência de 70 municípios da RGB de 3.068 professores não titulados, o que correspondia a 54% do total de professores em exercício e apenas 2.614 professores com algum tipo de formação. Esse índice esse que se agregava sobremodo nas Áreas-Programas. Acrescenta-se ainda que dos 3.068 professores mencionados, 2.118, possuíam apenas o antigo Curso Primário, muitas vezes incompleto.

A nível estadual, no ano de 1977 havia 25.076 professores na rede estadual de ensino, sendo que com Ensino Superior: licenciatura plena havia 1527 completos e 1406 incompletos, com licenciatura curta havia 666 completos e 545 incompletos, com bacharelado havia 382 completos e 484 incompletos; 2º grau haviam: no magistério 7608 completos e 1759 incompletos, outras modalidades de 2º grau 1118 completos e 605 incompletos; e a nível de 1º grau haviam 1728 completos e 6303 incompletos.

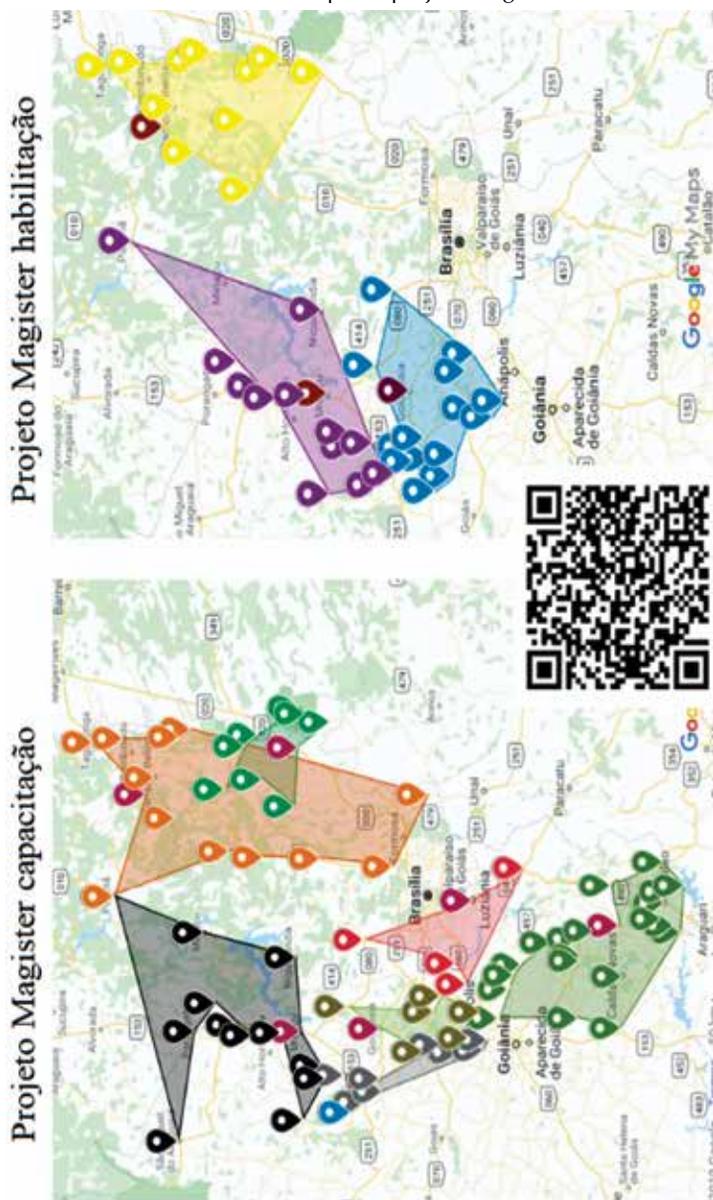
Por estes motivos, segundo o documento (Goiás 1983), foram realizados os Projetos Magister I de 1977 a 1978, Magister

II que aconteceu em 1979 até 1980 e o Magister III ocorreu de 1980 a 1981, esses projetos previam minimizar o quantitativo de professores leigos atuantes do Ensino de 1º Grau, prioritariamente da 1ª a 4ª série, de forma a proporcionar a capacitação de professores à nível de 1º Grau e habilitação de professores em 2º Grau primeiramente nas áreas programas: Vale do Paranã, Mineração, Eixo Anápolis-Ceres e BR 040-BR 050 da Região Geoeconômica de Brasília – Área de Goiás, atendendo cerca de 70 municípios goianos e posteriormente na Região Norte do Estado de Goiás com o Magister III, atendendo cerca de 87 municípios, tendo em vista conseguir melhorar qualidade e maior rentabilidade no processo ensino-aprendizagem.

Devido à realidade existente naquele contexto, buscava-se titularizar os professores da rede de ensino pública pois, em sua grande parte, atuavam em uma modalidade de ensino na qual eles próprios não tinham a titulação, assim, para os professores que atuavam até a 4ª série deveriam ter a titulação de, pelo menos, 1º grau. Assim, tinha-se como objetivos o Magister, concorrer para o desenvolvimento de recursos humanos que atuam no Ensino de 1º Grau, reduzir o índice de professores não titulados que atuam no Ensino de 1º Grau (1ª a 4ª série), possibilitar aos professores não titulados atuantes no ensino de 1º grau (1ª a 4ª série), oportunidade para a conclusão desse grau de ensino e oportunizar aos professores condições de habilitação profissional concluindo o ensino de 2º grau. (Ver Figura 1, a seguir)

Na capacitação são 7 polos sendo eles: Cidade polo Ipameri com 20 cidades; polo Luziânia com 6 cidades; polo Ceres com 9 cidades; polo Goianésia com 6 cidades; polo Uruaçu com 12 cidades; polo Alvorada do Norte com 8 cidades e polo Arraias (Tocantins), com 12 cidades. Na habilitação contávamos com 3 polos sendo eles: Cidade polo Goianésia com 15 cidades; polo Uruaçu com 12 cidades e polo Arraias (Tocantins) com 11 cidades.

FIGURA 1 – Mapa do projeto Magister



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos documentos da Seduc/GO (Goiás 1983).

Acompanhamento, controle e execução

Ainda de acordo com o documento (Goiás 1983), os projetos eram desenvolvidos através de cursos em regime especial (método de supletivo) com carga horária distribuída em períodos de Ensino Direto; Ensino à Distância, Encontros Pedagógicos e Estágio Supervisionado:

Ensino Direto: Realizam-se em 03 (três) etapas de estudo intensivos nos professores nos períodos de férias escolares, aspectos teóricos e práticos das disciplinas que compõem o curricular;

Ensino à Distância: Através de estudos de fascículos, com orientações de aprendizagem, elaboração personalizada, levando-se em conta as possibilidades e limitações da clientela do acompanhamento do cursista “in loco”, pelo coordenador do curso, tendo em vista o seu desempenho profissional, em sala de aula, em relação às orientações teóricas sobre as técnicas didático-pedagógicas ministradas no Ensino Direto. Realizando-se em 02 etapas.

Encontros Pedagógicos: Realizam-se, periodicamente, durante o ensino a distância, objetivando, sobremaneira, o reforço da aprendizagem através da solução de dificuldades e esclarecimentos de dúvidas, encontradas nos módulos de instrução personalizada estudados.

Estágio Supervisionado: constam de atividades desenvolvidas no Ensino Direto, Ensino a distância e Encontros Pedagógicos. Para controle de avaliação são registrados os pontos positivos e negativos da aula observada.

Conteúdo

Serviram de base para a realização do Projeto Magister importantes relatos de efetivas e reais experiências no treinamento

de professores em exercício das suas funções através do ensino a distância, entre outros: Projeto LUMEN (Goiás); Projeto HAPRONT (Paraná MEC/DEF); Projeto LOGOS (Paraná/MEC), Projeto CASCA (Rio Grande do Sul) documentos a nível nacional.

Os cursos do Projeto Magister – são desenvolvidos tendo como base e suporte os documentos existentes no Estado. No curso de Habilitação de professores é utilizado o material do Projeto LUMEN – Goiás (Núcleo comum para a formação Especial para o Magistério). No curso de capacitação de Professores foi utilizado o material do Projeto MINERVA-MEC e, posteriormente, o material do Projeto SATURNO-GO no desenvolvimento do Núcleo comum para formação especial utiliza-se apostilas elaboradas para esse fim, dentro de cada disciplina.

As disciplinas que foram utilizadas no curso de capacitação de professores em nível de 1º grau oferecido pelo Magister I eram: I comunicação e expressão: (Língua Portuguesa; Educação Artística; Educação Física). II Estudos Sociais (História; Geografia; Educação Moral e Cívica; O.S.P.B; Ensino Religioso). III Ciências (Matemática; Ciências Físicas e Biológicas; Programa de Saúde). Estudos e fundamentos de Ensino de 1º grau; Fundamentos da Educação; Didática Geral; Técnica de Alfabetização; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

As disciplinas que eram utilizadas no Magister I em nível de habilitação de 2º grau eram organizadas da seguinte forma: I comunicação e expressão: (Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Língua estrangeira – Inglês; Educação Artística; Educação Física). II Estudos Sociais (História; Geografia; Educação Moral e Cívica; O.S.P.B; Ensino Religioso). III Ciências (Matemática; Ciências Físicas e Biológicas; Programa de Saúde). IV Fundamentos de Educação (Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Didática Geral e Técnica de Estudo; Didática Específica; Técnica de Alfabetização, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado). Sendo que há divergência entre as matrizes curriculares do programa Magister, tanto em nível de carga horária e disciplinas.

Avaliação

A avaliação de acordo com Seduc/GO (Goiás 1983) era realizada em três etapas: Diagnóstica, através de formulários e questionários no ato da inscrição e aplicação de pré-teste para verificar o nível de conhecimento; Formativa, através de acompanhamento do cursista, nos períodos de Ensino Direto, Ensino à Distância e Encontros Pedagógicos; E somativa, através de aplicação de teste; preenchimento de ficha de avaliação; compatibilização dos resultados obtidos com os objetivos propostos.

Compromisso assumido em relação às atividades pós-curso. Pelo cursista, Prestação de serviços à rede rural oficial de ensino em um período mínimo de 02 anos; Pela secretária de educação, conservação do professor cursista dos direitos advindos da habilitação adquirida; Pelas prefeituras municipais, conservação do Professor cursista na rede oficial de Ensino, em regência de classe.

Acompanhamento e controle da execução e Avaliação dos resultados. Observância criteriosa do cronograma físico de execução; Realização de encontros pedagógicos com os cursistas; Realização de encontros e treinamentos para orientação de coordenadores e/ou explicitadores; Observação do interesse e desempenho dos cursistas através dos contatos diretos e indiretos durante a execução dos cursos no ensino direto ensino a distância e encontros pedagógicos; Acompanhamento direto e indireto de aulas dadas pelos cursistas nas 04 séries iniciais do Ensino de 1ª grau, e na própria sala de aula; Supervisão semidireta, constante, por elementos autorizados pelo órgão executor.

As principais dificuldades encontradas eram: Carência de explicitadores qualificados; Desnível entre os cursistas; Dificuldades de ajustamento dos cursistas nos grupos de trabalho; E dificuldade de ordem econômica dos cursistas.

Recursos financeiros

Segundo os documentos da Seduc/GO (Goiás 1983) referentes aos anos de (1976-1981) os recursos para os Projetos Magister I e II eram provenientes da Região Geoeconômica de Brasília, no Projeto I era previsto uma despesa de Cr\$ 2.256.300,00 (dois milhões, duzentos e cinquenta e seis mil e trezentos cruzeiros), posteriormente houve uma reformulação que acrescentou o valor de Cr\$ 6.920.700,00 (seis milhões, novecentos e vinte mil e setecentos de cruzeiros) totalizando assim Cr\$ 9.177.000,00 (nove milhões e cento e setenta e sete mil cruzeiros), sua utilização era prevista da seguinte forma:

QUADRO DEMONSTRATIVO 1 – Despesas Projeto Magister I

DESPESAS	Cr\$
MATERIAL DE CONSUMO	422.000,00 + 438.600,00
REMUNERAÇÃO DE SERVIÇOS PESSOAIS	857.400,00* + 2.016.300,00*
OUTROS SERVIÇOS DE TERCEIROS	29.600,00 + 50.600,00
ENCARGOS DIVERSOS	947.300,00 + 4.415.200,00
TOTAL (*arredondado para centena de cruzeiros)	2.256.300,00 + 6.920.700,00 = 9.177.000,00

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos documentos encontrados na Seduc/GO.

Ainda segundo os mesmos documentos, no projeto Magister II era previsto uma despesa no total de Cr\$ 10.000.000,00 (dez milhões de cruzeiros), sua utilização era prevista da seguinte forma:

QUADRO DEMONSTRATIVO 2 – Despesas Projeto Magister II

DESPESAS	Cr\$
MATERIAL PERMANENTE	280.500,00
MATERIAL DE CONSUMO	1.000.000,00
REMUNERAÇÃO DE SERVIÇOS PESSOAIS	2.094.700,00
OUTROS SERVIÇOS DE TERCEIROS	150.000,00
ENCARGOS DIVERSOS	6.474.800,00
TOTAL	10.000.000,00

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos documentos encontrados na Seduc/GO.

Os recursos do Projeto Magister III eram provenientes do órgão financiador Ministério do Interior (MINTER), o Projeto solicitou uma verba no valor de Cr\$ 4.514.117,00 (quatro milhões, quinhentos e quatorze mil e cento e dezessete cruzeiros), inicialmente o valor seria de Cr\$ 4.200.000,00 (quatro milhões e duzentos mil cruzeiros), porém foi necessário ser reformulado em uma de suas metas, para tanto foram aplicados os saldos dos Projetos Magister I e II no valor de Cr\$ 314.117,00 (trezentos e quatorze mil e cento e dezessete cruzeiros) mais o valor de Cr\$ 10.000,00 (dez mil cruzeiros) referente ao valor da bolsa (1981) decorrente da desistência de 1 aluno, desta forma o montante teve sua utilização prevista nas seguintes despesas:

QUADRO DEMONSTRATIVO 3: Despesas Projeto Magister III

DESPESAS	Cr\$
PESSOAL	212.375,00
MATERIAL DE CONSUMO	191.984,00 + 178.169,00
REMUNERAÇÃO DE SERVIÇOS PESSOAIS	983.558,00 + 145.948,00
OUTROS SERVIÇOS E ENCARGOS	3.126.200,00
TOTAL	4.200.000,00 + 324.117,00 = 4.514.117,00

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos documentos encontrados na Seduc/GO.

Considerações finais

Em face do que se revela desta pesquisa, pretendeu-se compreender um momento histórico da educação de jovens e adultos, em especial no estado de Goiás, realizamos essa tarefa por meio de documentos que relataram o processo de execução do projeto emergencial e de textos de autores que discorreram a temática do professor leigo.

Com base no que foi discutido o Projeto Magister foi destinado à capacitação e habilitação de professores leigos da rede pública de Goiás, década de 70 a 80 que abrangia também o território do estado de Tocantins, com foco maior nos professores que atuavam nos anos iniciais da 1ª à 4ª série. O alcance do Projeto atendia inicialmente cerca de 70 municípios goianos e posteriormente na Região Norte do Estado de Goiás com o Magister III, atendendo cerca de 87 municípios, tal alcance existiu pois foi evidenciado que no ano de 1977 havia 25.076 professores na rede estadual de ensino, sendo que alguns só tinham o ensino a nível de 1º grau e em sua grande parte era muitas vezes incompleto (1728 completos e 6303 incompletos).

O projeto foi desenvolvido através do “método supletivo”, com carga horária distribuída em períodos de Ensino Direto/ Distância; Encontros Pedagógicos e Estágio Supervisionado. Os cursos do Projeto eram desenvolvidos tendo como base e suporte os documentos existentes no Estado e a avaliação era realizada em três etapas: diagnóstica, formativa e somativa. as três etapas do Projeto Magister previam o uso de Cr\$ 23.691.117,00 (vinte e três milhões, seiscentos e noventa e um mil e cento e dezessete cruzeiros).

Em virtude da realidade de atuação desses trabalhadores e da metodologia destes cursos concluímos o quão desgastante pode ser realizar a jornada de trabalho e a capacitação ao mesmo tempo, além de que pelo método de ensino a distância, esses profissionais tinham de dispor de seu momento de descanso diário e nas férias para aprimorarem suas qualificações. Questionamos também a

qualidade deste ensino, como vimos, o curso do projeto Magister era aligeirado, pretendendo uma formação em menor tempo e com conteúdo autoexplicativo, onde o professor aprendia a maior parte do tempo com estudos realizados por meio de apostilas sem a supervisão de um professor.

No caso dos programas de ensino a distância, os grandes problemas são oriundos da dificuldade em compreender os materiais, pelo baixo nível de habilidade em leitura e falta de hábito de estudo independente, além da sensação de isolamento e falta de apoio. (Stahi 1986, p. 22)

Desta forma, levando em consideração a formação prévia desse profissional é de se esperar que ele não tenha conhecimento suficiente para um estudo solo, reafirmando nossas dúvidas no quesito qualidade do ensino, contudo como o objetivo do projeto não era qualificar, mas sim titular e habilitar esses profissionais, concluímos que o objetivo foi conquistado.

Referências

CAMPOS, M. “A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate.” *Educ. Soc.* vol. 20, nº 68, Campinas, dez. 1999.

GOIÁS. “Desenvolvimento de Recursos Humanos.” *Projeto Magister*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc), 1983.

GOIÁS. “Desenvolvimento de Recursos Humanos.” *Livro 1: Projetos 1976 a 1981*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc), 1976-1981.

QUEIROZ, C. *Formação de professores em Goiás: a experiência da formação dos professores leigos nos projetos MAGISTER (1977 1981) e PROFORMAÇÃO (2000)*. Monografia de Pedagogia. Goiânia: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, 2021.

STAHI, M. “Reflexões sobre a formação do professor leigo.” *Em Aberto*, ano 5, nº 32, Brasília, out/dez. 1986.

TEIXEIRA, A. S. *Educação para a democracia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

Capítulo 5

MEMÓRIA IDENTIDADE E RESISTÊNCIA¹

Vera Lúcia Alves Mendes Paganini

Apresento neste texto uma análise documental de arquivos do acervo “Tia Irene”, do centro pastoral da igreja católica de São Félix do Araguaia (Mato Grosso) e de textos que se baseiam na História Oral (entrevistas, relatos e memória de acontecimentos) envolvendo pessoas e lugares históricos em que os documentos foram produzidos. O objetivo da análise é tecer considerações sobre a construção de uma história/memória da Prelazia,² a partir

-
1. Esta discussão, originalmente, é parte da pesquisa para a tese de doutoramento em Educação: *Formação Política e Resistência: uma experiência contra-hegemônica na Prelazia de São Félix do Araguaia*, defendida em 2018, no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação – UFG.
 2. Prelazia – Prelazia ou prelatura é um tipo de circunscrição eclesiástica erigida para atender a necessidades peculiares em um território ou de um grupo. As prelazias são ligadas diretamente ao Papa. Possuem seu próprio clero e seus próprios leigos. *A prelazia territorial*, na maior parte das vezes, é uma abadia, governada por um Abade, que exerce funções similares à do Bispo diocesano. Conventos e mosteiros podem ou não pertencer a Congregações

da chegada de D. Pedro Casaldáliga, visando a explicitar ao leitor o que significa o termo “Prelazia” e enfatizar a importância de um acervo documental e das narrativas orais na composição do registro histórico. O uso do material descrito foi embasado teoricamente nas abordagens da história e da memória com que analiso, pelos dados encontrados, a formação dos sujeitos e a cultura de resistência.

Está organizado em dois momentos: “História e memória na perspectiva da constituição de sujeitos”, em que os relatos e as entrevistas compõem um painel sob a revisão teórica do pensamento de Aróstegui (2004), Halbwachs (2003) e Thompson (2002). E a discussão sobre “o que é ser Prelazia?”, que dá identidade aos sujeitos e demarca o lugar em que se desenvolve o pensamento sobre a formação dos intelectuais e o seu papel no universo em que vivem, tendo como ponto de apoio a concepção filosófica de Gramsci (2001).

que são prelazias; quando não o são, são subordinados ao bispo local. E há também as *prelazias pessoais*. Diferente de todas as demais estruturas institucionais que citamos aqui, estas não possuem limitação territorial. Seus membros, de qualquer parte do mundo, aderem a ela por escolha pessoal, e não por habitem determinada localização. Exemplo: Opus Dei.

Prelazia de São Félix do Araguaia: o *site* atual traz estas informações: Prelazia de São Félix do Araguaia – Breve histórico. A Prelazia de São Félix foi criada a 13 de maio de 1969, pela Bula “Quo Commodius” do Papa Paulo VI. Foi desmembrada da Prelazia de Cristalândia e das então Prelazias de Registro do Araguaia (hoje Diocese de São Luís dos Montes Belos – GO) e Prelazia Santíssima Conceição do Araguaia. Foi confiada pela Santa Sé aos cuidados da Congregação dos Missionários Filhos do Imaculado Coração de Maria.

BISPOS: Administrador Apostólico: Pe. Pedro Casaldáliga Pla – CMF (1970 a 1971)/ *1º Bispo Prelado:* Dom Pedro Casaldáliga Pla – CMF (1971 a 2004)/ *2º Bispo Prelado:* Dom Leonardo Steiner (2005 a 2011)/ *3º Bispo Prelado:* Dom Adriano Ciocca (2012... atual) Disponível em: <https://ocatequista.com.br/blog/item/14146-dioceses-arquidioceses-prelazias-entenda-as-varias-igrejas-que-formam-a-igreja-catolica>.

História e memória na perspectiva da constituição de sujeitos

O material recolhido no campo da pesquisa, os documentos, as entrevistas e o acervo no arquivo da Prelazia, foram estudados com suporte da História Oral. Analiso as narrativas ouvidas, com o embasamento de Aróstegui (2004) sobre a memória e a experiência vivida, Thompson (2002) sobre o tratamento de dados que colocam em evidência neste estudo “a voz do passado” e Halbwachs (2003) para compreender memória individual e memória coletiva, cujo conteúdo ele afirma ser um componente da história. Desse modo, a história de um sujeito, individual ou coletiva, pode ser a história dos diferentes sentidos que emergem em suas relações.

As narrativas recolhidas contam um tempo e um espaço carregados de acontecimentos dramáticos e situações limites, de violências e enfrentamentos que estão ainda na memória dos que viveram os fatos. E essa memória só se completa na forma compartilhada ou de geração para geração (Halbwachs 2003). Mas quando chegam aos outros das gerações seguintes, recontadas, vão sendo contaminadas pelas lembranças e reminiscências que os novos têm, acrescidas ao dever de memória que têm necessidade de preservar. Talvez seja nesse conjunto de contradições que esteja a possibilidade de não se perderem no esquecimento as experiências vividas.

A experiência, pois, como a encruzilhada entre práxis, consciência adquirida, temporalidade e, em última análise, como fundamento do sentido histórico, ou *historicidade* é o objeto de nossa primeira exploração aqui na busca de uma concepção histórica da experiência vivida. (Aróstegui 2004, p. 147)

A memória, ao ser acionada, traz para o presente os sentimentos e as emoções vividas, ficando assim contaminada pelos elementos psicológicos mais fortes de quem relata. As

narrativas orais constituem uma parte da história oral que passou a ser valorizada a partir da metade do século XX e envolve histórias de vida, relatos, entrevistas semiestruturadas. Thompson (2002) mostrou que é necessário realizar uma triangulação entre a documentação escrita, com outros testemunhos e com as fases do discurso do testemunho, a fim de compreender melhor a história e o próprio depoimento. No momento em que o objetivo fundamental passa a ser a análise,

[...] a forma global já não pode ser orientada pela história de vida como forma de evidência, mas deve emergir da lógica interna da exposição e o material deve ser interpretado com plena consciência do contexto em que foi coletado, das formas de viés a que está sujeito e dos métodos de avaliação então necessários. (Thompson 2002, p. 305)

É importante levar em consideração que o que está sendo produzido é um material que foi recolhido por vias orais, e que, de certo modo, o pesquisador ajudou a produzir, sendo desta forma, diferente de qualquer outro tipo de documento. Assim, seguindo a orientação teórica de Aróstegui (2004) e Thompson (2002), compreendo que para se sustentar é essencial que a pesquisa situe suas fontes num contexto mais amplo que o da época apreciada. No caso desta pesquisa o suporte está nos documentos do Arquivo documental da Prelazia de São Félix do Araguaia-MT. Essa compreensão da organização do contexto de uma época é, sem dúvida, auxiliada pelas fontes orais, visto que muitas vezes apontam a existência de algum equívoco básico na dinâmica da mudança social. Então um instrumento completa o outro.

Nesse aspecto, ambos convergem com o pensamento de Halbwachs (2003) que ressalta a necessidade de valorizar a utilização da teoria com as filiações adequadas. O papel da História Oral é realizar o que tais teorias não conseguem fazer em separado, ou seja, associar intrinsecamente o objetivo com o subjetivo e conduzir a

história por entre os mundos público e privado, analisando “[...] até que ponto o sistema econômico e social [que] molda a personalidade, ou o sistema, é ele próprio, moldado por impulsos biológicos básicos” (Thompson 2002, p. 333). Considerando essa perspectiva, não há na história uma verdade única e exclusivamente instituída.

Halbwachs (2003) traz ideias convergentes às de Thompson (2002) e de Aróstegui (2004) quando trata da memória, acrescida da afirmação de que memória não é história. Ele afirma que as lembranças compõem a memória e atualizam a voz do passado. Essas lembranças evocadas podem ajudar na constituição de um quadro histórico. Por se tratar de um trabalho que se servirá tanto da memória individual quanto da coletiva, apresento seu conceito sobre a memória individual e um ponto de vista sobre a memória coletiva:

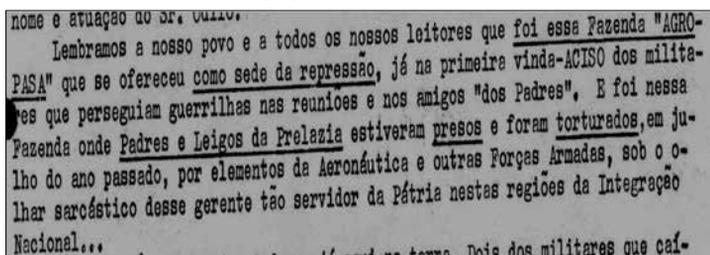
Ora, a primeira testemunha, à qual devemos sempre apelar, é a nós próprios. Quando uma pessoa diz: “eu não creio em meus olhos”, ela sente que há nela dois seres: um, o ser sensível, é como uma testemunha que vem depor sobre aquilo que viu, diante do “eu” que não viu atualmente, mas que talvez tenha visto no passado e, talvez, tenha feito uma opinião apoiando-se nos depoimentos dos outros. (Halbwachs 2003, p. 25)

Assim, “[...] se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo” (Halbwachs 2003, p. 69) e nos indicam que por mais que nos pareça ter vivenciado eventos e contemplado objetos que somente nós vimos, nossas lembranças serão coletivas e podem ser evocadas por outros. Isso porque, como afirma o autor, jamais estamos sós, mesmo quando os outros não estejam fisicamente presentes, pois os carregamos conosco em pensamento.

Entre a memória histórica de Halbwachs (2003) e a historização de Thompson (2002) existe uma aproximação, na medida em que ambos as consideram reconstrução de dados por meio de elaboração textual. Embora a memória oral possa, como

afirma Aróstegui (2004), exercer o papel de testemunho, ela, como subjetiva que é, pode trazer as incertezas do narrador e isso em algum momento vai se expressar. Vejamos o caso de uma mesma informação, partindo de um relato oral e de um documento: “[...] daí eles me detiveram, lá na, *acho que nos relatos que você ouviu, lá na Agropasa, né?*” (Tadeu 09/09/2017, grifos meus). O entrevistado traz um dado de uma experiência vivida. Há o envolvimento da subjetividade. Quando afirmo que vi a informação no Alvorada³ (Figura 1), ele fica mais seguro para continuar a narrativa. E nós, por outro lado, confirmamos que esta fala está em mais de um lugar, que ele não foi o único a dizer que a Fazenda Agropasa era uma sede da repressão, lugar de tortura e não apenas uma fazenda comum.

FIGURA 1 – Agropasa, prisões e tortura em 1973



Fonte: Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia – Alvorada, novembro 1974. Doc. A16.0.22 p3.3.

A história oral é uma das fontes que age sob finalidades diferentes da escrita, adotando uma forma democrática de se fazer história. Parte de verdades advindas das vozes dos excluídos, dos esquecidos, visto que a dos privilegiados já é evidenciada na chamada história oficial. Abaixo temos dois fragmentos de dados obtidos sobre Ariosto da Riva, um latifundiário da Amazônia Mato-grossense, e a sua atuação no mesmo lugar, na mesma posição

3. Informativo da Prelazia de São Félix do Araguaia, ativo desde março de 1970, conforme dados do Arquivo “Tia Irene”.

social. O primeiro relato faz parte da memória biográfica feita por um informativo virtual, da região onde também vive a relatora da outra narrativa:

No sonho de uma reforma agrária particular, sem a burocracia do governo federal onde os agricultores fossem privilegiados por uma terra produtiva acessível, e com uma estrutura adequada de cidade. Pensando nisso, Ariosto (da Riva) comprou 418 mil hectares, por um preço relativamente baixo, pois ninguém se atrevia a colonizar a Amazônia Mato-Grossense... (Florestanet 2015)

Notamos que a escolha de vocabulário, os adjetivos que qualificam a pessoa descrita partem de lugares históricos diferentes. Ambos são resultantes de uma memória coletiva, mas expressam pontos de vista opostos, tornando a imagem do retratado muito contraditória. Halbwachs (2003) afirma que nossa memória se apega mais ao fato vivido do que àquele de que tomamos conhecimento através de livros, ou de narrativas de outrem, por exemplo. O autor denomina de consequência da interiorização dos quadros sociais, ou seja, cada narrador fala do lugar social onde se encontra.

Trabalhavam em regime de escravidão e é muito triste o que ela me contou, eu posso até transcrever ou fotografar e te mandar esse trecho que ela conta que ajudou dois peões ficar escondido aqui no morro, aqui tem um morro ó, ali tem uma elevação, uma duna, que a gente chama de morro. Então ela escondeu esses dois peões que estavam escondidos, que fugiram da fazenda dele [Ariosto da Riva]. Depois eles atravessaram pra Ilha e foram embora. Então ela levava comida pra eles, então, era muito... era muito triste mesmo. Tinha muita coisa mesmo. (Iracly 21/08/2017)

Aqui o pensamento de Thompson (2002) e Aróstegui (2004) convergem. Ambos concordam que a história oral tem finalidades

diferentes da escrita. Para Aróstegui (2004), o relato oral pode servir de testemunho, mas o escrito já é uma historização deste testemunho. Isto é, quando, por exemplo, no relato de Iracy (21/08/2017) ela afirma: “[...] vinham de muito longe, esquecer um pouquinho aquela vida louca lá, que eles trabalhavam em regime de escravidão, que isso já foi provado, a gente tá falando isso porque já foi provado.” Está atestando um testemunho e corrobora com a afirmação de que isso já foi até provado; não é apenas a palavra dela. É o testemunho de um ato que é de conhecimento geral. De uma memória coletiva, como julgaria Halbwachs (2003). A mesma informação pode ser encontrada no Alvorada como também no documento da Comissão Camponesa da Verdade, mas nesses casos o relato já foi historizado pelos escritores e editores de textos dos documentos. Não tem mais a forma de testemunho. Por isso, para Thompson (2002), o relato de Iracy (2017) seria o testemunho que dá voz ao não privilegiado pela história oficial.

O estudo de memórias pode favorecer o sentido de pertencimento a uma comunidade, aos sujeitos que a habitam em razão de sua cultura e modos de vida; mas esse pertencimento precisa estar aberto a outras solidariedades sociais que não apenas a do lugar onde o indivíduo está inserido; deve oferecer instrumentos intelectuais que favoreçam a capacidade de leitura crítica e análise da realidade social na problematização das informações, nos registros de textos que tratam das memórias e da temporalidade fundantes nas relações sociopolíticas. Para Aróstegui (2004, p. 156), a memória é a atualização do passado e reavivamento da experiência:

Sem memória não existe possibilidade de experiência. A memória tem uma função decisiva em todas as realizações da experiência. Isso acontece dada a multiplicidade operativa da memória como conteúdo vivencial, como “presentificação” do tempo, como função recuperadora mediante o esquecimento, como reordenação contínua das representações da mente, enfim, como administradora de pausas para a ação. Ela que acumula as vivências onde se enlaçam o passado e o presente.

A presentificação do passado, personificada por um sujeito que viveu as experiências anteriores, narradas agora, permite o enlaçamento do passado com o presente e possibilita novas formas de planejar o futuro. Como aconteceu na roda de conversa *Educação do Araguaia na roda, 2016*, após a Romaria dos Mártires;⁴ foi um momento de debates e reflexões sobre a preocupação com a continuidade do processo educativo nos moldes da educação libertadora, preconizada por Paulo Freire que, segundo os professores participantes, é a linha de trabalho da Prelazia desde o início; isso é evidente, mas também é clara a certeza de que não se pode ficar no saudosismo sem acompanhar as mudanças temporais que inexoravelmente acontecem.

Cheguei ao Brasil em 1967, tenho 50 anos de Brasil, portanto sou mais brasileira que francesa. Vim para Cascalheira a convite de Dom Pedro Casaldáliga. Estava com Bia (outra freira) no conflito de Santa Terezinha em 03/03/1972 [...] fomos testemunhas da morte do Padre Josimo. Estamos na zona rural desde fevereiro de 1973 quando chegamos à região de Ribeirão Bonito. Construí minha história com o povo [...] ficamos meio à margem da educação porque sou assistente social e Bia é enfermeira, por isso fomos pra saúde. [...] participamos ativamente em cursinhos sobre a saúde na educação popular e alfabetização de adultos. Trabalhava na alfabetização com Juarez na igreja (antiga igreja); atuamos em comunidades eclesiais de base no “Bico do Papagaio” com padre Josimo, em Rio Sono. [...] Hoje estamos em Formoso do Araguaia ajudando nos assentamentos e no movimento

4. Romaria dos Mártires – A Prelazia de São Félix do Araguaia lançou a ideia da celebração do Ano dos Mártires da Caminhada por ocasião do 10º aniversário do martírio do Pe. João Bosco Penido Burnier assassinado aos 11 de outubro de 1976 em Ribeirão Bonito MT. Essa iniciativa foi assumida oficialmente pelo CIMI, pela CPT, pelo Conselho Nacional do Clero, pelo VI Encontro Interclesial das CEBs e pela Pastoral da Juventude. Acontece de 5 em 5 anos (Alvorada, setembro de 1986, p. 14).

popular ali. [...] a educação que se fez e se faz nessa região não é qualquer educação, é uma educação libertadora. (Mada 16/07/2016)

Os participantes mostraram que se ressentem das práticas que acontecem no tempo presente à discussão. Alguns continuam na região, trabalham em instituições de ensino, normalmente públicas, e ficam se sentindo presos por não poderem realizar um trabalho satisfatório como gostariam porque precisam seguir a burocracia da máquina pública; alegam não ter muita escolha; como o professor Juarez Dayrell resume em sua fala:

A escola era um lugar não só do planejamento geral e coletivo, mas do miúdo do cotidiano. Acho que hoje, para mim, fica muito forte que a profissão docente ficou muito enrijecida, os tempos muito marcados. Tenho muita dificuldade para encontrar o conjunto da escola para estar pensando o cotidiano e isso enfraquece muito a oportunidade de levar uma proposta coletiva. E isso engloba os pais também, né? Eu fico vendo que pensar uma escola democrática implica necessariamente a gente pensar um espaço coletivo de tomada de decisões. Isso tem que ser um movimento de todos os professores. (Juarez 16/07/2016).

Fazer esta memória é trazer para o presente, no presente, a visão de um passado que deu certo. Não é apenas o saudosismo que vai aparecer na fala de Juarez (2016), mas é também uma rememoração para propostas de reconstrução do presente “[...] como ‘presentificação’ do tempo, como função recuperadora” (Aróstegui 2004, p. 156).

Percebemos a preocupação com os dias atuais. Durante toda a roda de conversa, procuraram evitar o saudosismo do que fizeram na região durante o tempo em que atuaram na educação em décadas passadas. Mas a comparação era quase inevitável. Então é preciso

que a memória daqueles tempos seja propulsora da caminhada. O professor Eliseo Gobatto, que ainda trabalha na região, na sua breve análise mostra o que vê onde trabalha atualmente:

Apesar de toda essa democratização, conceitos, né?, adotaram-se métodos que a escola não é mais escola da comunidade, não é mais aquele lugar onde a comunidade entra, ajuda a resolver os problemas lá, garantir discussões que garantam que eles estão preocupados. Nós falamos hoje uma linguagem que não entendem. Não há sintonia mais; têm outras forças. Com a chegada da energia elétrica, a televisão trouxe outros costumes. Aí vêm os filhos formados em agronomia e dizem: - olha, a maior briga eu enfrento lá é com o meu pai. Não adianta falar pra ele – olha, é muito melhor, mais cômodo, trabalhar assim. Aí o pai tá arraigado naquela forma antiga, aquele jeito de trabalhar; que o fazendeiro faz assim. Aprenderam o jeito dos fazendeiros. E para os posseiros é assim. E tem que derrubar tudo. E o lugar que cresce melhor o capim e produção é na beira do rio. Por isso tem que derrubar. Então acabam com as águas, não tem mais nascente, área preservada. E vão fazendo eles também. Aí o filho vem formado e explica – olha, a gente tem que guardar lugar. E o pai diz – se tem que fazer na sua ideia tem que vender todo o meu gado, não tem mais onde criar o gado. Esta discussão, esta briga, é o que também nós enfrentamos. Na escola não há mais sintonia no modo correspondente. Houve um distanciamento que nós vamos ter que trabalhar muito para nos aproximar de novo. (Eliseo 16/07/2016).

Eliseo (2016) vê o distanciamento dos pais da escola como uma das causas de estarem sendo perdidos os valores que antes existiam. Quando diz que é preciso trabalhar muito para haver uma aproximação com os pais e traz as dificuldades para que isso aconteça, mostra a dinamicidade do tempo que provoca as mudanças e vai além disso. Mostra o descompasso entre o que os

filhos aprendem na escola e as experiências dos pais com a terra e na terra. O velho e o novo que se desencontram.

Outro aspecto do trabalho de educação na região, promovido pela Prelazia eram as abordagens que se diferenciavam daquilo que geralmente era enviado pelas redes Estadual e Municipal. Como a organização burocrática do sistema – delegacias de ensino ou subsecretarias regionais – era distante, onde centralizavam os órgãos orientadores e direcionadores, especialmente nos anos 1970/80, esses professores que vieram de fora foram se organizando de acordo com a formação de cada um, para produção de materiais didáticos e o planejamento coletivo.

Assim compunham o material que seria usado no dia a dia das aulas. Nesse período, o órgão regional que acompanhava as escolas estaduais centralizava-se em Barra do Garças. A maioria dos povoados era o que na região denominavam Patrimônio (distritos) e vários deles nem tinham escolas. Além disso, no início da década de 1970, a maioria dos habitantes da região era de camponeses na zona rural ou nos pequenos povoados rurais. Esta é uma das razões por que o trabalho conduzido pela igreja, com o sistema Paulo Freire, teve sucesso ali.

Aí se fazia isso, chegava e alfabetizava. Com palavras que eram da realidade deles, né? O Paulo César fez uma pesquisa lá também só que ele fez em Serra Nova, né? Mas ele ficou muito admirado porque ele encontrou o Estatuto do Posseiro escrito por eles. Quer dizer, pessoas que se alfabetizaram, né? Coisas muito interessantes, quer dizer, eles escreveram todas as regras assim de como devia ser a organização das posses, e tal, né? É um documento, tá lá no arquivo, ele achou no arquivo esse documento.

[...]

Depois vem também o... assim que teve essas histórias das escolas, assim com agentes, né? Que era... acho que a mais exemplar é Cascalheira, né? Assim, que foi... quer dizer era quase o modelo do ginásio, né, mas já eram escolas

estaduais mais estruturadas. Então também quando a equipe de professores a Águeda, a Lucinha, a Helô começaram a trabalhar de forma diferente sofreram uma repressão danada. Teve tiro, tiroteio mesmo, né? (Eu – nas escolas estaduais?) é, a escola foi alvejada. Cascalheira era uma violência assim sem limites. Mas aconteceu também em Santa Terezinha. (Eunice, 01/04/2016).

Além de os alfabetizadores trabalharem com as palavras da realidade dos alfabetizados, foram despertando neles a percepção de que leitura e escrita era uma necessidade para se instrumentalizarem. Esse processo perdurou o quanto pode, como afirma Maria Aparecida Rezende (Cida).

Resultado dessa educação foi a criação de uma Escola de Agricultura Alternativa do Boqueirão distante 12 km de Ribeirão Cascalheira. Ali os estudantes iniciavam seus estudos de 5ª a 8ª série em um regime semi-internato: 30 dias na escola e 15 dias em suas casas desenvolvendo as atividades aprendidas em suas terras. O objetivo dessa escola era a de manter o posseiro em suas terras. Essa escola era chamada pelas pessoas contra a Prelazia de “Escola Comunista”. Começamos ela em 1991 e foi fechada no final de 1994 por falta de incentivo do governo do Estado. Os teóricos que trabalhávamos eram Paulo Freire e Freinet. Caso seja importante para a pesquisa posso aprofundar um pouco mais nessa discussão. (Cida 29/07/2017)

Conforme os participantes da roda de conversa, e entrevistados em outras ocasiões, tudo o que era trabalhado estava relacionado com a experiência cotidiana e com o vocabulário do dia a dia das comunidades.

Se considerarmos educação em seu sentido amplo, em todas as atividades culturais há processos educativos. E sempre havia

professores ou estudantes fazendo parte dos projetos. Além disso, a escola era sempre um ponto chave na comunidade, meio de atingir mais pessoas. (Heloísa 29/07/2017)

Para Gramsci (2001) cultura e política são questões inseparáveis, assim como economia e política. Cultura é, para ele, um dos instrumentos da práxis sociopolítica, sendo ela uma das vias que pode vir a propiciar às massas a consciência verdadeiramente criadora de uma outra ordem hegemônica. Isto nos remete a pensar que a hegemonia, enquanto direção moral e intelectual não se faz apenas na estrutura econômico-política da sociedade, mas se faz também no campo das ideias e da cultura, na capacidade de uma classe específica criar o consenso e de formar uma base social concreta, ou seja, nas formas de pensar e construir estratégias de acordo com orientações ideológicas.

Nesse sentido, Gramsci (1999), defende a ideia de que a ciência e a arte política, dizem respeito a um conjunto de regras práticas de pesquisas e de observações particulares, úteis para despertar o interesse pela realidade efetiva e suscitar intuições políticas mais rigorosas. Pensando assim, pode-se afirmar que quando Heloísa (2017) e Dom Adriano (2017) enfatizam a cultura popular observada nas manifestações do povo, a cultura em geral e os projetos de circo e teatro em particular, estão dando voz à voz de Gramsci e confirmando a ideia da educação emanada das tradições do povo como uma forma de os homens se educarem em conjunto, mediatizados pela própria realidade.

Alguns profissionais chegaram de fora e engrossaram as linhas de trabalho. A cultura popular, devido ao trabalho de alfabetização pela educação popular era cada vez mais valorizada. Publicavam (e continuam publicando) produções no Alvorada, como quadrinhas, trovas, cordéis e paródias. Foram criados projetos de teatro e de circo – TEAR, Arraia, Araguaia Pão e Circo – e uma rádio – Rádio Berrante – em

que o prefeito de uma das cidades vinculada à Prelazia (Canabrava) chamava o povo para as reuniões de aprovação do orçamento anual. Foi uma forma de trazer a comunidade para participar das decisões no município. (Dom Adriano 21/07/2017)

Com o tempo, alguns patrimônios foram se tornando municípios e a configuração da Educação foi mudando. Ainda na roda de conversa podem ser notadas as transformações pelas falas da professora Sueli Barros Jardim na sua transição da escola do campo para a rede estadual de ensino:

O problema com meu aluno não era só meu, né? Quando era mais grave a gente chamava não só os pais daquele aluno, mas, mais pais para discutir o problema daquela criança. Isso afetava a escola inteira, a gente discutia o que ia fazer, o que ia trabalhar na sala de aula. Não tinha material, não tinha livro, mas pensava o que ia fazer. Aí, depois, eu passei no concurso e fui para uma escola estadual. Aí, lá a gente – foram algumas pessoas junto –, foi uma turma para a escola São João Batista (São Félix), continuou com a proposta de fazer isso também. Fizemos por um tempo, mas depois foi se perdendo, né? Eu lembro que eu ficava agoniada, chorava porque eu queria conversar com alguém e ninguém queria fazer aquilo mais, né? A gente deixou de se juntar num grupão e fazia grupinhos. Eu me juntava com a Lucimar, com o Wilsinho, e a gente planejava só nós três, na casa da Lucimar, até meia noite, depois de ter passado a tarde todinha na escola. A gente fazia isso com Carlão também; às vezes a gente pegava por grupo. Quando mudei para Barra do Garças, fui transferida, cheguei na escola, peguei aula em três escolas para cumprir a carga horária. Cheguei numa escola e quis saber quem era o coordenador. Falei com ela e perguntei como é que funcionava. – Que dia nós vamos sentar para organizar o ano letivo? Ela falou – professora, você se vira! E me deu as costas. E eu fui pra sala de aula com o jeito que eu trabalhava aqui,

né? Aí passa o diretor e me dá uma bronca: - o que cê tá fazendo em cima da mesa? – eu tinha me sentado na mesa – (risos). Aí tinha os grupinhos de formação de professores. Eu perguntei ao professor de História: – como é que você trabalha? Aí veio a coordenadora e disse: – Peráí deixa eu te ensinar como é que você dá aula – Pega o livro, distribui para os alunos, abre na página e aí manda cada um ler um parágrafo. Tá dando aula. Consegui até discutir algumas coisas com o professor de História. Depois acabou isso também. Quando me aposentei, estava trabalhando sozinha. A gente só era obrigada a fazer um plano de aula na escola. Cada um no seu horário. Ninguém falava com ninguém, passava o horário na escola porque era obrigada, mas ia planejar na escola sozinha. Tinha que escrever, anotar o que ia fazer. À vezes nem olhava, mas tinha que fazer. (Sueli 16/07/2016)

Na reconstrução de tempo-espaço que é o da memória, apreendemos, nas narrativas, as rotinas e as composições que construíram uma maneira de pensar e de ver o mundo e que sedimentaram os comportamentos do chamado “povo da prelazia”. Processadas e discutidas, trazem novas perspectivas para o trabalho dos dias atuais (2016). Para Halbwachs (2003, p. 31):

Uma ou mais pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstituir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos nada de tudo isso.

Por isso a memória coletiva é muito importante. Aquele encontro foi pleno de emoções, às vezes contraditórias. Não é apenas a alegria dos reencontros e das lembranças. Mas um processo de construção/reconstrução do pensamento ancorado no que foi realizado e antevendo possibilidades futuras. “Cruzar os depoimentos de diferentes membros do grupo pesquisado, cujo status é diferente.

[...] através do ponto de vista de pessoas cujos papéis e posições são diferentes. [...] Levar em consideração os elementos das subculturas presentes dentro do grupo social” (Bolívar, Domingo e Fernandez 2001, p. 267), foi um trabalho essencial para perceber que cada enunciatador fala do lugar onde se encontra. E que as verdades são verdades de cada um, por isso é preciso cotejá-las e buscar nos documentos o registro dos fatos correspondentes.

As narrativas ouvidas dentro e fora da roda de conversa variam entre quem acha necessário lutar, com o apoio da Igreja – mesmo que não sejam frequentadores desta igreja atual (2016) – para manter preservados os domínios “da Prelazia” porque ou têm mesmo um amor e uma necessidade de preservar e resguardar, principalmente o direito de propriedade aos índios, ou porque pensam que, se não fizerem o que pensam que faria o bispo Dom Pedro, ameaças externas podem prejudicar o lugar.

Jorge Gabirá, que veio de Cachoeira Alta – GO para Ribeirão Cascalheira-MT no início de 2001, disse que não é frequentador da Igreja por falta de tempo, mas é católico. Tem uma lanchonete perto da Igreja e diz que ajuda muito lá, gosta dos padres e respeita muito Dom Pedro, mas os tempos mudaram.

Continuava chegando muita gente. Principalmente gaúchos e goianos. As festas que mais tinham quando ele chegou eram as de igreja e os festivais de música. Os festivais eram organizados pelas escolas, mas todo mundo podia participar. Era mais fácil naquele tempo. Depois foi ficando cheio de burocracia. Sobre as terras, a aquisição, no início era muito por grilagem. E era muito violento. Depois foi melhorando. Chegou a polícia e veio reforço, passou a garantir a segurança. Também os posseiros foram recebendo as escrituras aí ficou melhor. Foi mudando a cultura das pessoas. O papel da Prelazia, pelo que a gente viu, ajudou muito. Dava apoio. Ela ensinava assim: o que não é seu pertence ao dono, mas os ricos não gostam não. Dizem que ela só ajuda os pobres. (Jorge 24/07/2017)

Junto a uma memória coletiva identificamos outra aparentemente individual, que, mesmo vinculada a diferentes contextos, a contingência pode aproximar por um instante. Dessa forma, “[...] a rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de solidariedade múltiplas em que estamos envolvidos” (Halbwachs 2003, p. 12). Cada membro da comunidade percebe essas lembranças, transportadas pela memória coletiva, com maior ou menor intensidade, partindo de seu próprio ponto de vista. Embora Jorge (2017) pertença à comunidade, não está diretamente envolvido no processo de evangelização. Suas memórias trazem a contribuição do olhar externo. Não é o olhar do evangelizador nem dos evangelizados. Mas um olhar de pertença ao lugar e de análise das questões por um outro prisma. Contribui para a identificação de pontos divergentes que interferem no projeto político de ambos os lados.

O professor Edilson Pereira dos Santos, que trabalha com Educação de Jovens e Adultos (EJA) como coordenador do Fórum EJA – Araguaia/Xingu – falou sobre o seu trabalho com os indígenas, especialmente durante a desocupação de terras no Posto da Mata (entre 2012 e 2015). Este assunto é muito corrente na boca das pessoas da região atualmente. Alguns a favor e muitos contra a Prelazia por ter ficado do lado dos índios durante a ocupação. “Mesmo que tenham [a Prelazia] produzido um documento e enviado ao governo exigindo que as pessoas removidas pelo processo de desintração tivessem outro lote de terra e ajuda para se manterem até se consolidar a sua ocupação de outro espaço” (Edilson 24/07/2017), os contrários afirmam que a igreja foi perversa.

Muitos dizem que a Igreja Católica está prejudicando o progresso da região porque não deixa o desenvolvimento acontecer. Há os que culpam os indígenas por não deixarem o agronegócio, força poderosa nas monoculturas, especialmente da soja, se desenvolver na região e por não usarem a terra de forma lucrativa. Consideram isso um atraso para o povo. No apanhado das narrativas, compõe-se uma memória coletiva que traz à tona, com os reflexos

do passado, um universo de atitudes heroicas, decisões importantes e comportamentos contraditórios em que a palavra Prelazia no presente assume variados significados.

Há aqueles para os quais o termo Prelazia é uma espécie de entidade, um sujeito dominante, concretizado na figura do bispo, que sabem estar doente e recolhido, mas que pensam ser a personificação de santo/guru/bruxo e tem poderes sobrenaturais. E esperam que quando ele morrer essa tal de Prelazia vai ter fim, como uma espécie de reinado; aí sim, o lugar poderá ter o desenvolvimento que esperam.

Entre os mais revoltados com a “marcha a ré” do progresso da região e muito envolvidos no processo de litígio da Suiá-Missu⁵ ainda, está um escritor que fez uma espécie de documentário, entremeado de julgamentos próprios e juízos de valor sobre a Prelazia e o bispo Dom Pedro. Embora traga uma memória da importância do bispo em algum momento para a região, que se conjuga à memória coletiva já cristalizada, faz críticas severas à sua atuação como chefe da Igreja Católica ali:

Certamente, o filmete que seus conterrâneos acabaram de produzir sobre as aventuras quixotescas de Casaldáliga no Araguaia não vai dizer muito sobre a motivação dos processos que sofreu sobre uma possível expulsão do País e de sua intromissão em assuntos internos e atividades ilegais contra os interesses nacionais. Nem tampouco mostrar o “coronel de batina” ensinando aos seus fiéis técnicas de guerrilha espalhando o terrorismo rural ao longo do Araguaia, através de invasões de terras e articulação para jogar as comunidades indígenas, a opinião pública em geral contra a organização fundiária produtiva e os projetos de infraestrutura regional. [...]

5. O latifúndio que se constituiu sobre terras indígenas e tornou-se o ponto fulcral nas disputas de terras no início dos anos 2000. Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia – Alvorada, fevereiro, 1974. Doc. A16.0.13 p3.3.

Um “agente” do capitalismo internacional, trabalhando contra a integração amazônica e a consolidação do competitivo polo agropecuário do Araguaia. Assim, o espanhol Pedro Casaldáliga deixa suas marcas em sua caminhada “descalço sobre a terra vermelha”. Vermelha pelo sangue dos mártires sacrificados em nome de uma opressão internacional, disfarçada sob o manto do evangelho da libertação. (Guimarães 2013, p. 27)

Sobre o conflito em 2012 entre os habitantes do Posto da Mata, nas terras da Suiá-Missu, que são terras dos Xavante, e o governo, que confirmou a desintrusão dos que se apossaram da terra, ele registra reportagens e entrevistas com autoridades, documentos produzidos durante o litígio, sobre decisões do Governo Federal, o posicionamento do Governo Estadual e outras questões:

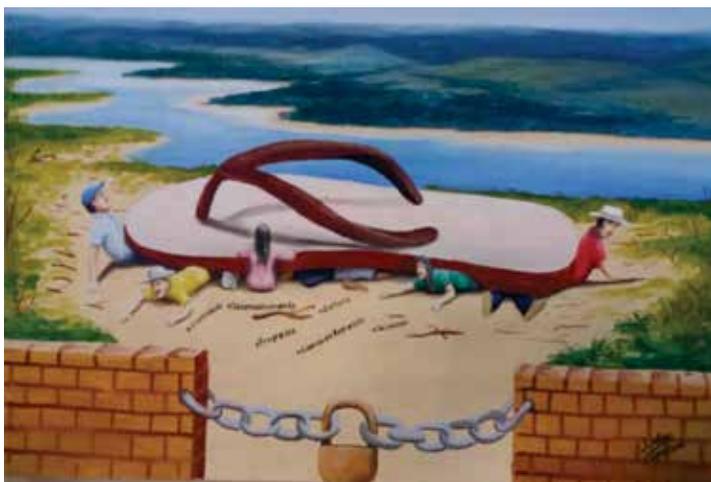
Para Riva, a fala do bispo Dom Pedro Casaldáliga vale mais que a da classe política do Mato Grosso e da sociedade inteira. “Uma das argumentações da presidente Dilma é que Casaldáliga pediu pessoalmente para ela que não tirasse os índios dali. É um absurdo não fazer um estudo profundo, então quer dizer que se Dom Pedro Casaldáliga pedir para tirar o povo inteiro do Araguaia, ela vai tirar? Não tenho nada contra Dom Pedro, acho que ele deu grandes contribuições ao Araguaia e tem de ser reconhecido, mas é uma irresponsabilidade tirar as famílias para colocar os índios, que eles mesmos preferem, diferentemente dessas famílias que não têm para onde ir. Não teve um mínimo de bom-senso, do governo federal.” Sintetizou José Riva. (Guimarães 2013, p. 146)

Guimarães (2013) fala de um outro lugar histórico; do lugar daqueles que não concordam com o posicionamento da Prelazia em insistir pela conservação da terra ou pela reapropriação dos índios a terras que poderiam gerar lucros e progresso. As narrativas orais são contraditórias e recortadas de silêncios meio que temerosos, mas têm em comum um temor à figura de Dom Pedro. Por amor ou por

temor, essa memória de uma figura mística é muito forte. E está retratada de várias formas na cidade de São Félix do Araguaia-MT e região.

Entre as pinturas expostas no museu da cidade, esta (Figura 2), chamou-me a atenção particularmente. Talvez seja um dos emblemas mais enfáticos do resultado das disputas do momento, na forma como parte dos habitantes de São Félix veem a Prelazia e a sua luta contra o avanço do capitalismo sem controle:

FIGURA 2 – Embargo ao processo: enganados pelo chinelo



Fonte: Fotografia. Arquivo pessoal da pesquisadora. Tela do Museu Histórico-Cultural do Centro-Oeste, de São Félix do Araguaia. Autor: Valdemir Bretanha Junker, de Vila Rica. Pintada para um concurso regional.

Pelo comentário da funcionária do museu, a historiadora Maria Iracy Santana da Costa, o artista quis retratar uma situação representando a Prelazia como um poder que domina seus seguidores “pobres e índios” e que atrapalha qualquer iniciativa de desenvolvimento às margens do Araguaia. As sandálias são o símbolo do que dizem ser o povo do bispo. Os que andam de chinelos, os descalçados, são o povo do bispo.

Nas entrevistas procurei pessoas aleatoriamente e indicadas. Muitas vezes falei com alguém já sabendo ser um elemento do “povo do bispo”. Outras vezes começava a conversa sem saber a origem e as convicções da pessoa. Também entrevistei pessoas sabidamente não participantes da Igreja, como por exemplo a historiadora do museu. Ouvi muitas vezes em outros lugares e outras ocasiões a expressão “os prelazia”. E ouvi também que enquanto cidades vizinhas crescem e se enriquecem, São Félix fica parada no tempo por causa dos “prelazia”. Mas o que é ser Prelazia? Está no imaginário coletivo e com certeza irá se perpetuar. Halbwachs (2003, p. 68) sobre isso nos orienta:

[...] fora das gravuras e dos livros, na sociedade de hoje, o passado deixou muitos traços, visíveis algumas vezes, que se percebe também na expressão dos rostos, no aspecto dos lugares e mesmo nos modos de pensar e de sentir, inconscientemente conservados e reproduzidos por tais pessoas e dentro de tais ambientes, e nem nos apercebemos disto, geralmente. Mas, basta que a atenção se volte para esse lado para que nos apercebamos que os costumes modernos repousam sobre “antigas camadas que afloram em mais de um lugar”.

Essa memória do que é e como ser da Prelazia está arraigada no imaginário a partir de componentes que vão se cristalizando no tempo e no espaço e, sintonizada com os segmentos sociais família, escola, igreja ajudam a delinear as lembranças e os referenciais do sujeito. Esse processo histórico leva em conta a inserção dos fatores sociais, associados às lembranças das pessoas idosas, dado que elas já tiveram a experiência de percorrer um tempo considerável dentro da sociedade com todas as suas marcas e características que as identificam a partir dos arquétipos que permanecem. Na medida das convergências e das contradições constitui-se a identidade do povo e do lugar.

O que é ser “Prelazia”?

Respondendo assim, grosso modo, é sinônimo de *resistir*. O símbolo da sandália não tem na origem nada de mágico nem está relacionado a questões bíblicas, por exemplo. Quando perguntadas, as pessoas da comunidade parecem ter uma resposta pronta e vão logo esclarecendo que Dom Pedro andava de *havaianas*, desde que chegou aqui, por ser um calçado aberto e fresco numa terra muito quente que os espanhóis (ele e o padre Luzón) estranharam muito. As pessoas mais próximas a Casaldáliga completam que o bispo via nesta sandália o conforto, a praticidade porque andavam muito pelos sertões e quando chovia era o único calçado possível de ser usado. Muitas vezes era preciso empurrar a bicicleta ou outro veículo pelas estradas, o calçado facilitaria. E, por fim, ele afirmava que andar com o povo seria calçar o calçado do povo. A maioria das pessoas usava a sandália também por ser mais barata e ser encontrada no armazém da cidade.

Com o tempo acabou transformando-se numa marca de quem atuava nos grupos e participava da vida na Prelazia. A “prelazia” transforma-se em um elemento simbólico e uma memória evocativa que personifica a simplicidade e a identificação pretendida pela igreja na caminhada com o povo e não pelo ou para o povo. Para que uma lembrança seja reconhecida e reconstruída, os atores sociais precisam buscar marcas de proximidade que lhes permitam continuar fazendo parte de um mesmo grupo, dividindo as mesmas recordações. Se isso não acontece, segundo Halbwachs (2003, pp. 39-40), pode-se dizer que “[...] desaparece uma memória coletiva.” Assim, a “prelazia” cumpre ainda o papel de elemento perene na rememoração do passado.

Mas a questão vai além. E os sentidos formaram-se na agregação de significados que esta condição trazia. Ser chamado de Prelazia e de povo do bispo passou a ter a mesma relação. E para construir essa identidade, um grande caminho foi percorrido

e ela só se justifica se conseguirmos compreender o seu percurso. Pelas memórias das entrevistas e registros dos/nos documentos vai se descortinando um painel de informações que se confirmam e se completam. Por este caminho compreendemos que a Igreja esteve presente de forma muito efetiva nas comunidades e interferiu na educação mesmo antes da Prelazia. Padres, pastores e missionários, desde o início do século XX compuseram algumas expedições de exploração, e, às vezes até se fixaram, mas em comunidades isoladas, com pouca assistência para educação e saúde, principalmente, lutando para sobreviver.

Esse mundo indígena, a partir de 1910, de 1915 começou a ser ocupado por não indígenas entre eles alguns padres e missionários [...]. Em 1934, um novo grupo de sertanejos foi chegando e se estabelecendo em Mato Verde, que é aqui perto. [...] E aqui, São Félix, os primeiros não indígenas que moraram aqui, foi em 42, 43... e depois se espalharam aqui por Santo Antônio no Rio das Mortes que hoje chama Novo Santo Antônio. (Canuto 2017, pp. 5-6, manuscrito)

Os incentivos do governo federal, aumentaram durante os anos 1960 e 1970, com isso a população foi modificando o cenário. A chegada e o estabelecimento de latifundiários possibilitaram diferentes situações como posseiros desalojados, peões sendo sujeitados a trabalho escravo, gente nos povoados sem trabalho e sem meios de sobrevivência.

A história dos povos repete seguidamente a lição nunca aprendida de que os grupos humanos não hostilizam e não dominam o “outro povo” porque ele é diferente. Na verdade, tornam-no diferente para fazê-lo inimigo. Para vencê-lo e subjugá-lo em nome da razão de ele ser perversamente diferente e precisar ser tornado igual: “civilizado”. Para dominá-lo e obter dele os proveitos materiais do domínio e, sobre a matriz dos princípios que consagram a desigualdade que justifica o

domínio, busca fazer do outro: o índio, o negro, o cigano, o asiático, um outro eu: o índio cristianizado, o negro educado, o cigano sedentarizado, o asiático civilizado. Todos os que são a minoria dos diferentes ou a maioria dos dominados, revestidos do verniz civilizatório daquilo que às vezes se simplifica enunciando que equivale a penetrar na cultura ocidental, o lugar social adequado à identidade mais legítima. (Brandão 1985, p. 1)

A produção territorial é normalmente pensada como material. Contudo, os processos de produção dos territórios e territorialidades comportam em suas manifestações elementos carregados de aspectos e conteúdos imateriais normalmente criados pelos grupos dominantes. E esses processos ligados às produções materiais e efetivados pelos homens, necessariamente, se encontram mediados pela composição e circulação de memórias, ideias, representações, imagens, interpretações, informações, simbologias, concepções que os homens elaboram no contexto das relações homens/natureza, e por elas vão se formando.

Desse modo, viabilizam-se, no âmbito das tramas sociais, o que Halbwachs (2003) denomina “territórios de memória”, caracterizados como reconstrução histórica que oculta relações de poder partícipes dos esquemas de apropriação do espaço geográfico. O mesmo ocorre à concepção de memória engendrada, estimulada e instituída pelos grupos/classes sociais: têm relação necessariamente intrínseca com a produção dos territórios.

Com a instituição da Prelazia de São Félix do Araguaia-MT, começa o que podemos nomear como construção das territorialidades sociais, ou seja, a resistência e organização dos trabalhadores por meio da conscientização política. As décadas de 1970 e 1980 são tomadas como o tempo crucial do processo de escolarização e de conscientização dos trabalhadores que se encontravam no território de atuação da Prelazia. Os desdobramentos dos conflitos e a necessidade de se manterem na terra, obrigou os pequenos

proprietários de posses a se organizar, respaldados pela igreja, agrupando-se em associações, sindicatos, reunindo-se nas escolas, alfabetizando-se nas práticas de educação popular, para reconstituir uma identidade que nem sabiam reconhecer.

Candau (2016) traz um dado importante sobre a memória e a identidade dos sujeitos. Afirma que é com base no lugar da memória produzida que os sujeitos (re)constróem suas identidades. Para pensar a identidade, essa ideia é essencial, já que um determinado sujeito se constitui, primordialmente, na relação entre o seu mundo interior com o grupo em que está inserido. A memória e a identidade, nessa concepção, são inseparáveis. Para Candau (2016, pp. 59-60), “[s]em a memória o sujeito se esvazia, vive unicamente o momento presente, perde suas capacidades conceituais e cognitivas. Sua identidade desaparece”. Por isso a memória é essencial para a concepção da identidade, assim como para modelar o lugar em que o sujeito permanece e/ou vive.

Se no tempo presente (2018) temos uma história de um sujeito coletivo que se constituiu no território da Prelazia, houve um tempo em que a noção de identidade e de pertencimento era confusa ali. Habitar um espaço, assim como significá-lo, não tem uma fórmula específica nem acontecimentos memoráveis para justificar. É um lugar que o sujeito tem como referência. É importante para sua conexão com o mundo. O que conta nessa situação é a significação que o sujeito dá a determinados lugares. Fatores às vezes adversos e não planejados podem interferir na permanência ou não nos lugares de origem. Esses fatores podem ser de ordem natural: secas, grandes tempestades, modificações da/na natureza, desertificação de um espaço, por exemplo; ou podem ser de ordem cultural, como guerras, ou desapropriações por variados motivos ou coisas semelhantes.

Pode-se dizer então que aqueles sujeitos estavam ali, mas não eram do lugar. A maioria era de migrantes de outros estados. Embora quisessem pertencer. São condições inseparáveis ao sentido de pertencimento à memória e à identidade. Segundo Halbwachs

(2003), as experiências compartilhadas possibilitam a memória coletiva. E essa, revisitada, fortalece a identidade.

Os migrantes, que por algum motivo precisam deixar sua terra e buscar outros espaços para sobrevivência, ao chegarem ao novo destino, naturalmente buscam apoio e aceitação. E quando encontram, apegam-se a esse expediente. No caso da Prelazia, pode-se dizer que duas realidades se encontraram e empreenderam a construção de uma identidade: a presença efetiva da igreja e impotência do povo imerso nos conflitos por territórios.

O lugar, imbricado nessas diversas relações e sendo delas o produto, incorpora sentidos e significados que apenas os sujeitos que o vivenciam podem atribuir. Frente a essas realidades muitos elementos servem para colocar em análise os motivadores das lutas para fixação à terra.

Quando nós construímos a nossa casa, nossa primeira casa (residência da família Miranda) aqui tudo era cerrado. Então, ah, a gente presenciava muita violência. Nós fomos uma criança assim que a gente conviveu muito com isso, presenciava muito isso, e quem fazia o papel assim quase de acolhimento, além dos pais, era a igreja. A igreja estava sempre próxima, a igreja 'tava sempre resistindo, nos ensinando resistir, e era todo mundo, e o que, o que era... nessa época, quando a violência era muita, quando... era pistoleiro atrás de posseiro, polícia atrás dos posseiros, muito despejo, muita morte. O povo se unia. Quando acontecia a união, vamos... não tinha... eu diria... não dividia as religiões... não, não interessava se era católico, protestante, evangélico, não, não tinha isso, porque a união fazia a força. (Antônio Miranda 28/08/2017)

A ideia de sujeito coletivo que se formou na Prelazia, como descreve Antônio Miranda (2017), advém do conhecimento de que, a partir da oposição aberta, feita por Dom Pedro Casaldáliga às comprovadas injustiças praticadas contra os sertanejos donos de

nada ou de poucos bens, houve o enfrentamento ostensivo da igreja que escolheu o seu lado. Nesse caso, o lado dos despossuídos até mesmo do direito de pertencer a um campo cultural ou de possuir uma identidade. Portanto, o sujeito que se constituiu pela ideia de “prelazia” é aquele que, a partir da saída da própria terra para novos espaços em busca de melhoria de vida, ou pelo desalojamento do lugar de origem para outros territórios, fugindo de perseguições (como os índios), se vê num território confuso, sentindo-se perdido e sem direcionamento.

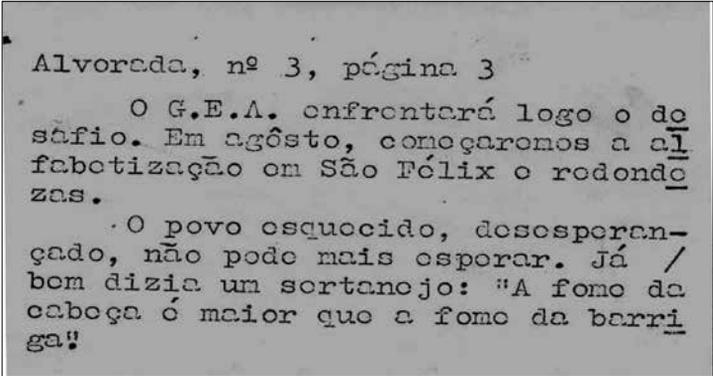
Conforme Canuto, com a chegada de Casaldáliga e a formação da equipe pastoral, aumentaram as preocupações com a educação; seria o ponto de partida para a agregação dos sujeitos em torno de um objetivo e seria uma forma de conscientizar e evangelizar:

Que trabalho que a gente vai fazer? O pessoal que veio imaginou: - Não dá pra fazer simplesmente desobriga como sempre foi feito. Então, se estabeleceu criar campanhas missionárias. Um grupo tinha um padre, alguns leigos, irmã às vezes tinha uma, né, que ia, ficava uns seis meses num lugar, primeiro lugar foi Pontinópolis, onde que fazia o quê? Fazia trabalho de alfabetização de adultos; fazia atendimento de saúde mais ou menos o que era possível; fazia o trabalho de comunidade, né? Então, em 71, primeiro semestre foi em Pontinópolis, segundo semestre foi em Serra Nova. Então era esse modelo que começou se estabelecer pra não ficar simplesmente uma passagem, uma vez por ano lá pela comunidade, né? Estar presente, a igreja estar onde o povo está. Então foi um grande investimento nesse processo de alfabetização e de formação. (Canuto 08/09/2017, p. 4, manuscrito)

Mesmo sem dados muito precisos voltados para a educação, é possível ver que os missionários estiveram, desde o início, preocupados em levar a educação principalmente aos adultos. A Figura

3 mostra que havia interesse em possibilitar a todos a oportunidade de serem alfabetizados, pelo menos. E a preocupação parece ser maior, especialmente com os camponeses adultos porque o conhecimento e a conscientização eram as armas que a igreja possuía e das quais lançava mão, na batalha para garantir o direito de continuar na terra aos pequenos produtores, aos posseiros e aos índios.

FIGURA 3 – Educação no Araguaia



Alvorada, nº 3, página 3

O G.E.A. enfrentará logo o desafio. Em agosto, começaremos a alfabetização em São Félix e redondezas.

O povo esquecido, desesperançado, não pode mais esperar. Já / bom dizia um sertanejo: "A fome da cabeça é maior que a fome da barriga!"

Fonte: Arquivo da Prelazia de São Félix do Araguaia – Alvorada, maio 1970, n. 3, p. 3, A16.0.03 p 3.3.

O povo que se apoiava na Prelazia começou a entender que se não se educasse não conseguiria formas eficientes de defender os próprios direitos.

Então, eu cheguei em Mato Grosso na década de 70 (século XX), vim de lá do norte de Goiás, um lugar chamado Peixe, hoje Tocantins, depois da divisa, chegamos aqui no final de 70 para 71. Mais ou menos isso. [...] E aí, na década de 70, eu ainda criança, eu vivi muito dentro, dentro mesmo de conflitos de terras. É... a educação pra mim quando criança era a escolinha particular, na zona rural, a comunidade pagava um professor, um professor que tivesse até a quarta série, na época era até a quarta série. Então juntava toda a comunidade

do sertão, ali do campo e pagava aquele professor, dava despesa para o professor, arcava com tudo, e o professor dava aula pras crianças dos posseiros recém-chegados. Não tinha uma outra saída, e aí, a gente ficou um tempo ainda, na década de 70, tranquilo, tranquilo assim, a gente tinha uma convivência e às vezes corria um pouco, de medo mas dos índios que havia nos lugares, eram os índios Xavante. (Ceíça 24/07/2017)

O relato da professora Maria da Conceição Nunes de Souza (Ceíça) é um indicativo de memória individual, em que ela vai recompondo as lembranças e procura informar-nos com o máximo de detalhes possível o que viveu desde a infância na região da Prelazia. Às vezes faz pausas, às vezes repete o que já disse, procurando organizar as ideias para contar, segundo ela, com o máximo de fidelidade o que viveu.

Aí essas terras já não passaram mais a ser terras sem donos. Diziam até terem a documentação das terras. Então aí é que começou a briga entre posseiros e os grileiros, né, porque na verdade eles não eram donos. E aí, aonde, e a educação nesse período, continuava a ser particular. Foi então que a igreja percebeu, a igreja católica, ela percebeu que iniciava-se um conflito, e as crianças dos posseiros, além de ter recém-chegado e estar passando necessidade de tudo, eles ainda tinham que tirar do bolso o pouco que tinha e pagar uma pessoa. Então aí a igreja começou, a igreja católica aqui de Cascalheira começou a tomar conta dessa situação juntamente com os posseiros. É... Não que a igreja fosse totalmente lá pra dentro. Mas eu digo o contrário, os posseiros se apegaram à igreja. Ao padre, às freiras, que na época eu me lembro muito bem da Beatriz. Ah, eu não me lembro o nome da outra. E tinha outra, eram duas freiras aí e o padre. Ah, a Mada e o padre João Bosco, que ele na época também trazia, fez umas ... andava aí, o bispo que também estava por aqui. (Ceíça 24/07/2017)

Associado a outros relatos, compõe uma memória histórica (Halbwachs 2003) que desvela o painel de um tempo e de um espaço com determinados modos de agir dos sujeitos. A forma de aceitar a presença e o apoio da igreja católica, são elementos que vão construindo uma identidade àquele povo.

Bom, eu sou Maria do Carmo Soares, nasci na região, minha família chegou pra cá mais ou menos em 1966/67. Quando nós chegamos pra cá, minha família chegou pra cá, 'tava ainda na abertura da BR 158, essa que atravessa a cidade. Eu cresci aqui. Primeiro em fazenda, meus pais trabalhavam na fazenda, depois minha mãe ficou na cidade para nos colocar na escola. [...]

A igreja estava sempre próxima, a igreja 'tava sempre resistindo, nos ensinando resistir, e era todo mundo, e o que, o que era... nessa época, quando a violência era muita, quando... era pistoleiro atrás de posseiro, polícia atrás dos posseiros, muito despejo, muita morte. O povo se unia. Quando acontecia a união, vamos... tinha... eu diria... não dividia as religiões... não, não interessava se era católico, protestante, evangélico, não, não tinha isso, porque a união fazia a força. [...]

Não, quando a minha família chegou não era prelazia. Nem era prelazia ainda. Dom Pedro chegou, parece que em setenta, setenta e alguma coisa. Ai, foi, cresci nesse meio, né?. Aí depois foi, aconteceu, todo, todo, todo, toda trama que culminou na morte do padre João Bosco. Aí de lá pra cá, resistência sempre. Cresci nesse meio, fazia catequese, da catequese e comecei a... fiz catequese e me tornei catequista. Aí foi a partir daí que eu fui começando, né? A, a lidar com crianças, com pessoas num nível mais profissional. Aí virei professora em 83. Em 1983, 'tava saindo da adolescência. Tinha 17 anos. (Docarmo 24/08/2017)

Docarmo (2017), também professora, no Colégio de Ribeirão Cascalheira, em processo de aposentadoria, conta a sua experiência de vida e rememora os tempos considerados mais difíceis. Fala das

perseguições, fala da morte do padre João Bosco Burnier que foi assassinado por um policial em 1976. Os fatos que perpassam sua narrativa estão presentes em várias outras e podem ser identificados em documentos do arquivo. São as suas memórias individuais acrescidas ao painel da memória coletiva do povo e forma a rede de informações.

Aqui observa o que pensar as práticas e os processos sociais relacionando histórias vividas e memórias transmitidas, que conformam o que se pode chamar na formulação de Aróstegui (2004) de historização da experiência, implica também haver uma dose de cumplicidade e conhecimento entre quem fala e quem ouve. Nesse processo, as entrevistadas vão compondo o relato de maneira ordenada, procurando obedecer à temporalidade cronológica. Em alguns momentos elas apenas citam fatos acontecidos entendendo que é do conhecimento de todos e não precisam de apartes explicativos, como foi a referência, pela professora Maria do Carmo, à morte do padre João Bosco. Na historização que se faz da sua experiência, esses elementos vão se alinhavando naturalmente e não há preocupação em explicá-los, mas em estabelecer uma linha imaginária que conduz o seu pensamento com começo, meio e fim, cronologicamente.

Ela tratou o episódio como se já fosse do meu conhecimento e ela estivesse apenas confirmando detalhes. A experiência interna vem atravessada pela ação do tempo e pelos valores que desenvolveu: “Aí, nós aqui tivemos uma luta com a escola. Tinha uma parte do povo que queria aquela escola quase militar. Mas tinha do nosso lado aqueles que queriam uma educação libertadora, com a participação dos pais, com o acompanhamento deles, né?” (Docarmo 24/07/2017). Ou então quando a professora Maria Helena Fialho conta como foi o processo de criação da graduação de professores pelo projeto licenciatura parcelada:

E eu sou aluna de uma dessas turmas, né, da primeira turma, foi um grande desafio, porque o que tava colocado, acho que

era um desafio político, mas como a região do Araguaia, e as pessoas que estavam à frente daquele processo, elas têm em comum uma força assim pro dia a dia exatamente de enfrentamento a essas lutas, *porque elas são lutas políticas, elas envolvem a questão territorial, envolve a questão da igreja, uma questão também de ideologia*, e ela também, ela fortalece, ela de todo modo ela fortalecia ainda muito mais esse movimento aqui, desse processo de educação. (Maria Helena 29/08/2017, grifos meus)

A narração flui naturalmente dando a entender que lutas políticas, questões territoriais, da igreja e de ideologia são situações do conhecimento de todos que não precisam ser esclarecidas a quem está perguntando. Dentro desta memória individual, vou percebendo nas falas referenciais a acontecimentos a sua inserção numa memória coletiva latente perpassada pelas falas gerais.

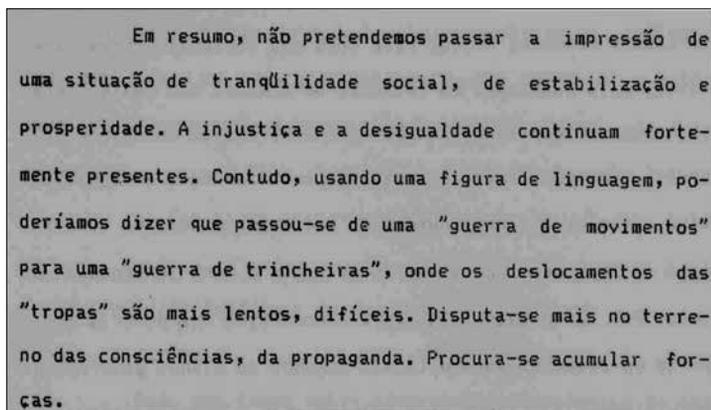
Halbwachs (2003) afirma que uma memória coletiva é construída por grupos de pertencimentos, marcados por lugares, espaços, valores, instituições e moldada por uma dada sociedade, em uma dada época e não, necessariamente, por sua posição nas relações de produção. Isso se confirma quando tratamos do tempo-lugar de sujeitos contemporâneos à década de 1970 na Prelazia de São Félix, que aqui acaba se configurando como um grupo de pertencimento. Sendo contra ou a favor a quem quer que seja, em suas memórias individuais são mencionados conflitos, derramamento de sangue por causa de terra, lutas para permanência no lugar; assuntos que também, invariavelmente fazem parte da memória coletiva e do imaginário da construção da história. Especialmente se a pergunta se refere ao período de “colonização” dessas terras.

Enfim, o conjunto das memórias relatadas leva-nos ao ponto inicial: o que é ser Prelazia? Ser “Prelazia” nos primeiros tempos ficou sendo uma marca dos que estavam do lado de quem enfrentava o latifúndio, dos que vieram para trabalhar na evangelização, dos que se tornaram “enfrentantes” em todos os campos dos agrupamentos sociais e dos projetos.

Enquanto a Pastoral da Igreja continuava sem mudanças estruturais, com o passar do tempo as pessoas foram mudando de comportamento. Todo mundo tem aspirações de crescimento, sonhos de mudança e muito interesse em ter paz e sossego. Os patrimônios foram se transformando em cidades, novas cidades foram surgindo e as comunidades evoluindo. Nem todos os posseiros transformaram-se em pequenos proprietários, muitos venderam suas posses e foram para as cidades em busca de trabalho mais fácil. Os que ficaram nas posses também viram seus esforços começarem a trazer resultados. Percebe-se um processo de individualização que evolui nos tempos atuais à pesquisa.

O relatório do *Levantamento Pastoral* (Figura 4) traz informações que mostram de que modo essa identidade da Prelazia passa pelos anos 1980 e chega à década de 1990, e resume numa frase que é muito repetida pelos agentes pastorais e pelos entrevistados de modo geral: “passou-se de uma ‘guerra de movimentos’ para uma ‘guerra de trincheiras’”, dizendo, com isso, que os embates a partir de então aconteciam mais no campo das disputas políticas, como mostra a figura 4, sendo portanto os palanques a arma mais poderosa de combate:

FIGURA 4 – Identidade religiosa de/da Prelazia nos anos 1980

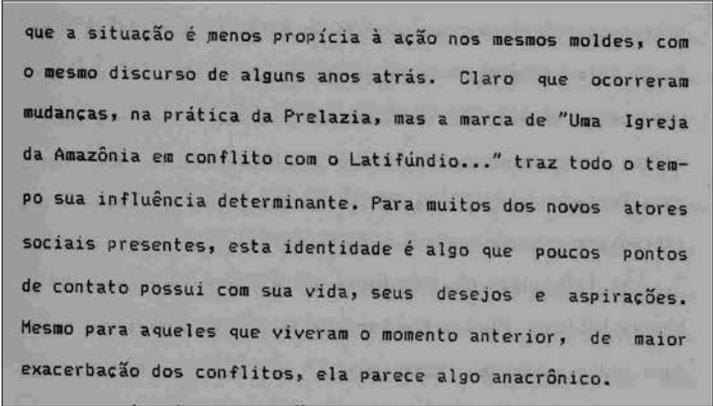


Em resumo, não pretendemos passar a impressão de uma situação de tranquilidade social, de estabilização e prosperidade. A injustiça e a desigualdade continuam fortemente presentes. Contudo, usando uma figura de linguagem, poderíamos dizer que passou-se de uma "guerra de movimentos" para uma "guerra de trincheiras", onde os deslocamentos das "tropas" são mais lentos, difíceis. Disputa-se mais no terreno das consciências, da propaganda. Procura-se acumular forças.

Fonte: Levantamento Pastoral, 1990. p. 10, Doc.A44.0.01 P012.178.

Ser “Prelazia”, então, já não significa ir para os enfrentamentos corporais. Com as cobranças do povo por fazer valer a Constituição de 1988 (Figura 5), enfrentavam-se por meio de sindicatos, associações e grupos de bairros. Os sindicatos se fortaleceram nos anos 1990 e o poder da palavra começou a superar o poder das balas.

FIGURA 5 – Sugestões de mudança



que a situação é menos propícia à ação nos mesmos moldes, com o mesmo discurso de alguns anos atrás. Claro que ocorreram mudanças, na prática da Prelazia, mas a marca de “Uma Igreja da Amazônia em conflito com o Latifúndio...” traz todo o tempo sua influência determinante. Para muitos dos novos atores sociais presentes, esta identidade é algo que poucos pontos de contato possui com sua vida, seus desejos e aspirações. Mesmo para aqueles que viveram o momento anterior, de maior exacerbação dos conflitos, ela parece algo anacrônico.

Fonte: Levantamento Pastoral, 1990. p. 11, Doc. A44.0.01 P015.178.

Em um tempo em que as memórias de lutas passavam a ser mesmo memórias, ser “Prelazia”, isto é, calçar as sandálias, literalmente, e calçar as sandálias do compromisso começou a parecer aos mais jovens uma visão anacrônica dos fatos. Mas ainda assim, é uma marca relevante da identidade do povo. E, pelo que observo, nas conversas com o povo, denominar a sandália de “Prelazia” em certos ambientes soa como pejorativo, embora a força do significado continue sendo a mesma. Segundo alguns entrevistados, já não é a marca do povo como era considerada antigamente. Mas é nessas convergências e contradições que se formou a identidade dos sujeitos.

Nessas realidades, algumas considerações estão postas: Prelazia não é o bispo. A equipe pastoral, pelo menos nas primeiras décadas da Prelazia, foi uma realidade fundamental, embora, no *Levantamento Pastoral* apareçam questionamentos sobre o seu poder decisório dentro da organização geral. Havia real compartilhamento de responsabilidades e decisões. O bispo é a autoridade eclesial, responsável perante a Igreja, mas, pastoralmente, no âmbito do território da Prelazia e no âmbito da missão evangelizadora, há uma equipe, a equipe pastoral.

O bispo Dom Pedro Casaldáliga ficou conhecido e suas causas atraíram e ainda atraem pessoas que compartilham estas preocupações e se identificam com as causas. Mas não foi/é um “chefe condutor”, um líder político. Não se pode conceber e entender pastoralmente a Prelazia sem considerar a equipe pastoral e os seus organismos de decisão. Sempre houve lideranças importantes nas comunidades, mulheres e homens. Com ou sem presença de equipe pastoral morando na localidade.

Mas a partir dos anos 2000, especialmente com a aposentadoria de Dom Pedro, muitos agentes pastorais afastaram-se. Dentre os professores e formadores que passaram pela Prelazia nas décadas de 1980/1990 poucos continuam, a maioria voltou para seus lugares de origem. A maioria das comunidades tem a sua paróquia própria, com o padre celebrante radicado no lugar. Levantamos essas questões para mostrar que de contradições também se faz identidade.

Referências

ARÓSTEGUI, Julio. *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza, 2004.

- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús e FERNÁNDEZ, Manuel. *La investigación biográfico-narrativa em educación – enfoque e metodología*. Madrid: La Muralla S/A, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. Campinas, 1985. Disponível em: http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/identidada_etnia.pdf
- CANAU, Joel. *Memória e identidade*. 1ª ed., 3ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho, vol. 1. Rio de Janeiro: Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho, vol. 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Brasileira, 2001.
- FLORESTANET. “A história de Ariosto da Riva.” *Geral*, publicado em 19/05/2015. Disponível em: http://florestanet.com.br/geral/id-198257/a_historia_de_ariosto_da_riva. Acesso em: 20/08/2017.
- GUIMARÃES, Kalixto. *Desordem e retrocesso na guerra do indigenato*. Cuiabá: Defanti Editora, 2013.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Ed. Centauro, 2003.
- ISER. *Levantamento Pastoral da Prelazia de São Félix do Araguaia – dados do contexto socioeconômico*. Relatório síntese. Rio de Janeiro: Programa de Assessoria, 1990.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado – história oral*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- RODA DE CONVERSA – *Educação do Araguaia na roda* – 2016: Mada, 16/07/2016; Juarez, 16/07/2016; Eliseo, 16/07/2016; Sueli, 16/07/2016.

Entrevistas

- Entrevista – 01/04/2016 – Professores Luiz Gouveia e Eunice Dias de Paula (Conversa Informal).
- Entrevista – 23/07/2016 – Antônio Canuto (Cpt) E Setembro/2017.
- Entrevista – 21/07/2017 – Bispo Dom Adriano Vasino.
- Entrevista – 24/07/2017 – Irmã Érica, Jorge Gabirá, Professora Maria do Carmo, Professora Maria da Conceição Nunes – Ribeirão Cascalheira.
- Edilson Pereira dos Santos – EJA, São Félix do Araguaia.
- Entrevista – 29/07/2017 – Professoras – Maria Aparecida Rezende (Cida) e Heloísa Salles Gentil – Roteiro enviado pelo correio.
- Entrevista – 28/08/2017 – Antônio Miranda – Presidente da Câmara de vereadores - São Felix do Araguaia.
- Entrevista – 21/08/2017 – Funcionárias do museu – Cleia Souza da Silva e Maria Iracy Santana Costa – São Félix do Araguaia.
- Entrevista – 09/09/2017 – Tadeu Escame, funcionário do Incri; Olindina Rachid – São Félix do Araguaia.

Capítulo 6

MEMÓRIAS E IDENTIDADES EM MOVIMENTOS: EDUCAÇÃO POPULAR NO MÉDIO ARAGUAIA NOS ANOS 1980 E 1990¹

Márcia dos Santos Ferreira

A oportunidade de realização do estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás/UFG, com a supervisão da Profa. Dra. Maria Margarida Machado, no período de maio de 2017 a abril de 2018, proporcionou, entre outras experiências acadêmicas, a consecução dos objetivos propostos no plano de trabalho intitulado “Identidades compartilhadas: movimentos de Educação Popular no Araguaia nos anos 1980 e 1990”, que foi elaborado no contexto das atividades desenvolvidas no Centro Memória Viva (CMV) de Goiás e de Mato Grosso, comprometidas com a Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais.

A origem da pesquisa proposta pode ser localizada em 2013, ano em que, financiado pela Secretaria de Educação Continuada,

1. Texto parcialmente apresentado no *IV Seminario Internacional Culturas, Desarrollos y Educaciones* (SICDES), realizado em Santiago, no Chile, de 17 a 19 de outubro de 2018.

Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC), o CMV de Mato Grosso realizou, entre outras atividades, o evento “Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia: caminhos de luta e resistência”, nos dias 10 e 12 de setembro, no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá. Esse evento consistiu na reunião de vários educadores populares que trabalharam na região desde a década de 1970, com o propósito de relatar suas experiências e discutir aspectos da Educação no médio Araguaia. Tanto as falas das mesas-redondas, quanto os relatos individuais foram registrados em áudio e vídeo e passaram a integrar o acervo do CMV, no entanto, ainda não haviam sido foco de pesquisas ou tentativas de interpretação.

A oportunidade de desenvolvimento do plano de trabalho proposto deu início ao processo de realização de pesquisas com base nesse material, que revelou inúmeras possibilidades de desdobramentos em sua utilização por novas investigações e atividades acadêmicas.

O estudo das relações entre memória e identidade à escala de grupos sociais, portanto, focalizou as experiências educacionais de movimentos sociais comprometidos com a educação popular na região do médio Araguaia, próxima à divisa dos estados de Mato Grosso e Goiás, nos anos 1980 e 1990, e tomou por base aqueles depoimentos registrados em áudio e vídeo em 2013, além de outros materiais fornecidos pelos depoentes, como fotos e publicações diversas.

Esses grupos estabeleceram vínculos com a Comissão Pastoral da Terra/CPT, Conselho Indigenista Missionário/CIMI e a Prelazia de São Félix do Araguaia,² mostrando-se comprometidos

2. A Comissão Pastoral da Terra/CPT e o Conselho Indigenista Missionário/CIMI foram criados com a articulação de Dom Pedro Casaldáliga, bispo da Prelazia de São Félix do Araguaia, e expressão nacional e internacional na luta em defesa dos direitos dos trabalhadores do campo. Sobre movimentos sociais em Mato Grosso, ver Alves (2008). Sobre movimentos sociais em Goiás, ver Cunha (2007).

com a educação popular em suas diversas expressões, como as atualmente denominadas: educação do campo, educação indígena, educação de jovens e adultos, assim como com manifestações culturais da região.

O estudo das relações entre memória e identidade à escala de grupos sociais considera as discussões teóricas empreendidas por Joël Candau, Michael Pollak, na França, assim como por Ilse Scherer-Warren, entre outros, no Brasil, sobre o tema. Esses autores contribuem para reflexões relativas à captação do significado político da memória; às recomposições identitárias e sua contínua atualização; às reivindicações pelo patrimônio de memória pelos distintos grupos sociais; às tensões identitárias contemporâneas; e, também, à discussão de como se passa das formas individuais às coletivas de memória e de identidade.

Os relatos utilizados contribuíram para a discussão dos processos de construção de identidades compartilhadas, dotadas de conotações políticas, comprometidas com a luta para sobrevivência e afirmação de diversas coletividades existentes no Araguaia, por meio de suas experiências educacionais, realizadas nos anos 1980 e 1990.

Educação Popular no Campo, Memória e Identidade

Os sujeitos desta pesquisa possuem um universo de atuação em comum: são comprometidos com manifestações da educação popular em uma ambiência campesina.

Na década de 1960, houve uma redefinição do termo “educação popular”, que deixou de ser visto apenas como designativo de uma “educação comum para todos” e passou a ser percebido por alguns grupos envolvidos em suas práticas no Brasil como manifestações dotadas de implicações políticas explícitas. Conforme sintetiza Silva (2006, p. 70):

As práticas educativas desenvolvidas nesse período cunharam uma concepção de educação popular, como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares, ela deve ser compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e libertação desses setores.

Sobretudo após a implementação do Plano Nacional de Alfabetização, que foi instituído pelo governo federal em janeiro de 1964, através do Decreto nº 53.465, as potencialidades do que ficou conhecido como “método Paulo Freire de alfabetização de adultos” ganharam expressão nacional. Conforme explica Beisiegel (1979, p. 89), “os aspectos realmente inovadores do método apareciam no relacionamento entre a transmissão do instrumento e a ação educativa possível durante o processo; e no relacionamento entre o conteúdo cultural do processo e as condições sociais, políticas e econômicas de vida do analfabeto”. As implicações políticas dessa ação fundamentalmente educativa divergiam de outras até então implementadas, uma vez que, de acordo com Weffort (1967, p. 15), “interessa[va]m ao povo e não às elites”. Para Beisiegel (1979, p. 91),

(...) na fase final do Programa Nacional de Alfabetização, as atividades de pelo menos alguns dos grupos envolvidos na “educação popular” adquirem significados mais definidos, na medida em que se orientam com vistas a explicitar junto a segmentos “populares” da coletividade a sua condição de classe e as potencialidades transformadoras inerentes a essa condição.

Entendidas não mais como concorrentes, mas como dimensões complementares da educação popular, a dimensão técnica e a dimensão política, passam a contribuir para a compreensão das implicações políticas e pedagógicas das ações empreendidas pelos grupos em foco nessa pesquisa.

Envolvidos nos processos de efetivação de direitos dos trabalhadores do campo e das populações indígenas, os sujeitos focalizados participam da dinâmica campesina, vinculando-se a movimentos sociais do campo, que, conforme destaca Arroyo (2006, p. 106), mostram através de suas práticas que “o direito à educação é inseparável, está emaranhado com a pluralidade de direitos humanos: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia, etc.”

Conforme destaca Alves (2008), ao discutir os movimentos sociais em Mato Grosso e suas especificidades, no período de 1974 a 1989, eles expressam a articulação e organização de homens e mulheres que, motivados por mediadores, reivindicam seus direitos, constituindo-se como “novos agentes a partir de suas próprias práticas sociais” (Alves 2008, p. 25).

As propostas de educação popular focalizadas neste trabalho são ligadas às ações de movimentos sociais oriundos do campo e de sua diversidade. Ao pesquisar os movimentos sociais e a educação do campo, Scherer-Warren (2006) enfatiza o caráter educativo desses movimentos e suas possibilidades quando articulados em redes. A abordagem multidimensional sugerida por Scherer-Warren (2005) considera as temporalidades, espacialidades e formas de sociabilidade dos movimentos sociais, destacando as histórias de vida dos sujeitos em cada setor do movimento, seus territórios de referência e suas estratégias de reciprocidade, solidariedade e cognição. A autora entende, concordando com Manuel Castells, que as redes de movimentos sociais são “produtoras e distribuidoras de códigos culturais”, fato que coloca o movimento social como sujeito pedagógico que se relaciona com a dinâmica social em que se insere (Scherer-Warren 2006, pp. 128-129). Nessa perspectiva, o movimento social tem por base uma “identidade coletiva comum”, que sustenta interações de uma pluralidade de indivíduos e grupos engajados em um conflito político ou cultural (Scherer-Warren 1999).

O trabalho de pesquisa com a identidade à escala de grupos sociais e suas relações com a memória pode ser encontrado em

Pollak (1992), quando questiona a metodologia a ser empregada na interpretação do material coletado em entrevistas, individuais ou em grupo. Concordando com Halbwachs, Pollak (1992, p. 201) entende a memória como “um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”. Destaca como os elementos constitutivos da memória, individual e coletiva, os acontecimentos, sejam eles vividos pessoalmente, “por tabela” ou herdados; as pessoas também constituem a memória, sejam elas realmente encontradas, conhecidas “por tabela” ou aquelas que não pertenceram ao espaço-tempo da pessoa; e os lugares da memória também a constituem, conhecidos direta ou indiretamente (Pollak 1992). A partir da identificação desses elementos constitutivos, Pollak caracteriza a memória como seletiva, herdada e construída, características que conferem à memória uma ligação muito estreita com o sentimento de identidade, tanto individual como coletiva.

Contrariando perspectivas essencialistas, Pollak (1992, p. 204) afirma que “memória e identidade podem ser perfeitamente negociadas”, podendo ser entendidas como “valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos”. Nesse sentido, para o autor, as identidades coletivas relacionam-se “a todos os investimentos que um grupo deve fazer ao longo do tempo, todo o trabalho necessário para dar a cada membro do grupo – quer se trate de família ou de nação – o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência” (Pollak 1992, p. 206).

Candau, ao discutir memória e identidade, coloca o problema de como se passa de suas formas individuais às coletivas no interior dos movimentos sociais e nos contextos mais amplos em que estão inseridos. Provocativamente, Candau (2016, p. 29) questiona a pertinência científica dos conceitos de memória e identidade coletiva. Quando as memórias individuais se abrem umas às outras visando um mesmo objeto produzem uma memória compartilhada e uma identidade social a ela associada. No entanto, o autor ressalta

que, apesar de social, nem toda memória é coletiva e que, em apenas alguns casos e sob certas condições, se produzem interferências, inter-relações, interpenetrações e concordâncias de memórias individuais (Candau 2016, p. 49).

A discussão sobre a construção de identidades compartilhadas vinculadas a memórias de grupos dedicados a práticas de educação popular na região do Médio Araguaia está associada à compreensão de que, nos anos 1980 e 1990, tais grupos desenvolviam ações educativas que reconheciam o campo como lugar onde se produz pedagogias e que tinham o compromisso de formação de sujeitos conscientes de sua situação de classe e de suas potencialidades transformadoras.

Duas expressões de Educação Popular no Araguaia: Escola Tapirapé e Projeto Inajá

Dentre os movimentos de educação popular desencadeados na região do Médio Araguaia nos anos 1980 e 1990 focalizados durante a realização da Roda de Diálogos Sobre Educação no Araguaia, são destacados neste trabalho apenas os vinculados à organização da educação escolar indígena na região, entre os Tapirapé/Apyãwa, e à formação de professores pelo Projeto Inajá. Ambos os processos foram selecionados pela recorrência em que aparecem nos relatos dos sujeitos em foco, pela relação que estabelecem entre si, assim como pelas relações com os processos de construção de identidades compartilhadas por grupos vinculados à educação popular no Médio Araguaia nos anos de 1980 e 1990.

Os participantes da Roda de Diálogo sobre Educação no Araguaia, reunidos em Cuiabá/MT, em 2013, foram unânicos em apontar a relevância do Projeto Inajá para a educação da região no final da década de 1980. Esse projeto de formação de professores em nível de segundo grau, conforme denominação vigente à época

de sua realização (de 1987 a 1990), aparece nos relatos como parte importante de um processo mais longo em que a educação escolarizada e as manifestações culturais locais alçaram a condição de fatores intervenientes que, juntamente a outros, contribuíam para a luta de populações indígenas, posseiros e peões pela posse e permanência na terra com dignidade.

Esse processo remonta, sobretudo, ao início da década de 1970, quando o Grupo Escolar do Araguaia/GEA foi instalado com recursos físicos e humanos da Prelazia de São Félix do Araguaia para fazer frente à situação de abandono da população local pelos poderes públicos (Malagodi 2013). Oferecendo ensino primário, ginásial e alfabetização de adultos, o GEA, apesar de seu curto período de funcionamento (de 1971 a 1973), é entendido como um marco histórico significativo, que “tornou a pequena São Félix um centro de referência para toda aquela região” (Reis 2013). O trabalho com metodologias diversificadas, que agregavam elementos da pedagogia tradicional, montessoriana e freireana, voltava-se para o cumprimento das exigências oficiais sem prescindir de reflexões sobre os acontecimentos locais, relacionados ao meio ambiente e à violência na região, com o propósito de realizar um processo educativo “criador de consciência e formador de cidadania” (Malagodi 2013). Fechado pela repressão política da ditadura militar (Santos 2013), o GEA manteve-se como um símbolo da “militância na educação” para a região (J. R. R. Silva 2013).

Ainda no início dos anos 1970, as Campanhas Missionárias da Prelazia de São Félix do Araguaia também somam elementos para a compreensão daquele processo mais amplo no qual a educação e a cultura local se agregam à luta contra o modelo de desenvolvimento que estava se instaurando, com o apoio do Estado, na região. A metodologia das Campanhas envolvia o deslocamento de agentes pastorais (leigos e religiosos) por um período de três meses para vilas e povoados, chamados de “patrimônios”, para compartilhar da vida da localidade e promover a realização de “círculos de cultura, em que eram discutidas as dificuldades na educação, a situação da

saúde, questões religiosas” (Santos 2013). Durante a Campanha aconteciam ações de alfabetização, complementações de estudos para crianças, adultos e para professores locais, assim como ações de saúde e de conscientização sobre os embates políticos da região (Santos 2013).

As metodologias empreendidas pelo GEA e pelas Campanhas Missionárias, que focalizavam a realidade conflituosa da região e nela encontravam elementos para a observação crítica da realidade local, alcançam um espaço de sistematização no Projeto Inajá, desenvolvido no final dos anos 1980. Originalmente, a ideia que estimulou professores que haviam atuado no GEA e nas Campanhas a procurar assessoria de pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp, instituição de ensino superior reconhecida nacionalmente, era promover a formação docente de professores indígenas Tapirapé/Apyãwa, que, frente aos embates travados com grandes fazendeiros pela manutenção de suas terras, viam no domínio da Língua Portuguesa um instrumento necessário para a luta. O projeto resultante dessa parceria entre educadores que conheciam profundamente a região e pesquisadores da universidade, no entanto, extrapolou essa iniciativa e passou a ser oferecido para professores que atuavam no Araguaia e que não tinham formação para a docência (Paula 2013). O Projeto Inajá alcançou indígenas, ribeirinhos, camponeses e pessoas que viviam nos núcleos urbanos, constituindo-se, conforme entende Medeiros (2013):

(...) em um forte esteio da luta travada por estes segmentos sociais para garantir o direito e a permanência na terra, o direito à educação de qualidade para todos em contraposição ao sistema de repressão que se instalava não só no país, mas especialmente na região, notadamente com a questão do latifúndio.

Termos recorrentes nas narrativas sobre o Projeto Inajá são “formação” e “autoformação”, que exprimem o funcionamento da

metodologia proposta, uma vez que os professores que trabalhavam como monitores do projeto também se viam como aprendizes do processo (A. A. Silva 2013), conhecendo, através da vivência na região e do contato com seus habitantes, as potencialidades transformadoras daquele processo formativo. Essa percepção subverte a ideia de que o Projeto tenha sido “elaborado” na universidade e “levado” ou “implantado” na região, para a percepção de que “o Projeto Inajá foi um dos principais frutos do movimento popular em prol da formação e autoformação de professores na região do Médio Araguaia” (Medeiros 2013).

A percepção de que a ideia do Projeto Inajá originalmente focalizava apenas a formação de professores indígenas para atender a demanda específica dos Tapirapé/Apyãwa que viviam na região remete ao processo de construção da educação escolar indígena no Médio Araguaia.

No início dos anos 1970, imersos em um contexto de violenta usurpação de suas terras, os Tapirapé/Apyãwa demandavam a instalação de uma escola na aldeia, uma vez que entendiam que o domínio da língua portuguesa era um instrumento importante na luta pela manutenção de suas terras (Paula 2013). A seguinte afirmação dos Tapirapé/Apyãwa, registrada pela pesquisadora Eunice Dias de Paula, exprime essa situação: “Não precisamos de ninguém para nos fazer pensar, temos nossa cabeça para pensar. Não temos é boca com palavras de branco para falar direito!”. Essa frase enfatiza a percepção da comunidade indígena da necessidade de domínio da linguagem do fazendeiro como instrumento para fazer valer seus direitos em uma situação de enfrentamento. Nesse contexto, a partir de 1973, agentes missionários passaram a desenvolver um processo de alfabetização de adultos nas aldeias. Esse processo, inserido no bojo das demais ações educativas que já se desenvolviam na região, foi pautado pelo diálogo na construção da metodologia que seria empregada, uma vez que os educadores não conheciam suficientemente a língua Tapirapé/Apyãwa. Paula (2013) explica a solução encontrada:

Daí aconteceu uma coisa muito legal, porque nós fomos aprendizes juntos com eles. Essa metodologia do Paulo Freire permitiu isso... alfabetizados juntos... então, foi um processo de mão dupla, porque as aulas aconteciam com os temas geradores na língua, as discussões, mas também, ao mesmo tempo, eles tinham que contar para a gente em português o que a gente não estava entendendo, então, havia um processo simultâneo, de aprendizado do português e nós da língua Tapirapé.

Essa aprendizagem “de mão dupla” ocorrida entre os participantes do processo de alfabetização, orientada pelas ideias pedagógicas de Paulo Freire e pelos princípios socioculturais dos Tapirapé/Apyãwa, estabeleceu as bases da criação de uma escola bilíngue para adultos que, simultaneamente, vicejava a vitalidade sociolinguística da comunidade indígena, viabilizava o domínio da língua portuguesa por seus membros, além de abrir possibilidades de conhecimento e sistematização da língua Tapirapé/Apyãwa pelos não indígenas.

O próximo passo foi a percepção da necessidade de formação de professores indígenas para trabalharem a escolarização bilíngue das crianças que, até então, não participavam do processo. Paula (2013) explica que os pesquisadores da Unicamp, contatados para assessorar a formação de professores, queriam desenvolver o projeto apenas para professores indígenas, mas foram convencidos pelos pesquisadores locais da oportunidade de expansão do projeto a toda a região, dando origem ao Projeto Inajá.

As aldeias Tapirapé/Apyãwa atualmente possuem duas escolas indígenas,³ a primeira delas oficializada em 1988 (Paula 2008, p. 179), com oferecimento de ensino fundamental e médio. Paula (2013) destaca aspectos de seu funcionamento:

3. As aldeias, cuja população é atualmente de 1.000 pessoas, encontram-se na Área Indígena Tapirapé-Karajá, nos municípios de Santa Terezinha e Luciana, e na Terra Indígena Urubu Branco, localizada nos municípios de Confreza, Porto Alegre do Norte e Santa Terezinha (Paula 2017, pp. 357-358).

Hoje eles têm duas escolas estaduais, todo o corpo docente é deles, Apyãwa, eles assumem a direção os serviços administrativos, a escola é realmente articulada com a comunidade... é a comunidade que está sempre junto, eles decidem quem vai ser professor, as coisas que vão ser estudadas, o Projeto Político Pedagógico foi todo construído com a comunidade, não é respeitado pelo estado, mas ele levou oito anos para ser construído justamente por causa desse longo processo de discussões coletivas, eles têm o ensino fundamental e o médio, nós tivemos o magistério intercultural, que foi uma turma só e participaram também alguns professores dos Karajá, e atualmente a gente está em discussão para implantar um curso técnico em agroecologia.

Esse processo de construção de uma forma específica de escolarização indígena na região somente tornou-se viável pela percepção de todos os envolvidos que se, de um lado, os saberes escolarizados eram úteis à população indígena, por outro, suas regras socioculturais precisavam estar presentes na organização dessa instituição, subvertendo seu caráter eminentemente hierárquico em favor do estabelecimento de relações interpessoais baseadas no modo de vida Tapirará/Apyãwa. Conforme entende Paula (2013):

Esse modelo nosso de organizar a escola é hierárquico. O diretor comanda os subordinados. Isso não funciona para eles. Os Tapirapé são um povo que não tem autoridades fortemente centralizadoras, eles têm sempre essa decisão em conjunto, a decisão participativa. Uma coisa muito feia para eles é ofender a outra pessoa... falar duro, como eles dizem... ninguém pode falar duro com o outro, é uma ofensa falar de um modo autoritário.

A inserção de aspectos da cultura Tapirapé/Apyãwa na organização da escola contribuiu para uma melhor adaptação desta à vida das aldeias, contrariando a lógica da perda de valores socioculturais pela presença de uma instituição escolar na comunidade.

Algumas considerações

As duas experiências de ação educativas no Médio Araguaia destacadas contribuem para a compreensão dos processos envolvidos na elaboração de identidades compartilhadas pelos integrantes dos movimentos de educação popular que aconteceram na região entre as décadas de 1980 e 1990.

Desdobramentos de movimentos de educação popular que as antecederam na região, as experiências das Escolas Indígenas Tapirará/Apyãwa e do Projeto Inajá de Formação de Professores conectaram-se à história social, política e econômica do Médio Araguaia, produzindo pedagogias próprias, que podem ser entendidas como “pedagogias do campo”, uma vez que exprimiam uma concepção de educação intrinsecamente vinculada à vida das populações locais e seus complexos conflitos pela posse da terra.

Nas ações educativas empreendidas, destaca-se a dinâmica dos papéis desempenhados pelos sujeitos que “ensinam” e que “aprendem”. Em ambas as experiências apontadas, eles não são fixos ou rígidos, mas intercambiáveis e dotados de potencial transformador. Essa dinâmica viabilizada pela metodologia de trabalho vigente tanto na experiência de educação escolar indígena como na de formação de professores emergiu das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nas ações educativas. Nessas relações, os sujeitos que “ensinavam” percebiam seu desconhecimento das complexas dinâmicas dos eventos que ocorriam na região e procuravam se familiarizar sobre elas com aqueles que “aprendiam” para poderem desempenhar coletivamente suas ações educativas. No entanto, nesse processo, percebiam que a própria ação educativa se transformava, ganhando uma “autoria” coletiva, compartilhada. Por outro lado, os sujeitos da região sabiam que o conhecimento formalizado e institucionalizado, muitas vezes avesso às suas práticas e formas de vida, era indispensável nos processos de luta por direitos a serem conquistados. No entanto, suas histórias de vida

marcadas por embates violentos, mudanças e readaptações se faziam presentes inclusive no ambiente de escolarização, transformando-o em seu cerne, isto é, compartilhando sua “autoria”.

Os movimentos de educação popular que emergem nesse contexto caracterizam-se por aspectos desse processo dinâmico e complexo, que imprime em seus participantes as marcas das fortes experiências educacionais vividas. Se há algo nas identidades desses sujeitos que pode ser concebido como compartilhado, é essa percepção de construção conjunta, coletiva, que só se torna viável, em um ambiente excepcionalmente adverso, por essa autoria comum, partilhada pelos participantes de movimentos de educação popular na região, entre os anos de 1980 e 1990.

Referências

- ALVES, L. M. A. *Movimentos sociais em Mato Grosso: desafios e conquistas (1974-1989)*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2008.
- ARROYO, M. G. “A escola do campo e a pesquisa do campo: metas”, in: MOLINA, M. C. (org.) *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- BEISIEGEL, C. R. “Cultura do povo educação popular.” *Revista da Faculdade de Educação*, 5(1/2), pp. 77-92, 1979.
- CANDAU, J. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016.
- CUNHA, P. R. *Aconteceu longe demais: a luta pela terra dos posseiros em Formoso e Trombas e a revolução brasileira (1950-1964)*. São Paulo: Ed. Unesp, 2007.
- MALAGODI, E. J. A. *Relato de experiência* [Arquivo de áudio]. Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia. Centro

- Memória Viva de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2013.
- MEDEIROS, M. O. *Relato de experiência* [Arquivo de áudio]. Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia. Centro Memória Viva de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2013.
- PAULA, E. D. “O caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas.” *Revista Tellus*, 8(14), pp. 171-183, 2008.
- PAULA, E. D. *Relato de experiência* [Arquivo de áudio]. Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia. Centro Memória Viva de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2013.
- PAULA, E. D. “Os saberes e valores indígenas transformando os processos de escolarização.” *Revista de Educação Pública*, 26(62/1), pp. 355-372, 2017.
- POLLAK, M. (1992). “Memória e identidade social.” *Revista Estudos Históricos*, 5(10), pp. 200-212.
- REIS, H. S. *Relato de experiência* [Arquivo de áudio]. Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia. Centro Memória Viva de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2013.
- SANTOS, P. C. M. *Relato de experiência* [Arquivo de áudio]. Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia. Centro Memória Viva de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2013.
- SCHERER-WARREN, I. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SCHERER-WARREN, I. “Redes sociais: trajetórias e fronteiras”, *in*: DIAS, L. C. e SILVEIRA, R. L. L. (orgs.) *Redes, sociedade e território*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.
- SCHERER-WARREN, I. “Para uma metodologia de pesquisa dos movimentos sociais e educação no campo”, *in*: MOLINA,

- M. C. (org.) *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- SILVA, A. A. *Relato de experiência* [Arquivo de áudio]. Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia. Centro Memória Viva de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2013.
- SILVA, J. R. R. *Relato de experiência* [Arquivo de áudio]. Roda de Diálogos sobre Educação no Araguaia. Centro Memória Viva de Mato Grosso. Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 2013.
- SILVA, M. S. “Da raiz à flor: produções pedagógicas dos movimentos sociais e a escola do campo”, in: MOLINA, M. C. (org.) *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- WEFFORT, F. “Prefácio – Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade”, in: FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Capítulo 7

O ENFOQUE DA EDUCAÇÃO PARA TRABALHADORES NA REVISTA *EDUCAÇÃO & SOCIEDADE* (1979 A 2020)

Ester de Souza Almeida

Cláudia Borges Costa

Maria Margarida Machado

O propósito deste capítulo é apresentar os artigos publicados no periódico *Educação & Sociedade*, do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), vinculado a Universidade de Campinas – São Paulo, desde sua origem em 1978 até o ano de 2020. Este estado da arte inicial vincula-se a uma pesquisa mais abrangente que tem por objetivo identificar e analisar os elementos constitutivos da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Estado de Goiás, na sua relação com as concepções expressas nas discussões locais e nacionais voltadas para formação de trabalhadores.

A escolha por analisar este periódico deu-se pelo fato de constituir-se importante instrumento de pesquisa acadêmica, contendo acervo relevante de análises, informações e fontes teóricas no campo da política educacional. O recorte para esta análise objetiva revelar como a temática da educação de trabalhadores era pontuada

num período de repressão e violência, praticadas pelo Regime Militar e como foi assinalada no período da redemocratização até os dias atuais.

No primeiro bloco pretende-se apresentar um quadro com todas as produções do período da ditadura militar, 1978 até 1985, marco do início da redemocratização. Propomos uma subdivisão em duas temáticas a primeira registrando os artigos que trazem a presença de Paulo Freire e a segunda os enfoques que trazem a discussão da educação de trabalhadores. Para o segundo bloco propomos observar os artigos, na continuidade ao período da redemocratização, 1986 até 2020, com definições de inúmeras temáticas para assegurar o registro da abrangência dos artigos pesquisados.

*Artigos identificados na Educação & Sociedade,
período de 1978 a 1985¹*

A presença de Paulo Freire nos artigos
Educação & Sociedade

Cabe destaque na revista à presença de Paulo Freire com artigo sobre a questão da não neutralidade do processo de alfabetização de adultos na Revista nº 1 (setembro de 1978, p.64-70). Esse autor enfatizou nesse artigo que o ato de educar não é um fazer neutro, mas uma ação política, que propicia uma prática de ensino que poderá contribuir para que o educando tenha consciência crítica para questionar e interpretar sua realidade social. Se o educador usa de métodos e técnicas, que resultem em um ensino mecânico, que ocorre de forma descontextualizada e alienada, essa prática de ensino pode ser denominada de neutra, mas constitui-

1. Ver Apêndice – Quadro I deste livro.

se como a reafirmação de um sistema educacional que reproduz e preserva o modo destrutivo de produzir a vida e contribuir com a manutenção das desigualdades sociais. Desse modo, o texto de Freire nos afirma que para ter um ensino político, é necessário que o sistema educacional vigente conte educadores conscientes de sua ação e importância no processo de ensino/aprendizagem.

A Revista nº 3 de maio de 1979, apresenta cinco artigos que dialogam com a experiência de Paulo Freire, a partir de sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Vanilda Paiva trouxe por meio do artigo (pp. 5-14): Do “Problema Nacional” as classes sociais – considerações sobre a *Pedagogia do Oprimido* e a *Educação do Colonizador*, a autora busca a história da colonização e da alienação de consciências no Brasil tecendo diálogo com *Pedagogia do Oprimido*. Paiva afirma que a visão do colonialismo permanece viva na classe dominante, que exerce o poder de dominação nos colonizados, estes compõem a classe dominada, que vivenciam a opressão e subjugo da classe dominante. Para a autora nesse contexto da sociedade de classes, a dialética da *Pedagogia do Oprimido* e a *Educação do Colonizador* é meio para extirpação do colonialismo, e conseqüentemente, da opressão e dominação constituída na sociedade de classes. O artigo do Carlos Brandão (pp. 21-45): *Eva viu a Luta – Algumas anotações sobre a Pedagogia do Oprimido e a educação do colonizador*, o autor faz uma análise da educação no Brasil, que perpassa pela educação tradicional, escola novista e *Educação de Adultos*, na qual expõe as diferentes nomenclaturas utilizadas nos programas de *Educação de Adultos*. Tarso de Paulo Santos, trouxe em *Pedagogia do Oprimido e Educação do Colonizador* (p. 24), a discussão da educação brasileira, enfatizando a necessária estruturação horizontal, deve ocorrer nas bases sociais, de baixo para cima, e não o contrário. Celso Rui Beisiegel no artigo *Paulo Freire: Elementos para a Discussão do Tema: Pedagogia e Antipedagogia* (pp. 37-46), o autor relata a perspectiva educacional de Paulo Freire, o qual baseia seus ideais em diversos outros autores que o precede, firmando um ponto de vista que defende uma

pedagogia de autonomia, criticidade e libertação dos sujeitos de um cenário histórico e cultural determinados. Beisiegel, enfatiza que segundo Freire o ponto de partida para transformações na sociedade é a consciência crítica dos sujeitos, e essa consciência crítica só é obtida por meio de uma educação libertadora.

Por último, Lígia Leite realizou uma entrevista com Paulo Freire, que resultou no artigo (pp. 47-75) Encontro com Paulo Freire. A professora e autora se defrontava com problemas no ensino da disciplina que lecionava, pois seus discentes utilizavam os conhecimentos adquiridos de forma instrumentalizada, tornando-se uma linguagem de ostentação de ‘cultura’, de discriminação e de poder, da classe dominante sob a dominada. Assim, Leite concentrou-se na reflexão crítica sobre os cursos de Letras no contexto da universidade brasileira e elegeu Paulo Freire como autor fundamental em sua reflexão crítica.

Nos anos que se seguem as temáticas envolvem a retomada da educação popular e educação de adultos, em diferentes espaços, incluindo países africanos de língua portuguesa, onde o referencial freireano foi evidente por seu trabalho no período do exílio, o que pode ser evidenciado no artigo *Alfabetização em Guiné-Bissau* (nº 08, pp. 111-118), Heinz-Peter Gerhardt, autor fez referência a experiência no campo de alfabetização de adultos na Guiné-Bissau, que como país de “terceiro mundo” (subdesenvolvimento), obteve um saldo razoavelmente positivo em sua ação educativa, tendo como base as teorias educacionais de Paulo Freire. O autor desenvolveu o artigo demonstrando, por meio de fatos, a necessidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas em nível global, que propiciem o desenvolvimento de concepções que partam do contexto histórico e cultural de determinado local, para as propostas de ensino-aprendizagem.

Em *Notas sobre a cultura oral, a cultura escrita e o processo de alfabetização nas ilhas de São Tomé e Príncipe* a autora Alem Aparecida Sonia Marrach (pp. 73-90) relata o processo de reestruturação econômica, político-social e cultural das ilhas

de São Tomé e Príncipe após o país “alcançar” a independência política e administrativa, em 12 de julho de 1975. Como a base das transformações se daria pela implantação de um regime democrático em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na educação, o país desenvolveu um programa de alfabetização, já que cerca de 80 % da população era analfabeta. O programa de alfabetização tinha como base o método Paulo Freire, e não apenas isso. Foi Freire quem coordenou e acompanhou os trabalhos para implantação dos círculos de cultura.

Assim, este artigo apontou a nova configuração social de São Tomé e Príncipe, comentando os processos históricos que levaram a independência do país, destacou as características essenciais do método de Paulo Freire e sua aplicação à realidade de São Tomé e Príncipe e sinalizou que o novo cenário político e social de São Tomé e Príncipe estava em constante mudanças.

Ainda em diálogo com a contribuição freireana, encontram-se os artigos que trazem o vínculo com a Educação Popular. Oscar H. Jara com o artigo (nº 10, pp. 5-28) *Educación Popular: La dimensión Educativa de La Acción Política – reflexões acerca de la educación popular em el contexto de la Revolución Popular Sandinista*, trouxe uma das sistematizações que fez durante 15 anos sobre a educação popular na América Latina, é reflexão teórica e metodológica, onde foi coletado, particularmente, os avanços em reuniões e seminários realizados no Peru, México e América Central nos últimos três anos. Da mesma forma, nessas reflexões, dialogadas com os escritos de Freire trouxeram os principais aspectos teóricos e metodológicos, que surgiram como temas de discussão ao longo da experiência inicial de educação popular no contexto da Revolução Sandinista.

Venício A. de Lima, tratou de *Questões Fundamentais da Educação Popular* (nº 17, pp. 114-126), o artigo levantou e discutiu questões fundamentais para uma Educação Popular que tivesse como objetivo um “horizonte de consciência de classe”. O autor destacou que uma educação popular que almeja a consciência de classe de seus educandos, deve levar em conta alguns aspectos no processo

educativo, os educandos devem agir sobre as transformações histórico-sociais e que é fundamental que a população tenha clareza do funcionamento do Estado. Só assim os educandos obterão a consciência de classe e lutarão continuamente pelas transformações da sociedade, e consequentemente de suas realidades.

Carlos Rodrigues Brandão no artigo *Os Caminhos Cruzados* (nº 19, pp. 21-45), discutiu-se sobre as tipologias de educação e teceu crítica a “padronização” de ideias e colocações a respeito das “diferentes” pedagogias. O autor explicitou a compreensão de que modo se constituem as diferenças que nos permitem pensar um tipo de educação, frente aos vários tipos de educação, exercidos em um mesmo domínio de práticas sociais: as do trabalho educativo com setores populares.

Com a discussão da *Pedagogia e luta social no campo paraibano* (nº 18, pp. 5-56), Vanilda Paiva trouxe no artigo, que resultou de duas entrevistas, as quais puderam ser feitas graças à intermediação de um agente de pastoral da Arquidiocese da Paraíba. Este trabalho tem como objetivo comentar o cenário das relações sociais no campo paraibano nas décadas de 60 e 70, a partir da ênfase dada há uma das entrevistas acima mencionadas. Sob a perspectiva de um trabalhador do campo que participava das reuniões promovidas pela Liga Camponesa de Sapé (A Liga Camponesa de Sapé surgiu na Paraíba no final da década de 1950, como uma tentativa de conscientização dos camponeses a se organizarem, para que unidos pudessem lutar contra os excessos abusivos praticados pelos proprietários de terra ao homem e mulher do campo) e a partir da ideologia difundida nessa liga, o trabalhador passa a ter ideais de luta por melhores condições de trabalho e melhores salários.

No entanto, Paiva não se limitou a comentar apenas a situação vivida por esse trabalhador, e tampouco cita somente a Liga Camponesa de Sapé em seu trabalho. Pelo contrário, a autora fez um balanço de diversos movimentos sociais que ocorreram no campo paraibano, todos esses, se deram no embate entre camponeses e latifundiários, aqueles buscavam por conquistas como:

desapropriação de terras, condições de trabalhos mais “justas”, aumento no valor das diárias etc. Nesse contexto, Paiva aparentou indicar a educação popular como mediadora destes movimentos sociais, assim a educação popular propiciaria aos sujeitos desse cenário uma autonomia e criticidade.

Outros enfoques na educação de trabalhadores

Também fizeram parte desta análise os artigos que remetem a formação profissional dos trabalhadores, aos movimentos sociais e ensino noturno como no artigo *Operários e educadores se identificam: Que rumos tomará a educação brasileira?* De Miguel Arroyo (nº 05, pp. 5-23), que possibilitou reflexões a partir dos questionamentos; onde aponta a política educacional e as práticas dos educadores no Brasil de hoje? Quais as mudanças sociopolíticas que mais afetam o contexto educacional no país? Que alternativas se abrem para a prática educativa, enquanto prática social, dos docentes e dos chamados – impropriamente – especialistas em educação? O artigo buscou responder a essas questões, para contribuir na configuração, do ângulo sociopolítico, o “contexto educacional brasileiro e seus determinantes”. Arroyo faz um levantamento da estrutura e organização educacional, de todos os níveis de escolarização, a fim de analisar as políticas educacionais brasileiras, em todos esses níveis. O autor enfatiza que assim como a sociedade, o sistema educacional está calcado sobre o dualismo de classes, ou seja, classe dominante e classe dominada. Arroyo salienta que esse dualismo, onde a classe dominante delibera a favor de seus interesses, e também “conduz” às transformações que tecem o modo de produzir a vida da classe dominada, é visto como natural, tanto da perspectiva elitista, quanto do ponto de vista do operariado.

Esse obscurantismo de consciência, da classe trabalhadora gera um fenômeno que determina a passividade da classe dominada, frente a classe dominante: o conformismo. Se de um lado, a classe trabalhadora convive com as deliberações verticais que partem das

elites em sua direção. De outro, a educação e o ensino, também sofrem com um “separatismo” entre seus educadores. Docentes regentes de classes, são negligenciados pelo Estado (recebem salários mais baixos, são visto como minoria hierárquica) e por seus colegas “especialistas em educação”, termo utilizado por Arroyo para se referir a professores que possuem especializações. Os “especialistas em educação” não constituem uma unidade com os educadores que regem classe no ensino básico e tampouco com outros educadores que ocupam funções com baixíssimos salários e que necessitam de apoio na luta pela valorização da profissão docente. É nessa perspectiva que Arroyo tece sua discussão sobre “Operários e Educadores se identificam”.

Barbosa Maria Laura P. Franco no artigo (nº 22, pp. 28-55) *A Função Social do Ensino Técnico Agrícola*, trouxe uma abordagem sobre o ensino de 2º grau profissionalizante, Franco, fazendo uso de citação de outros referenciais teóricos, discorre sobre o atendimento na educação profissional para os jovens brasileiros. A autora discute sobre os embates que permeiam o ensino técnico profissional, especificamente o ensino técnico agrícola. As propostas curriculares, a qualidade do ensino-aprendizagem, os subsídios que o ensino técnico oferece ao aluno, para esse transformar sua realidade profissional, a partir dos conhecimentos adquiridos na escola. Tratou-se de investigar a função social do ensino técnico agrícola no conjunto das determinações sociais e econômicas que condicionam a origem social, a trajetória educacional, a trajetória ocupacional e as representações sociais de egressos de escolas técnicas agrícolas.

Maurício Tragtenberg (nº 7, pp. 53-62) por meio de seu artigo *O Conhecimento Expropriado e Reapropriado pela classe operária: Espanha 80*. Trouxe a importância da “educação popular” para a promoção de um ensino pautado nas reais necessidades do educando, com ênfase nos educandos oriundos da classe subalterna. O artigo tem o objetivo de esclarecer que o ensino formal é estruturado semelhantemente ao mercado de trabalho, o qual é calcado no sistema capitalista, e que essa realidade precisa ser mudada. Para

Tragtenberg, as instituições de ensino funcionam como usinas e empresas, os alunos, são como os operários que se submetem, passivamente, as orientações de seus superiores (professores), seu desempenho escolar se equipara a produção e reprodução de uma mercadoria, não simbólica. Assim, o autor afirma, que antes mesmo da classe trabalhadora ocupar cargos assalariados, essa já tem conhecimento do funcionamento de uma fábrica, por exemplo. Isso se dá porque a escola, como aparato ideológico do Estado, além de se configurar como instituição que possui os “métodos” “corretos” de ensinar e aprender, também estabelece fins mercantis para a aquisição do conhecimento. Ou seja, o ambiente que deveria pensar a educação como meio para autonomia, liberdade e consciência, é um ambiente que dá ênfase no aprender voltado para obtenção, do que o autor chama de titulação.

Nessa mesma dimensão Jorge Roux em seu artigo (nº 12, pp. 38-60) *Treinamento, Empresa e Hegemonia*, apresentou as inúmeras “facetas” que constituem, ou melhor que constroem, a hegemonia. Segundo Roux, as bases fundantes de um regime hegemônico (seja esse, político, econômico e ou social) são o sistema educacional, o treinamento e a empresa. Essas bases têm como objetivo “orgânico”, condicionar o homem a ser um “coofundador” e mantenedor de um regime hegemônico, isso se dá desde que o homem nasce, num momento histórico em que a hegemonia já permeia a sociedade daquele tempo. Posteriormente, o homem ao iniciar no sistema escolar passa a ter um contato programatizado com a hegemonia, isto é, o que o sujeito aprende na escola já o treina para se adaptar ao presente e ao futuro dominados por classes hegemônicas. Quando o sujeito entra no mercado de trabalho, recebe inúmeros treinamentos pré-programados que o torna apto para cumprir sua tarefa na empresa. Roux destacou que essa cooperação para manter todas as estruturas sociais (empresa, escola, família...) funcionando de acordo com os interesses e ideais da classe hegemônica, se dá por meio da contínua propagação da ideologia da “cultura dominante”, essa que permeia toda a sociedade, de modos objetivo e subjetivo.

Permanecerá com essa “força”, enquanto um “novo” modo de produzir a vida não emergir, numa “nova” sociedade.

Beatriz Gonçalves Petronilha Silva trabalhou a discussão étnica com a produção do artigo (nº 22, pp. 56-83) *A formação do Operário Negro* e buscou compreender as ligações que possam existir entre aprendizagem do ofício e escolaridade de operários, identificando a importância ou não, da escola na formação de três trabalhadores negros com mais de setenta anos. Este estudo permitiu contribuir com o desvelamento da memória do negro brasileiro, para a recuperação do seu passado, afirmação do seu presente e construção do seu futuro. Silva encontra com o pensamento de Paulo freire quando defende que a formação, antes de ter caráter funcional e pragmático, deve ter um caráter humano, isto é, a formação deve ser “um servir para vida”, os conhecimentos adquiridos na escolarização não devem se limitar a servir apenas o mercado de trabalho. A autora aborda a questão da formação do operário negro, num enlace que une passado presente e futuro, neste trabalho, essa problemática é discutida numa visão que abarca o negro em sua história, luta, cultura, ou seja, em sua totalidade, enquanto sujeito.

Questão do Ensino Noturno é o título do artigo (nº 13, pp. 33-44) de Pezzolo de Celia Carvalho, que buscou conhecer melhor as condições atuais de funcionamento dos cursos noturnos e as razões de sua existência e expansão”. Assim, por meio de uma pesquisa e mais especificamente por meio de entrevistas, Carvalho fez um grande levantamento de informações sobre cursos noturnos, e destaca que os alunos de cursos noturnos são majoritariamente jovens que precisam conciliar dupla jornada: trabalho e escola, a autora acompanhou uma unidade escolar de curso noturno durante um ano, e fez constatações sobre a realidade escolar, que dizem respeito, desde a relação professor/aluno, até conteúdos apreendidos em sala e relação com trabalho produtivo.

As autoras Lia Fukui, Efigênia Sampaio e Lucila Brioschi por meio do artigo (nº 11, p. 72-91) *Escolarização e sociedade: um estudo de excluídos da escola*, que apresentou dados de pesquisa,

que visam fornecer alguns subsídios para a colocação do significado da escola elementar na sociedade brasileira. Trata-se portanto, de um trabalho feito nos limites da educação formal, referindo-se mais precisamente aos 4 primeiros anos do primeiro grau e que, através de uma abordagem sociológica, procura verificar de que maneira a escola é vivenciada por uma dada população. Os dados de pesquisa apresentados neste artigo expôs e analisou o contexto sociocultural de sujeitos excluídos da escola. As autoras evidenciam que há um ciclo de exclusão escolar, já que essa exclusão permeia a realidade de pais e filhos de famílias de classe baixa. O artigo também enfatiza que as condições que excluiu pais e agora excluem crianças e adolescentes do sistema educacional, estão intrinsecamente relacionadas a renda per capita que os alunos e suas famílias têm para se manterem.

*Artigos identificados na Educação & Sociedade,
período de 1986 a 2020²*

Propomos inicialmente um olhar sobre os 21 títulos dos artigos selecionados, mas que infelizmente não foi possível acessá-los, pois não se encontram disponibilizados no site da revista. No entanto, consideramos importante destacá-los, pela temática apresentada e a pertinência com a proposta do estado da arte. Para apreender os inúmeros artigos pesquisados sugerimos agrupamentos destes em temáticas, assim definidas: Trabalho no contexto da globalização da economia, Ensino Médio é a controvertida história das reformas, Educação de Jovens e Adultos e a histórica defesa da política pública, Educação Profissional os novos e históricos dilemas, Movimentos sociais e interações com a educação e Escola Rural e educação do Campo.

2. Ver Apêndice – Quadro II do livro.

*Trabalho no contexto da globalização da economia*³

Esta subdivisão traz presente os artigos de abordagem do trabalho nas suas interfaces com a globalização da economia, a reestruturação produtiva, a discussão de gênero, a discussão epistemológica de trabalho e qualificação, técnica versus escolaridade e a dimensão da capacitação.

O artigo *Uma resposta da Indústria da construção no contexto produtivo atual* (nº 52, pp. 446-473) das autoras Rosa Elisa Barone e Maria Eugênia Letelier G. (1995), abordou a articulação entre a concepção teórica advindas das determinações produtivas, a exigência do mercado de trabalho e das qualificações. O campo de pesquisa empírica escolhido foi a indústria da construção, mais precisamente o subsetor das edificações, a empresa pesquisada assinalava mudanças no âmbito da organização e inovações tecnológicas, desde a década de 1980. Os escritos trouxeram os inúmeros depoimentos que apontam os discursos dos empresários sobre a implementação e experiência de quem organiza os programas educativos, bem como as expectativas dos trabalhadores acerca desses programas. A escuta aos trabalhadores revelou os limites do processo de escolarização e a complexa inserção do setor no contexto produtivo à época.

A autora Noela Invernizzi Castilho (1997) no artigo intitulado; *Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação do trabalho* (nº 58, pp. 54-83), buscou produções acadêmicas da década de 1980, que afirmavam sobre a requalificação dos trabalhadores como resultado da automação industrial. A autora tomou, também as evidências práticas registradas na literatura apoiada na crítica ao contexto da globalização mercadológica, analisou e identificou

3. Alguns artigos desse item não apresentam as páginas da revista, pois não foi possível baixar o artigo em PDF.

novas características da qualificação com uma perspectiva mais global e densa no processo formativo dos trabalhadores.

O autor Celso João Ferretti (1997) em sua produção denominada; *Formação profissional e reforma do ensino técnico no brasil: anos 90* (nº 59, p. 225-269) apresenta os desafios e problemas advindos do contexto da globalização da economia, que por sua vez traz as transformações tanto no âmbito das técnicas como na organização do trabalho. Buscou diálogo com a experiência internacional, mas a reflexão centrada na sociedade brasileira.

De maneira mais aprofundada Ferretti (1997), teceu críticas às proposições dos órgãos governamentais à época, Ministério da Educação e Trabalho, que traçou para além das rearticulações da formação geral e específica, as alterações no ensino médio revelavam a demanda da qualificação profissional como fundamento da educação a ser ofertada aos jovens brasileiros. O autor argumentou sobre a valorização da educação como “supostas contribuições que, segundo o discurso dos organismos internacionais, trará à produção e ao desenvolvimento econômico” (p. 245). Dentre as mudanças mais significativas na proposta educacional, alvo de crítica do artigo, diz respeito à extinção paulatina da forma da aprendizagem para concentração de empenhos na formação de técnicos, por meio do desenvolvimento de cursos de curta duração e investimentos em atividades de assessoria técnica às empresas.

Os escritos de Shiroma e Campos (1997) intitulada; *Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação* (nº 61, pp. 13-35), trazem o balanço das pesquisas e estudos na educação sobre qualificação e reestruturação produtiva. Além de consultas nas publicações da década de 1990, buscaram as produções do Grupo de Trabalho (GT) Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e anais de encontros e seminários ocorridos na década de 1990. O artigo tomou conceitos advindos do modelo de produção taylorista/fordista, mas também aqueles que se apresentavam como alternativa ao referido modelo.

Estes escritos demonstraram que o tema da qualificação foi desenvolvido de forma relevante na década de 1990 com um diálogo profícuo entre a educação e os pesquisadores da sociologia do trabalho, inclusive com desenvolvimento de projetos integrados, o que também incorporou a educação profissional ao final da mencionada década. No entanto, o “otimismo pedagógico”, quanto a possível exigência da educação básica para assegurar a qualificação ou requalificação dos trabalhadores cedeu lugar para a realidade das reformas educacionais propostas nesse período que revelaram a histórica formação profissional apartada da educação básica, bem como ao fomento das certificações por competências.

Na esteira dessa discussão sobre a reestruturação produtiva mais quatro artigos (1997), dois primeiros intitulados: *Reconfigurando as redes institucionais: relações interfirmas, trabalho e educação na indústria de linha branca*, das autoras Leda Gitahy, Adriana Marques da Cunha e Alessandra Rachid (nº 61, pp. 159-186) e *Comércio: perfil, reestruturação e tendências*, de autoria de Marilis Lemos de Almeida (nº 61, p. 139-158), estudaram as consequências desta reestruturação para a estrutura do emprego, a reconfiguração das relações interfirmas, bem como as relações entre empresas e específicas instituições, sobretudo do sistema educacional. Buscaram compreender como se deu a geração de empregos no ramo do comércio, a ocupação dos postos de trabalho e qual a qualificação exigida aos trabalhadores nesse contexto. Os estudos enfatizaram que embora a inserção de novos equipamentos informatizados, não houve a complexificação do trabalho e, portanto, não ocorreu a elevação da qualificação dos trabalhadores envolvidos no âmbito do comércio.

Os outros dois artigos, da autora Sônia M. G. Laranjeira (1997) intitulado; *Reestruturação produtiva no setor bancário: a realidade dos anos 90* (nº 61, pp. 110-138) e o outro: *Reestruturação produtiva e condições de trabalho: percepções dos trabalhadores* (nº 61, pp. 64-87) de autoria de Maria Rosa Lombardi, apontaram as consequências sociais no contexto da globalização e as mudanças

para o trabalho; “emprego, qualificação, formação e treinamento, salário e ação sindical”. Resguardadas as especificidades que cada pesquisa, o primeiro artigo voltado para o setor de serviço bancário e o segundo para empresa de autopeças, ambos retratavam as questões relativas às modificações no processo produtivo, os quais possibilitaram poucos ganhos aos trabalhadores, já que o ganho da inovação tecnológica vinha acompanhada de resultados negativos como maior desgaste físico e mental da força de trabalho, além da ocorrência de altas taxas de desemprego, aumento dos casos de doenças do trabalho, como Lesão por Esforço Repetitivo (LER), bem como a exigência da multifuncionalidade de cada trabalhador e trabalhadora, como aborda essa segunda pesquisa, que também trouxe a discussão de gênero.

No debate das mulheres trabalhadoras nesse contexto de inovação produtiva, Raquel da Silva Gazzona (1997) em seu artigo; *Trabalho feminino na indústria do vestuário* (nº 61, pp. 88-109) a partir da análise de uma empresa específica de vestuário no Rio Grande do Sul, a autora aborda sobre a difusão das inovações tecnológicas e as mudanças na organização do trabalho e a sempre demanda da qualificação da mão-de-obra. O setor de vestuário apresenta-se como um setor tradicional da economia, mas a reestruturação produtiva apontou a promoção de programas de treinamentos, formas de controle de ocupação são sustentáculos para assegurar as mudanças da estrutura produtiva e enfrentar o mecanismo da concorrência do mercado. O artigo enfatiza que a introdução de tecnologia microeletrônica e as novas formas de gestão da mão-de-obra possibilitou novas oportunidades de treinamento e reinserção profissional para mulheres, no entanto as contradições nesse âmbito da produção, também são ressaltadas, a baixa escolarização segue de forma predominante, assim como os salários e o modelo taylorista de produção.

A discussão presente no artigo: *Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas* (nº 64, pp. 1-29), Silvia Maria Manfredi (1999) abordou as noções

de qualificação e competência, discutiu a ressignificação do conceito de qualificação e sua substituição pelo de competência. A autora possibilitou uma análise a partir do conceito de competência e suas interfaces nos campos da psicologia e avaliação educacional. Chamou atenção para o conhecimento da competência na sua dimensão multidimensional, nos enfoques individuais, sociais, culturais, contextos organizacionais e processos de trabalho. Por fim, a autora apontou a pertinência da pesquisa empírica ancorada nas áreas específicas, tomando conteúdos teórico e prático advindos dos saberes e experiências individuais e coletivas em determinados locais e períodos.

Nessa mesma revista de nº 64, mais três artigos trouxeram o debate da competência. O primeiro intitulado *A competência profissional como tema de pesquisa*, escrito por Saul Meghnagi (1999), que procurou fazer reflexões sobre a competência profissional a partir do contexto do sistema produtivo e as transformações advindas do mundo globalizado. A autora propôs uma análise da educação profissional tomando as conexões necessárias com a pesquisa, a experiência e os contratos travados entre os atores sociais. O autor Claude Dubar (1999) escreveu o artigo *A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência* com a perspectiva de chamar atenção para o quadro geral do caráter da utilização do termo competência pelos pesquisadores e estudiosos do trabalho no período de 1950, em que os sociólogos franceses buscaram a relação entre a ideia de “competência” e de “qualificação”, as definições elaboradas, bem como a inserção dessa discussão na sociedade.

A quase uma década e meia à frente, o artigo *Pensar a cultura operária para desconstruir a hierarquização dos saberes* (nº 118, pp. 47-59) de autoria de Prisca Kergoat (2012), assinalou uma crítica a sociologia francesa que demonstrava pouco cuidado com a cultura operária. Por outro lado, a autora reconhece as pesquisas da sociologia crítica de Lucie Tanguy, que contribuiu na compreensão das linhas de interdependência entre o mundo do trabalho e o da educação e permitiu focalizar na investigação as mudanças

ocorridas desde o início da década de 1990 nas esferas produtiva e educativa. A autora reafirmou em seus escritos que as preocupações pelo emprego no interior do sistema educativo, políticas anunciadas a partir do ideário das competências e retomadas pelas práticas das grandes empresas e das instituições de formação, terminam por organizar a recusa da qualificação operária, sobretudo a feminina. O artigo trouxe, ainda, a perspectiva de possíveis horizontes tanto no campo dos estudos sociológicos quanto no político, nos quais diferentes concepções de cultura, também, apresentam seu lugar.

A sequência dos artigos da revista de n.º 64, os três últimos artigos trouxeram o debate da formação profissional de formas distintas. No artigo *Experiência de elaboração negociada de uma política de formação profissional*, os autores Clemente Ganz Lúcio e Suzana Sochaczewski (1999), apontaram a formação profissional com agenda do sindicato dos trabalhadores, como uma recuperação política e pauta de negociação sindical. O artigo trouxe a experiência inovadora no âmbito da formação profissional no Estado de São Paulo. O artigo de Maria Inês Rosa (1999), intitulado *Do governo dos homens: “Novas responsabilidades” do trabalhador e acesso aos conhecimentos* a autora mostrou por meio da escuta dos trabalhadores sobre suas atividades de trabalho. A autora discutiu a política de trabalho instrumentalizado, embora o contexto não estivesse mais apoiado no taylorismo. As várias novas obrigações, regras e os “usos de si”, enquanto trabalhadores e o dilema do acesso aos novos conhecimentos necessários para enquadrar ao sistema de trabalho integrado ou flexível. Dessa forma, o artigo propôs o diálogo entre teoria e prática. O último artigo *Trabalho em grupo nas empresas alemãs: Um novo modelo de produção e uma proposta conceitual de formação profissional* de Werner Market (1999), que também abordou a formação profissional por meio de estudos teóricos e pesquisas empíricas. O campo de pesquisa foram as empresas pequenas e médias na Alemanha, as quais vivenciavam a reorganização produtiva, assim, o autor propôs analisar os conceitos inseridos nas empresas e as implicações na qualificação

profissional, que exigia um novo perfil de trabalhador. A exigência do trabalho em grupo e a compreensão dos conhecimentos técnicos específicos para o novo modelo de cooperação entre os departamentos, também foram elementos que o autor utilizou para analisar a qualificação profissional dos trabalhadores no contexto da globalização econômica.

Ainda sobre os estudos da competência, a revista n.º 65, trouxe o artigo *Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel* do francês Yves Schwartz (1998) trouxe o contexto organizacional do trabalho com mudanças técnicas, que em sua argumentação a qualificação foi substituída pela competência, assim, as tarefas seriam ajustadas as pessoas, bem como seria pertinente lançar mão de procedimentos de avaliação das referidas competências. O artigo propôs diversas reflexões sobre as contradições impostas pelo contexto do trabalho flexibilizado, que promove procedimentos ou grades descontextualizadas mas com códigos uniformes e, que conflitam com a multiplicidade dos apontamentos advindos das articulações que atividade trabalho busca realizar. O autor chamou atenção, também, para a diversidade dos elementos que compõe a competência, que não se antecipam, portanto a necessidade da realização de pesquisas empíricas para analisar os diversos processos de avaliações impostos pela concepção da competência.

O artigo intitulado *A formação profissional numa indústria automobilística mineira: sedução, padronização e internacionalização* (nº 82, pp. 133-158), da autora Antônia Vitória Soares Aranha (2003), também discutiu a formação profissional na dimensão das competências em empresas que passavam por amplas transformações. A pesquisa foi empírica realizada em uma indústria automobilística de Minas Gerais, utilizou, também, levantamento documental. A autora buscou realizar uma análise sobre a formação profissional implementada por essa empresa e o grupo internacional ao qual ela pertence, que vivenciaram as transformações advindas da ampliação tecnológica. Na conclusão do artigo a autora apontou a

reciprocidade entre as inovações em curso e a formação profissional realizada nas empresas.

Os autores João Bosco Laudares e Antônio Tomasi (2003) escreveram sobre *O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências* (nº 88, pp. 1237-1256), mostraram a discussão da gestão horizontalizada, típica dos novos modelos organizacionais das empresas. Nesse contexto, o artigo apontou os convênios organizados entre os Centros de Formação Profissional e as grandes indústrias empregadoras de profissionais técnicos, de nível médio, que aparentavam uma possibilidade de realocação dos profissionais no âmbito da produção. Nesse caráter horizontalizado da organização da empresa, os autores analisam a necessidade de um nível mais elevado de qualificação nos setores produtivos industriais e tecnológicos, como é registrado no artigo o aumento considerável de nível superior nesses setores. A pesquisa recorreu à sociologia do trabalho e às novas configurações da qualificação e exigências das competências e, assim, identificar as tendências de mobilidade profissional dos técnicos e dos tecnólogos presentes nas grandes empresas industriais.

Esse próximo artigo, também, tratou do técnico de nível médio, a autora Suzana Bunier (2006) no artigo *Os significados do trabalho segundo técnicos de nível médio* (nº 94, pp. 131-152), baseou sua argumentação em uma pesquisa que trouxe duas gerações de técnicos de nível médio, na expectativa de compreender as interações que esse segmento de trabalhadores estabeleceu com o mundo do trabalho na conjuntura da modernidade tardia, discussão da autora no artigo. A autora discutiu sobre os significados do trabalho para os trabalhadores no espectro da reestruturação produtiva. O estudo registrado no artigo chamou atenção para as inúmeras reflexões e temas sobre os processos formativos levantados pelos trabalhadores no âmbito da escola, ou não, e a necessidade de valorizá-los e analisá-los no processo de formação desses trabalhadores, como significativo de sua experiência laboral.

As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance (nº 68, pp. 163-183), trouxe a abordagem da formação de professores frente as novas políticas adotadas face as mudanças no mundo do trabalho, a autora Acacia Zeneida Kuenzer (1999), argumentou com base nas políticas educacionais determinadas desde a aprovação da LDB 9.394/1996, sobretudo as políticas de formação de professores tem assumido esse modelo globalizado do mundo do trabalho, desde sua postura de organização até a diminuição de postos de trabalho, a flexibilização e a concentração do ideário das competências, o que impossibilitava a construção da identidade do professor como cientista da educação. Ao contrário instituiu condições para os professores tornarem-se tarefeiros em função do aligeiramento e a desqualificação de sua formação. Com essa argumentação o artigo assinalou reflexões para que os professores e suas organizações pudessem estabelecerem uma negociação com o Ministério da Educação, na perspectiva de assegurar uma formação para atender aos trabalhadores da educação e aos excluídos em função da diminuição dos postos de trabalho.

Esse último artigo desse bloco das autoras Maria Vieira Silva e Silvana Aparecida de Souza (2009), trouxe o debate do público e do privado nos processos de reformas do Estado nesse contexto de reestruturação do mundo do trabalho. O artigo intitulado *Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional* (nº 108, pp. 779-798), partiu sua análise da discussão do vínculo estreito entre as esferas pública e privada como parte das mudanças desenvolvidas na sociedade, advindas de reformas do Estado e das mutações no mundo do trabalho. O artigo propôs uma reflexão sobre a complexa relação do espaço público e as constantes interferências do setor privado. Retoma as narrativas, políticas e práticas do mercado para a educação escolar por meio dos dispositivos da responsabilidade social empresarial e do trabalho voluntário. As autoras enfatizam que os referidos mecanismos estão em sintonia com a lógica mercadológica do capital neoclássico, por meio de duas dimensões: a primeira sobre

adaptação do trabalhador aos processos de reestruturação produtiva e a segunda pela aceitação do trabalho voluntário, “solidariedade entre emprego e não-emprego”, elementos para reflexão dessa etapa da produção no modelo capitalista.

Ensino Médio e a controvertida história das reformas

O grupo de artigos aqui exposto tem o objetivo de trazer o ensino médio e os dilemas com as proposições de reformas, aspectos curriculares, as contradições das políticas desenvolvidas ou a falta de políticas públicas para assegurar ao público jovem a última etapa da educação básica e as interações na dimensão do ensino técnico e tecnológico.

A reforma do ensino médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública (nº 70, pp. 63-79), artigo de autoria de José Juiz Domingues, Nirza Seabra Toschio e João Ferreira de Oliveira (2000), discutiu a nova perspectiva curricular do Ensino Médio e a realidade da escola pública. Tomou como apoio a visão tripartite dessa política educacional: currículo, formação de professores e gestão. Os autores analisaram as coerências e incoerências da proposta curricular, o processo variável e flexível da nova organização curricular, a caracterização da estrutura curricular escolarizada, com destaque para ideia da interdisciplinaridade e de contextualização.

A autora Acacia Zeneida Kuenzer (2000), discutiu o ensino médio por meio do artigo *O ensino médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito* (nº 70, pp. 15-39), mostrou o caráter ideológico presente na narrativa oficial, que afiançava que o novo Ensino Médio era para vida. Respaldava a ideia de substituição da proposta de integração da educação geral e profissional, em uma mesma rede, o discurso oficial entendia que esse modelo era para o trabalho, compreendido como “não vida”. Acacia revela que a

proposta do ensino médio apresentava vínculo com a demanda da acumulação flexível, resguardando o interesse de uma classe como interesse universal, voltada para os incluídos, afirmava o discurso de única e igual para todos, mas na argumentação da autora, tratava-se de uma proposta excludente e discriminatória por desconsiderar a desigualdade e a diferença social. O artigo reafirma a defesa de uma proposta que possibilite o acesso a todos os campos do conhecimento, criando condições para que a escola pública constitua espaço de diferentes mediações para diminuir as sequelas das desigualdades, advindas da fragilidade cultural, constituídas historicamente pelas disputas de classe.

Na esteira da discussão da reforma do ensino médio Celso João Ferreti (2000) escreveu no artigo *Mudanças em sistemas estaduais de ensino face às reformas no ensino médio e no ensino técnico* (nº 70, pp. 80-99), demonstrou a preocupação com as rápidas mudanças dos sistemas escolares para acatarem às proposições de reforma. O autor teceu críticas às costumeiras propostas de mudanças “salvadoras” da educação por parte de cada ministro ou secretário de educação, que se revelam quase sempre com pouca eficácia. O artigo insistiu em analisar a nova proposta governamental para a organização do ensino médio e para a educação profissional, assinalando as distinções entre a técnica e a formação tecnológica no campo da narrativa oficial. O autor utilizou dados de pesquisa em escolas técnicas após as mudanças e teceu sua análise argumentativa demonstrando a perda da identidade para essa escola que vivenciava a prática escolar para o ensino tecnológico comprometido com a educação social.

Na perspectiva desse mesmo debate formação técnica e tecnológica, a autora Maria Rita Neto Sales Oliveira (2000) em seu artigo *Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/1998) – diferenças entre formação técnica e formação tecnológica* (nº 70, pp. 40-62), registrou sua análise à nova proposta curricular para o ensino médio, sobretudo no referencial da educação profissional,

atentou-se para distinção entre formação técnica e tecnológica. A autora dialogou com as contradições explicitadas no estudo da relação entre a proposta e as mudanças no setor produtivo, contempladas nas novas exigências de formação e qualificação profissional.

Os autores Jose Marcelino de Rezende Pinto, Nelson Cardoso Amaral e Jorge Abrahão de Castro (2011) trouxeram o debate do financiamento do ensino médio por meio do artigo *O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública* (nº 116, pp. 639-665), que procurou fazer o levantamento dos recursos públicos destinados ao ensino médio no país. A análise ocorrida a partir dos gastos estaduais foi preponderante, já que 82% das matrículas são da rede estadual, sendo 95% da rede pública. O artigo trouxe também a análise dos gastos federais para o ensino médio, sobretudo a rede federal de educação profissional técnica, formação essa reconhecida pelos autores como oferta de qualidade. Os autores revelam ainda uma estimativa dos recursos públicos voltados para educação profissional por meio do Sistema S. E por último no âmbito do Plano Nacional de Educação (2011-2020), fizeram os estudos e propuseram a medida de recursos necessários para assegurar o financiamento do ensino médio na dimensão integrado e de qualidade.

O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas (nº 116, pp. 771-788), artigo escrito pela professora Marise Nogueira Ramos (2011), discutiu sobre as políticas curriculares para o ensino médio no Brasil. A autora trouxe as complexidades da reforma curricular, tomou o percurso do governo FHC às políticas do governo Lula, mas buscou, também, o movimento de defesa do ensino médio integrado. O artigo trouxe a abordagem das políticas assinaladas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do período, considerando-as pertinentes. Assinalou que a proposta conseguiu o avanço nos conceitos, teceu a relação alinhavando trabalho, ciência e cultura e materializou atividades e métodos ativos. A autora registrou nas

considerações do artigo que as dificuldades na implantação do ensino médio integrado, vai para além do debate conceitual, mas, também nos limites da estruturais expressos nos conflitos de classes e nos princípios do senso comum que segue em vigor na sociedade.

Neste debate sobre a problemática do ensino médio se intensificou, na segunda década do segundo milênio, na opinião de Paolo Nosella (2011), que escreveu no artigo intitulado *Ensino médio: em busca do princípio pedagógico* (nº 117, pp. 1051-1066), que esse debate não se tratava de um debate novo, mas que tinha ganho um novo respiro e, inclusive com repercussão midiática. O artigo trouxe um percurso histórico com abrangência ao campo epistemológico. Na opinião do autor o trabalho é o princípio educativo geral de todo sistema educacional. No âmbito do ensino médio, o autor fez a defesa que o jovem se insere nessa etapa da educação básica para buscar definição moral, intelectual e social e não em busca de uma formação profissionalizante. Por último o autor argumentou que o enaltecimento da expansão profissionalizante precoce, tratava-se de um desleixo com o ensino médio público, presumido nos princípios humanistas, “culturalmente desinteressado”, voltado para formar dirigentes, tomou como base a concepção de Antonio Gramsci para explicitar sua defesa de ensino médio voltado par o princípio pedagógico humanista.

Nora Krawczyk (2014), trouxe para o debate do ensino médio a interferência do poder dos empresários, o artigo intitulado *Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública* (nº 126, pp. 21-41), argumentou sobre a transição em que se encontrava o ensino médio, e partiu da questão para onde seria essa transição, assim, a autora procurou analisar as mudanças no ensino médio e as complexas interferências ocorridas no processo das constituições das políticas. O artigo trouxe a argumentação sobre o processo de renovação da racionalidade pedagógica e organizacional do ensino médio, nesse âmbito, a autora reconhece inúmeras formas de organização e do fazer pedagógico e afirma a condição privilegiada

de parte dos empresários em assumir essa renovação. O artigo apresentou a análise de propostas curriculares que apresentavam uma organização como possibilidade de modelo nacional do ensino médio, embora registrou-se, também uma acentuada fragmentação na gestão político-educacional nas redes estaduais do país.

Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar (nº 135, pp. 407-423), artigo escrito por Juarez Tarcisio Dayrell e Rodrigo Ednilson de Jesus (2016) refletiu sobre os processos de exclusão escolares de jovens adolescentes no país. Os escritos tomaram como ponto de partida os resultados da pesquisa “A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas”, realizada em 2012 e 2013 em cinco capitais; Belo Horizonte, Brasília, São Paulo, Fortaleza e Belém. Por meio da escuta em grupos focais e das entrevistas em profundidade, as experiências contadas pelos jovens e adolescentes foram analisadas em suas inúmeras variáveis que demonstram interferência em seu caminho da escolarização e assinalam as causas da exclusão dos jovens e adolescentes da escola.

As autoras Katharine Ninive Pinto Silva e Marise Ramos (2018), elaboraram o artigo *O Ensino Médio integrado no contexto da avaliação por resultados* (nº 144, pp. 567-583), que partiram dos dados parciais de uma pesquisa que objetivou refletir sobre a relação entre as políticas de avaliação por resultados e a concretização da proposta curricular do ensino médio integrado. A metodologia utilizada realizou a análise, baseada nas categorias gerais do materialismo histórico-dialético, de documentos e, também, escutas aos docentes e gestores das redes federal e estadual de Pernambuco. As autoras concluíram que os resultados advindos das avaliações, as quais também estabeleciam classificações às instituições escolares, tornaram-se a referência da qualidade, determinação do currículo e a reafirmação da dualidade histórica de um lado a formação propedêutica e do outro a formação técnico-profissional.

*Educação de Jovens e Adultos e a histórica
defesa da política pública*

Esse item traz a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos artigos, que abordaram o debate do direito à educação, a defesa das políticas públicas em oposição a histórica oferta no formato suplência. No âmbito do público que compõe a EJA, os artigos trouxeram os sujeitos educandos e o contexto de trabalho e precarização social; os sujeitos educadores e suas condições e contradições de trabalho, além do caráter da necessária formação docente voltada para especificidade da modalidade. Essencialmente os artigos focaram no debate da EJA no contexto brasileiro, mas de forma pontual trouxeram a realidade da Espanha, Portugal e Colômbia.

O primeiro artigo encontra-se na revista nº 63 (1998), intitulado *Participación y no participación en educación de personas adultas em España. Un enfoque comunicativo y crítico en investigación*,⁴ elaborado pelo Centro de Pesquisa em Educação de Pessoas Adultas (CREA) da Universidade de Barcelona. O artigo partiu do reconhecimento do aumento da busca por formação no contexto da globalização econômica, que se constitui no tempo de grande informação e recursos tecnológicos, elementos essenciais para o desenvolvimento econômico na referida conjuntura. Reconheceu, ainda, que a oferta da formação tende a favorecer, quase sempre, as pessoas com maior nível de escolarização e excluir as pessoas com baixa escolaridade. A pesquisa realizada combinou análises metodológicas quantitativas e qualitativas, as quais possibilitaram caracterizar a relevância social do objeto de estudo, bem como tecer reflexões e interpretações sobre a participação e não participação do público adulto na educação. O artigo trouxe,

4. Não foi possível baixar esse artigo em PDF, por isso está sem número de página.

ainda, a realidade da exclusão social das pessoas adultas e seus diversos fatores. Por outro lado, esses escritos demonstram que as interpretações e interações transformadoras sobre a educação dos adultos existem, quando a oferta é promovida pela própria comunidade. Conseguem o envolvimento social e elevado nível de participação no desenvolvimento do projeto comunitário da educação para os adultos.

O artigo denominado *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico* (nº 68, pp. 184-201), de autoria da Vera Masagão Ribeiro (1999) tratou do tema formação de educadores de jovens e adultos na sua dimensão ampliada, mas tomando-a como campo pedagógico. O artigo chamou atenção para o pensamento estreito e pouco contribuinte para construção da identidade, enxergar a educação de jovens e adultos como educação compensatória e assistencialista. Os escritos propuseram motes principais e necessários que devem compor a formação inicial dos educadores da EJA, tais como: a dimensão política, a funcionalidade das aprendizagens escolares para o público de jovens adultos trabalhadores e a importância do reconhecimento do pensamento desse público que compõe essa educação de jovens e adultos. E por último, o artigo trouxe a reflexão sobre novas formas de promoção de aprendizagens para jovens e adultos, buscando experienciar novas formas de fazer pedagógico, para além dos limites do âmbito escolar, tarefa que impõe desafios aos educadores.

A autora Maria Clara Di Pierro (2005), em seu artigo *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil* (nº 92, pp. 1115-1139), discutiu assuntos e processos que surgiram no âmbito das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A autora buscou explicitar o debate da identidade da EJA, a partir da diversidade sociocultural dos educandos, assim, também, trouxe a baila o conflito histórico do arquétipo da oferta compensatória para EJA, bem como a concepção de educação ao longo da vida. No âmbito das políticas públicas, o

artigo trouxe a abordagem das dificuldades de superação da condição histórica marginalizada da EJA e sua persistência na década de 1990. Como respostas das políticas públicas para EJA, a autora sugere para o enfrentamento dos principais desafios, o diálogo entre os movimentos que fazem a defesa da EJA e os governos, tomando como referência; alfabetização e escolarização, financiamento público, cooperação entre as instâncias de governos, a formação e profissionalização dos educadores.

A mesma autora, Maria Clara Di Pierro (2010) abordou a Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação, por meio do artigo intitulado: *A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas*, (nº 112, pp. 939-959), apresentou o contexto e avaliação do Plano Nacional de Educação com vigência de 2001 a 2010. Em sua análise, a partir da leitura do documento preparatório para a Conferência Nacional de Educação (CONAE), sobretudo nas metas referentes a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não seriam alcançadas, enfatizou, ainda, os velhos e renovados desafios a serem retomados, concepções político-pedagógicas, a questão dos recursos destinados à EJA, a formação e profissionalização dos educadores e a possibilidade de colaboração entre os entes federados.

No bojo dessa discussão sobre cooperação entre os governos federal, estadual e municipal, o artigo *Educação de Jovens e Adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e sistema nacional de educação* (nº 124, pp. 979-1001), de autoria de Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2013), que trouxe a análise das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, propondo o percurso histórico, desde os primeiros governos republicanos até os primeiros 13 anos do segundo milênio. A autora assinalou a complexidade das relações entre mudança social e educacionais, com foco no acesso e permanência ou não desses trabalhadores nesse processo. O artigo trouxe, ainda, a abordagem das concepções de trabalho e educação e suas conexões políticas nos diferentes contextos sociais.

Pedro Abrantes (2014), autor do artigo intitulado: *De como escrevemos a vida e a vida se inscreve em nós: um estudo da socialização através da análise de autobiografias* (nº 126, pp. 111-127), apresentou contribuições para o estudo da socialização a partir de autobiografias de trabalhadores, estudantes da educação de adultos de Portugal. Os escritos apresentaram diálogo entre as teorias clássicas e recentes no campo das ciências sociais, o âmbito da neurociência foi abordado na defesa da dimensão do estudo interdisciplinar e da noção de socialização em três níveis diferentes, na argumentação do autor, mesmo que os níveis estejam articulados apresentam-se de forma distinta: emocional, prático e reflexivo.

A nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal. Os educadores de adultos numa encruzilhada (nº 131, pp. 391-406) é o título do artigo que, também, retratou a realidade da educação de adultos em Portugal, das autoras Paula Guimarães e Rosanna Barros (2015), esses escritos analisaram a nova política pública de educação de adultos estabelecida em Portugal após 1999, a pesquisa levantou a discussão de elementos de caráter político e educativo, sobretudo, aspectos referentes aos educadores, conforme os três modelos de políticas públicas desenvolvidas em Portugal. Por meio da análise de dados empíricos capturados de dois projetos de pesquisas, contou com entrevistas semiestruturadas e abertas, bem como observação no âmbito do trabalho desenvolvido por educadores de adultos, o que desvelou as tensões e dificuldades pertinente ao fazer pedagógico dos educadores de adultos. Com a realidade das políticas sociais restritivas de emprego, a partir da realidade da nova política pública da educação de adultos, os educadores se viram distantes das raízes históricas mais críticas da educação de adultos, essa foi a encruzilhada vivenciada pelos educadores e que abria possibilidades para novas pesquisas, assim afirmou o artigo.

Os autores Nydia Nina Valencia Jimenez; Jorge Elicer Ortega Montes e Rubby Cecilia Castro Puche (2017), escreveram sobre a alfabetização de jovens e adultos na realidade da Colômbia,

o artigo intitulado *La Educación y Albabetización de Jovens y Adultos em Regiones del Caribe Colombiano y su impacto em el Trabajo y los ingresos* (nº 141, pp. 935-950) trouxe o Programa de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos de Cartagena e Departamento de Córdoba, sua avaliação dos impactos no trabalho e na renda dos jovens e adultos favorecidos pelo programa. A teoria das capacidades humanas e a estatística descritiva foi a metodologia de apoio para o estudo, que assinalou como notoriedade, o aumento das oportunidades de emprego, bem como a aplicação de novos conceitos, porém como debilidade a parca contrapartida do Estado e da variação insignificante dos ingressos. A conclusão que o artigo afirma que a educação por si só não garante o acesso ao trabalho decente ou a participação consciente na transformação do contexto.

As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional (nº 111, pp. 461-480) artigo de autoria das professoras Maria Ciavatta e Sonia Maria Rummert (2010), apresentou subsídios de reflexão que pudessem contribuir para construção de propostas curriculares voltadas, sobretudo para a educação de jovens e adultos (EJA) e que pudessem rever os padrões hegemônicos do período. As autoras contaram com suas pesquisas no campo para abordarem a EJA como expressão de disputa de poder presente nas classes e grupos sociais. Abordaram, também, as singularidades da modalidade, sobretudo a condição de classe vivenciada pelos alunos da EJA, o que constituía e constituiu elementos potenciais para o processo de escolarização. O debate sobre o trabalho as autoras discutiram a partir da concepção ontológica, como linha integradora das propostas pedagógicas, que tinha como objetivo reunir os interesses da classe trabalhadora que está dentro da escola ou retorna à escola, após um período sem acesso à formação escolar, para terminar a educação básica.

A autora Ana Luiza Jesus da Costa (2011) registrou a análise das escolas noturnas –ofertada aos adultos no período imperial, o artigo denominado *As escolas noturnas do município da Corte: Estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889)*

(nº 114, pp. 53-68) expõe parte dos resultados de pesquisa de mestrado, que teve como mote o Estado imperial como agente de resposta à demanda solicitada pela sociedade, inclusiva a privada e de iniciativa individualizada de professores e alunos. O artigo trouxe três momentos demonstrando essa ação do estado imperial: 1854 com a reforma Couto Ferraz; 1882 com as instruções Provisórias de José Bento da Cunha Figueiredo e o Decreto nº 7.031 6 de setembro de 1878, de Leôncio de Carvalho, quando se instituem os cursos noturnos promovidos no período imperial. A autora registra como resultado da pesquisa a descontinuidade e a precariedade no formato dos cursos.

O artigo *O reencontro dos sujeitos adultos com a escola: significados e tensões no âmbito do Proeja* (nº 142, pp. 55-71) das autoras Monica Ribeiro Silva e Ceuli Mariano Jorge (2018), trouxe o resultado de uma pesquisa sobre o ensino médio noturno, realizada em 18 escolas da cidade e da região metropolitana de Curitiba (PR). As autoras analisaram 73 alunos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O problema da pesquisa foi o conhecimento sobre o quadro de abandono na última etapa da educação básica, especialmente com relação ao público do proeja. As autoras buscaram as vozes dos sujeitos no processo de formação, a fim de chegar aos aspectos que podem levar ao abandono ou à permanência na escolarização. Seguiram o seguinte percurso metodológico; composição do perfil socioeconômico dos alunos, evidências dos motivos que os levaram a retomar os estudos, a permanência na escola ou desestímulo e os motivos para não desistência da escolarização.

O autor Manuel Gonçalves Barbosa (2018), escreveu o artigo *Educação, vida precária e capacitação* (nº 144, pp. 584-599), que partiu da análise da ampliação da condição de precariedade do contexto em que as camadas da população estão enfrentando. A partir dessa análise o artigo registrou a busca de articulação da capacitação para que a educação pudesse ser um espaço de acolhida, sobretudo para jovens e adultos. Os autores argumentaram em

seus escritos a perspectiva da capacitação e suas interfaces com a cognição, aspectos psicológicos e políticos, assim a capacitação ganharia sentido e significado pedagógico para toda a camada popular precarizada.

O artigo intitulado *Raymond William e a educação democrática* (nº 145, pp. 1004-1022) trouxe a discussão sobre o saber pedagógico constituído por meio da relação entre um tutor e seus estudantes adultos no período do pós-guerra. Escrito por Alexandro Henrique Paixão (2018), que partiu da visão ajustada entre a sociologia da cultura e a história cultural com o objetivo de dar ênfase a experiência inglesa da educação de adultos contada por meio da história particular de Raymond Williams e de duas instituições; Universidade de Oxford e Worker's Educational Association. O autor organizou o artigo em duas partes, a primeira expôs o contexto da educação de adultos como um projeto político, intelectual e voluntário voltado para defesa da democracia no Reino Unido. A segunda parte o autor trouxe a produção de Raymond Williams, que constituiu em inúmeras contribuições para uma nova energia democrática, além das assertivas teórico-práticas desse autor, Alexandro afirmou seu envolvimento com projetos coletivos, políticos e intelectuais, que Raymond Williams vem desenvolvendo desde 1946, trabalho como a educação de adultos, bem como por meio da nova esquerda, do partido socialista, do sindicato, entre outros. “Os meios técnicos são difíceis o bastante, mas a maior dificuldade é aceitar, profundamente em nossas concepções, os valores de que eles dependem: que as pessoas comuns possam governar; que a cultura e educação são questões comuns, ordinárias” (Williams 2015, pp. 27-28).

Educação Profissional os novos e históricos dilemas

Esse item traz os artigos que traduzem a discussão da educação profissional em suas inúmeras dimensões e concepções

de sistema educativo, formação para o emprego ou trabalho, análise das políticas de educação profissional dos governos brasileiros, os contextos históricos e aspectos ideológicos que constituíram as políticas ou programas para formação profissional no Brasil. Consideramos pertinente incorporar a esse item os artigos que reúnem reflexões que trouxeram a discussão da educação e trabalho, seja em uma perspectiva de diálogo, seja de forma apartada. De alguma forma os seis últimos artigos dialogam com a educação profissional e explicitam debates baseados em fundamentos sociais, epistemológico e político assentado em algumas retomadas históricas da escola e trabalho no Brasil.

O primeiro artigo desse item intitulado *Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal* (nº 67, pp. 48-69) de autoria de Lucie Tanguy (1999), toma o percurso histórico desde 1950 para trazer o debate da relação formação-emprego, como imposição de um período que exigia às políticas educacionais e desencadeava transformações no âmbito do ensino técnico. No artigo a autora contestou a relevância dessa relação, bem como sua evolutiva naturalização e chamou atenção para o paradoxo do aumento sucessivo de formação técnica e o agravante estável da taxa de desemprego entre os jovens.

A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso (nº 92, pp. 1087-1113), título do artigo escrito por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005), analisou as políticas de educação profissional desenvolvida no Governo democrático popular do presidente Lula. Os autores propuseram um olhar para as contradições entre as defesas da sociedade e as propostas de governo, ações e omissões do poder público. Analisaram a proposta de lei para educação profissional, que ficou no lugar do Decreto 2208/1997 do Governo do FHC. A proposta de política para educação profissional do Governo Lula apresentava as contradições, sobretudo por não buscar a LDB 9394/1996 e propor novos decretos. O artigo trouxe, também, a análise dos programas propostos pelo Governo Lula, a

saber; Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Inclusão de Jovens (PROJOVEM), no que os autores afirmaram a pertinência sobre a integração entre formação básica e formação profissional, no entanto, registraram a crítica sobre a histórica oferta de programas focais em vez de concretizar políticas públicas para educação profissional.

O artigo escrito por Acacia Zeneida Kuenzer (2006), *A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinadas das políticas de inclusão* (nº 96, pp. 877-910), propôs analisar as políticas de Educação Profissional nos 10 anos de 1995 a 2005, compreendendo o segundo período do Governo de FHC e o primeiro Governo de Lula. A análise ocorreu levando em conta as demandas da classe trabalhadora no contexto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho no regime de acumulação flexível. A autora utilizou seus estudos em empresas reestruturadas e no setor coureiro-calçadista, que conforme sua análise tem sido bastante atingido pela internacionalização do capital. Dessa forma, para estabelecer o confronto das políticas com as demandas do atual contexto do mundo do trabalho, a autora elegeu categorias de análise; a inclusão, a precarização, a polarização das competências e a relação público privado.

Gaudêncio Frigotto (2007) escreveu sobre a educação profissional no artigo *A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica* (nº 100, pp. 1129-1152), a partir de uma pesquisa com os sujeitos do ensino médio, que apontou a relação de quantidade e qualidade na educação básica, bem como as discussões acerca das políticas de educação básica e técnico-profissional, tomando como período os últimos 30 anos. O autor tomou como análise da sociedade brasileira o constructo de capitalismo dependente para refletir sobre o elevado índice de analfabetismo adulto, a não universalização e a baixa qualidade da educação básica e, ainda, a concepção da formação profissional voltada para o mercado. Na argumentação do

autor o caráter da baixa qualidade da educação básica desenvolve uma educação profissional precária, portanto, além das mudanças estruturais na sociedade e educação, defendidas no artigo, o autor destacou a defesa de uma pauta contra hegemônica, assumida pelas organizações e movimentos sociais em oposição à subordinação ao capital mundial.

A relação entre educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação (nº 112, pp. 875-894), artigo escrito pelo professor Dante Henrique Moura (2010), discutiu a relação entre educação profissional (EP) e a educação básica (EB) com foco no ensino médio (EM). O autor tomou como base a educação como direito de todos, reafirmado na elaboração do novo Plano Nacional de Educação (PNE) construído a partir de muitos debates e da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010). O artigo apresentou o percurso histórico e a relação entre educação básica e educação profissional, chamou para reflexão sobre a dualidade estrutural e o caráter da educação como modelo de desenvolvimento econômico. O autor analisou o documento da CONAE com foco na relação entre educação profissional e ensino médio, confrontando com a concepção do ensino médio integrado e, propôs, ainda, uma leitura a partir dos princípios da politecnia como possibilidade de contraponto à dualidade estrutural.

Celso João Ferretti (2011), autor do artigo *Problemas institucionais na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de São Paulo* (nº 116, pp. 771-788), partiu da discussão referente à reforma da educação profissional de nível médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), aprofundou e explicitou as tensões constituídas no percurso do processo da reforma. O autor realizou a pesquisa *in loco* no Instituto Federal, com o questionamento referente as condições necessárias para o desenvolvimento da educação politécnica, na dimensão marxiana, a partir da oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio. O

artigo trouxe como última argumentação a perspectiva de maior cuidado para com as expectativas acerca das contribuições dos Institutos Federais buscarem as bases do debate da politécnica com o objetivo de constituir uma oposição a histórica dualidade ensino propedêutico e profissionalizante. O autor assinalou a perspectiva de um longo caminho no sentido da educação politécnica, na concepção de Marx, muito, ainda será necessário construir para que os Institutos Federais utilizem a politécnica como ação política e não somente como mera estratégia pedagógica.

A Formação profissional e modernização no Brasil (1930-1960): uma análise à luz das reflexões teórico-metodológicas de Lucie Tanguy (nº 118, pp. 97-114) é um artigo de autoria de Maria Lúcia Büher Machado (2012), que iniciou a discussão no artigo tomando o termo modernização, como caráter que justificou inúmeras mudanças na sociedade. Maria Lúcia tomou como aporte teórico a autora Lucie Tanguy (2002), que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa. A referida pesquisa buscou a identificação dos projetos de modernização em curso no Brasil, organizados pelo ensino técnico industrial entre 1930 e 1960. A autora baseou-se nos estudos de Tanguy e tomou as questões para pensar o contexto brasileiro, a referência de espaço educacional foi a Escola Técnica de Curitiba, que tomou a abordagem sócio-histórica e adotou as categorias analíticas: formação e relações sociais de gênero.

As autoras Lucília Regina de Souza Machado e Maria Janette Velten (2013), elaboraram o artigo *Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica* (nº 125, pp. 1113-1133), que partir da regulamentação do regime de cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, previsto no parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal de 1988. As autoras argumentaram que a colaboração do governo federal para oferta da educação profissional e tecnológica, não ocorreu e outras formas de oferta, como projetos e programas, se intensificaram, a partir de 2003. O artigo trouxe uma pesquisa bibliográfica e documental e analisou alguns aspectos sobre a

pertinência, melhorias e dificuldades desse processo colaborativo diante da necessidade e dos desafios da integração do Sistema Nacional de Educação para assegurar à modalidade o regime de cooperação entre as instituições.

O artigo *Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec* (nº 133, pp. 985-1001), analisou as relações e mediações entre Estado e a política pública de educação profissional, os autores Roberto Antonio Deitos; Angela Mara de Barros Lara e Isaura Monica Souza Zanardini (2015) buscaram compreender as narrativas socioeconômicas, político-educacionais e ideológicas para a efetivação do Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), constituído no governo da presidente Dilma Rousseff. O artigo trouxe o destaque para prerrogativa de que a criação do programa estava ligada a exigência de qualificação profissional dos jovens e adultos para as ocupações no mercado de trabalho. Essa imposição marcada pelo contexto da globalização econômica e pelo setor econômico reafirma historicamente a educação profissional constituída para atender as políticas macroeconômicas desenvolvidas no Brasil, argumentaram os autores do artigo.

Tomando essa mesma temática do Pronatec os autores Marcelo Lima e Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar Pacheco (2017) escreveram o artigo *As políticas públicas e direito à educação: Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego versus Plano Nacional de Educação* (nº 139, pp. 489-504), que baseou-se em estudo bibliográfico e documental e buscou suscitar reflexões no que enseja o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), a partir de sua origem, concepção e objetivos. Os autores argumentaram na análise do significado do PNE, mesmo reconhecendo que este, ainda não apresentava consolidação, mas reafirmava o direito à educação, o ensejo a superação das desigualdades educacionais, o estímulo à qualidade educacional e

o avanço do financiamento da educação. Porém o Pronatec surge sem ampla discussão social, vigorou um aumento de matrícula na educação profissional, no entanto, explicitou seu caráter privatista, essencialmente ofertado por meio de bolsas de formação e cursos de curta duração desvinculado da formação escolar.

O artigo a seguir, intitulado *Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho* (nº 100, pp. 1085-1104) trouxe a discussão sobre a juventude, escolarização e trabalho. Os autores Marilena Nakano e Elmir de Almeida (2007), registraram a análise da condição juvenil contemporânea constituída por meio do aumento da oferta de escolarização, pela diversidade de experiências que os jovens constroem em diferentes espaços sociais. O artigo registrou a argumentação da pouca relação da escola com os adolescentes e jovens, que vivem às condições concretas de sobrevivência nessa sociedade. Dessa forma, os autores, a partir de seus estudos, compreenderam que a sociedade brasileira teria que universalizar a educação básica com qualidade resguardando um profundo diálogo com o universo do trabalho, como experimentação e não como condição compulsória e assim garantir o ideário da universalização do direito à educação e trabalho aos jovens brasileiros.

Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente (nº 100, pp. 1153-1178), artigo da autoria de Acacia Zeneida Kuenzer (2007), tomando como base suas pesquisas, a autora propôs explicitar a relação trabalho e educação no contexto do mundo do trabalho, no estágio da acumulação flexível do capital e a forma de materialização da dualidade estrutural. O artigo afirma que a dualidade histórica, trabalho instrumental apartado do trabalho intelectual, aprofunda-se nesse contexto, a exclusão dos trabalhadores na condição formal e a inclusão destes na forma precarizada. Assim, também ocorre na educação e na formação profissional, incluem e posteriormente são excluídos do processo, o que pode ocorrer pela evasão ou pela

precarização dos programas pedagógicos que levam a uma mera certificação sem qualificação.

Aparecida Neri de Souza (2012), escreveu o artigo *Fronteiras entre duas esferas das atividades sociais: a educação e o trabalho* (nº 118, pp. 81-95), que inicia com a indagação de constructos sociais que são historicamente tratados de forma apartada, pela sociologia da educação, ora pela sociologia do trabalho. A autora tomou como caminho epistemológico a obra da autora Lucie Tanguy, analisou de forma crítica o conhecimento que compõe a educação profissional, essa análise, conforme argumenta a autora desvela certos mitos da formação profissional. O artigo registra em suas considerações a resposta para questão de origem dos escritos; nos últimos 20 anos (fim do século XX e os dez primeiros anos do século XXI), as mudanças mais significativas no sistema educacional brasileiro, marcaram o emprego como cerne das políticas, o que desencadeia mudanças institucionais, bem como em arquétipos cognitivos e culturais difundidos pela escola.

Capacitações percebíveis do trabalhador: a busca de saberes comportamentais e técnicos no novo capitalismo (nº 126, pp. 197-214), artigo escrito por Maurício dos Santos Ferreira (2014) problematizou sobre a constante atualização dos saberes para o profissional contemporâneo, os constructos do discurso de Foucault foram utilizados integrando aos estudos para os cuidados de si e tecnologias do eu. O trabalho imaterial de Lazzarato e Negri, também foi aporte teórico, estruturado a partir da crítica ao capital humano, com o objetivo de analisar o caderno Empregos & Oportunidades do Jornal Zero Hora. O artigo centra-se nas exigências comportamentais e técnicas com decorrências para o autoconhecimento, o que termina por levar os trabalhadores a constituírem relações superficiais consigo e com o outro. Por fim o autor argumenta na exacerbada busca pelo conhecimento técnico e ainda, assim, os trabalhadores encontram-se em constante defasagem na capacitação.

Marcela Alejandra Pronko (1999) propôs uma retomada história na década de 1930 a 1950 no artigo *Crônica de um fracasso: uma história dos projetos de criação de Universidades do Trabalho no Brasil* (nº 66, pp. 84-103) e analisou a proposta de criação da Universidade do Trabalho, elaborada por Othier Boyse e Humberto Grande no período mencionado acima. A autora analisou a temática a partir do contexto político-educacional no período, sobretudo no ensino técnico profissional e o ensino de nível superior e buscou identificar as causas da não concretização dos projetos da criação da Universidade do Trabalho. O artigo trouxe, ainda, a discussão das razões da persistência do projeto, revela duas ideias principais; primeiro os ganhos políticos definidos a partir da aparência democrática do projeto, no entanto, de fato a proposta educacional tinha como base a discriminação. A segunda ideia, trazia a perspectiva da dívida social pendente, o trabalho como pressuposto epistemológico na universidade.

No artigo *Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática* (nº 139, pp. 473-488), os autores Antonio Carlos Maciel, Mara Regina Martins Jacomeli e Tânia Suely Azevedo Brasileiro apresentaram os fundamentos epistemológicos, pedagógicos e políticos de uma proposta de educação integral. A proposta foi construída a partir da concepção pedagógica histórico-crítico, conforme os princípios pedagógicos da politécnica. Os autores retomaram a noção do conceito politécnico a partir de Marx até os estudiosos brasileiros, em que o aporte teórico foi colocado em prática, por meio de laboratório social, por volta de um ano e seis meses (2005/2006) na cidade de Rondônia. O artigo afirmou que os resultados do referido laboratório social demonstraram a viabilidade do modelo de educação integral, que tem como objetivo à emancipação humana sob a perspectiva marxista.

Movimentos Sociais e interações com a educação

Esse subitem tem a perspectiva de oportunizar um olhar sobre os movimentos sociais e suas ações que têm buscado as

conexões com a educação. Constituições de proposta de formação educacional compreendida como ferramentas de transformação social.

O artigo *Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar* (nº 120, pp. 697-713), escrito por Elsie Rockwell (2012) teve a preocupação de trazer os movimentos sociais como espaço de reflexões para desvelar a profunda desigualdade social, a diversidade cultural e social, advindas do contexto de globalização da economia, bem como apontar projetos alternativos de vida e formação. O artigo trouxe um breve histórico da formação da classe trabalhadora e sua contínua esperança de transformação social. Embora a sociedade capitalista tenha gerado uma classe trabalhadora cada vez menos organizada e mais fragmentada, os movimentos sociais têm construído processos formativos em busca da organização e formação para transformar o pensamento, considerando o pensar e o agir nos processos educacionais.

O autor Arim Soares do Bem (2006), em seus escritos *A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX* (nº 97, pp. 1137-1157), abordou a conexão dialética entre os movimentos sociais, o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. O artigo toma os movimentos sociais como desveladores da complexidade do desenvolvimento social brasileiro, da carência estrutural, a insatisfação e as reivindicações da sociedade. O autor revelou que os movimentos sociais são instrumentos que explicitam a realidade, propõe interpretação e compreensão de cada contexto histórico. Na argumentação do autor os movimentos sociais não são fenômenos marginalizados, como pressuposto nas representações hegemônicas, por isso fez uma reconstrução da articulação entre ação e conteúdo dos movimentos sociais em sua relação com fenômenos históricos e debateu as mudanças dos paradigmas teóricos nas três últimas décadas do século XX.

O artigo *“Estudantes democráticos”: a atuação do movimento estudantil de “direita” nos anos 1960* (nº 133, pp. 945-

962) de Katya Zuquim Braghini e Andrezza Silva Cameski (2015), trouxe a realidade de um movimento de jovens que apoiavam a ditadura militar no Brasil, na década de 1960. Os autores analisaram uma revista educacional mensal, publicada pela Editora do Brasil S/A, referida editora alcançou a posição de principal produtora de livros didáticos no Brasil, em 1972. Nessa análise, o artigo registrou que o periódico suscitou a atuação do grupo estudantil considerado, conforme a visão deles “saudável” e “bom”, a atuação política desse grupo respaldava a concepção militar, por meio de práticas diversas ou com o silenciamento, bem como desqualificava o movimento estudantil revolucionário que atuava nas ruas e denunciava a ditadura militar.

A autora Fabiana de Cássia Rodrigues (2017), apresentou seus estudos sobre a perspectiva da formação política desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no artigo *Educação e luta pela terra no Brasil: a formação política no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (nº 138, pp. 27-44), a autora argumenta a importância de uma formação comprometida com a realidade e suas contradições sociais e que vislumbre a transformação dessa realidade pelos que estejam dispostos a fazer o enfrentamento do contexto. Nesse sentido, o artigo propôs a compreensão da totalidade das relações que estão no cerne da exploração do trabalho e a pertinência da ação sistemática da formação política integrada com a perspectiva da teoria e da prática, que concerne no avanço da luta de classes. A autora argumentou sobre a formação política na pedagogia do MST e fez a reflexão crítica sobre o caráter transformador dessa prática formativa.

O artigo denominado *Os 60 anos de Little Rock e o mundo comum em Hannah Arendt* (vol. 40, pp. 1-16), trouxe a luta dos movimentos sociais norte-americanos ligados ao debate dos negros até o caso Little Rock. O autor Danilo Arnaldo Briskievicz (2019), compôs o artigo a partir da narrativa do caso de dessegregação racial educacional acontecido na capital do Arkansas, Little Rock, nos Estados Unidos da América, em 4 de setembro de 1957. O

autor referenciou-se em Hannah Arendt, mas precisamente no ensaio publicado em 1959, intitulado *Reflexões sobre Little Rock*, apresentou as relações constituídas entre o caso Little Rock e algumas categorias do pensamento da autora e por último evidenciou as duas mulheres para a narrativa do caso em estudo; Hannah Arendt e Elizabeth Eckford.

O autor Amarílio Ferreira Jr. (2020) escreveu o artigo *A luta do national union of women teachers pela igualdade de gênero* (vol. 41, pp. 1-15), que tratou de demonstrar o processo de criação do NUWT pelas professoras feministas e sufragistas britânicas (inglesas e gaulesas), bem como o processo histórico de 1904 a 1920 do somatório da defesa das professoras feministas em defesa da igualdade remuneratória em relação aos professores. Na argumentação do autor, somente em 1961 foi conquistada essa luta pela igualdade remuneratória entre homens e mulheres no campo da educação pública e tornou-se referência internacional para os movimentos feministas no mundo ocidental, sobretudo na segunda metade do século XX.

Escola Rural e Educação do Campo

Esse último grupo de artigos trazem a memória, o currículo, a discussão cultural do meio rural, a concepção e a constituição da cultura do campo, o debate da desigualdade social permeada pela territorialidade campo versus cidade e, ainda, a contribuição dos movimentos sociais para assegurar “políticas” de educação para o campo.

Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas (1928-1948) (nº 114, pp. 69-86) escrito por Antonio Vicente Marafioti Garnica (2011) trouxe o estudo do Livro de Visitas da antiga Escola Mista da Fazenda Ponte Alta/Bela Vista, extensão do Grupo escolar da cidade de Bariri (SP). Os registros de vinte

anos das ações educacionais marcam as instruções dos inspetores, bem como os encaminhamentos realizados pelos professores e a comunidade campesina e, revelam, ainda, o contexto sócio-histórico da formação das primeiras letras no âmbito rural do interior de São Paulo. O autor propôs o debate da desigualdade social para chamar a atenção, que para criar as condições adequadas tanto para o público urbano e rural seria necessário oportunizar igualdade de condições para comprimir a promessa de qualidade da educação.

Judas Tadeu de Campos (2011) desenvolveu um estudo a partir da pesquisa qualitativa, com um estudo de caso etnográfico e registrou no artigo *A educação do caipira: sua origem e formação* (nº 115, pp. 489-506). O autor registou que por meio de um olhar holístico, mas em uma perspectiva crítica e descritiva ele buscou compreender a gênese do currículo que durante muito tempo foi utilizado pelos caipiras para transmitir sua cultura. Em sua argumentação esse processo educativo era desenvolvido no dia a dia com a religiosidade e solidariedade do grupo. O artigo trouxe a complexidade do êxodo rural e concluiu assinalando o impacto do êxodo rural e da escola na cultura caipira. As consequências das políticas educacionais no meio rural no contexto do estudo e por último a argumentação da pertinência da promoção de políticas que pudessem propiciar a construção de currículos que proponha estudar e respeitar a diversidade cultural, que formem para cidadania, bem como a constituição de programas que reconheçam a educação específica dessa cultura tradicional.

Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais (nº 120, pp. 745-763), artigo de autoria de Maria Antônia de Souza (2012), buscou caracterizar a origem da prática e concepção da educação do campo. Atentou-se para a histórica desigualdade social brasileira como uma das consequências da concentração da terra e da propriedade. Destacou-se a partir de uma retomada história de 1990 até 2012, as conquistas ocorridas para a educação do campo, bem como assinalou os conflitos judiciais no âmbito do direito ao ensino superior entre os povos do campo. A autora registrou

suas reflexões a partir de sua pesquisa bibliográfica, documental e estudos de campo ocorridos no período de 2002 a 2012, tomou como conjectura principal o constructo que a educação do campo resulta de experiência coletiva construída pelos movimentos e organização de trabalhadores do campo.

O autor Salomão Antônio Mufarrei Hage (2014), reuniu esforços para analisar a realidade das escolas públicas do campo, assinalou as inúmeras peculiaridades que trouxeram os tantos desafios que os movimentos sociais populares do campo enfrentam para garantir a universalização da educação básica como direito de todos. O artigo intitulado *Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo* (nº 129, pp. 1165-1183), reafirmou a defesa da busca do direito à educação do campo, assegurando a qualidade socialmente referenciada e afirmativa da diversidade sociocultural e territorial que constitui o campo no país. O autor compartilhou pesquisas realizadas a partir do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do campo na Amazônia (Geperuaz), que refletiram sobre a realidade das escolas rurais com turmas multisseriadas, considerou a contradição explicitada do descaso e precarização desse modelo de educação frente a criatividade e construção coletiva dos professores e estudantes no dia a dia da escola. No artigo afirmou-se o despertar das condições adversas vivenciadas, mas indicando, também, como referencial para a transgressão do modelo seriado da cidade, consolidado como paradigma hegemônico das escolas no contexto assinalado pelo artigo.

O artigo *A contribuição dos movimentos sociais para efetivação da educação do campo: a experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (nº 135, pp. 371-389) de autoria de Eloísa Dias Gonçalves (2016), assinalou a realidade da educação do campo, que historicamente foi colocada à margem ou voltada apenas para projetos descontínuos de alfabetização. A autora afirmou que a década de 1990 foi cenário para unidade dos movimentos sociais em torno da defesa da educação no campo

e nesse sentido analisou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e sua contribuição para o efetivo direito à educação no campo. O artigo procurou explicitar as ações dos movimentos sociais para manter o referido, assegurando os fundamentos previstos na Constituição Federal de 1988.

Algumas considerações

Esses registros das análises dos artigos não têm a pretensão de esgotar todas as possibilidades de olhares e reflexões que ainda podem ser objeto de discussões, entretanto, abarcam 41 anos de produções da Revista Educação & Sociedade, no âmbito da educação para os trabalhadores e suas interfaces com a educação popular, educação de jovens e adultos, educação profissional, ensino médio, educação do campo e movimentos sociais. A trajetória dos estudos desde a ditadura militar até a atualidade, dentre tantas análises já realizadas, demonstra o crescente na temática da educação para os trabalhadores nas pesquisas.

Importante apontar que os aspectos metodológicos apresentaram o caráter participativo nas pesquisas, o diálogo com o campo da sociologia e a política, bem assim marcaram os resultados apresentados nos artigos. A perspectiva de assegurar a participação ativa dos sujeitos ou grupos sociais não representa uma simples escuta, mas sobretudo o envolvimento dos sujeitos das pesquisas no processo de reflexão, análise da realidade, produção dos conhecimentos e enfrentamento dos desafios. Os métodos e técnicas demonstraram os diversos percursos para atingir os objetivos dos estudos, a saber, observações, pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas individuais com destaque para escutas em grupos focais. As abordagens foram marcadas pelo contexto de espaços e tempos históricos, que puderam explicitar os objetos das indagações.

O formato da análise do periódico *Educação & Sociedade* considerou a pertinência de dividir em dois blocos, o primeiro com abrangência desde 1978, período da ditadura militar, até o início da redemocratização em 1985. Como o quantitativo de artigos compreenderam 20, consideramos registrar as análises em dois agrupamentos, o primeiro trazendo a presença de Paulo Freire e sua contribuição com a alfabetização de adultos, diálogo com a educação popular, suas obras marcadas pela concepção emancipadora da educação e suas diversas experiências relatadas em entrevista. Ainda, o vínculo da concepção freireana na luta da liga camponesa e organização dos movimentos sociais do campo na década de 1970. O segundo agrupamento, deste primeiro bloco, trouxe alguns artigos que focam a educação dos trabalhadores enquanto formação profissional, isto é, a formação como mero treinamento para o trabalho, o caráter do ensino noturno, o debate sobre a condição do trabalhador negro e as reflexões do dilema dos trabalhadores e a exclusão do processo da escolarização.

No segundo bloco de artigos, do período de 1986 a 2020, propomos a análise de um quantitativo de 95 artigos. Os artigos registrados, ainda que com análises preliminares, foram agrupados em temáticas que buscaram abranger todos os assuntos abordados. Ao final da década de 1980, o Brasil entra em ampla sintonia com o discurso da globalização da economia e toda aproximação à concepção hegemônica do capitalismo neoliberal, com diretas repercussões no contexto educacional, isto é, afirmação do mercado como determinação de formação.

As relações de trabalho, desde a organização dos postos de trabalho até a formação dos trabalhadores passam a apresentar todas as contradições advindas do contexto da flexibilização do trabalho em função da nova ordem neoliberal, o que se traduz no recrudescimento da exploração dos trabalhadores. O debate do ensino médio teve espaço nas pesquisas por meio das inúmeras análises das reformas propostas, que além de resguardarem as concepções mercadológicas, a narrativa neoliberal, mais uma vez

trouxe a intercorrência histórica, a formação precarizada para os trabalhadores e a formação elaborada e de qualidade para a elite, que poderia seguir com os estudos no ensino superior.

Agrupamos os artigos no campo da Educação de Jovens e Adultos com a histórica discussão da defesa da política pública. Foi possível perceber as pesquisas em busca da identidade da EJA, mesmo reconhecendo a diversidade sociocultural dos educandos. Outro objeto de indagação e registro de pesquisa foi o questionamento em relação à oferta compensatória, os sujeitos educadores e o conflito quanto à formação apropriada para os docentes da EJA. Discussão também preponderante nas pesquisas diz respeito ao diálogo com a legislação, sobretudo o Plano Nacional de Educação e todo o debate nessa construção, o que tem demonstrado participação e resistência por parte da sociedade civil para assegurar o direito do público do trabalhador à educação

A formação dos trabalhadores, seu encontro ou desencontro com a escola, a possibilidade da formação integrada à educação profissional, também constituíram objetos das pesquisas que se estenderam para o debate da educação e trabalho no âmbito da educação profissional e reafirmou a oferta da educação propedêutica separada da educação para o trabalho, priorizando esta última para os trabalhadores e a população empobrecida. Ainda que as pesquisas reconheçam os avanços das políticas educacionais desenvolvidas nos governos democráticos populares de Lula e Dilma, algumas contradições foram observadas.

As pesquisas sobre os movimentos sociais e suas interações com a educação apresentaram nos estudos o contraponto em relação às políticas educacionais oficiais e, em muitos contextos, foram ferramentas de defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, bem assim, as reflexões advindas da escola rural e educação do campo, também afirmaram os movimentos de defesa a educação do campo. As pesquisas revelaram as desigualdades sociais e territoriais, as dificuldades de pensar o currículo para o campo e, por outro lado, a condição de subversão da educação do

campo como experiência coletiva construída pelos movimentos e a organização de trabalhadores do campo.

Referências

- ABRANTES, P. “De como escrevemos a vida e a vida se inscreve em nós: um estudo da socialização através da análise de autobiografias.” *Educação & Sociedade*, vol. 35, pp. 111-127, mar. 2014.
- ALMEIDA, M. L. de. “Comércio: perfil, reestruturação e tendências.” *Educação & Sociedade*, vol. 18, pp. 139-158, dez. 1997.
- ARANHA, A. V. S. “A formação profissional numa indústria automobilística mineira: sedução, padronização e internacionalização.” *Educação & Sociedade*, vol. 24, pp. 133-158, abr. 2003.
- ARROYO, Miguel. “Operários e educadores se identificam: Que rumos tomará a educação brasileira?” *Educação & Sociedade*, nº 5, junho 1980.
- BARBOSA, M. G. “Educação, vida precária e capacitação.” *Educação & Sociedade*, vol. 39, pp. 584-599, 16 jul. 2018.
- BARONE, Rosa Elisa e LETELIER, Maria Eugênia G. “Uma resposta da Indústria da construção no contexto produtivo atual.” *Educação & Sociedade*, nº 52, pp. 446-473, dez. 1995.
- BEISIEGEL, Celso Rui. “Paulo Freire: elementos para a discussão do tema ‘Pedagogia e Antipedagogia’.” *Educação & Sociedade*, nº 3, maio 1979.
- BEM, A. S. do. “A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos

- séculos XIX e XX.” *Educação & Sociedade*, vol. 27, pp. 1137-1157, dez. 2006.
- BRAGHINI, K. Z. e CAMESKI, A. S. “‘Estudantes democráticos’: a atuação do movimento estudantil de ‘direita’ nos anos 1960.” *Educação & Sociedade*, vol. 36, pp. 945-962, dez. 2015.
- BRANDÃO, Carlos R. “Eva viu a luta – algumas anotações sobre a Pedagogia do Oprimido e a Educação do Colonizador.” *Educação & Sociedade*, n° 3, maio 1979.
- BRANDÃO, Carlos R. “Os caminhos cruzados.” *Educação & Sociedade*, n° 19, pp. 21-45, dez. 1984.
- BRISKIEVICZ, D. A. “Os 60 anos de *Little Rock* e o mundo comum em Hannah Arendt.” *Educação & Sociedade*, vol. 40, 29 abr. 2019.
- BURNIER, S. “Os significados do trabalho segundo técnicos de nível médio.” *Educação & Sociedade*, vol. 27, pp. 131-152, abr. 2006.
- CAMPOS, J. T. de. “A educação do caipira: sua origem e formação.” *Educação & Sociedade*, vol. 32, pp. 489-506, jun. 2011.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. “A questão do ensino noturno.” *Educação & Sociedade*, n° 13, pp. 33-44, dez. 1982.
- CASTILHO, Noela Invernizzi. “Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação do trabalho.” *Educação & Sociedade*, n° 58, pp. 54-83, julho 1997.
- CIAVATTA, M. e RUMMERT, S. M. “As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional.” *Educação & Sociedade*, vol. 31, pp. 461-480, jun. 2010.
- COSTA, A. L. J. da. “As escolas noturnas do município da Corte: estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889).” *Educação & Sociedade*, vol. 32, pp. 53-68, mar. 2011.

- DAYRELL, J. T. e JESUS, R. E. “Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar.” *Educação & Sociedade*, vol. 37, pp. 407-423, jun. 2016.
- DEITOS, R. A.; LARA, A. M. DE B. e ZANARDINI, I. M. S. “Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec.” *Educação & Sociedade*, vol. 36, pp. 985-1001, dez. 2015.
- DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S. e OLIVEIRA, J. F. de. “A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública.” *Educação & Sociedade*, vol. 21, pp. 63-79, abr. 2000.
- DUBAR, C. “A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência.” *Educação & Sociedade*, vol. 19, pp. 87-103, set. 1998.
- FAUNDEZ, Antonio. “Notas sobre a Cultura Oral, a Cultura Escrita e o Processo de Alfabetização nas Ilhas de São Tomé e Príncipe.” *Educação & Sociedade*, n° 19, pp. 73-90, dez. 1984.
- FERREIRA JR., A. “A luta do National Union Of Women Teachers pela igualdade de gênero.” *Educação & Sociedade*, vol. 41, 17 ago. 2020.
- FERREIRA, M. Dos S. “Capacitações percebíveis do trabalhador: a busca de saberes comportamentais e técnicos no novo capitalismo.” *Educação & Sociedade*, vol. 35, pp. 197-214, mar. 2014.
- FERRETTI, C. J. “Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90.” *Educação & Sociedade*, vol. 18, pp. 225-269, ago. 1997.
- FERRETTI, C. J. “Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico.” *Educação & Sociedade*, vol. 21, pp. 80-99, abr. 2000.

- FERRETTI, C. J. “Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da Reforma Curricular da Educação Profissional técnica de nível médio no IFSP.” *Educação & Sociedade*, vol. 32, pp. 789-806, set. 2011.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. “A função social do Ensino Técnico Agrícola.” *Educação & Sociedade*, nº 22, pp. 28-55, dez. 1985.
- FREIRE, Paulo. “A alfabetização de adultos: é ela um Quefazer Neutro?” *Educação & Sociedade*, nº 1, pp. 64-70, set. de 1978.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FRIGOTTO, G. “A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.” *Educação & Sociedade*, vol. 28, pp. 1129-1152, out. 2007.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. “A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.” *Educação & Sociedade*, vol. 26, pp. 1087-1113, out. 2005.
- FUKUI, Lia; SAMPAIO, Efigenia e BRIOSCHI, Lucila. “Escolarização e Sociedade: um Estudo de Excluídos da Escola.” *Educação & Sociedade*, nº 11, pp. 72-91, jan. 1982.
- GARNICA, A. V. M. “Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um Livro de Visitas (1928-1948).” *Educação & Sociedade*, vol. 32, pp. 69-86, mar. 2011.
- GAZZONA, R. DAS. “Trabalho feminino na indústria do vestuário.” *Educação & Sociedade*, vol. 18, pp. 88-109, dez. 1997.
- GERHARDT, Heinz-Peter. “Alfabetização em Guiné-Bissau.” *Educação & Sociedade*, nº 8, pp. 111-118, março 1981.
- GERHARDT, Heinz-Peter. “Angicos – Rio Grande do Norte – 1962/63, a primeira experiência com o ‘Sistema Paulo Freire’.” *Educação & Sociedade*, nº 14, pp. 5-34, jan. 1983.

- GITAHY, L.; CUNHA, A. M. da e RACHID, A. “Reconfigurando as redes institucionais: relações interfirmas, trabalho e educação na indústria de linha branca.” *Educação & Sociedade*, vol. 18, pp. 159-186, dez. 1997.
- GONÇALVES, E. D. “A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da educação do campo: a experiência do programa nacional de educação na reforma agrária.” *Educação & Sociedade*, vol. 37, pp. 371-389, jun. 2016.
- GUIMARÃES, P. e BARROS, R. “A nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal. Os educadores de adultos numa encruzilhada?” *Educação & Sociedade*, vol. 36, pp. 391-406, jun. 2015.
- HAGE, S. A. M. “Transgressão do Paradigma da (multi)Seriiação como referência para a construção da Escola Pública do Campo.” *Educação & Sociedade*, vol. 35, pp. 1165-1182, dez. 2014.
- JARA, Oscar. “Educacion Popular: la Dimensión Educativa de la Acción Política.” *Educação & Sociedade*, n° 10, pp. 5-28, set. 1981.
- JIMENEZ, N. N. V.; MONTES, J. E. O. e PUCHE, R. C. C. “La educación y alfabetización de jóvenes y adultos en regiones del caribe colombiano y su impacto en el trabajo y los ingresos.” *Educação & Sociedade*, vol. 38, pp. 935-950, 25 maio 2017.
- KERGOAT, P. “Pensar a cultura operária para desconstruir a hierarquização dos saberes.” *Educação & Sociedade*, vol. 33, pp. 47-59, mar. 2012.
- KRAWCZYK, N. “Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública.” *Educação & Sociedade*, vol. 35, p. 21-41, mar. 2014.
- KUENZER, A. Z. “A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão.” *Educação & Sociedade*, vol. 27, pp. 877-910, out. 2006.

- KUENZER, A. Z. “As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranter.” *Educação & Sociedade*, vol. 20, pp. 163-183, dez. 1999.
- KUENZER, A. Z. “Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.” *Educação & Sociedade*, vol. 28, pp. 1153-1178, out. 2007.
- KUENZER, A. Z. “O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.” *Educação & Sociedade*, vol. 21, pp. 15-39, abr. 2000.
- LARANGEIRA, S. M. G. “Reestruturação produtiva no setor bancário: a realidade dos anos 90.” *Educação & Sociedade*, vol. 18, pp. 110-138, dez. 1997.
- LAUDARES, J. B. e TOMASI, A. “O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências.” *Educação & Sociedade*, vol. 24, pp. 1237-1256, dez. 2003.
- LEITE, Lígia. “Encontro com Paulo Freire.” *Educação & Sociedade*, nº 3, pp. 47-75, maio 1979.
- LIMA, M. e PACHECO, Z. S. T. DE A. “As políticas públicas e o direito à educação: programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego *versus* plano nacional de educação.” *Educação & Sociedade*, vol. 38, pp. 489-504, 6 mar. 2017.
- LIMA, Venício A. de. “Questões fundamentais da Educação Popular.” *Educação & Sociedade*, nº 17, pp. 114-126, abril 1979.
- LOMBARDI, M. R. “Reestruturação produtiva e condições de trabalho: percepções dos trabalhadores.” *Educação & Sociedade*, vol. 18, pp. 64-87, dez. 1997.
- LÚCIO, C. G. e SOCHACZEWSKI, S. “Experiência de elaboração negociada de uma política de formação profissional.” *Educação & Sociedade*, vol. 19, pp. 104-129, set. 1998.
- MACHADO, L. R. DE S. e VELTEN, M. J. “Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e

- tecnológica.” *Educação & Sociedade*, vol. 34, pp. 1113-1133, dez. 2013.
- MACHADO, M. L. B. “Formação profissional e modernização no Brasil (1930-1960): uma análise à luz das reflexões teórico-metodológicas de Lucie Tanguy.” *Educação & Sociedade*, vol. 33, pp. 97-114, mar. 2012.
- MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M. e BRASILEIRO, T. S. A. “Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática.” *Educação & Sociedade*, vol. 38, pp. 473-488, jun. 2017.
- MANFREDI, S. M. “Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas.” *Educação & Sociedade*, vol. 19, pp. 13-49, set. 1998.
- MARKERT, W. “Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência.” *Educação & Sociedade*, vol. 23, pp. 189-211, ago. 2002.
- MARKERT, W. “Trabalho em grupo nas empresas alemãs: Um novo modelo de produção e uma proposta conceitual de formação profissional.” *Educação & Sociedade*, vol. 19, pp. 148-161, set. 1998.
- MEGHNAGI, S. “A competência profissional como tema de pesquisa.” *Educação & Sociedade*, vol. 19, pp. 50-86, set. 1998.
- MESQUIDA, P.; PEROZA, J. e AKKARI, A. “A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola.” *Educação & Sociedade*, vol. 35, pp. 95-110, mar. 2014.
- MORAES, C. S. V. “Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação.” *Educação & Sociedade*, vol. 34, pp. 979-1001, set. 2013.
- MOURA, D. H. “A Relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites

- para a construção do novo Plano Nacional de Educação.” *Educação & Sociedade*, vol. 31, pp. 875-894, set. 2010.
- NAKANO, M. e ALMEIDA, E. de. “Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho.” *Educação & Sociedade*, vol. 28, pp. 1085-1104, out. 2007.
- NOSELLA, P. “Ensino médio: em busca do princípio pedagógico.” *Educação & Sociedade*, vol. 32, pp. 1051-1066, dez. 2011.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. “Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica.” *Educação & Sociedade*, vol. 21, pp. 40-62, abr. 2000.
- PAIVA, Vanilda. “Do ‘problema nacional’ as classes sociais – considerações sobre a pedagogia do oprimido e a educação do colonizador.” *Educação & Sociedade*, nº 3, pp. 5-14, maio 1979.
- PAIVA, Vanilda. “Pedagogia e luta social no campo paraibano.” *Educação & Sociedade*, nº 18, pp. 5-56, agosto 1984.
- PAIXÃO, A. H. “Raymond Williams e a educação democrática.” *Educação & Sociedade*, vol. 39, pp. 1004-1022, dez. 2018.
- PIERRO, D. e CLARA, M. “A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas.” *Educação & Sociedade*, vol. 31, pp. 939-959, set. 2010.
- PIERRO, D. e CLARA, M. “Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.” *Educação & Sociedade*, vol. 26, pp. 1115-1139, out. 2005.
- PRONKO, M. A. “Crônica de um fracasso: uma história dos projetos de criação de Universidades do Trabalho no Brasil.” *Educação & Sociedade*, vol. 20, pp. 84-103, abr. 1999.

- RAMOS, M. N. “O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas.” *Educação & Sociedade*, vol. 32, pp. 771-788, set. 2011.
- REZENDE PINTO, J. M. DE; AMARAL, N. C. e CASTRO, J. A. de. “O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública.” *Educação & Sociedade*, vol. 32, pp. 639-665, set. 2011.
- RIBEIRO, V. M. “A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico.” *Educação & Sociedade*, vol. 20, pp. 184-201, dez. 1999.
- ROCKWELL, E. “Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar.” *Educação & Sociedade*, vol. 33, pp. 697-713, set. 2012.
- RODRIGUES, F. de C. “Educação e luta pela terra no Brasil: a formação política no Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra.” *Educação & Sociedade*, vol. 38, pp. 27-44, mar. 2017.
- ROSA, M. I. “Do governo dos homens: ‘Novas responsabilidades’ do trabalhador e acesso aos conhecimentos.” *Educação & Sociedade*, vol. 19, pp. 130-147, set. 1998.
- ROUX, Jorge. “Treinamento, Empresa e Hegemonia.” *Educação & Sociedade*, nº 12, pp. 38-60, set. 1982.
- SANTOS, Paulo de Tarso. “Pedagogia do oprimido e educação do colonizador.” *Educação & Sociedade*, nº 3, p. 24, maio 1979.
- SCHWARTZ, Y. “Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel.” *Educação & Sociedade*, vol. 19, pp. 101-140, dez. 1998.
- SHIROMA, E. O. e CAMPOS, R. F. “Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação.” *Educação & Sociedade*, vol. 18, pp. 13-35, dez. 1997.

- SILVA, K. N. P. e RAMOS, M. “O Ensino Médio Integrado no contexto da avaliação por resultados.” *Educação & Sociedade*, vol. 39, pp. 567-583, 21 maio 2018.
- SILVA, M. R. e JORGE, C. M. “O reencontro dos sujeitos adultos com a escola: significados e tensões no âmbito do proeja.” *Educação & Sociedade*, vol. 39, pp. 55-71, 24 jul. 2017.
- SILVA, M. V. e SOUZA, S. A. de. “Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional.” *Educação & Sociedade*, vol. 30, pp. 779-798, out. 2009.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “A formação do operário negro.” *Educação & Sociedade*, n° 22, pp. 56-83, dez. 1985.
- SOUZA, A. N. de. “Fronteiras entre duas esferas das atividades sociais: a educação e o trabalho.” *Educação & Sociedade*, vol. 33, pp. 81-95, mar. 2012a.
- SOUZA, M. A. de. “Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais.” *Educação & Sociedade*, vol. 33, pp. 745-763, set. 2012b.
- TANGUY, L. “Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal?” *Educação & Sociedade*, vol. 20, pp. 48-69, ago. 1999.
- TRAGTENBERG, Maurício. “O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária: Espanha 80.” *Educação & Sociedade*, n° 7, pp. 53-62.
- UNIVERSITAT DE BARCELONA. “Crea (Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes). Participación y no participación en educación de personas adultas en España. Un enfoque comunicativo y crítico en investigación.” *Educação & Sociedade*, vol. 19, pp. 153-173, ago. 1998.

APÊNDICE

Quadros relativos ao Capítulo 7: O Enfoque da Educação para Trabalhadores na Revista *Educação & Sociedade*

QUADRO I – Artigos identificados período de 1978 a 1985

Autor (es)	Título	Revista
Paulo Freire	A Alfabetização de Adultos: É Ela Um Quefazer Neutro?	N°01, Setembro 1978. P.64-70
Vanilda Paiva	Do “Problema Nacional” As Classes Sociais_ Considerações Sobre a Pedagogia do Oprimido e a Educação do Colonizador.	
Carlos Rodrigues Brandão	“Eva Viu A Luta”: Algumas Anotações Sobre a Pedagogia do Oprimido e a Educação do Colonizador	
Paulo de Tarso Santos	Pedagogia do Oprimido e Educação do Colonizador	N°03, Maio 1979. P.5-75
Celso Rui Beisiegel	Paulo Freire: Elementos para a Discussão do Tema “Pedagogia e Antipedagogia”	
Ligia Chiappini Moraes Leite	Encontro com Paulo Freire	
Miguel G. Arroyo	Operários e Educadores se Identificam: Que Rumos Tomará a Educação Brasileira?	N°05, Janeiro 1980. P.5-23

Maurício Tragtenberg	O Conhecimento Expropriado e Reapropriado pela Classe Operária – Espanha 80	Nº07, Setembro 1980. P.53-62
Heinz-Peter Gerhardt	Alfabetização em Guiné-Bissau	Nº08, Março 1981. P.111-118
Oscar Jara H.	Educacion Popular: la Dimensión Educativa de la Acción Política	Nº10, Setembro 1981. P.5-28
Lia Fukui, Efigenia Sampaio e Lucila Brioschi	Escolarização e Sociedade: um Estudo de Excluídos da Escola	Nº11, Janeiro 1982. P.72-91
Jorge Roux	Treinamento, Empresa e Hegemonia	Nº12, Setembro 1982. P.38-60
Célia Pezzolo De Carvalho	A Questão do Ensino Noturno	Nº13, Dezembro 1982. P.33-44
Heinz-Peter Gerhardt	Angicos _ Rio Grande Do Norte _ 1962/63, _ A Primeira Experiencia com o “Sistema Paulo Freire”	Nº14, Abril 1983. P.5-34
Venício A. De Lima	Questões Fundamentais da Educação Popular	Nº17, Abril 1984. P.114-126
Vanilda Paiva	Pedagogia e Luta Social no Campo Paraibano	Nº18, Agosto 1984. P.5-56
Carlos Rodrigues Brandão	Os Caminhos Cruzados	Nº19, Dezembro 1984. P.21-45
Antonio Faundez	Notas sobre a Cultura Oral, a Cultura Escrita e o Processo de Alfabetização nas Ilhas de São Tomé e Príncipe	Nº19, Dezembro 1984. P. 73-90
Maria Laura P. Barbosa Franco	A Função Social do Ensino Técnico Agrícola	Nº22, Dezembro 1985. P. 28-55
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	A Formação do Operário Negro	Nº22, Dezembro 1985. P. 56-83

Fonte: Revista Educação & Sociedade – Cedes/Unicamp. Elaborado pelas autoras.

QUADRO II – Artigos identificados período de 1986 a 2020

Autor(es)	Título	Revista
Flávio Luizetto	O movimento anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna n.º 1 (1912-1919)	N.º 24, 1986
Valdemar Sguissardi	Escola, democracia e trabalhadores	N.º 25, 1986
Maria Teresa Papaléo, Rosetta Mammarella e Dorilda Grolli	Educação libertadora: utopia e alienação na escola particular	N.º 26, 1987
Betty Oliveira	Alguns impasses da socialização do saber na educação de adultos	N.º 26, 1987
Marc P. Lammerink, Geraldo Prinsen e Ma. Blanca de Diego	Educacion popular en Nicaragua: un proceso en marcha desde la educacion formal	N.º 27, 1987
Maria Alice Nogueira	Marx, o ensino e a cultura técnica	N.º 28, 1987
Victor Vincent Valla	Educação popular: libertação das classes populares ou socialização da verba pública	N.º 29, 1988
Maria Laura P. B. Franco e Dagmar M. L. Zibas	Educação-produção: as distorções do sistema	N.º 29, 1988

Helena Sumiko Hirata	Formação na empresa, educação escolar e socialização familiar: uma comparação França-Japão-Brasil	Nº 31, 1988
Tomaz Tadeu da Silva	Produção, conhecimento e educação: a conexão que falta	Nº 31, 1988
Angelina Peralva	Alfabetização na América Latina: notas de leitura	Nº 31, 1989
Iracy S. Picanço	Trabalho e educação. E a nova ldb	Nº 32, 1989
María de Ibarrola	Relaciones entre la escuela y el trabajo: discusión de enfoques y categorías de análisis	Nº 33. mai/ago 1989
Reginaldo Moraes	Marx, trabalho, conhecimento e educação – algumas notas	Nº 33. mai/ago 1989
Roberto Romano	Igreja domesticadora de massas ou fonte do direito coletivo e individual? Uma aporia pós-conciliar	Nº 35, 1990
Claus Offe (tradução Vanilda Paiva)	Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional	Nº 35, 1990
Humberto Muñoz Garcia y Ma. Helinda Suarez Zozaya	Educación y empleo	Nº 36, 1990

Vanilda Paiva	Produção, qualificação e currículos	Nº 37, 1991
Márcia de Paula Leite	A intersecção da sociologia do trabalho e da educação	Nº 41. Abril, 1992
Vera Lúcia Bueno Fartes	Trabalho – educação: novos paradigmas para uma antiga relação	Nº 41. Abril, 1992
Werner Markert	Trabalho, interação e sujeito – contribuição para uma teoria crítica de formação do homem na modernidade	Nº 44. Abril 1993
Rosa Elisa Barone; Maria Eugênia Letelier G.	“Canteiro escola” _ uma resposta da indústria da construção no contexto produtivo atual	Nº 52. Dezembro 1995, p.446-473
Noela Invernizzi Castillo	Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação do trabalho	Nº 58, Julho, 1997
Celso João Ferretti	Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90	Nº 59. Agosto, 1997
Eneida Oto Shiroma; Roselane Fátima Campos	Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação	Nº 61. Dezembro, 1997
Leda Gitahy, Adriana Marques da Cunha e Alessandra Rachid	Reconfigurando as redes institucionais: relações interfirmas, trabalho e educação na indústria de linha branca	Nº 61. Dezembro, 1997

Sónia M.G. Larangeira	Reestruturação produtiva no setor bancário: a realidade dos anos 90	Nº 61. Dezembro, 1997
Raquel da Silva Gazzona	Trabalho feminino na indústria do vestuário	Nº 61. Dezembro, 1997
Marilyn Lemos de Almeida	Comércio: perfil, reestruturação e tendências	Nº 61. Dezembro, 1997
Maria Rosa Lombardi	Reestruturação produtiva e condições de trabalho: percepções dos trabalhadores	Nº 61. Dezembro, 1997
Universitat de Barcelona. Crea (Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes)	Participation and non-participation in adult education in Spain. A communicative and critical approach	Nº 63. Mai/Ago, 1998
Silvia Maria Manfredi	Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas	Nº 64. Set, 1999
Saul Meghnagi	A competência profissional como tema de pesquisa	Nº 64. v. 19. Set, 1999
Claude Dubar	A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência	Nº 64. Set, 1999
Clemente Ganz Lúcio; Suzanna Sochaczewski	Experiência de elaboração negociada de uma política de formação profissional	Nº 64. Set, 1999
Maria Inês Rosa	Do governo dos homens: "novas responsabilidades" do trabalhador e acesso aos conhecimentos	Nº 64. Set, 1999

Werner Markert	Trabalho em grupo nas empresas alemãs: um novo modelo de produção e uma proposta conceitual de formação profissional	Nº 64. Set, 1999
Yves Schwartz	Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel	Nº 65. Dez, 1998
Marcela Alejandra Pronko	Crônica de um fracasso: uma história dos projetos de criação de universidades do trabalho no Brasil	Nº 66. Abril, 1999
Lucie Tanguy	Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal	Nº 67. Agosto, 1999
Vera Masagão Ribeiro	A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico	Nº 68. Número especial, 1999
Acacia Zeneida Kuenzer	As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance	Nº 68. Número especial, 1999
José Luiz Domingues; Mirza Seabra Toschi e João Ferreira de Oliveira	A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública	Nº 70. Abril, 2000
Acacia Zeneida Kuenzer	O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito	Nº 70. Abril, 2000

Celso João Ferretti	Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico	Nº 70. Abril, 2000
Maria Rita Neto Sales Oliveira	Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica	Nº 70. Abril, 2000
Werner Markert	Trabalho e comunicação: reflexões sobre um conceito dialético de competência	Nº 79. Agosto, 2002, p.189-211
Antônia Vitória Soares Aranha	A formação profissional numa indústria automobilística mineira: sedução, padronização e internacionalização	Nº 82. Abril. 2003, p.133-158
João Bosco Laudaes; Antônio Tomasi	O técnico de escolaridade média no setor produtivo: seu novo lugar e suas competências	Nº 85. Dezembro. 2003, p.1237-1256
Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos	A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico contravertido	Nº 92. Out. 2005 Ed. Especial, p.1087-1113
Maria Clara Di Piero	Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil	Nº 92. Out. 2005 Ed. Especial, p. 1115-1139
Suzana Burnier	Os significados do trabalho segundo técnicos de nível médio	Nº 94. Jan./Abr. 2006, p. 131-15

Acacia Zeneida Kuenzer	A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão	Nº 96. - Especial, Out. 2006, p. 877-910
Arim Soares Do Bem	A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o estado e a sociedade brasileira nos séculos	Nº 97. Set./Dez. 2006, p. 1137-1157,
Marilyna Nakano; Elmir De Almeida	Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho	Nº 100- Especial, Out. 2007, p.1085-1104
Gaudêncio Frigotto	A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação	Nº 100- Especial, Out. 2007, p. 1129-1152
Acacia Zeneida Kuenzer	Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente	Nº 100- Especial, Out. 2007, p. 1153-1178
Maria Vieira Silva; Silvana Aparecida de Souza	Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional	Nº 108. Out. 2009, p. 779-798
Maria Ciavatta; Sonia Maria Rummert	As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional	Nº 111. Abr.-Jun. 2010, p. 461-480
Dante Henrique Moura	A relação entre a educação profissional e a educação básica na conae. 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação	Nº 112. Jul-Set. 2010, p. 875-894

María Clara Di Pierro	A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas	Nº 112. Jul-Set. 2010, p. 939-959
Ana Luiza Jesus da Costa	As escolas noturnas do município da corte: estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889)	Nº 114. Jan.-Mar. 2011, p. 53-68
Antonio Vicente Marafioti Garinica	Memórias de uma escola isolada rural: estudo de um livro de visitas (1928-1948)	Nº 114. Jan.-Mar. 2011, p. 69-86
Judas Tadeu de Campos	A educação do caipira: sua origem e formação	Nº 115. Abr.-Jun. 2011, p. 489-506
Jose Marcelino de Rezende Pinto; Nelson Cardoso Amaral; Jorge Abrahão de Castro	O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública	Nº 116. Jul.-Set. 2011, p. 639-665
Marise Nogueira Ramos	O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas	Nº 116. Jul.-Set. 2011, p. 771-788
Celso João Ferretti	Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no ifsp	Nº 116. Jul.-Set. 2011, p. 789-806
Paolo Nosella	Ensino médio: em busca do princípio pedagógico	Nº 117. Out.-Dez. 2011, p. 1051-1066

Prisca Kergoat	Pensar a cultura operária para desconstruir A hierarquização dos saberes	Nº 118. Jan.-Mar. 2012, p. 47-59
Aparecida Neri de Souza	Fronteiras entre duas esferas das atividades sociais: a educação e o trabalho	Nº 118. Jan.-Mar. 2012, p. 81-95
Maria Lucia Bühler Machado	Formação profissional e modernização no Brasil (1930-1960): uma análise à luz das reflexões teórico metodológicas de Lucie tanguy	Nº 118. Jan.-Mar. 2012, p. 97-114
Elsie Rockwell	Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar	Nº 120. Jul.-Set. 2012, p. 697-713
Maria Antônia de Souza	Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais	Nº 120. Jul.-Set.. 2012, p. 745-763
Carmen Sylvia Vidigal Moraes	Educação de jovens e adultos trabalhadores de qualidade: regime de colaboração e sistema nacional de educação	Nº 124. Jul.-Set. 2013, p. 979-1001
Lucilia Regina de Souza Machado: Maria Janete Velten	Cooperação e colaboração federativas na educação profissional e tecnológica	Nº 125.Out.-Dez. 2013, p. 1113-1133

Nora Krawczyk	Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública	Nº 126. Jan.-Mar. 2014, p. 21-41
Peri Mesquida; Juliano Peroza; Abdeljalil Akkari	A contribuição de paulo freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola	Nº 126. Jan.-Mar. 2014, p. 95-110
Pedro Abrantes	De como escrevemos a vida e a vida se inscreve em nós: um estudo da socialização através da análise de autobiografias	Nº 126. Jan.-Mar. 2014, p. 111-127
Maurício dos Santos Ferreira	Capacitações percebíveis do trabalhador: a busca de saberes comportamentais e técnicos no novo capitalismo	Nº 126. Jan.-Mar. 2014, p. 197-214
Salomão Antônio Mufarrej Hage	Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo	Nº 129. Out.-Dez. 2014, p. 1165-1182
Paula Guimarães; Rosanna Barros	A nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal. Os educadores de adultos numa encruzilhada	Nº 131. Abr.-Jun. 2015, p. 391-406
Katya Zuquim Braghini; Andreza Silva Comeski	“estudantes democráticos”: a atuação do movimento estudantil de “direita” nos anos 1960	Nº 133. Out.-Dez. 2015, p. 945-962
Roberto Antonio Deitos; Angela Mara de Barros Lara; Isaura Monica Souza Zanardini	Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec	Nº 133. Out.-Dez. 2015, p. 985-1001

Eloisa Dias Gonçalves	A contribuição dos movimentos sociais para a efetivação da educação do campo: a experiência do programa nacional de educação na reforma agrária	Nº 135. Abr.-Jun. 2016, p.371-389
Juarez Tarcisio Dayrell; Rodrigo Ednilson de Jesus	Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar	Nº 135. Abr.-Jun. 2016, p.407-423
Fabiana de Cássia Rodrigues	Educação e luta pela terra no Brasil: a formação política no Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra	Nº 138. Jan.-Tar. 2017, p.27-44
Antonio Carlos Maciel; Mara Regina Martins Jacomeli; Tânia Suely Azevedo Brasileiro	Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática	Nº 139. Abr.-Jun. 2017, p.473-488
Marcelo Lima; Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar Pacheco	As políticas públicas e o direito à educação: programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego versus plano nacional de educação	Nº 139. Abr.-Jun. 2017, p.489-504
Nydia Nina Valencia Jimenez; Jorge Eliecer Ortega Monte; Rubby Cecilia Castro Puche	La educación y alfabetización de jóvenes y adultos en regiones del caribe colombiano y su impacto en el trabajo y los ingresos	Nº 141. Out.-Dez. 2017, p.935-950
Monica Ribeiro Silva; Ceuli Mariano Jorge	O reencontro dos sujeitos adultos com a escola: significados e tensões no âmbito do proesja	Nº 142. Jan.-Mar. 2018, p.55-71

Katharine Nimive Pinto Silva; Marise Ramos	O ensino médio integrado no contexto da avaliação por resultados	Nº 144. Jul.-Set. 2018, p.567-583
Manuel Gonçalves Barbosa	Educação, vida precária e capacitação EJA	Nº 144. Jul.-Set. 2018, p.584-599
Alexandro Henrique Paixão	Raymond williams e a educação democrática EJA	Nº 145. Out.-Dez. 2018, p.1004-1022
Danilo Arnaldo Briskiewicz	Os 60 anos de little rock e o mundo comum em hannah arendt	Vol.40, e0179909, 2019
Amarílio Ferreira Jr	A luta do national union of women teachers pela igualdade de gênero	v. 41, e231015, 2020

Fonte: *Revista Educação & Sociedade* – Cedes/Unicamp. Elaborado pelas autoras.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Bruna Lorrany da Silva Di Nápoli – Pedagoga pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Cultura e Educação. Mestre em Educação pela FE/ UFG. E-mail: bls2909@gmail.com.

Cláudia Borges Costa – Licenciada em História. Mestre e doutora em Educação, professora aposentada da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Professora da Unialfa. Participante do Projeto de Pesquisa Centro Memória Viva – Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais (FE/UFG). Membro do Fórum Goiano de EJA. E-mail: cbc2111@gmail.com.

Claudia Souza de Queiroz – Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Pesquisador voluntário do Centro Memória Viva – Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais de Goiás. E-mail: claudia_sq001@gmail.com.

Danielly Cardoso da Silva – Pedagoga pela Universidade Federal de Goiás, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Academia Brasileira de Educação e Cultura. Mestra em Educação pela FE/UFG. Doutoranda do PPGE da Faculdade de Educação da UFG. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade

Federal de Goiás, lotada no Centro de Pesquisa e Ensino Aplicada à Educação - CEPAE/ UFG. E-mail: daniellyc16@gmail.com.

Ester de Sousa Almeida – Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Bolsista CNPq do Projeto de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Goiás – relações entre o local e o nacional. E-mail: esterzinhaelolo@gmail.com.

Márcia dos Santos Ferreira – Graduada em Ciências Sociais (Sociologia e Antropologia) pela Universidade Estadual de Campinas, Graduada em Ciências Econômicas pela Universidade Católica de Santos, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e pela Universidade Federal de Goiás. Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso E-mail: msf@ufmt.br.

Maria Margarida Machado – Graduada em História, Especialista em Políticas Pública, Mestra e Doutora em Educação. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Coordenadora do Centro Memória Viva. E-mail: mmm2404@ufg.br.

Osmar Fávero – Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professor Emérito da Universidade Federal Fluminense. E-mail: ofavero@gmail.com.

Stephany Nascimento Lago – Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Bolsista CNPq do Projeto de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Goiás – relações entre o local e o nacional. E-mail: stephanylago4@gmail.com.

Vera Lúcia Alves Mendes Paganini – Graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás Câmpus Jataí e Mestrado em Letras e

Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com ênfase em Estudos Literários. Professora titular da Universidade Estadual de Goiás, professora titular IV (aposentada) - Secretaria de Estado da Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: verapaganini50@gmail.com.

Walquiria Cunha Borges – Graduada do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Bolsista CNPq do Projeto de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores em Goiás – relações entre o local e o nacional. E-mail: walquiriacunhaborges031@gmail.com.

Yago Guilherme Rosa Pereira – Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Pesquisador voluntário do Centro Memória Viva – Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais de Goiás. E-mail: yago.guilherme19@gmail.com.

Relato sobre Maria Emilia mãe

Maria Emilia: mulher, amiga, companheira, professora, doutora, esposa e mãe. Muitos foram os títulos que ela teve (e outros que adquiriu em nossos corações após sua partida) e sem dúvida, seu maior legado foi o exemplo de dedicação ao seu ideal de vida e pensamento: à educação, fosse ela no campo profissional, familiar ou pessoal. Foram longos anos (muitos meses, semanas, dias, noites, madrugadas e horas) dedicados à arte de compartilhar, conviver, somar e aprender (e não só ensinar), para qualquer idade fosse, aliado à dedicação aos estudos que nunca se fizeram totalmente suficientes, mesmo com tantas leituras e releituras, encontros e reencontros. Também foram muitas as conversas, exposições, discussões, debates, orientações no trabalho, na família, com os amigos... tudo em busca de entender e explanar uma visão de mundo pautada em ética, bases históricas, filosóficas, sociológicas, morais, e, acima de tudo, HUMANA. Era assim que ela buscava ver a(s) realidade(s), canalizar e tratar o que a ela era levado por muitos autores que ela leu, tantos que conheceu e muitos com quem conviveu. Assim, ela conseguia expandir e elevar pensamentos e também sentimentos... Mãe, figura materna inesquecível que deixou nesse legado o ideal de vida e nos inspirou a querer sermos melhores, não só por nós, não só por ela, mas pela HUMANIDADE. Eterna gratidão! (*Tchérina e Thainá*)

Que prazer registrar algumas palavras sobre este livro intitulado *Trajetoórias da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: pesquisas a partir do CMV/Goiás*. Um livro organizado por Maria Margarida e Cláudia, Professoras experientes que possuem um extenso histórico de compromisso com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Goiás. O livro marca também a relevância do Centro de Memória Viva (CMV), espaço democrático que se faz inteiro na guarda, preservação e acesso a documentos preciosos para a escrita da história e da memória da educação. Ao entrar nas páginas destes dois volumes, podemos aproximar de pesquisas escritas, na imensa maioria, por mulheres que se debruçaram e visibilizaram trajetórias diversas no largo e importante campo da educação de pessoas jovens e adultas. A sensibilidade se faz presente nos capítulos, assim como a luta pela educação como um direito de todas as gentes. Em um tempo que o Estado brasileiro despreza o conhecimento, nega o valor científico, persegue e destrata a universidade pública, estes dois volumes de escritas comprometidas atuam como brava resistência a história e a memória da educação que defendemos e queremos! Boas leituras!! (*Diane Valdez, Professora da FE/UFG*)

