

A HISTÓRIA GUARDADA NO CENTRO  
MEMÓRIA VIVA

Educação de Jovens e Adultos,  
educação popular e movimentos  
sociais



CÂNONE EDITORIAL

EDITORA RESPONSÁVEL  
Ione Valadares

CONSELHO EDITORIAL  
Adriano Naves de Brito,  
Anita C. Azevedo Resende,  
Denize Elena Garcia da Silva,  
Lisandro Nogueira,  
Maria Zaira Turchi,  
Noé Freire Sandes

Diane Valdez  
Maíra Soares Ferreira  
Maria Emilia de Castro Rodrigues  
Maria Margarida Machado  
(Organizadoras)

A HISTÓRIA GUARDADA NO CENTRO  
MEMÓRIA VIVA

Educação de Jovens e Adultos,  
educação popular e movimentos  
sociais

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Angélica Ilacqua CRB-8/7057)

---

H58 A história guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais / organizado por Diane Valdez...[et al]. – Goiânia : Câne Editorial, 2015.  
128 p.

ISBN 978-85-8058-063-1

1. Educação – Aspectos sociais 2. História I. Valdez, Diane

15-1251

CDD 370.115

---

1. edição

Proibida a reprodução total ou parcial deste livro sem autorização do editor  
(sanções previstas na Lei n. 9.610, de 20 de junho de 1998).

Copyright © 2015 Diane Valdez, Máira Soares Ferreira,  
Maria Emilia de Castro Rodrigues, Maria Margarida Machado

Preparação de originais e revisão: Cristóvão Giovani Burgarelli

Capa: Luciana Oliveira

Diagramação e arte-final: Alanna Oliva



Todos os direitos desta edição reservados  
à Câne Editoração Ltda  
Av. Sucuri, Qd. 137, Lt. 29, sala 9, Setor Jaó  
74674-010 - Goiânia-GO - Brasil  
Telefone/Fax: (62) 3093 7082  
[www.canoneeditorial.com.br](http://www.canoneeditorial.com.br)

Impresso no Brasil  
Printed in Brazil

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

*Sobre guardar histórias e evitar o esquecimento: o lugar social do arquivo* ..... 7

Diane Valdez

Maíra Soares Ferreira

Maria Emilia de Castro Rodrigues

Maria Margarida Machado

### CAPÍTULO I

*Centro Memória Viva: instrumento de preservação da história* ..... 13

Danielly Cardoso da Silva

Maria Margarida Machado

### Capítulo II

*Beber diretamente da fonte: os documentos apontam, sussurram, silenciam, denunciam, revelam e proporcionam a escrita da história* ..... 23

Diane Valdez

### Capítulo III

*Dos rádios de pilha às ações na comunidade: o Movimento de Educação de Base (MEB) em Goiás*..... 41

Maria Emilia de Castro Rodrigues

Maíra Soares Ferreira

Maria Aldina Gomes da Silva Francisco

Maribel Schveeidt

Andreia Ferreira dos Santos

### Capítulo IV

*Achados e guardados: a história da EJA em Goiás contada por meio dos exames supletivos* ..... 71

Bruna Lorrany da Silva

Danielly Cardoso da Silva

Helimar Vieira Morais

Maria Margarida Machado

CAPÍTULO V

*Investigação e pegadas visuais: a trajetória da Educação de Jovens e Adultos na SME/Goiânia* ..... 105

Cláudia Borges Costa

Dinorá de Castro Gomes

Márcia Bueno dos Santos

Vânia Olária

*Apresentação das autoras* ..... 123

## INTRODUÇÃO

### Sobre guardar histórias e evitar o esquecimento: o lugar social do arquivo

O filme *Uma vida iluminada* (EUA, 2005) trata da história de um jovem americano judeu, Jonathan, que coleciona objetos da história de sua família e, movido por uma fotografia, vai buscar a história da infância e da juventude de seu avô na Ucrânia. O jovem é caracterizado como um guardador obsessivo de lembranças, um colecionador de memórias, que guarda objetos como dentaduras, fotos, cartas, comidas, terra e outros artefatos, tudo, cuidadosamente, armazenado em sacos de plásticos herméticos, fixados na parede e identificados com datas e procedência. No depósito de informações colhidas, de forma seletiva, ele se move em lembranças consideradas significativas, pois assim garante, aparentemente, sua identidade. Guardar o passado, para este, promove o não esquecimento de sua família, registra e faz persistir os vínculos que, a seu ver, já tinham sido desmantelados originalmente com a morte de seus avós. É a manutenção da coletividade, algo caro para esse colecionador compulsivo. Dessa forma, a partir de sua experiência do presente, o protagonista reelabora sua vida, sua cultura e sua história.

A história é narrada pelo seu guia e intérprete ucraniano Alex, que, em princípio, não via sentido nesse movimento. Ao indagar Jonathan por que fazia uma busca tão rígida do passado, ouviu do colecionador que ele só queria conhecer o lugar em que o avô tinha sido criado, saber onde ele estaria e se havia ou não partido para viver na América. O guia ressalta sua sinceridade dizendo, entre outras, que, antes da busca rígida, ele pensava que “o passado era o passado e, como tudo o que não é presente, devia ficar enterrado, junto com nossas memórias”. Contudo, após conhecer o colecionador, compreendeu que “o presente é iluminado pelo passado”, e a reconstituição do passado feita por aquele ‘estranho’ americano, aparentemente insignificante, tinha o papel de redimensionar seu passado e transformar seu presente. Buscar e desvelar o passado constituíam uma

ligação entre aquele jovem e a sua identidade, um estreito elo entre o passado e o presente ou vice-versa.

Recorremos à particularidade da cinematografia para apresentar uma proposta feita coletivamente, que aos moldes de ‘iluminando o passado’ se constitui em formato de livro. Esta obra, intitulada *A história guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais*, passa a compor o cenário da história da educação brasileira, neste momento em que diferentes grupos, acadêmicos ou não, por meio de iniciativas particulares ou coletivas, estão organizando e guardando seus documentos em distintos formatos de arquivos, por meio de CDs, DVDs, museus eletrônicos ou presenciais etc.<sup>1</sup> Essas iniciativas visam a facilitar a produção de pesquisas no campo da História da Educação, pois ainda é constante entre os pesquisadores que desejam fazer investigações nesta área a queixa quanto ao que se refere não à falta de documentos, mas sim à falta de catalogação e disponibilização desses, principalmente porque vivemos os tempos em que o tempo para essa tarefa está cada vez mais acanhado.

---

1 Vale ressaltar que a Universidade Federal de Goiás, por meio do *Centro de Informação, Documentação e Arquivo* (Cidarq), desenha um trabalho paciente e contínuo na organização e preservação de acervos documentais de suas unidades de ensino, que, recentemente, completaram meio século. Juntamente, a Faculdade de Educação, desde o início dos anos dois mil, tem buscado manter a prática de contribuir com a captação, sistematização, descrição e arquivamento digital de documentos relativos à educação de Goiás. O projeto *Infovias e Educação* deu origem ao *Museu Virtual da Educação em Goiás* (2002), iniciativa que, desde 2009, foi retomada, redimensionada e disponibilizada no espaço virtual da *Rede de Estudos de História da Educação de Goiás* ([www.reheg/fe.ufg.br](http://www.reheg/fe.ufg.br)), espaço que vem sendo reformulado e realimentado com outras fontes para continuar servindo como referência para pesquisadores interessados na história da educação de Goiás. Catalogadas e digitalizadas, são fontes providas de diferentes acervos, como documentos oficiais, jornais (educação na imprensa), fotografias, livros diversos, livros escolares, mapas de frequência escolar, relatórios presidenciais etc. Vale citar ainda o projeto, em andamento desde 2011, intitulado *Cinquenta anos da Faculdade de Educação: 1963-2018*, que, em parceria com o Cidarq, propõe reunir, identificar, classificar, digitalizar e disponibilizar a documentação da FE, que antes ocupava o espaço físico do Núcleo de Estudos e Documentação Educação Sociedade e Cultura (Nedesc).



Em geral, os espaços educacionais, movidos por diferentes motivos, mas em especial pela prática não usual de cuidar da história e da memória, mantêm pouco, ou quase nada, de seus documentos. Quando os mantêm, geralmente estão dispostos, ou amontoados, em locais impróprios, fato que legitima a pouca importância atribuída a esses materiais. São famosos os chamados “arquivos mortos”, locais fechados, abarrotados de pastas empoeiradas, amontoadas, documentos expostos sob a ação do calor, saturação do ar, umidade, raios solares e, sobretudo, à propagação de pragas. Além do mau acondicionamento, é comum a incineração de papéis considerados “inúteis”. Assim como se queimam tóxicos, documentos preciosos para a escrita da história da educação são transformados em cinzas, eliminando as possibilidades de outras escritas da história. Essas práticas estão postas em diferentes modalidades de ensino, seja nas instituições de ensino fundamental e médio, seja nas de ensino superior.

Talvez este momento, em que o debate e a prática sobre documentação escapam do “arquivo morto”, não consiga ainda seduzir o tanto que deveria, contudo, sem dúvida, iniciamos uma saída coletiva do escuro de lugares danosos que armazenam documentos juntamente com insetos, umidade e inseticidas. Talvez iniciemos a saída da monopolização do documento, sensibilizando, por um lado, aqueles que, sob diferentes argumentos, tomam os documentos públicos como privados (inclusive mantendo-os em suas casas) e também, por outro, aqueles que, percebendo a importância dos documentos para a escrita da história, retiram-nos dos baús e armários privados e disponibilizam-nos para pesquisas, tornando-os públicos. Pode ser que assim estejamos próximos de mais escritas de outras histórias da educação, seja das instituições formais, seja de outros espaços em que o saber chegava sob diferentes formatos.

Para os gregos, a deusa *Mnemosine*, personificação da memória, tinha a relevante tarefa de lembrar os heróis do perigo do esquecimento, assim a memória era a fonte da imortalidade. Apropriar-se das memórias, compartilhando-as, é ter a possibilidade enriquecedora de guardar lembranças da identidade de um povo, o que pode proporcionar a elaboração de leituras, produzir escritas e, o mais importante, garantir o direito de ter acesso à nossa história. Guardar memórias não é guardar, de forma exótica, um conjunto de objetos mortos, produtos com significados distantes sem vínculo com o presente. A metáfora que gira em torno da palavra “guardar”, aqui, tem o propósito de reforçar a importância de, por meio da documentação disponível, visitar a história, identificar identidades,

desvelar, por intermédio de papéis, imagens, depoimentos, objetos e outros, os fatos silenciados, ocultos e esquecidos. É uma das formas de reconstituir e despontar histórias de pessoas, de fatos, de grupos muitas vezes invisíveis ou, quando não, que carecem de revisão, rescrição e outras interpretações.

A escrita dos capítulos deste livro, feita por mãos femininas, refletindo a história da docência do ensino básico e da educação popular, parte desses princípios. Trata-se do resultado de um trabalho árduo, do início da realização de um desejo coletivo de pesquisadoras que acreditam na importância da recuperação e da preservação da história e da memória educativa em diferentes contextos. São textos que discorrem sobre algumas iniciativas de educação popular e da educação de jovens e adultos em Goiás em diferentes períodos. Experiências que surgiram em decorrência do trabalho de uma rede de pesquisadores da UFG e de outras instituições federais da região Centro-Oeste que, desde 2010, constituem o *Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais* (CMV/GO). Vale ressaltar que o CMV/GO proporciona olhar a realidade com as lupas voltadas para o passado, disponibilizando, de forma profissional, documentos que dão pistas para a escrita da história da educação de jovens e adultos, educação popular e movimentos sociais, tanto no aspecto institucional, quanto no que diz respeito às experiências não formais, fora da escola.

Propor a complexa e difícil tarefa de organizar um acervo dessa amplitude implicou assumir uma formação com temas referentes às normas de classificação e de catalogação documental. O percurso deste trabalho, desde os primeiros movimentos até a disponibilização de um acervo documental, encontra-se desenvolvido no Capítulo I deste livro, *Centro Memória Viva: instrumento de preservação da história*. Nesse capítulo é possível notar que o trabalho de construir um acervo é complexo e exige disponibilidade, conhecimento e muita paciência.

Apesar de as fontes estarem abrigadas, de forma democrática, no site do CMV, fez-se necessário refletir a respeito de seu manuseio. Diante disso, no Capítulo II, intitulado *Beber diretamente da fonte: os documentos apontam, sussurram, silenciam, denunciam, revelam e proporcionam a escrita da história*, apresentamos, ainda que de forma breve, alguns apontamentos e sugestões sobre as fontes, o lugar dos documentos na escrita da história, o acervo informatizado, a preservação e os cuidados no uso e na escolha de documentos para a produção de pesquisas, além

de um breve quadro indicando alguns temas seguidos de documentos possíveis de serem analisados.

Disponibilizar documentos da história da educação popular, tanto regional como nacional, é de extrema relevância para reconhecermos práticas de pessoas que atuaram, viveram e construíram os rumos da educação de adultos em Goiás. Portanto, na tentativa de divulgar a história de uma educação silenciada e marginalizada, proposta para adolescentes, jovens e adultos da classe popular, trazemos o Capítulo III, intitulado *Dos rádios de pilha às ações na comunidade: o Movimento de Educação de Base (MEB) em Goiás*. O Movimento de Educação de Base em Goiás, criado nos anos sessenta, teve uma atuação de extrema importância para a educação popular em Goiás e no Brasil.

O Capítulo IV, *Achados e guardados: a história da EJA em Goiás contada por meio dos exames supletivos*, trata da documentação da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc-GO). As autoras tomam como referência os documentos acessados na Seduc/GO, principalmente os exames de supletivo, e as entrevistas com os sujeitos envolvidos nessa modalidade, para, diante do descaso com os registros da história dessa modalidade de ensino, ressaltar a necessidade do presente registro, que abrange, em especial, os períodos que antecederam à década de 1990. O trabalho exaustivo de levantamento de dados e organização deste acervo documental se deu, sobretudo, pela necessidade de disponibilizar fontes para a escrita da história da EJA em Goiás.

Escrito por professoras-pesquisadoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia, que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), na Educação de Jovens e Adultos (EJA), temos o Capítulo V, *Investigação e pegadas visuais: a trajetória da Educação de Jovens e Adultos na SME/Goiânia*. A partir da documentação da EJA da SME de Goiânia-GO, disponibilizada no acervo do CMV, as autoras apresentam a construção histórica da educação de adolescentes, jovens e adultos do município de Goiânia. O acervo documental dessa modalidade, disponível para consulta e para pesquisas, inclui registros específicos da organização, sistematização, localização, identificação e preservação das produções constituídas pela EJA.

Vale ressaltar que as pesquisas apresentadas neste livro, concluídas e em andamento, envolvem bolsistas de graduação, mestrado e doutorado, além de pesquisadores que atuam na área de história da educação e educação popular, nas redes públicas de ensino e em movimentos, como

é o caso dos membros do *Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos* (EJA). Esta rede conta com a coordenação de professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE-FE), vinculadas à linha de pesquisa *Educação Trabalho e Movimentos Sociais*. Os recursos aportados no CMV/GO vieram de projeto específico aprovado, inicialmente, no âmbito do Ministério da Educação, bem como de financiamentos por editais, como o da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg) e do Programa Observatório da Educação da Capes.

A equipe responsável pela efetivação deste acervo documental, resultado de um trabalho coletivo, compreende que, antes de indagar os documentos, é preciso organizá-los e disponibilizá-los para pesquisa. Tarefa exaustiva e coletiva que a equipe do CMV tomou para si, durante anos, a despeito das dificuldades, que não foram poucas, e conseguiu, com ajuda de profissionais da arquivologia, guardar o tempo histórico por meio de uma documentação relevante e necessária. Este acervo, sem dúvida alguma, pode, além de poupar o tempo do pesquisador, resultar em produções que trazem pessoas, grupos, práticas e vozes, antes escondidas, caladas ou somente ignoradas. Pode trazer histórias da educação feitas em porões escuros que podem ser iluminadas por escritas, imagens, depoimentos e outros elementos que juntos provocam a possibilidade da escrita de muitas outras histórias, que podem ajudar na compreensão das diferenças e permanências das práticas educacionais nos tempos e nos espaços.

Em tempos em que ignorar e desconhecer a história é uma ameaça para a democracia, guardar, preservar e disponibilizar acervos documentais pode contribuir para o não esquecimento, assim como para lembrar a continuidade da vida. Uma vida que não é estática, é plena de movimentos e de contradições. Assim, a exemplo de Jonathan, o colecionador obsessivo de memórias, de *forma iluminada* aprendemos o valor das memórias e da história na constituição da identidade de um povo e de um lugar.

Boa leitura e fiquem com os livros!!!

Diane Valdez  
Maíra Soares Ferreira  
Maria Emilia de Castro Rodrigues  
Maria Margarida Machado

## CAPÍTULO I

### Centro Memória Viva: instrumento de preservação da história

Danielly Cardoso da Silva  
Maria Margarida Machado

O Banco de Dados do Centro Memória Viva é resultado dos estudos e debates sobre pesquisa, organização documental, educação de jovens e adultos, educação popular e movimentos sociais realizados pelos subprojetos que integram o Centro Memória Viva – documentação e referência em Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais (CMV). Foi criado em outubro de 2011 com o objetivo de reunir em ambiente virtual a catalogação do material acessado pelos pesquisadores, visando disponibilizar esse material ao público para consulta.

Anterior à criação do banco de dados foram realizadas atividades de formação para preparar os pesquisadores para as atividades de pesquisa. A primeira parte foi de instrumentalização técnica, abordando, por exemplo, como utilizar gravador e câmera filmadora em entrevistas e como encontrar a melhor forma de enquadramento da imagem. Concomitante com a instrumentalização técnica foi realizado um estudo do livro *Tecnologia Social da Memória* (BANCO DO BRASIL, 2009), que, além de explicar aspectos técnicos, apresenta o registro da experiência de trabalho do Museu das Pessoas, um projeto voltado à construção da memória coletiva em associações, comunidades, sindicatos, escolas e outras organizações.

Para além dos conhecimentos técnicos operacionais, foi preciso realizar uma formação acerca da temática da pesquisa sobre educação popular, movimentos sociais, história e concepção de educação de jovens e adultos (BRANDÃO, 2008; PALUDO, 2010, 2011; MACHADO, 2009; RODRIGUES, 2000); e ainda dos métodos de pesquisa (PIMENTEL, 2001; CORSETTI, 2006), que permitiram à equipe se situar em relação aos sujeitos a serem pesquisados, às fontes e às metodologias, bem

como a entender o que é, e como se constituíram através do tempo, EJA, educação popular e movimentos sociais, para então tratar dos registros desses segmentos.

O trabalho com a documentação de modo geral caracteriza-se como um estudo dos documentos, que analisa as ações, as produções dos movimentos sociais e de educação popular e as políticas públicas. Os procedimentos da pesquisa objetivaram localizar, identificar e analisar os documentos relativos às temáticas de cada subprojeto do CMV, a fim de tratar, classificar e catalogar a documentação, visando disponibilizá-la em ambiente virtual. Pesquisar a história da EJA, da educação popular e dos movimentos sociais consistiu num exercício de olhar o passado e indagar como ocorreram as mudanças no que diz respeito ao aspecto educativo presente no decorrer do tempo, de acordo com a especificidade de cada segmento da pesquisa.

As pesquisas do CMV buscaram, além de localizar e classificar a documentação levantada, proceder à digitalização de documentos e organizar aqueles que já se encontravam digitalizados. Toda a organização do material foi pensada pela equipe de pesquisadores, que criaram fichas de catalogação e classificação a partir do trabalho com a documentação localizada. Devido às muitas formas de proceder nesse processo, percebeu-se a necessidade de estabelecer um padrão para organização correspondente às necessidades encontradas no trato com a documentação.

Nesse sentido, tais pesquisas buscaram orientar-se através da Nobrade, a Norma Brasileira de Descrição Arquivística (BRASIL, 2006), usada como referência para a classificação e catalogação documental. A Nobrade, que orienta como proceder para a organização de arquivos em âmbito nacional, foi criada conforme parâmetros internacionais para organização de arquivos de acordo com a General International Standard Archival Description (ISAD (G)).

No decorrer do trabalho, foi considerada parcialmente da Nobrade a classificação em níveis, sendo que os documentos foram agrupados segundo seus tipos e funções, resguardando as especificidades das diversas investigações. Segundo Lopez (1999, p. 70), “trabalhar com tipologias documentais é hoje um dos mais instigantes e importantes temas para uma renovação teórica da arquivística”. Esse autor indica ainda que o trabalho com tipos e funções documentais deve considerar

que “[...] o arranjo funcional não seja pautado somente pelas funções dos documentos, mas também pelas espécies documentais, isto é, um arranjo tipológico requer o estabelecimento prévio de tipologias documentais específicas a cada modalidade de acervo, de acordo com sua própria natureza” (p. 72).

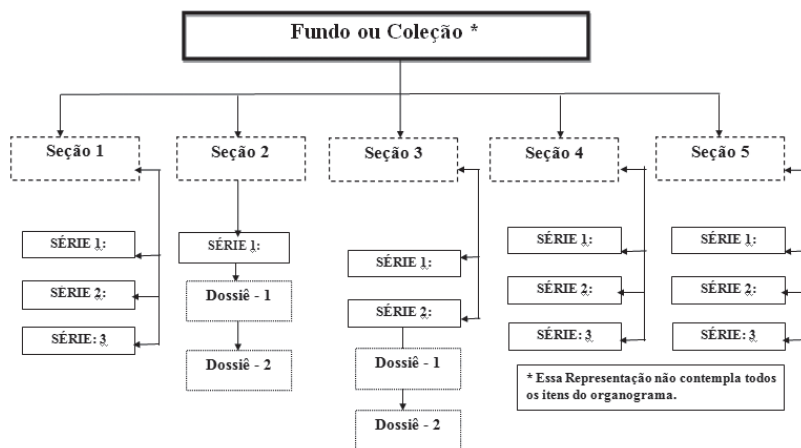
As pesquisas do CMV/GO propõem, assim, organizar os arquivos do material localizado, combinando duas formas de proceder: primeiro, a partir da intencionalidade posta nos objetivos apresentados; segundo, agrupando-os segundo as regras da Nobrade. Além disso, foi necessário utilizar recursos tecnológicos que possibilitassem o prolongamento da vida útil dos documentos, bem como instrumentos capazes de resumir a informação dos documentos acessados, evitando a releitura na íntegra do mesmo.

Para tanto, foram elaboradas fichas de catalogação para cada nível de descrição dos documentos. A função da ficha não inutiliza ou impede o acesso aos documentos, mas de antemão possibilita ao pesquisador acessar conteúdo, data, local e contexto de produção. Isso porque esse trabalho de classificação e catalogação visa constituir um acervo digital de documentos, capaz de evidenciar o processo de construção histórico de todas as temáticas de pesquisas do CMV/GO.

A partir das fichas de catalogação do material selecionado, foram criados grupos de função e tipo documental. O critério de classificação foi estabelecido a partir das leituras de aprofundamento teórico-metodológico e nas discussões provenientes dos grupos de estudo da pesquisa, como Lopez (1999), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Pimentel (2001) e Corsetti (2006).

Os projetos do Centro Memória Viva, em Goiás, estão organizados em sua maioria em *coleção* de documentos, mas contam também com um *fundo*, que é o nível hierárquico mais alto da classificação documental de pesquisas. A denominação *fundo* é utilizada para um acervo construído por uma instituição ou entidade, enquanto a *coleção* é uma organização gerada por terceiros, por um critério que não o da instituição de origem do documento. Os grupos organizacionais encontram-se dispostos em níveis hierarquizados, denominados: coleção/fundo, seção, série, dossiê e item, conforme imagem a seguir:

Figura1 - Representação da classificação documental das pesquisas do CMV. Arquivo CMV



No caso das pesquisas do CMV, as coleções são maioria, pois, seguindo a Nobrade, a organização adotada foi construída a partir do trabalho dos pesquisadores. As séries, as seções e os dossiês são criados conforme a demanda de organização da documentação. Esses níveis documentais dos organogramas são inseridos no banco de dados da pesquisa. Esse banco foi construído a partir do trabalho dos pesquisadores com a documentação dos projetos que compõem o Centro Memória Viva. Trata-se, portanto, de uma construção coletiva motivada pelo trabalho com a documentação, na qual todos os pesquisadores contribuíram desde a organização até a arte gráfica da página que hospeda o banco de dados,.

A participação dos pesquisadores em todos os aspectos da criação do banco de dados confere aos resultados alcançados uma imagem próxima do que é encontrado nas pesquisas, próximas da realidade evidenciada nos documentos, que retratam o cotidiano educacional dos diferentes espaços pesquisados, sejam escolas, sejam movimentos sociais.

No que diz respeito aos softwares utilizados, a elaboração do banco de dados foi realizada por dois profissionais contratados com experiência na área de ciência da computação. No projeto CMV, a construção do banco de dados utiliza 100% de ferramentas *Open Source*, software de utilização livre, cujo código-fonte é disponibilizado de forma gratuita. A camada de apresentação é feita na ferramenta *PHP 5.2* com a *IDE NetBeans*, sendo as páginas hospedadas no servidor web, onde roda Linux, e o *apache*



responsável por fazer a ligação da tela de apresentação ao banco de dados utilizado é o *postgres*, onde as informações ficam armazenadas em tabelas. Na Figura 2 apresenta-se a página inicial do banco de dados.

Figura 2 - Arte gráfica da página que hospeda o banco de dados do CMV



Como o CMV é um projeto em construção contínua, o banco de dados da pesquisa também passa por atualizações e ajustes demandados pela realidade de cada subprojeto vinculado. O acesso disponível, até o momento, apresenta a documentação classificada por seis subprojetos: *Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB-GO)*, com 509 documentos higienizados, catalogados, descritos em ficha catalográfica e escaneados, dos quais 295 já estão disponibilizados online no banco de dados; *Trajetórias de formação de lideranças dos setores populares em espaços de movimentos sociais nas décadas de 1960 e 1970*, com cinco registros; *Experiências de Educação Popular e EJA realizadas direta ou indiretamente pela PUC Goiás de 1980 a 1990*, com um total de 427 documentos; *Pesquisa documental na Seduc/GO: redescobrir a história da EJA em Goiás*, com 77 registros; *Educação de Jovens e Adultos na SME de Goiânia: história e memória*; *Educação como direito de todos: produção de conhecimento e valorização da diversidade para inclusão social*. Estes dois últimos encontram-se em processo de classificação documental e não contêm, ainda, registros no banco de dados.

Cabe ressaltar que os registros do banco não correspondem à totalidade de documentos tratados pelas pesquisas. Algumas coleções apresentam um universo documental por demasiado abrangente, que sugere a criação de outros projetos e conseqüentemente outra classificação. Outras pesquisas, como por exemplo a Pesquisa documental na Seduc/GO, conseguiram acesso ao conjunto documental recentemente e as

demandas de classificação têm se mostrado maior que o quantitativo de pessoas disponíveis para o trabalho a ser realizado. Outro desafio posto aos pesquisadores é a digitalização de documentos para postagem no banco, que requer também tecnologias que viabilizem acesso ao que é postado, bem como uma série de instrumentos quando se trata de digitalização em larga escala. Para isso, o ideal seria estabelecer uma parceria com profissionais especializados, garantindo uma vida útil longa aos arquivos criados.

Para além da criação do banco de dados, o que está posto para as pesquisas em andamento é manter as informações presentes nesse espaço atualizadas. Cada atualização do sistema de gestão de dados demanda um olhar atento às informações armazenadas. Há a necessidade de dialogar com profissionais da área da computação para buscar melhorias para o banco de dados, uma vez que os pesquisadores responsáveis pela manutenção do mesmo não dispõem de formação específica no que diz respeito à programação e escolha de softwares. A digitalização dos documentos, bem como o armazenamento das entrevistas, tanto em vídeo quanto em áudio, demanda pensar em formatos de mídias acessíveis e duradouros diante das constantes modificações tecnológicas.

Faz-se necessário também manter um grupo de pesquisadores permanente, uma vez que a alimentação do banco está associada ao trabalho documental feito por bolsistas de graduação e pós-graduação, que muitas vezes deixam esse espaço após a conclusão de seus cursos. A rotatividade dos bolsistas demanda tempo de formação para lidar com as atividades, e o trabalho com o banco de dados exige comprometimento e severa dedicação.

O banco de dados encontra-se disponível para acesso de relatórios para pesquisadores não cadastrados, conforme imagem abaixo:

Figura 3 - Relatório gerado por visitante na página do banco de dados

#	Seção	Série	Dossie	Título	Gênero	Autoria	Palavras-chave	Ano Prod.	Arq
3	Referências Teóricas	Institucional	RT 040 MNO - Dossie 2 MEB Nacional e MEB outros Estados	Texto de referência para compositores: Texto de Impulsores para compositores - algumas ideias iniciais	Textual	Movimento de Educação de Base	Atividade; Campos; Linguagem; Texto;	11/662/1965	↓
4	Estudos, Pesquisas e Divulgação	Década de 1960	EPD DOB NAC - MEB em Base - Memória 1961-1971 (Oscar Fleury 200)	Movimento de Educação de Base - Memória 1961-1971 (Oscar Fleury 200)	Textual	FÁVERO, Omar.	Documentação; Memória; Projeto;	1963	○
5	Referências Teóricas	Institucional	RT 040 MNO - Dossie 2 MEB Nacional e MEB outros Estados	Boletim MEB-PC (planejamento para Nacional)	Textual	Movimento de Educação de Base	Boletim; Livro; Notícia;	jun/1964	↓
6	Organização e Funcionamento Administrativo - CFA	Estadual	CFA EST Acad.- Administrativo	Diário do MEB/ESTERGO (doc. antigo)	Textual	MOREIRA, José.	Instrução; Povo; Retirada Agrária.	[1962/1963]	○
7	Referências Teóricas	Institucional	RT 040 MNO - Dossie 2 MEB Nacional e MEB outros Estados	Boletim MEB n. 2	Textual	Movimento de Educação de Base	Boletim; Encontro; Movimento.	[de/1963]	↓
8	Referências Teóricas	Institucional	RT 040 MNO - Dossie 2 MEB Nacional e MEB outros Estados	Boletim MEB n. 1	Textual	Movimento de Educação de Base	Boletim; Cultura Popular; Encontro.	[ago/1963]	↓
9	Referências Teóricas	Institucional	RT 040 MNO - Dossie 2 MEB Nacional e MEB outros Estados	Boletim MEB n. 3	Textual	Movimento de Educação de Base	Boletim; Goiás; Roma.	dec/1963	○
10	Referências Teóricas	Institucional	RT 040 MNO - Dossie 2 MEB Nacional e MEB outros Estados	Boletim MEB n. 4	Textual	Movimento de Educação de Base	Boletim; Relatório; Viagem.	out/1965	○
11	Referências Teóricas	Institucional	RT 040 MNO - Dossie 2 MEB Nacional e MEB outros Estados	Boletim MEB n. 5	Textual	Movimento de Educação de Base	Boletim; Encontro da Animação Popular; Sistema Círculo.	nov/1965	○

Disponível em: <<http://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/index.php?page=PesquisaAberta>>.

Ao acessar o relatório, os documentos disponíveis para download são indicados por uma seta verde. Ao baixar o documento, o pesquisador tem acesso na íntegra ao material digitalizado, bem como a informações sobre o seu contexto de produção. Além da divulgação dessa possibilidade, um dos maiores desafios aos pesquisadores é preparar o banco de dados para armazenar imagens, em formato *jpg*, e entrevistas, em vídeo ou áudio. A preservação das fontes disponibilizadas oportuniza criar outros projetos de pesquisa, potencializando a ação dos projetos e multiplicando as problematizações geradas pelo trabalho dos pesquisadores.

Segundo Le Goff (1990), os documentos são um testemunho escrito do passado, daí a necessidade de serem preservados por constituírem um produto da sociedade, fabricados por homens em suas relações de poder expressas no contexto de produção. Para o autor, a tarefa do historiador é recuperar, para além do texto escrito, essas relações e assim compreender a forma como o presente foi construído, pois

[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. (LE GOFF, 1990, p. 535)

Logo, os pesquisadores do CMV/GO avaliam que um documento somente pode ser considerado expressão de um momento histórico quando há compreensão do contexto e das condições em que ele foi produzido e armazenado. Um documento avulso, isolado de seu contexto, não é capaz de expressar informações necessárias à compreensão do momento, o que justifica a busca pela organização de acervos documentais e sua disponibilização para consulta e aprofundamentos futuros em torno de questões geradas a partir de sua investigação.

As pesquisas desta rede, então, são predominantemente de cunho documental e histórico, sendo esta uma metodologia que permite acessar práticas educativas já realizadas. As autoras Lüdke e André (1986) afirmam que, até a década de 1980, essa metodologia era pouco utilizada no que diz respeito às pesquisas educacionais, embora já considerada rica em informações. De acordo com os autores Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado, pois “a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita

ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (p. 2).

Pensando na necessidade de conservar e disponibilizar os conjuntos documentais tão importantes para as pesquisas do CMV é que os pesquisadores, para além da análise e catalogação dos documentos, procuraram recursos tecnológicos para facilitar o acesso a essas fontes. É de se reconhecer que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) mudaram a forma de acessar e disponibilizar as fontes para pesquisa. Para além de objetos e ferramentas, as TIC compreendem aspectos culturais, éticos e estéticos. “[...] elas trazem agregadas em si a dimensão cultural do conhecimento, são veiculadoras de informação, daí serem conhecidas como tecnologias da informação e comunicação.” (TOSCHI e RODRIGUES, 2003, p. 316) É nesse sentido que o CMV/GO se preocupa com a digitalização e a virtualização do material acessado e produzido pelas pesquisas; que investe, como poderá ser compreendido nos capítulos que seguem, na construção de dois espaços importantes de visibilidade e organização da produção das pesquisas, quais sejam, um banco de dados e um site específico para o conjunto das pesquisas relacionadas ao CMV, não só do Estado de Goiás, mas também dos demais centros da região.

## REFERÊNCIAS

BANCO DO BRASIL. *Tecnologia Social da Memória*. Fundação Banco do Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.fbb.org.br/upload/biblioteca/documentos/1211376560375.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2011.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Arquivos. *NOBRADE*: Norma Brasileira de Descrição Arquivística. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006. Disponível em: <<http://www.portal.arquivonacional.gov.br/Media/nobrade.pdf>>.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *UNIrevista*, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p. 32-46, janeiro de 2006.

LE GOFF, J. Documento Monumento. In: LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1990.

LOPEZ, A. P. A. *Tipologia Documental de Partidos e Associações Políticas Brasileiras*. São Paulo: Loyola, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei n. 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: MACHADO, M. M. (Org). Educação de Jovens e Adultos. *Em Aberto*, v. 22, n. 82, nov. 2009. p. 17-39. Brasília, INEP. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>>.

PALUDO, C. Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire. In: STREAK, Danilo *et al.* (Orgs.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico (II)*. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 39-55.

\_\_\_\_\_. Educação popular e movimentos sociais na atualidade: algumas considerações. In: RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa da; ROBERTO, Marlene (Orgs.). *I Seminário do Transe: trabalho, movimentos sociais e educação – Redes de pesquisa*. Porto Alegre: Itapuy, 2011. p. 22-35.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de pesquisa*, Londrina, n. 114, p. 179-195, novembro de 2001.

RODRIGUES, M. E. de C. *A prática do professor na Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos: a experiência do Projeto AJA de Goiânia-GO*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

SÁ- SILVA, J. R.; ALMEIDA C.D; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, ano 1, n. 1, julho de 2009. Disponível em: <[http://www.rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Pesquisa %20documental.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2011.

TOSHI, M. S.; RODRIGUES, M. E. C. Infovias e Educação. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 313-326, jul/dez 2003.



## CAPÍTULO II

### Beber diretamente da fonte: os documentos apontam, sussurram, silenciam, denunciam, revelam e proporcionam a escrita da história

Diane Valdez

Diante do acervo de documentos organizados e abrigados no espaço já apresentado: *Centro Memória Viva*, propomos neste texto trazer alguns elementos que possam contribuir com o debate no campo da História da Educação tendo como referência fontes, acervo informatizado, preservação e alguns cuidados no uso e na escolha de documentos para a produção de pesquisas. Trata-se de um texto que, diante da complexidade do objeto, não tem a intenção de esgotar o tema, mas sim de somar com outros escritos apresentados nesta obra que tratam desse mesmo tema sob outros olhares e perspectivas.

O *Centro Memória Viva* (CMV), como já foi ressaltado, disponibiliza ao pesquisador uma série de fontes referentes à história da educação de jovens e adultos, possibilitando diversos estudos e pesquisas. Além de privilegiar documentos regionais, de instituições públicas e privadas, esse espaço abriga ainda acervos documentais de um outro estado da região Centro-Oeste (Mato Grosso). Trata-se de documentos que, seguindo as normas internacionais da arquivologia, foram pacientemente, cuidadosamente, recolhidos, reunidos, tratados, classificados, separados, organizados, digitalizados, abrigados e disponibilizados em formato *online* para pesquisadores interessados. São documentos bibliográficos, sonoros, cartográficos, filmográficos, manuscritos, iconográficos, em formato de dossiês, boletins, diários, relatórios, atas, programas, cartas, planos de trabalho, circulares, apostilas, guias, teses, roteiros, jornais, revistas, livros, cartilhas, entrevistas, avaliações etc.

Não vamos nos ater à história desse espaço, que apresenta uma larga e exigente trajetória, pois o capítulo anterior desta obra já se encarregou disso; o que pretendemos trazer para o debate, como já salientamos, é um pouco mais sobre este emaranhado novelo chamado 'documento'. Primeiramente, enfocamos a documentação no interior da historiografia,

ou seja, como os documentos foram utilizados para a escrita da história, as modificações sofridas, fontes privilegiadas e esquecidas, o problema diante da fonte, o cruzamento de fontes etc. Em seguida optamos por abordar algumas questões relacionadas ao uso de documentos na história da educação, fontes oficiais e não oficiais e, a título de exemplo, recortamos algumas fontes para indicar pistas do que tem sido pesquisado, tomando-as como referências. Na última parte privilegiamos os acervos documentais informatizados, discorrendo sobre a composição, os objetivos e os primeiros acervos dessa natureza.

Ressaltamos a importância desses espaços para facilitar e democratizar a pesquisa. Diante das séries de documentos disponíveis no CMV, documentos que compõem a história das instituições e movimentos sociais, optamos por duas delas para servir de exemplificação. Recortamos dados de dois acervos: do *Movimento de Educação de Base em Goiás* e da *Pesquisa Documental na Seduc-GO*. Optamos por esses dois acervos tendo como critério suas especificidades: um acervo de movimento social e outro de uma instituição pública. Feita a escolha, recortamos alguns temas e apontamos algumas fontes com a intenção de oferecer pistas metodológicas que podem ser exploradas na construção de uma pesquisa científica.

Sabemos que o documento, matéria-prima básica do historiador, oferece visões de mundos peculiares de acordo com o lugar de que provém. Isso, além de fazer da escrita da história um campo dinâmico e sempre passível de revisões, exige do pesquisador tanto a paciência costumeira do terreno da pesquisa quanto um olhar atento, pois o documento é vivo, pode falar e também pode silenciar, esconder, distorcer e abrigar dados que podem ser percebidos por lupas que são produzidas por meio de problemas, perguntas, cruzamentos e outras iniciativas necessárias a esse trabalho. Esperamos que este texto contribua com a formação de lupas, e que as mesmas possam trazer à tona outras histórias da história da educação de jovens e adultos no cenário regional e nacional.

#### POR MEIO DOS VESTÍGIOS E DOS TESTEMUNHOS DO PASSADO SE FAZ A ESCRITA DA HISTÓRIA

As marcas deixadas pela humanidade no decorrer da história são o que identificamos como documento ou como fonte. A palavra fonte provém do latim *fonte*; no sentido figurado é aquilo que origina



ou produz; de modo poético as fontes podem fazer alusão à ‘nascente original’, dessa forma a expressão “beber diretamente da fonte” se relaciona com procedência, proveniência, ou seja, buscar algo no que produz. Procuramos, portanto, extrair diretamente da origem os dados para escrever a história.

Beber diretamente da fonte, no sentido da pesquisa, não parece tão simples como no sentido metafórico, pois a relação do pesquisador com a documentação, seja de qualquer origem, deve se pautar por alguns princípios. Por exemplo, os arquivos que abrigam documentos são arquivos vivos – não há “arquivos mortos” –, pois ali estão testemunhos que registraram momentos da história e que contam, com todas as ressalvas próprias desse material, partes da história (nunca de forma total). Dessa forma, documentos não devem ser descartados antes de se fazer uma rigorosa análise que comprove ou a sua permanência ou uma possível eliminação. Este descarte deve ser feito por profissionais da área e não por pessoas que criam seus próprios critérios para incinerar ou atirar no lixo papéis que consideram “velhos” e “sem utilidade”.

Além dos documentos escritos, oficiais e não oficiais, como legislações, atas, relatórios, certidões, livros, revistas, diários, cartas e outros, deparamo-nos com uma variedade de outros tipos documentais em formato de signos, iconografia (fotos, quadros, gravuras, desenhos etc.), restos arqueológicos, esculturas etc. O documento pode ser classificado por ser de ordem coletiva ou individual, classificação que perdura, ainda que os limites para separá-las sejam tênues. A origem da fonte pode ter proveniência oficial ou não oficial, o que também faz a diferença na relação do pesquisador com o documento, pois é preciso saber de onde o documento fala, por que e para quem fala. Enfim, recorrer ao uso de documentos para a pesquisa não é simples, mas também não é difícil; talvez conhecer um pouco da trajetória, das mudanças e das permanências desse processo possa contribuir para ampliar o debate acerca desse uso.

Os antigos romanos já utilizavam, no âmbito jurídico, a palavra documento para provar algo. Essa prática foi retomada na Europa Ocidental do século XVII, e mais tarde, no século XIX, os adeptos da escola positivista se apropriaram do documento escrito, essencialmente o oficial, tomando-o como garantia de objetividade. Ou seja, na concepção positivista, o documento fala por si próprio, excluindo a noção de intencionalidade da ação e a interpretação do historiador. Essa postura teve, e tem, vários críticos, pois para esses adeptos o melhor historiador

seria aquele que se mantivesse mais próximo do documento, retirando todos os dados possíveis contidos no mesmo, sem acrescentar, duvidar, questionar ou cruzar com outras fontes. Trata-se de uma prática que, mesmo criticada, ainda persiste, sobretudo quando se trata de análises da documentação oficial.

Os métodos de críticas desses documentos ainda se justapõem com os métodos tradicionais da história, o que para Le Goff são relações ambíguas, pois uma outra concepção de documento e da crítica que dele deve ser feita ainda se encontra apenas esboçada:

No entanto, uma parte das conquistas técnicas do método positivista na história permanece válida. Foi Marc Bloch quem escreveu, não sem algum exagero, a proposto de Don Mabillon, pai da história erudita que ia triunfar no século XIX com a *École des chartes* (Escola de Paleografia), durante muito tempo um bastião, no século XX, da história tradicional: Naquele ano – 1681, ano de publicação do ‘*Do Re Diplomática*’, na verdade uma grande data na história do espírito humano –, a crítica dos documentos de arquivos foi definitivamente fundada. (LE GOFF, 1995, p. 28)

A prática de recorrer unicamente aos documentos oficiais e descartar outros documentos como testemunhas para a escrita da história vai ser questionada no final dos anos vinte do século XX pela escola dos *Analles*, mais tarde chamada de *História Nova*. Seus fundadores Marc Bloch e Lucien Febvre conclamaram os historiadores a uma nova perspectiva documental, que permitisse desvendar as especificidades das épocas históricas. Esse período foi marcado na historiografia como revolução documental, pois foi a partir dele, sobretudo, que todos os vestígios do passado passaram a ser considerados fontes e matérias para o historiador, incluindo assim novos objetos, considerados não relevantes, como especificou Le Goff:

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos, escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavação arqueológica, documentos orais etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeiras ordens. (LE GOFF, 1995, p. 28)

Nesse processo, a relação do pesquisador com o documento também é modificada; há uma preocupação com a intencionalidade das fontes, ou seja, com a intenção do agente histórico com relação ao documento e do pesquisador ao trabalhar com o mesmo. A partir do interesse do pesquisador, no presente, são selecionadas e formuladas as perguntas para a investigação; o ponto de partida é o problema, não o documento. Não há modificação na experiência humana do passado, o que modifica é a forma de investigação sobre ela; isso ocorre de acordo com a concepção de quem pesquisa. Uma subjetividade que faz parte da atividade do pesquisador.

De acordo com Burke (1992), para registrarmos passagens de povos que não estão presentes nos documentos oficiais, é necessário que busquemos outras fontes que possam ser cruzadas, para descobrirmos pistas de passagens que estão silenciadas em tais documentos. De qualquer forma, a análise da documentação escrita deve ser criteriosa, buscando revelar o que não foi dito, pois essas fontes trazem representações e alguns significados que precisam ser construídos tendo como referência principalmente a contextualização no momento da averiguação. Vale ressaltar ainda que, ao manusearmos as fontes disponibilizadas nos acervos, sejam públicos, sejam privados, é importante atentar para as ambiguidades, as contradições e outros elementos passíveis de serem encontrados.

Ao nos depararmos com o documento, após deixarmos passar o entusiasmo comum de achar que ali está a resposta pronta para o que buscamos, vale ter cautela e proceder de forma cuidadosa, tendo como referência, principalmente, a procedência, juntamente com a conjuntura histórica e o contexto social, econômico e político do período. Isso pode evitar uma análise anacrônica, muito comum nas leituras de fontes, a qual consiste numa análise do documento do passado com vistas no tempo presente, e não com o olhar para o tempo em que o mesmo foi produzido.

Se, por um lado, de acordo com o paradigma tradicional, reforçado sobretudo pelos positivistas, a escrita da história deveria ser baseada nos registros dos arquivos oficiais, negligenciando outros tipos de evidências, por outro, essa limitação pagou um preço alto, um preço que é a escrita de uma história que ainda não foi superada totalmente. Trata-se da história feita essencialmente como uma narrativa heroica, que se concentra em grandes ações feitas por grandes homens, fazendo com que a maior parte da humanidade fique renegada a um papel secundário nessa história.

O período anterior à invenção da escrita foi posto de lado como “pré-história”. Entretanto o movimento da “história vista de baixo” por sua vez expôs as limitações desse tipo de documento. Os registros oficiais expressam a visão oficial. Para reconstruir as atitudes dos hereges e dos rebeldes, tais registros precisam ser suplementados por outros tipos de fontes. (BURKE,1992, p.13)

Como bem ressaltou Burke, faz-se necessário que busquemos outras fontes que possam indicar pistas de povos e fatos que estão ausentes dos documentos oficiais. No processo de operação historiográfica podemos contar com as fontes disponíveis, que podem ser abundantes, parcas, eloquentes ou silenciosas. A despeito disso, não são as fontes que nortearão a pesquisa, e sim o problema levantado. Ele norteará a escolha das fontes para assim dar sentido à operação historiográfica. Diante da fonte, a sensibilidade do pesquisador é primordial para iniciar, sobre a mesma, uma série de perguntas de fora, por exemplo quanto à época, à procedência, ao uso, ao material etc. Trata-se de uma relação que se caracteriza pela tensão, e não por reflexo ou por correspondência direta, pois a escrita da história é complexa, ambígua, contraditória e está em revisão permanente.

Sabemos da impossibilidade de apreender todas as fontes para a escrita da história, pois, como já acentuamos, a realidade passada é inapreensível, e o passado nunca será plenamente conhecido. Os limites permitem-nos, no entanto, reconstruir pedaços da história por meio de fragmentos e de incertezas; a história se faz por meio de um conhecimento mutilado. Daí a necessidade de, diante do tema da pesquisa, valer-se de fontes que possam trazer à luz os acontecimentos, que são sempre marcados pelas possibilidades.

O trabalho com fontes documentais deve constituir para o pesquisador como um diálogo, permeado de questões, dúvidas e cujo resultado pretendido nem sempre resulta de análises bem arrematadas. Embora tenha como preocupação tentar responder às necessidades e compreender os fatos para apreender uma realidade histórica, esse conhecimento não pode ser entendido como um dado definitivo e acabado. (FÁVERO, 2000, p. 101)

Quanto ao tratamento das fontes, vale salientar que se faz necessário estabelecer uma associação, relacioná-la ao tema proposto, e não simplesmente usá-la para preencher uma lacuna ou confirmar uma proposição. O tratamento, após superar o deslumbre, é de desmitificar o

documento, e, ao contrário do positivismo, as perguntas que se elaboram são tão importantes quanto o documento. O documento não é história, não faz história, o ponto de partida é o questionamento. O trabalho com fontes exige paciência, e nesse caminho a ansiedade e a pressa são inimigas da produção do conhecimento. A pluralidade de documentos permite uma série de olhares; é preciso explorar, problematizar, propor, buscar, rever, checar, reformular, voltar, esgotar problemas, para compreender melhor o objeto e produzir o conhecimento. As inúmeras possibilidades que os documentos oferecem permitem inventar o próprio modo de explorar as fontes. É importante ter em mente a vivência da imprevisibilidade do fazer histórico, que implica dar inteligibilidade ao material evitando a prática comum de fazer mera descrição de fontes, assim como de praticar um comportamento não viável, que é buscar dados que justifiquem a afirmação de que partiu, encontrando nas fontes respostas prontas e acabadas. O desafio é quebrar, aos olhos do leitor, a impressão de que a história narrada é coerente e isenta de contradições.

#### FONTES PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Seguindo a mesma perspectiva de outros campos da História, predominou na área da História da Educação, durante muito tempo, a produção de pesquisas baseadas no uso de fontes oficiais para a escrita da história dos movimentos escolares. Recorreu-se, quase que unicamente, a documentos de cunho oficial, como regulamentos, legislação, atos, atas, relatórios, programas de ensino, estatísticas etc., documentos que, em geral, guardam uma representação globalizadora e ordenada da sociedade. Evidentemente os documentos oficiais têm muito a dizer; não se trata de descartá-los, mas sim de interrogá-los, colocá-los em dúvida e confrontá-los com outras fontes para evitar a escrita de uma história maniqueísta, derrotista, céptica, gloriosa, pessimista, ou outros extremos. Atualmente, pesquisas com visões deterministas da escola do passado, seja na visão “caótica”, seja na visão “redentora”, têm sido refutadas, tanto por meio de pesquisas com outras fontes, quanto por meio de outras leituras feitas dessas mesmas fontes oficiais.

Alcançar temas da cultura escolar considerados essenciais para a compreensão desse largo panorama que é o passado educacional, tendo como referência somente a documentação oficial, parece algo superado. Sem dúvida, o fato de evidenciar outras fontes, que podem somar e

acrescentar mais conhecimentos, tem alcançado um lugar sem volta. Documentos que, em princípio, por não serem considerados “nobres”, foram deixados de lado e sofreram um entorpecimento que permitiu o descarte de muitas fontes que poderiam ser incorporadas às pesquisas, proporcionando outros olhares relevantes para a escrita da história da educação. Como exemplo oposto, podemos citar a recuperação de cadernos escolares, boletins, provas, trabalhos escolares, fotografias, mobiliários escolares (carteiras, bancos, pastas, uniformes, tinteiros, quadros de escrever) e materiais de escritas (canetas, lápis, giz etc.). A arquitetura escolar também tem sido tema de estudos para apreender a composição e o movimento da escola. O prédio escolar, seja ele no formato doméstico, seja ele proposto para abrigar internatos, externatos, colégios, liceus, instituições religiosas, escolas para o ensino primário, secundário, faculdade e outros, permite investigações distintas a respeito do cotidiano escolar de lugares e tempos.

No interior dessa perspectiva muitas fontes oficiais têm recebido tratamentos que escapam a uma visão única e determinista da história. Como exemplo podemos recorrer a um tema que tem sido analisado sob diferentes perspectivas e sob diferentes fontes; trata-se da representação do profissional do magistério na história da educação brasileira. Os relatórios dos presidentes da província, mensagens provinciais obrigatórias apresentadas anualmente pelas autoridades administrativas nas sessões ordinárias da Assembleia Legislativa, são fontes preciosas para investigar a temática da instrução sob o ponto de vista oficial. Além da instrução, as mensagens abordam aspectos significativos para a escrita da história local, pois trazem temas diversificados sobre administração pública. Em pesquisa realizada anteriormente (VALDEZ e ALVES, 2012), investigamos os apontamentos oficiais dos presidentes (governadores) da província (estado) de Goiás que se referiam ao professorado. A despeito de essa fonte ser relevante, vale observar alguns aspectos para uma melhor compreensão das abordagens postas nos relatos: administração provincial (arranjos políticos); característica dos relatos (uniformes); papel do presidente da província (autoridade máxima); origem do cargo (escolha do Imperador); prática (centralizadora); localização da província (isolamento); tempo no cargo (instabilidade); olhar externo (procedência de outras províncias), entre outros.

Como já foi salientado, por se tratar de discursos oficiais, essa fonte merece um olhar atento e cuidadoso no decorrer da análise. Sabe-se

que nenhum documento é neutro, daí a importância de o pesquisador contextualizar e investigar as condições que geraram o documento, quem o produziu e com qual propósito. As ambiguidades presentes nesses registros nos revelaram representações para além do romantismo e do papel de redentor atribuído aos mestres. Os dados obtidos nos levaram à desconstrução de uma imagem cristalizada de que, no passado, os profissionais da educação eram estimados e respeitados, enquanto hoje os mesmos são submetidos a toda espécie de desvalorização.

Outra fonte que tem sido objeto inesgotável de pesquisa é a literatura escolar, que pode ser encontrada em formato de cartilhas, cartas de ABC, livro de leitura, compêndios de disciplinas específicas, livros de professores, livros complementares e outros. Ela oferece um mundo de opções para analisar as especificidades de cada época, como currículo, ilustrações, lições, métodos, conteúdos etc. Muitas pesquisas vêm sendo realizadas, principalmente na área de História da Educação, utilizando esse material como caráter de documento. Essa fonte legitimada como guardiã constitui um lugar de memória privilegiado, pois consolida conceitos no imaginário social. É importante explorá-la em suas várias dimensões para perceber as análises sobre o imaginário escolar e suas representações políticas, recorrendo à capa, contracapa, página de rosto, leitor, leitores, legislação, editora, formato, ilustrações, circulação, edições, autores e outros.

Ainda, outro tipo de documento que tem sido abordado para dar pistas da constituição do mundo escolar é a fotografia, fonte preciosa para identificar elementos que permeavam as relações educacionais. Ao eleger essa fonte iconográfica como objeto de investigação não podemos perder de vista o fato de que a fotografia, enquanto documento histórico, deve ser inserida no panorama cultural da época, como ressaltaram Cardoso e Mauad (1997, p. 406): “a imagem fotográfica seria tomada como índice de uma época, revelando, com riqueza de detalhes, aspectos da arquitetura, indumentária [...]. Uma leitura que ultrapasse a avaliação da fotografia como mera ilustração.” Como na documentação escrita, a análise dos retratos deve ser criteriosa buscando revelar o que não foi dito, pois, pelo fato de lidar diretamente com uma imagem que nos apresenta uma representação, alguns significados precisam ser construídos tendo como referência, principalmente, a contextualização no momento da averiguação. Leite (2000, p. 16) afirma que “as imagens precisam ser traduzidas por palavras, tanto para a sua análise como para sua

comunicação, o que acrescenta à polissemia das imagens as ambiguidades provocadas pela alteração de códigos”.

As velhas e amareladas fotos em P&B, ou mesmo as que recebem cores, reproduzem partes do passado educacional. Sejam as individuais, como a famosa “lembrança escolar” de meio corpo, sejam as que imprimem a conquistada formatura, além das imagens coletivas que conservam momentos de festas, passeios, desfiles, solenidades, viagens, feiras, exposições escolares e outros momentos dos tempos de escola, elas contam histórias. São fontes que falam pela imagem; às vezes silenciam, omitem, escondem, ironizam. Talvez por isso, e muito mais, é um documento que merece ser aproveitado em uma pesquisa, indo além de uma mera ilustração – aliás, recorrência de risco permanente diante das possibilidades que esse objeto iconográfico oferece.

Como é possível perceber, existem fontes e mais fontes que podem contar partes da história da educação. Aqui citamos algumas, contudo vale buscar outras fontes originais que possibilitem maiores movimentos e vislumbrem cenários escolares que ainda permanecem atrás das montanhas.

#### ACERVOS DOCUMENTAIS INFORMATIZADOS E O CMV: ESPAÇOS PARA FACILITAR E DEMOCRATIZAR A PESQUISA

Os bancos de dados informatizados que abrigam documentos específicos da área da história da educação, independente do recorte cronológico, têm contribuído enormemente para a produção de pesquisas. A junção de vários documentos de um tempo, lugar ou instituição, sem dúvidas, surge como consequência da era digital, como uma imposição do tempo presente e, a despeito das dificuldades, da suposta tentativa de tomar o lugar dos tradicionais arquivos materiais, são espaços que permitem um acesso mais dinâmico aos documentos, sobretudo diante dos prazos diminutos impostos pelas agências de pesquisas. Trata-se de espaços que têm crescido e têm potencializado o uso de documentos nas pesquisas, não somente pela facilidade de acesso, mas também pela disponibilidade e organização de massas documentais que permitem, com menos tempo e mais agilidade, a busca por documentos que muitas vezes estão dispersos em arquivos públicos ou privados. A adoção desse suporte tecnológico, como acervo digital, biblioteca virtual, Cd e DVD ou banco de dados e museus, une tecnologia e conservação do passado,



pois ao mesmo tempo preservam-se e disponibilizam-se documentos que permitem a escrita da história. Recorrer às novas tecnologias é uma experiência que a área da história da educação tem legitimado já há algum tempo, não somente por meio de acervos, mas também por outros recursos.

Os desafios colocados pela informática têm forçado os pesquisadores de História da Educação a desenvolver esforços variados no sentido de se apropriar e se beneficiar dos recursos à disposição das chamadas novas tecnologias. Tais empreendimentos adquiriram contornos variados, desde a retomada da necessidade de manutenção e preservação do patrimônio documental relativo à área de história da educação, evidenciado pelo movimento de criação de grupos, núcleos e programas voltados para esta finalidade, até a produção de bancos informatizados, CD-Rom, e utilização das ferramentas e recursos da internet, como a criação de páginas, listas de discussão, troca de correspondências, divulgação de diversas atividades, intercâmbios dentro e fora do país, edição de revistas eletrônicas e configuração de bibliotecas virtuais, por exemplo. (GONDRA, 2000, p. 04)

Há diversas experiências bem sucedidas nessa área; iniciativas individuais, coletivas, institucionais, públicas, privadas etc. O *Museu Virtual da Educação de Portugal* foi um dos primeiros espaços a disponibilizar um extenso acervo de documentos sobre a história da educação portuguesa e brasileira. Podemos citar ainda as experiências no Brasil, como o *Centro de Memória da Educação da USP*, o *Centro de Referência em Educação Mário Covas*, o *Museu virtual da memória da educação de Minas Gerais*, o *Centro de memória da Unicamp* etc. Vale registrar ainda a experiência da *Biblioteca Virtual Anísio Teixeira*, inaugurada em 1997. Esse espaço virtual, onde é possível encontrar um diversificado repertório, tem como objetivo colocar à disposição, *online*, as obras bibliográficas e a biografia deste educador.

Em Goiás, mais especificamente na Faculdade de Educação da UFG, além do projeto *Centro Memória Viva*, que justifica a produção deste livro, outras iniciativas podem ser citadas. A partir do projeto de pesquisa *Infovias e Educação*, originou-se, no ano de 2002, o *Museu Virtual da Educação em Goiás*, que está hospedado na página da Faculdade de Educação e mantém a configuração e o acervo de origem. Desde o ano de 2009, a iniciativa desse museu foi retomada e redimensionada e atualmente abriga o espaço virtual da *Rede de Estudos de História da*

*Educação de Goiás*, espaço que foi reformulado e realimentado com outras fontes para continuar servindo como referência para pesquisadores interessados na história da educação de Goiás. A rede abriga documentos referentes à instrução escolar do século XIX até meados do século XX. São fontes catalogadas e digitalizadas, providas de diferentes acervos, como documentos oficiais, educação na imprensa (jornais), fotografias, livros em geral e livros escolares, mapas de frequência escolar, relatórios presidenciais etc. Outra ação do tipo, ainda em construção, é o projeto *Cinquenta anos da Faculdade de Educação*, projeto que, desde 2011, investe na separação, tratamento e organização dos documentos da Faculdade de Educação desde sua criação, no ano de 1968. Em parceria com o Centro de Informação, Documentação e Arquivo (CIDARQ/UFG), pretende até o ano de 2018, ano do cinquentenário da FE, disponibilizar um acervo virtual que contemple a documentação digitalizada e organizada dentro das normas da arquivologia.

Boa parte das iniciativas da criação de arquivos virtuais partiu de pesquisadores que passaram muito tempo em arquivos na busca de documentos para pesquisas acadêmicas, conferindo tempo a um trabalho investigativo que exige abrir e fechar caixas, desatar pacotes, manipular cuidadosamente revistas, boletins, jornais, mapear, organizar, fotografar e copiar documentos, preencher fichas, retornar, retomar, rever a documentação etc. Trata-se de um trabalho exaustivo e solitário, um trabalho extenso que muitas vezes se limita a uma pesquisa individual, sem contar que muitos dos documentos recolhidos, às vezes, não são utilizados na pesquisa. De frente a isso, percebe-se que é possível socializar esse acervo, poupando outros pesquisadores, que têm o tempo restrito, de fazer o mesmo percurso, principalmente diante do curto tempo exigido para fazer um curso de pós-graduação.

Socializar a informação talvez seja um dos maiores objetivos desse tipo de trabalho, pois o documento, mesmo que seja de cunho privado, tem o poder coletivo de oferecer dados para a construção da escrita, que se transforma em conhecimento, um bem que deve ser para todos, e não para poucos “iluminados”. Sobre isso, Amorim registrou:

Muitas podem ser as aplicações das novas tecnologias nas etapas de processamento dos documentos, mas é na recuperação da informação e preservação que sua presença é mais marcante, vindo de encontro às modernas técnicas de tratamento da informação que determinam que preservação e acesso sejam pensados de forma unívoca. Toda ação

de preservação, aplicada a um documento, deve ter como objetivo colocá-lo à disposição para consulta. (AMORIM, 2000, p. 92)

Não temos a intenção de “ensinar” a trabalhar com as fontes disponíveis nesse acervo, nosso desejo é mais de estimular o olhar para esse espaço e, diante da diversidade de documentos disponibilizados no CMV, propor aqui alguns indicadores para uma possível conversa sobre o uso desses documentos. Para tanto, no universo da organização dos acervos encontrados no CMV, optamos por recortar estes dois acervos: o acervo do *Movimento de Educação de Base em Goiás* (MEB) e o da *Pesquisa Documental na Seduc-GO*. Dentro desse recorte, indicamos dois temas, um para cada acervo, e defronte desses temas promovemos algumas fontes possíveis de respaldarem os estudos propostos. Vale reforçar que esse intento serve para instigar, para provocar o leitor, pois sabemos que uma pesquisa parte de um desejo do pesquisador em querer descobrir algo, um desejo subjetivo e, nesse caso, talvez como em outros, a imposição não serve para nada.

Assim como as fontes não se esgotam, muitos temas de pesquisa também podem produzir diversos escritos, pois podem ser investigados e analisados sob diferentes aspectos e formas. Isso pode ser corroborado, por exemplo, ao penetrarmos na massa documental do *Movimento de Educação de Base em Goiás*, acervo que, ainda que chame atenção para o regional, proporciona documentos que extrapolam da fronteira de Goiás para outros estados do Brasil. No acervo do MEB podemos encontrar mais de trezentos documentos arrolados; procuramos, então, ainda que de forma simplificada e rápida, traçar um quadro que permita visualizar alguns temas seguidos de documentos relacionados possíveis de serem analisados.

Quadro 1 - Temáticas e fontes de pesquisa sobre o *Movimento de Educação de Base em Goiás*

TEMÁTICAS	DOCUMENTOS
Idealizadores do MEB (monitores, militantes, professores, coordenadores, padres, freiras etc.)	Relatórios, atas, entrevistas, encontros, treinamento, metas, depoimentos, cartas etc.
Aspectos administrativos	Programa, verbas, patrimônio, funcionamento, guias, memórias etc.

TEMÁTICAS	DOCUMENTOS
Alunos	Provas, escritos, poemas, cartas, matrículas, fichas, frequência etc.
Material Didático/Métodos de ensino	Cartilha, livros didáticos, livros de leitura, apostilas, questionário etc.
Aspectos teóricos	Apostilas, bibliografias, textos, normas, autores, origem etc.
Igreja (Aspectos religiosos)	Artigos, origem (história), folhetos de missas, documentos da CNBB, cartas da diocese, missas escritas, localização de capelas, emissoras católicas, doutrina cristã, formação de pastorais etc.
Comunicação e arte popular	Rádio comunitária, linguagens, animação popular, hinos, teatro, datas comemorativas, músicas, cultura camponesa, cinema, filmes, vídeos, poesias etc.
Aspectos governamentais	Planos, leis, decretos, normativas etc.
Espaços escolares	Instalações, vizinhos, parcerias, comunidade, escolas radiofônicas etc.
Alfabetização	Boletins de campanhas, frases, panfletos, palavras-chave, índices de analfabetismo etc.
Trabalho	Sindicalismo, direitos, sindicato rural, colheita, terreno, fazenda, lideranças, saúde, justiça, movimento operário, socialismo, cooperativas etc.
Contexto social	Reforma agrária, subdesenvolvimento, ditadura, ideologia, classes sociais, conscientização, revolução, pobreza, sertanejo, latifúndio, injustiça etc.
Regime militar (1964-1985)	Boletim de ocorrência, inquéritos policiais, prisões, anistia, comissões, indenizações, denúncia etc.

Fonte: Organizado por Valdez, em 2014.

O quadro sugerido é modesto, contudo vale ressaltar que a elaboração de quadros que contenham dados, teóricos, metodológicos ou bibliográficos, entre outros, pode contribuir na organização e na elaboração de uma pesquisa. No exemplo que sugerimos é possível incluir muitos outros dados, assim como elaborar quadros que contenham dados do recorte cronológico, do recorte espacial ou outros que atendam às necessidades da organização da pesquisa.

Seguindo a intenção de provocar e chamar atenção para possíveis pesquisas, recortamos o último tema da tabela, “Regime militar (1964-1985)”, e arriscamos sugerir algumas fontes que enfatizam a ditadura militar sob o ponto de vista do Estado, do aluno e de uma educadora do Movimento. Nesse contexto, podemos analisar o MEB, um movimento popular de resistência, sob o ponto de vista do Estado, por meio do inquérito que acusava monitores do MEB que “mantinham contato” com

lavradores do interior de Goiás. O documento policial, datado do ano de 1967, descreve, em uma linguagem policíesca, os “assuntos políticos” abordados nas reuniões dos monitores com os trabalhadores rurais. Vale salientar que esse documento contém a voz do Estado que instaurou o regime militar no país, um Estado que, nesse momento, tentava conter o movimento por meio de intimidação, recorrendo ao aparato policial, representante do regime militar.

Quanto à escuta da voz dos alunos, elegemos o manuscrito intitulado “Acontecido camponês”, no qual um aluno relata, em formato de poesia, a prisão dos camponeses do MEB em Itauçu, interior de Goiás. Repleta de singeleza, a escrita, feita em 2003, trinta anos após o episódio, é expressiva no tocante ao autoritarismo do Exército sobre a organização camponesa, que lutava contra a escravidão promovida pelo latifúndio. Os fatos narrados no poema trazem à tona uma narrativa feita por quem viveu a repressão, o autor, considerado o líder do movimento, portanto o mais “perigoso”, que lembra o processo de prisão incitado pelo fazendeiro que, munido de advogados, usou desse artifício para que os camponeses fossem expulsos e não garantissem a terra por meio de usucapião.

Sobre o mesmo tema, ainda temos a voz da militância que estava à frente do Movimento, à frente de quem ensinava os trabalhadores. Para tal podemos tomar como referência a entrevista em formato de transcrição do depoimento de uma monitora. Nesse documento é possível destacar a história do Movimento desde as organizações antes do regime militar nos movimentos de reformas de base que antecederam ao MEB, como a prática da Ação Popular, a Juventude Católica, um curso com Paulo Freire, a preparação das aulas e dos materiais didáticos, o uso do rádio etc. O depoimento inclui dados sobre a preparação do golpe militar, a divisão da Igreja, os processos dos inquéritos militares, as perseguições, o exílio etc.

De posse desses documentos é possível realizar uma pesquisa de história e memória de cunho comparativo, destacando e evidenciando inúmeros assomos contidos nessas “três vozes” – do Estado, dos alunos e da militância do Movimento. Vale ressaltar que, ao recorrer a essa metodologia, os dados contidos nas fontes devem ser analisados à luz dos aspectos teóricos eleitos. Assim, pode ser possível compreender não somente as vozes, mas também o que não foi dito, o que foi esquecido ou silenciado, evitando deixar as fontes falarem por si mesmas. Consideramos, ainda, que as três fontes provêm de lugares diferentes, e isso deve ser levado em conta para que a análise não tenha uma única

interpretação. Outro aspecto que não pode ser ignorado é a relação entre a história e a memória nesse recorte, pois distinguir a história, que é o golpe militar, das lembranças contidas nas memórias, tanto do trabalhador quanto da educadora militante, é importante para evitar a produção de uma pesquisa maniqueísta. Há muitos outros aspectos que não cabem aqui, inclusive aqueles que surgirão no desenvolver da pesquisa e na relação com as fontes, como em qualquer outra pesquisa.

Em relação aos documentos que constam no acervo do *Seduc-GO: redescobrimo a História da EJA em Goiás*, a maior parte da documentação é de origem governamental. Essa ressalva é importante para pensarmos, como já foi salientado, a primeira impressão formada a respeito do documento que será analisado: a sua origem. Certamente que a origem não fornece as respostas que procuramos; isso somente a documentação é que vai suprir mediante uma análise de confronto com a mesma, tomando as precauções já relatadas quando se trata de documentação oficial.

O acervo do Seduc, a exemplo do acervo do MEB, também oferece uma série de documentos que sugerem inúmeras pesquisas sob o ponto de vista de projetos regionais para o ensino de jovens e adultos: programas de disciplinas, dossiês, matrículas, projetos, portarias, validação, currículo, além de revistas, entrevistas e outros. Destacamos aqui uma preciosidade que já foi citada neste texto: a imprensa pedagógica. Há uma série da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), dos anos cinquenta e noventa, que aborda temas referentes à educação de adultos, como erradicação do analfabetismo, rádio educativa, ensino noturno, educação rural, convênios com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e muitos outros temas já indicados que podem proporcionar pesquisas relevantes e originais.

Enfim, poderíamos seguir com sugestões diversas, contudo o mais importante é que os próprios pesquisadores recorram aos acervos contidos no CMV, busquem as fontes abrigadas e processem os documentos fazendo uso dos mesmos ancorados em uma base teórica. Não é por estarem nos documentos que os fatos aconteceram daquela forma; os fatos são filtrados pelo olhar do pesquisador, afinal o que encontramos em um documento é um conhecimento produzido, uma produção que não é neutra. Isso significa que esse conhecimento pode ser revisto, indagado, revisitado e reinterpretado.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, E. D. Arquivos, pesquisas e as novas tecnologias. In: FARIA FILHO, L. M. de. *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. p. 89-100.
- BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.
- CARDOSO, C. F.; MAUAD, A. M. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 401-418.
- FÁVERO, M. L. de A. Pesquisa, memória e documentação: desafios de novas tecnologias. In: FARIA FILHO, L. M. de. *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. p. 101-116.
- GONDRA, J. G. A leveza dos Bits: História da Educação e as novas tecnologias. In: FARIA FILHO, L. M. de. *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. p. 3-18.
- LE GOFF, J. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LEITE, M. M. *Retratos de família*. São Paulo: Edusp, 2000.
- VALDEZ, D.; ALVES, M. F. A imagem dos professores nos relatos oficiais: Província de Goiás (Século XIX). In: MACHADO, M. M.; SANTOS, J. S. dos. *Percursos Históricos da Educação no Cerrado*. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.





### CAPÍTULO III

## Dos rádios de pilha às ações na comunidade: o Movimento de Educação de Base (MEB) em Goiás

Maria Emilia de Castro Rodrigues  
Maíra Soares Ferreira  
Maria Aldina Gomes da Silva Francisco  
Maribel Schveeidt  
Andreia Ferreira dos Santos

A memória coletiva nos remete a lidar com os fatos sociais [...] Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas [...] Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias concorrentes. (POLLAK, 1989, p. 01)

É com a intencionalidade de (re)construção da história coletiva dos marginalizados, dos reprimidos e silenciados, que buscamos trazer a história do Movimento de Educação de Base em Goiás, a história de um movimento de educação popular da década de 1960. O interesse por reconstruir a história do MEB em Goiás é de longa data – uma história narrada a partir das memórias individuais, as quais sempre existem a partir de uma memória coletiva, uma vez que todas as nossas lembranças são constituídas no interior dos grupos sociais nos quais estamos inseridos – e trouxe como opção a escuta àqueles que viveram e deram um rumo à educação de adultos em Goiás, numa perspectiva política, libertadora, conservando informações importantes sobre os sujeitos que a constituíram (HALBWACHS, 2006, p. 30). Mas essa história na década de 1960 foi negada por aqueles que conduziam este país pós-golpe, fazendo com que a afirmação da memória, enquanto um processo de “negociação” para conciliar memória coletiva e memórias individuais (HALBWACHS, 1968, *apud* POLLAK, 1989), deixasse ou fosse obrigada a deixar (pelo exílio, prisões, perseguições, medo...) esquecida uma parte tão rica da educação goiana, quer seja em gavetas, armários, teto ou sótão de casa, quer seja num canto do passado.

Foi com essa intencionalidade de reconstrução do passado que a pesquisadora Rodrigues, em 2008, construiu sua tese de doutorado, e nesse processo foi reunindo uma série de documentos sobre o Movimento de Educação de Base (MEB), sobre o MEB em Goiás e sobre outros movimentos que influenciaram esse Movimento nas terras do coração do Brasil, os quais, juntamente com as doações de José Pereira Peixoto Filho e de Osmar Fávero, compuseram o acervo documental da Coleção MEB-Goiás no *Centro Memória Viva (CMV): documentação e referência em educação de jovens e adultos, educação popular e movimentos sociais*, organizado no período de 2011 a 2014.

O MEB foi instituído e organizado em 1961, sob a responsabilidade do Episcopado Brasileiro, por meio de sua entidade representativa a *Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)*. Foi prestigiado pelo governo Jânio Quadros, com a assinatura do Decreto n. 50370/196, e por um convênio assinado entre a Igreja Católica e o Governo Federal, o qual possibilitou a liberação de recursos para alfabetizar parte da população brasileira, que naquele período, conforme o Censo de 1960 do IBGE/PNAD, contava com um índice de 39,6% de analfabetos acima de 15 anos, perfazendo um total de 15.964.852 pessoas que sequer podiam votar.

O Brasil é um país de origem eminentemente camponesa, e a Igreja Católica, buscando chegar-se aos povos do campo, criou o MEB, e com ele o MEB-Goiás, em que atuavam, de forma expressiva, jovens militantes da Igreja. Vale ressaltar que o movimento nasceu das experiências de Escolas Radiofônicas (ER) na região Nordeste do país, como o Sistema Rádio Educativo Nacional (Sirena), onde já eram utilizadas as rádios vinculadas à Rede Nacional das Emissoras Católicas (Renec), bem como da experiência internacional de Sutatenza, na Colômbia, com a educação de adultos (EDA). Tanto o governo federal, quanto o goiano já assinalavam uma preocupação em relação ao nível de analfabetismo no país e no estado de Goiás. As condições sócio-históricas do momento exigiam que a população fosse alfabetizada; era a transformação para um novo Brasil, pois havia grandes expectativas de progresso, e o analfabetismo não combinava com esse futuro e próspero perfil dos brasileiros.

O MEB era composto por um Conselho Diretor Nacional, com 11 membros (sendo um indicado pelo Estado, e o restante pela CNBB), um Conselho Nacional de Representação e Consulta e um Conselho Fiscal, além da Equipe Nacional e das Regionais. Muitos dos componentes dessas equipes vinham dos movimentos católicos, como a Juventude

Estudantil Católica (JEC) e a Juventude Universitária Católica (JUC), e das organizações políticas, como a Ação Popular (AP). Segundo Fávero (2006), esse modo de composição ocasionou sua prática diferenciada.

O MEB atuou nas áreas onde não existiam escolas regulares e onde havia alto índice de analfabetismo, que era o meio rural. A partir de 1963, proporcionou uma educação que visava à ação dos educandos sobre sua realidade, incentivando-os a modificarem-na, num trabalho de alfabetização vinculado à perspectiva de conscientização e politização, assim como de articulação, mobilização e transformação crítica das comunidades locais. Esse Movimento utilizava o rádio<sup>2</sup> como veículo de transmissão das aulas desde o início dos seus trabalhos. Ele aprimorou o que já existia na história da radiodifusão, a recepção organizada, ou seja, organizavam-se os espaços para acomodar os alunos, e, além do rádio que transmitia as aulas, havia os monitores como responsáveis por oferecer o apoio necessário aos educandos e promover o contato direto com as diferentes comunidades ouvintes. A partir de 1963, os líderes das comunidades, onde o MEB-Goiás mantinha as Escolas Radiofônicas, uniram-se aos monitores, para colocar em ação a metodologia de Animação Popular.

[...] Este Movimento não buscava simplesmente uma educação formal, onde as pessoas atingidas recebessem uma série de informações que muitas vezes não se relacionavam em nada com o seu cotidiano. Os próprios documentos do MEB diziam que os objetivos específicos de cada escola radiofônica eram a ‘conscientização, a mudança de atitudes e a instrumentação das comunidades’, indo ao encontro de outros projetos de educação, como o idealizado por Paulo Freire. (PIMENTEL, 2004, p. 45)

O MEB atuou nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, contando com uma presença significativa no estado de Goiás. Na década de 1960, o estado de Goiás contava com a maioria da população vivendo no meio rural, daí o direcionamento da ação educativa do MEB-Goiás

---

2 A história do rádio no Brasil, segundo Pimentel (2004), inicia-se juntamente com a do rádio educativo, pois quando ocorreram as primeiras transmissões de rádio no país, na cidade do Rio de Janeiro, em maio de 1923, “a Rádio Sociedade realizou sua primeira transmissão, de caráter experimental” (PIMENTEL, 2004, p. 12), e os programas já tinham caráter educativo e cultural.

para os adultos analfabetos, especialmente o trabalhador rural. Segundo Rodrigues (2008), Goiás possui uma história riquíssima, empreendida pelos movimentos populares de educação de adultos (EDA) na década de 1960, no entanto,

[...] apesar de registrada, seus dados estão dispersos, por fazer parte de memórias marginais: quer seja pelas circunstâncias históricas da ditadura militar que provocaram a ausência, ocultação e/ou apagamento de registros, restringindo a pessoas, o conhecimento de fatos importantes, gerando um vácuo no passado cultural; quer seja pelo espaço marginal que a EJA ocupa no processo educacional, especialmente aquela voltada para o meio rural. (RODRIGUES, 2008, p. 17)

Como os espaços formativos dos movimentos de educação popular foram fortemente reprimidos nos anos da ditadura militar, muito do que foi produzido se perdeu, fazendo-se necessário, agora, o trabalho de localização, identificação, recuperação, organização e descrição do material, como o CMV tem buscado fazer.

#### ORGANIZAÇÃO DOCUMENTAL DO MEB-GOÍÁS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CMV: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Em se tratando de uma proposta como a do *Centro Memória Viva: documentação e referência em educação de jovens e adultos, educação popular e movimentos sociais*, é necessário compreender sobre o que é memória e suas especificidades, como se organiza a memória individual e coletiva. Outro aspecto importante é entender a história oral, pois por meio dela agrupam-se informações que muitas vezes não estão disponíveis na história “oficial”. Tais especificidades fizeram com que, durante o processo de desenvolvimento do trabalho, o grupo se reunisse em alguns momentos para, por meio de oficinas, trabalhar a própria história da pesquisa.

A memória, de acordo com Misorelli *et al.* (2009, p. 14), é um trabalho “de organização e de seleção, atrelada à identidade, um registro que seleciona experiências, emoções”. Segundo Bosi (1994, p. 333), a memória coletiva é a “interação no interior de um grupo”, que pode ser familiar, escolar ou profissional. Para ele, a memória individual é “a memória que teve um significado para o indivíduo”, portanto ele a recorda.

Quanto à história oral, vale frisar que ela é construída em torno de pessoas. Conforme nos ajudam a pensar Misorelli *et al.* (2009), por meio dela é que se processam as transformações da própria história.

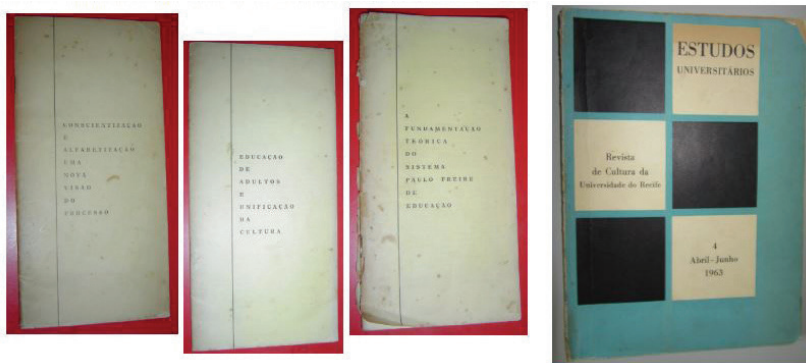
[...] Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só de dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. [...] paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical do sentido social da história. (THOMPSON, 1992, *apud* MISORELLI *et al.*, 2009, p. 94)

Todos esses elementos colaboram para a obtenção de um *Centro* de referência, um ambiente voltado para disponibilizar informações e relatos de histórias em diversas formas, oral, visual etc. (entrevista, áudio, vídeo, texto, fotografias, músicas...). Essa experiência assim como a de outros autores, como Verena Alberti, do *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil*/Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), Libânia Nacif Xavier e Maria de Lourdes Albuquerque Fávero, do *Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro* (Proedes/UFRJ), auxiliaram-nos principalmente no trabalho com os elementos da história oral, forma de pesquisa fundante para quem pretende recuperar a história de pessoas e movimentos, como foi o caso do MEB-Goiás e das pessoas que o constituíram.

A localização do acervo do MEB-Goiás, um dos grandes desafios vivenciados na pesquisa, abrangeu vários locais do país, incluindo as caixas e caixas de documentação guardadas por José P. Peixoto Filho, em Belo Horizonte; os Sebos e a sede do Movimento de Educação de Base, em Brasília; o Centro de Documentação do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes) da Universidade Federal do Rio de Janeiro; a Revista de Estudos Universitários, da Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, onde fomos buscar uma cópia, mas não tivemos êxito, pois a proprietária do exemplar localizado, mesmo tendo se comprometido anteriormente, não nos disponibilizou a mesma; o Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, em Goiânia, onde acessamos os jornais da época; o Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, espaço em que acessamos as Revistas da Arquidiocese

de Goiânia, nas quais se encontravam artigos sobre o MEB-Goiás, produzidos na década de 1960, as quais foram fotografadas, organizadas, descritas e estão sendo postadas no banco de dados acima mencionado; os guardados de um grande monitor do MEB-GO, Oscavú José Coelho, os quais estavam com Elisabeth Maria de Fátima Borges, a quem foram por ele doados, antes de seu falecimento; as poucas relíquias que Alda Maria B. Cunha tinha do Movimento, as quais, após sobreviverem às perseguições, prisões e exílio, foram gentilmente cedidas para nossa pesquisa; as fotos encaminhadas carinhosamente por Maria Isabel R. Jubé; os guardados pessoais de Osmar Fávero, tão bem organizados e gentilmente enviados do Rio, acompanhados da orientação fundante: siga os passos do Relatório Final do MEB-Goiás, com todos os seus anexos.

Figura 1 - Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação



Fonte: Acervo do Centro Memória Viva (CMV) – Subprojeto Movimento de Educação de Base em Goiás, material doado por José Pereira Peixoto Filho e Alda Maria Borges Cunha. Disponível em: <<http://www.fe.ufg.br/nedesc/cmvi/index.php?page=PesquisaAberta>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

Na elaboração do Organograma da Coleção MEB-Goiás, conhecemos inicialmente o acervo de que dispúnhamos, doado pela pesquisadora Maria Emilia de Castro Rodrigues, ao qual foram acrescentados os documentos doados por José P. Peixoto Filho. Depois, a partir da construção de uma Rede de Interlocutores, tomando-se por base dissertações, teses, livros, documentos da época, estudos sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), educação popular e movimentos sociais, arquivística, memória, história e esquecimento, e somando a isso muita discussão e reflexão, fomos compondo o organograma da coleção. Entrevistamos

pessoas, utilizando um roteiro aberto, previamente elaborado, e nesse processo dialogamos várias vezes com dois interlocutores centrais (os guardiões da memória do MEB e MEB-Goiás), Osmar Fávero e Alda Maria Borges Cunha, que não só nos auxiliaram na localização, organização e reordenação dos documentos nas seções, séries e dossiês, como também nos possibilitaram compor, por meio de entrevistas, parte da história do Movimento em Goiás e disponibilizá-la em domínio público, no banco de dados, para estudantes, pesquisadores e todos aqueles que se interessarem pela temática.

Foi por meio da pesquisa, do estudo e da escuta aos envolvidos no processo educativo do MEB-Goiás que chegamos aos três irmãos monitores José Moreira Coelho, Parcival Moreira Coelho (que foi aluno e depois monitor no Movimento em Goiás) e Oscavú José Coelho, bem como à monitora Maria Joana Porto, os quais foram entrevistados (com exceção de Oscavú, que falecera antes). Com a ajuda de José Moreira Coelho, localizamos também dois educadores em Caldazinha, e destes conseguimos entrevistar Luiz Marques. Em Goiânia entrevistamos D. Joana, à época da escrita da tese de doutorado, ficando marcado o retorno para uma entrevista que seria filmada, mas ela veio a falecer. Localizamos uma outra educadora do Movimento, residente na capital do Estado de Goiás, mas esta se negou a nos conceder entrevista. Os estudos da dissertação de mestrado *Educação popular e sindicalismo: o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itauçu/GO*, de Leusa Alves de Moura (2006), proporcionaram-nos localizar em Itauçu três líderes que atuaram no Movimento, porém, apesar dos contatos estabelecidos, não conseguimos entrevistá-los.

As pesquisas junto à Revista da Arquidiocese, no Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, levaram-nos a uma educadora em Hidrolândia e, por intermédio dela, a uma aluna (com 86 anos) que vivenciou, naquele município, os trabalhos do MEB-Goiás. Na primeira vez que a ouvimos, ela nos descreveu sua experiência e nos contou como era o trabalho desenvolvido pelo Movimento, contudo a gravação do vídeo não funcionou; então, remarcamos o diálogo para outra data, para que pudéssemos também aprofundar a conversa anterior, mas, quando retornamos, ela sequer se lembrava de ter estudado no MEB-Goiás. Com elas recuperamos algumas fotografias e materiais utilizados no período, entre eles esta foto de uma turma de alunos do MEB:

Figura 2 - Turma de alunas do MEB-Goiás em Hidrolândia,  
em frente à sala de aula



Fonte: Acervo do Centro Memória Viva – Subprojeto Movimento de Educação de Base.  
Disponível em: <[http://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod\\_projeto\\_regional=1&cod\\_projeto\\_estadual=1&cod\\_sub\\_projeto=1&titulo=&autoria=MACHADO,%20Maria%20Terezinha&genero=&palavra\\_chave=>](http://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autoria=MACHADO,%20Maria%20Terezinha&genero=&palavra_chave=>)>. Acesso em: 1º fev. 2015.

Para a organização e o registro, temos seguido a Norma Brasileira de Descrição Arquivística (Nobrade), na qual obtivemos os conceitos de cada tópico, que contribuem com a descrição do documento para sua identificação pelos pesquisadores. Para tanto, foi produzida uma ficha de classificação que contempla: código de classificação, título, local da produção, data da produção, gênero, dimensão, autoria, procedência, tópicos de conteúdo, palavras-chave, condições do documento, existência e localização de originais/cópia e código de referência definitivo.

Após localizar o acervo, a etapa de higienização e de construção do organograma<sup>3</sup> da coleção foi acompanhada da sua classificação em categorias, descrição dos itens na ficha acima mencionada, bem como da catalogação e organização do acervo, tanto real como virtual. Dessa forma, pretendemos contribuir com pesquisadores e demais interessados da sociedade, por meio da disponibilização *online*, pública e gratuita, desses documentos, publicações, pesquisas, imagens e relatos orais. Entendemos que esse material compõe a experiência social acumulada da educação brasileira e contribui com a possibilidade de reconstrução de uma história negada.

---

3 Foram inúmeras as versões do organograma, criado a partir do estudo da tese de doutorado, das pesquisas e escutas aos envolvidos no Movimento, tais como Alda Maria Borges Cunha e Osmar Fávero, que contribuíram significativamente para a construção do mesmo e para a ordenação e reordenação de documentos.



A política de silenciamento do estado ditatorial brasileiro *versus* a história e memória dos sujeitos brasileiros – guardiões de um acervo disperso, com pouco registro parcial da história por meio de documentação e muita memória/cultura oral – legitima o Centro Memória Viva como um instrumento de defesa dos interesses populares e de uma contínua construção e preservação da experiência social dos movimentos populares de educação para jovens e adultos. Ele busca redescobrir uma história que envolveu várias cidades circunvizinhas do meio rural no entorno de Goiânia-GO, até onde alcançavam as ondas da Rádio Difusora de Goiânia para as devidas transmissões; busca também remontar as diretrizes do Movimento, com seus coordenadores, supervisores, monitores, alunos e líderes locais, que trabalhavam com vistas à apropriação do saber por trabalhadores, em especial do meio rural, em condições impostas pelas circunstâncias precárias, devido muitas vezes à escassez de verba ou à condição política arbitrária que havia se instalado na década de 1960.

Há um esforço dos pesquisadores do CMV, mediante os documentos, os estudos e as publicações sobre o MEB-Goiás (artigos, dissertações, teses, livros, relatos orais), de analisar o período histórico em que os fatos ocorreram, bem como de buscar a (re)construção do passado no presente, (re)compondo a história, a partir da concepção de um projeto voltado para a preservação da memória viva da EJA em nosso estado. Para tal temos recorrido à história oral, pois, como nos diz Thompson (1992, p. 44), na reconstrução histórica de nosso passado, ela faz emergir elementos antes ocultos, pois ela propõe um desafio “ao juízo autoritário inerente à sua tradição”.

Os recursos da história oral possibilitam emergir a história a “contrapelo”. Nessa direção, a pesquisa em torno do MEB-Goiás disponibiliza e mantém um acervo aberto à constante ampliação e recriação da história, e nela, à elaboração da história da educação popular para jovens e adultos brasileiros. Em suma, como o projeto base do CMV previa que seria possível, por meio de fichas catalográficas, registrar o histórico dos documentos e seu “significado funcional e simbólico” (MACHADO *et al.*, 2009, p. 8), contribuindo com o registro da experiência da educação popular brasileira, em especial da educação de jovens e adultos do estado de Goiás, cada ficha foi criada, preenchida e disponibilizada, juntamente com o documento digitalizado, acessível a pesquisadores e demais interessados na temática, além do acervo documental real a ser organizado e arquivado no Núcleo de Estudos e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura (Nedesc).

Figura 3 - Inauguração do Sistema Telerradiofônico do Estado de Goiás (Setergo), posteriormente denominado MEB-Goiás, com a presença do Arcebispo, na Rádio Difusora de Goiânia – mar./1961



Fonte: Acervo do Centro Memória Viva (CMV) – Subprojeto Movimento de Educação de Base em Goiás.

O Movimento em Goiás surgiu em março de 1961, pela iniciativa do bispo local, Dom Fernando Gomes dos Santos, após observar algumas experiências com resultados positivos em Natal e Aracaju. Ele nasceu com a criação do Sistema Telerradiofônico de Goiás e posteriormente aderiu ao MEB nacional, utilizando a denominação Movimento de

Educação de Base em Goiás (MEB-Goiás). A transmissão se dava via Rádio Difusora de Goiânia, atendendo os jovens e adultos analfabetos de Goiânia e do interior do estado, até onde alcançavam as ondas do rádio, possibilitando assim a emergência de uma educação de adultos a distância, com recepção organizada no próprio estado.

Figura 4 - Primeira Equipe Central das Escolas Radiofônicas/ MEB-Goiás

Da esquerda para a direita:  
Irene Soares Machado,  
Gaudência Portela Leal,  
Emília Gomes de Carvalho,  
Maria Alice Martins, Maria  
Helena de Souza, Aparecida  
Siqueira, Darcí Chaves e  
Isabel Ramos Jubé (Isa)



Um dos objetivos do MEB e, junto com ele, do MEB-Goiás, no início de sua atuação, segundo Rodrigues (2008), era agir em consonância com as compreensões para a educação de base posta pela Unesco; era oferecer o ínfimo de noção teórico-prático aos educandos camponeses que não tiveram a oportunidade de obter o conhecimento institucionalizado. Contudo, a partir de 1963, o Movimento em Goiás foi bastante influenciado pelos movimentos de educação popular que ocorriam principalmente na região Nordeste do país, em especial pelo Sistema Paulo Freire, por intelectuais e autores nacionais e internacionais, bem como por partidos progressistas da época, que tinham como características: o olhar para o sujeito a partir da realidade em que ele estava inserido; a aprendizagem voltada aos interesses dos educandos; educadores engajados e comprometidos com a educação, visando a uma educação em que os educandos pudessem alcançar a grandeza como sujeitos humanos, por meio de uma formação integral, crítica e reflexiva, para que pudessem compreender e atuar na realidade em que viviam de forma digna e solidária. Essas foram algumas das características marcantes adotadas pelo Movimento em Goiás.

Esse Movimento, além de se efetivar por meio das escolas radiofônicas, promovia, em especial a partir de 1963, atividades diretas com a comunidade, com ações que perpassavam a reflexão sobre a realidade da comunidade local, seus valores, conhecimentos e cultura, desenvolvendo a Animação Popular<sup>4</sup> (Anpo). O trabalho vivenciado pela Anpo, com monitores, líderes

Figura 5 - Alda Maria Borges Cunha – representação de um círculo de cultura, por Mestre Vitalino, ao lado do rádio de onda cativa utilizado no MEB-Goiás



Fonte: Acervo do Centro Memória Viva (CMV) – Subprojeto Movimento de Educação de Base em Goiás, doado por Alda Maria Borges Cunha.

4 A Anpo adveio das experiências das Missões Rurais vividas pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e, em âmbito internacional, da experiência de animação rural promovida pelo Institut de Recherches et d'Applications de Méthodes de Développement (IRAM), nas colônias francesas do continen-

Figura 6 - Jornal “4º Poder” da UFG



Fonte: Microfilmes do Jornal 4º Poder da UFG, cedidos pelo Centro de Informação, Documentação e Arquivo (Cidarq) da Universidade Federal de Goiás ao Centro Memória Viva (CMV).

e membros da coordenação estadual do MEB-GO, perpassava desde ações de mobilização em prol da alfabetização de adultos até a conscientização das comunidades, na busca de solução para os problemas locais. Configurou-se, então, uma educação libertadora fortemente influenciada pelos movimentos do Centro Popular de Cultura de Goiás (CPC-GO) e pelo Sindicalismo Rural – cujos membros apoiavam e participavam das ações promovidas –, além de se apoiar nos referenciais do Movimento de Cultura Popular (MCP), em especial nas contribuições de Paulo Freire e sua equipe para o processo de alfabetização de adultos, bem como nas experiências de animação rural de âmbito internacional.

Os monitores das Escolas Radiofônicas (ER) eram, em sua maioria, moradores do meio rural, membros da comunidade, e “sua função era provocar o interesse, manter viva a atenção, o esforço e a participação de todos” (MEB-Goiás, s/d, p. 05). Para tanto, recebiam treinamentos e participavam de encontros com noções de linguagem, aritmética, conhecimentos gerais e, a partir de 1963, de cultura, politização e sindicalismo, com o auxílio de radinhos de pilha, os quais nem sempre conseguiam receber o sinal da Rádio Difusora de Goiânia, como relata um monitor do MEB-Goiás:

[...] tinha aquele problema também de muitas vezes a escola tá em pleno exercício, entrava a rádio Londrina, tocava a Difusora [Rádio Difusora de Goiânia] pra lá [...] A Difusora era muito ruim de sintonia, cê ficava esperando a Difusora voltar e ela nunca mais voltava. (MOREIRA, entrevista, 14/05/2012)

---

te africano – no Senegal, Marrocos, Nigéria e Madagascar –, cuja experiência com Animação Rural teve início em 1960 e esteve ligada ao envolvimento dos lavradores nas reformas das estruturas e do desenvolvimento nacional. Esta experiência foi vivenciada por Vera Jaccoud, que a trouxe e divulgou no MEB.

Com esse relato, denotam-se algumas dificuldades na utilização desse meio de comunicação, que, embora fosse apreciado pela maioria das pessoas e possibilitasse o acesso rápido às informações, contava com situações inerentes à sua transmissão. Já os líderes tinham a função de coordenar e mobilizar a comunidade para a participação nos Encontros de Animação Popular (Anpo). Em parceria com os monitores, passaram, a partir do II Encontro da Anpo em Goiás, a organizar os encontros, bem como a criar e encenar as peças de teatro (esquetes) apresentadas no momento inicial das atividades. Conforme o documento do MEB (1962),

animar é dar vida, ação, entusiasmo, coragem. Dá ideia de movimento, de vivacidade. Animação Popular seria, então, colocar em contato com o povo um elemento de dinamização – o animador. [...] um representante autêntico do meio em que vive e onde vai atuar, receber um treinamento que o ajude a conduzir as reuniões populares que a comunidade considerar necessárias, de acordo com um plano geral em que colaborarão os responsáveis. (p. 05)

Essa Animação Popular era ainda definida, nos documentos do MEB, como

[...] um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumido por seus próprios membros, a partir de seus elementos de liderança. A comunidade organiza-se como consequência da descoberta de seus valores, recursos e suas necessidades, em busca da superação de seus problemas sociais e econômicos, culturais, políticos e religiosos, no sentido da afirmação de seus membros como sujeitos. (MEB, 1966, p. 26)

O trabalho com a Anpo demandava ainda a realização de cursos intensivos de animadores populares, que participavam também de outros encontros, cursos, aulas e programas radiofônicos, aos quais cabia também supervisionar e avaliar os trabalhos executados, considerando não apenas o nível de aprendizagem, mas as mudanças de atitudes e comportamento da própria comunidade (JACCOUD, 1966). As atividades da Anpo não eram uniformes no MEB em âmbito nacional; cada sistema estadual e cada comunidade tinham suas peculiaridades, objetivando que os alunos tivessem interesse pela escola e em atuar na comunidade com vistas a transformá-la, sendo que, nas regiões Norte e Nordeste, em especial no Maranhão, a Anpo realizava-se por meio das Caravanas.

Goiás realizou um excelente trabalho de Anpo, o qual foi divulgado em âmbito nacional, e nesse processo tanto os monitores quanto os líderes foram fundamentais, contribuindo não apenas para a Anpo, mas também para a manutenção do Movimento no período pós-1964, inclusive participando da elaboração e implementação de materiais didáticos específicos para a atuação da EDA no meio rural, entre eles o Conjunto Didático Benedito e Jovelina.

Em função de experiências como essas é que o CMV, ao longo desse tempo de pesquisa, atua numa tentativa de recuperar, registrar e divulgar a história do MEB-Goiás, que teve como experiências positivas: a Anpo; a educação de base numa perspectiva crítica, partindo da realidade dos educandos jovens e adultos trabalhadores do meio rural, que se constituiu numa opção política e educativa; a produção de material didático específico para atuar na EDA no meio rural e urbano; a representação de um Movimento da década de 1960, com uma rica história desenvolvida na educação popular, que, em função das circunstâncias históricas da ditadura militar, foi silenciado, o que provocou a ocultação e o apagamento de registros, mantendo-os dispersos juntamente com as memórias que foram fragmentadas, se não reprimidas. Além disso, devido ao espaço marginal que a educação de jovens e adultos (EJA) sempre ocupou no processo educacional, especialmente aquele voltado para o meio rural, ela pouco foi sistematizada e divulgada, o que demandou um compromisso por parte da equipe do CMV, que considera que a memória é lugar onde cresce a história, que por sua vez a alimenta. Para tal, faz-se necessário sistematizar e refletir sobre o passado para ajudar a compreender o presente, para, a partir daí, (re)construir no presente o futuro. Nesse processo, é fundamental uma “memória coletiva que sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 471).

Com o advento do Golpe Militar, em 1964, o Movimento foi duramente reprimido, com pessoas do seu quadro tendo sido cassadas, presas e exiladas, o que provocou por muito tempo um silenciamento das ricas experiências de trabalhos desenvolvidos no interior do MEB-Goiás. Entretanto, o MEB é tido como o único movimento que sobreviveu à ditadura, porém não permaneceu na mesma perspectiva e perdeu muitos de seus militantes, que não concordaram com as imposições feitas pela ditadura e pela Igreja.

Diante desse contexto, acredita-se na relevância do resgate das marcas de um período que apresentou enormes contribuições para a história da

educação do trabalhador em nosso país, para que não sejam esquecidas e apagadas de nossa memória as lutas empreendidas pela Educação de Jovens e Adultos, por meio dos movimentos sociais e da educação popular.

#### ANIMAÇÃO POPULAR COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DO MEB-GOÍÁS

A Anpo em Goiás não ocorreu dentro de um processo uniforme, mas passou momentos de reflexão, avanços e retrocessos. Inicialmente, deu-se de forma intuitiva – com atividades levadas pelos coordenadores da Equipe Central às comunidades, consistindo a participação dos alunos, monitores e comunidades apenas em ouvir, cantar, repetir e discutir temas propostos pela Equipe Central ou pela própria comunidade. Num segundo momento, seu foco era, a partir de momentos de estudos, avaliações e reflexões sobre as práticas desse processo junto com a comunidade, as novas ações, em que os monitores, os líderes e a própria comunidade eram vistos como sujeitos de sua história, conscientizando-se da sua realidade e da intervenção nela, podendo, individual e coletivamente, transformá-la. Foi um processo

[...] de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumido por seus próprios membros, a partir de seus elementos de liderança. A comunidade organiza-se como consequência da descoberta de seus valores, recursos e suas necessidades, em busca da superação de seus problemas sociais e econômicos, culturais, políticos e religiosos, no sentido da afirmação de seus membros como sujeitos. (MEB, 1966, p. 26)

A estruturação/organização das ações da Anpo no MEB-GO surgiu inicialmente das necessidades da Equipe Central, em especial dos supervisores, de terem o contato direto com a comunidade, a fim de obterem maiores informações sobre o trabalho das Escolas Radiofônicas (ER), mas posteriormente passou a abranger toda a comunidade onde se inseriam as ER. A Anpo era desenvolvida por meio dos Encontros, surgidos da tentativa inicial da supervisão<sup>5</sup> de obter maior participação

---

5 Supervisão era a terminologia adotada à época para o trabalho de formação, acompanhamento e apoio didático-pedagógico desenvolvido junto aos monitores e líderes por meio de visitas, cartas, avaliação das atividades, entrevistas que permitissem a troca de ideias e experiências, reuniões para

da comunidade nas atividades da escola. Semanalmente, então, encontravam-se monitores, alunos e demais membros das comunidades onde funcionavam as escolas. “Dessa forma, a ampliação da prática do MEB pode ser entendida, em primeiro lugar, como uma exigência da própria prática” (FÁVERO, 2006, p. 207).

Foi a partir de 1963 que novos temas, como politização, o homem e a realidade brasileira, sindicalismo, passaram a ser abordados nas aulas e nas discussões junto às comunidades. Esse novo instrumento pedagógico, no âmbito da Escola Radiofônica e da Anpo, foi pensado, segundo Rodrigues (2008), especialmente com as mudanças na forma de conceber a prática político-pedagógica na alfabetização de adultos, após o segundo treinamento da Equipe Central. Com um trabalho voltado para a conscientização, um olhar político, em que as comunidades começaram a atuar de forma mais intensa sobre sua realidade social, os trabalhos da Anpo envolviam ações educativas e de cultura popular utilizando-se de esquetes, círculos de debates, entrevistas, reuniões, sociodramas, painéis e reflexões. Utilizavam-se de dramatizações a partir das situações vividas na própria comunidade, com informações colhidas por meio de enquetes. Essa metodologia, em que todos podiam participar de maneira consciente, era o ponto de partida para o grupo debater os problemas da comunidade, analisando-os, buscando construir coletivamente alternativas para solucioná-los.

---

avaliação e planejamento etc. A supervisão era embasada em experiências e outras práticas sociais e não tinha um caráter de fiscalização, controle e prestação de contas de serviço, mas de ajuda no atendimento ao monitor em suas tarefas na escola e na comunidade; de ver como estavam os trabalhos, os problemas que eles tinham, para analisá-los coletivamente e atuar a partir disso, trocando saberes e práticas, orientando e colhendo dados para retroalimentar, planejar e avaliar o trabalho radioeducativo nas ER e na comunidade. O papel da supervisão mudou especialmente a partir de 1963, quando passou a ter um caráter mais dinâmico, ocorrendo que, no decorrer das visitas – além da observação das condições materiais da escola, do grupo de alunos e monitores frente às emissões, reações e interesses, desafios, dificuldades e avanços no trabalho pedagógico e no seu apoio necessário –, a equipe passou a fazer uso do levantamento de área e de gravações junto aos monitores e educandos, seja no decorrer das aulas seja nos Programas de Sábado, bem como nos Encontros com a comunidade, o que passou a subsidiar a prática pedagógica do Movimento e a alterar significativamente (RODRIGUES, 2008).



Um dos fatores relevantes no processo da Anpo foi a participação do monitor, responsável pela recepção organizada das aulas radiofônicas no trabalho direto com os educandos. Ele, no início, era uma pessoa ligada à Igreja e convidada por esta instituição para exercer tal função, contudo, a partir de 1963, a escolha desse educador passou a ser feita pela própria comunidade, que selecionava alguém do seu meio que tivesse uma boa participação, liderança e carisma junto ao grupo, para exercê-la voluntariamente.

Os monitores e líderes passavam por um curso de treinamento em Goiânia, onde eram realizadas as dramatizações acerca de como utilizar o trabalho com o rádio, além de abordadas as metodologias de alfabetização e de ensino, as aulas relacionadas aos conteúdos que seriam trabalhados nas várias áreas do conhecimento, formação humana, entre outros assuntos. Como era um trabalho direcionado para a conscientização dos trabalhadores, em especial do homem do campo, ele transcendia o processo educativo enquanto escola radiofônica (ER) indo numa vertente de formação humana, considerada como “parte deste mesmo processo educativo e [...] sempre em estreita correlação com ele” (MEB, 1965, p. 1), na luta pela conquista e ampliação dos direitos do homem rural. Mas o trabalho da Anpo “não se fecha no âmbito estreito de problemas imediatos. Ele se insere, como ponto de reflexão e ação, no contexto da luta pela transformação de estruturas, elaboração de esquemas mais humanos, sem o que seu sentido se esvazia.” (MEB, 1966, p. 26) Além dos cursos relacionados ao trabalho didático com o uso do rádio e junto aos alunos, havia o “Guia do Monitor”, com informativos acerca da função dos monitores nas Escolas Radiofônicas, e estes recebiam ainda orientações no decorrer das visitas das supervisoras às escolas.

Após atuar com os *Encontros*, via supervisão-encontro, com o objetivo de obter dados junto à comunidade, revisar e planejar atividades com a participação direta de monitores, alunos e a comunidade, considerando seus interesses e necessidades, as atividades da Anpo foram intensificadas passando a ser motivadas pelo Programa de Sábado, que passou a denominar-se *A comunidade se reúne*. Era quando o município se preparava para receber membros da Equipe Central e, em alguns momentos, do MEB-Nacional, do Centro Popular de Cultura de Goiás (CPC-GO) e do Instituto de Cultura Popular de Goiás (ICP-GO), ou ainda monitores e líderes de municípios vizinhos que, por meio da animação radiofônica, atuavam junto aos monitores e líderes da localidade. Os Encontros tinham a duração de um dia e eram realizados aos finais de

semana, com debates de temas/problemas da comunidade, motivações e avaliação do encontro. No decorrer do encontro se discutiam e planejavam ações comunitárias para serem viabilizadas conjuntamente, a partir dos problemas e demandas das comunidades, oportunizando o processo de conscientização, mobilização e formação do povo, com o povo e pelo povo.

Figura 7 - Grupo de monitores, líderes e comunidade em mobilização para encontro na comunidade



Fonte: Acervo do Centro Memória Viva (CMV) – Subprojeto Movimento de Educação de Base em Goiás.

Exemplo disso ocorreu na Comunidade da Fazenda Serrinha. No momento em que a escola das crianças estava com problemas, a comunidade se reuniu para resolver a questão, conforme nos informam os monitores:

O MEB chegou [...] e a coisa extrapolava a alfabetização, tá, aí a gente chegava até no trabalho comunitário, a própria comunidade se reunindo, discutindo e buscando a solução de seus problemas, tá. [...] inclusive nós tivemos um problema de escola, na escola rural, uma senhora já muito de idade, e o pessoal da comunidade muito insatisfeito com a escola, com o dia a dia da escola, né, o ensino ruim, a professora faltava [...], então a comunidade chegou até aí: “Vamos discutir isso porque a sociedade, a comunidade está insatisfeita!”, e fomos discutir a questão e vimos que nós teríamos que mudar aquela situação da escola. Também o prédio era muito pequeno, os móveis estava muito ruim, então tinha que sofrer realmente uma transformação, né. E reunidos nós conseguimos essa transformação. Tinha que fazer o edifício, o prédio era um galpão muito grande, mas cadê o dinheiro de comprar tijolos? Mas nós fizemos de adobe, tá. A comunidade se reuniu, o local da escola permanecia, né, nós não

tivemos o trabalho de ver outro local, foi aquele mesmo. Aí fomos, reuniu a comunidade pra fazer tudo de mutirão. Isso era nos sábado, nos feriado, aos domingo, né, as mulher, as crianças carregando água, né, os homens amassando [...] misturando a terra com água e transformando em barro, né, e outros colocando o barro nas formas pra lá fabricando o adobe. Tá bão, depois de todo feito isso, vamo edificar agora o prédio [...] com trabalho coletivo. Tudo discutido entre nós, né, e dividido as tarefas, tá. [...] depois de levantado [...], agora precisa a cobertura, né, então como vamo fazer? [...]. Aí nós fomos...é....pra prefeitura buscar a mão, a mão do prefeito, a mão do cofre público. (COELHO, P. J., entrevista, 14/07/2005)

[...] Inclusive... a própria prefeitura não concordou de ajudar na participação daquela construção, disse que não podia fazer nada porque já existia escola lá, já existia a escola lá, então eles não podia ajudar. Aí nós fomos à Secretaria da Educação [...] que encaminhou a gente, acompanhou nós para adquirir todas essas coisas. (COELHO, J. M., entrevista, 14/07/2006)

[...] Nós tinha uma escola [...] estadual, lá na Fazenda Serrinha. E ela era muito mal, a professora já era uma senhora já de idade, e aí a gente reuniu e foi ver que [...] aquela escola, não tava funcionando! [...] Aí quando começaram a ver lá dentro da escola que aquilo tava errado, aí fomo atrás. [...] e aí a gente fundamo lá a escola municipal. Juntamo os pai dos aluno, fizemo mutirão, construímo um grupo e [...] a prefeitura [...] deram só o telhado, o resto foi tudo nós [...]. E [...] foi isso aí o que [...] favoreceu o camponês naquela época [...], a gente começava a mobilizar... a ter mais consciência. (COELHO, O. J., entrevista, 2004)

Figura 8 - Crianças em frente à escola que foi reformada pela comunidade



Fonte: Acervo do Centro Memória Viva (CMV) – Subprojeto Movimento de Educação de Base em Goiás.

Era um processo de conscientização construído na relação entre os sujeitos e a realidade social, sob a mediação ora da Equipe Central, monitores e líderes, ora da participação do MEB-Nacional, que contribuíam com o processo de reflexão, para avançar da consciência ingênua para uma perspectiva crítica, em que os sujeitos, individual e coletivamente, buscassem resolver os problemas da comunidade e cobrar também do poder público a sua obrigação. Ao levantarem um tema/problema para as discussões, havia preocupações tais como: com a escola, com o saneamento básico, com as mazelas oriundas da falta de condições financeiras em meio à exploração por parte dos donos da terra, com os desafios postos pela realidade social. A metodologia utilizada na Anpo era dialógica, não diretiva, pautando-se no método *Ver, julgar e agir* da Ação Católica, de forma que os membros das comunidades fossem os coordenadores dos trabalhos.

Para despertar a atenção da comunidade, os monitores e líderes organizavam desafios humorísticos com músicas, perguntas e respostas, declamações, peças de teatro etc., que expressavam a realidade social vivida, com suas mazelas, desafios, dificuldades, experiências, que surgiam do povo e para ele se tornavam objeto de análise. Ao final de cada encontro era realizada a avaliação/revisão do encontro, quando a Equipe pontuava se haviam alcançado os objetivos e em que poderiam avançar/melhorar; se o trabalho foi “realizado no nível e linguagem do pessoal, partindo de seus problemas”; se “foram localizados autênticos animadores que poderiam ser treinados para o trabalho de animação popular”; “o município foi bem preparado para a radicação de escolas” (RODRIGUES, 2008, p. 238).

Os estudos e avaliações do II Encontro de Anpo apontavam para a necessidade de maior envolvimento e autonomia dos membros das comunidades nos trabalhos, revelando que o “Encontro feito pela comunidade é possível, fica muito mais no nível do pessoal e suas necessidades, rende muito mais” (MEB-GO, 1964, p. 07). Isso demandou maior preparação dos monitores e líderes/animadores populares, por meio de encontros de formação com treinamentos e maior sistematização e planejamento dos trabalhos.

Contudo, como no pós-1964 os recursos foram sendo cortados, e a falta de financiamento inviabilizava a realização dos cursos em Goiânia, a Anpo optou pelas formações a serem realizadas nas comunidades, com os monitores e os líderes assumindo os encontros, com a assessoria da Equipe Central, para a reflexão sobre os problemas do dia a dia das comunidades. Problemas esses levantados por ela própria, a partir das

trocas de práticas e saberes cotidianos e científicos, envolvendo, além dos membros do MEB-GO e das comunidades, parceiros de outros movimentos como CPC, JUC e AP. Assim, o ponto de partida era o que o povo demandava; e a comunidade, monitores, líderes/animadores populares participavam desde o planejamento até a avaliação do processo, sem haver diferenciações entre as atribuições do povo e as da Equipe Central, com saldos positivos, pois não só no âmbito do discurso, mas também da prática, valorizava-se a cultura popular, proporcionando um processo de conscientização processual.

Tanto para articular e divulgar as ações, quanto para a formação dos monitores e líderes/animadores populares, havia a necessidade de programas especiais para a comunidade, de definição de um horário para os animadores locais, bem como de revisão e registro de cada Encontro. Os monitores e líderes passaram a ter mais autonomia. Utilizavam desde cartazes, músicas, mensagens ou chamadas no rádio até peças de teatro para a realização das reuniões. O relato de Alda Maria B. Cunha confirma isso: “acontecia muitas vezes de a gente estar num lugar e ao mesmo tempo, naquele dia, o grupo estava se reunindo noutro lugar, por conta própria, já se apropriando duma metodologia de participação” (entrevista, 20/09/2006). A autonomia cresceu tanto em algumas comunidades que elas passaram a contribuir com a mobilização de outras comunidades, que ainda caminhavam em um passo mais lento.

Vejamos também estes relatos a seguir:

Lá na cidade de Posselândia [...] em termos de trabalho de comunidade era [...] completamente cru, e nós entramos lá com um teatrinho, lá naquele bairro pobre [...]. Teatro que nós mesmos preparamo [...]. Isso pra poder conquistar... (José Moreira)

Abrir espaço pra poder chegar na massa. [...] E o texto era] pra refletir sobre a nossa realidade. (Parcival).

[...] Eu cheguei lá ele [Parcival] tava com um punhado de milho em cima d'uma mesa contando, tira um pr'aqui, um pra lá, pra cá [...], aí eu falei “Ô fulano, que dificuldade você tá tendo aí com essa conta que você tá fazendo aí?”, “Eu tô aqui vendo... eu tava na fazenda do fulano lá, eu tenho que tirar pra ele é... 30%, mas eu não tô sabendo fazer essa conta” [...] E, ele caçando o jeito de [...] descobrir como ele ia pagar esse arrendo pr'os patrão [...]. Aí a gente chegava e explicava [...] o jeito certo de fazer (José Moreira).  
(Entrevista, 14/07/2005)

Nesse processo de mobilização, o teatro, os esquetes e as cantorias foram recursos pedagógicos bastante utilizados para auxiliar os camponeses a repensar a realidade sociopolítica, cultural e econômica em que estavam inseridos. Tais recursos se articulavam com as exposições sobre alguns temas demandados pela comunidade no meio rural, num movimento dialógico de trocas de saberes, experiências. O teatro, numa avaliação do monitor e líder local José Moreira Coelho (entrevista, 14/07/2005), era: “uma forma, também muito prática”, quando “[...] a turma fazia aquela reunião [...] a gente entrava nas história e nós ia também construindo também a nossa própria história”. Para Peixoto Filho,

o uso de jogos cênicos, como instrumentos pedagógicos, foi de grande importância no trabalho do MEB/Goiás. Assim, a sensibilidade da Equipe Central em recuperar o lúdico – como parte do processo de aprendizagem, no qual questões e problemas da realidade vivencial pudessem passar por um processo de reflexão, permitindo a elaboração do conhecimento de uma maneira brincalhona e prazerosa – era também [...], uma forma de atingir as comunidades, dentro de uma linguagem característica e própria do local. (2003, p. 78)

Portanto, tratava-se de uma prática pedagógica, via teatro, que permitia a mobilização da comunidade para participar das escolas radiofônicas, ou retornar a elas, bem como para realizar a análise da realidade concreta, favorecendo tanto aos atores quanto aos ouvintes a consciência de si e do meio em que se inseriam; olhá-lo criticamente, refletir coletivamente, buscar alternativas aos problemas e poder intervir para transformá-los.

#### A RECRIAÇÃO DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO MEB-GOIÁS PÓS-1964

Muito do que era desenvolvido via rádio não podia mais ser explicitado a partir do Golpe de 1964, inclusive nas aulas as cortinas musicais ficaram cada vez maiores. Assim, os Encontros passaram a ser a possibilidade para a continuidade e o aprofundamento do trabalho político-pedagógico, já que a repressão sobre os meios de comunicação era muito forte, com as aulas e os programas do MEB-Goiás sendo gravados e censurados pelos militares, induzindo a Equipe Central a diminuir, nas emissões radiofônicas, o nível de criticidade e aprofundamento dos mesmos. Já nos Encontros as discussões podiam ser com nível mais

aprofundado e crítico, ainda que às vezes pudessem estar sendo vigiados. Também, muitas vezes os encontros passaram a ocorrer com convites por códigos para que seus participantes pudessem manifestar-se, sem serem interpelados pelos proprietários, até mesmo porque, em alguns momentos, essas reuniões contavam diretamente com membros da AP que não podiam ser descobertos.

Em entrevista concedida ao Jornal “4.º Poder” (1963, p. 12), Maria Aparecida Siqueira informa que os Encontros da Anpo realizados em Goiás tinham momentos:

[...] riquíssimos em experiências humanas, vivências, espírito comunitário mesmo. A parte final constitui-se em maior integração das comunidades no mundo cultural, com um método dedutivo de conscientização, visão das realidades; mundo natural-homem práxis humana dominando o mundo. Finalizando o encontro, há um ‘show’ no qual todos apresentam o que querem: poesias, músicas, cateretês e até catira. [...] numa perspectiva de cultura. Ao lado de tudo isso, temos na medida do possível e do impulso que a experiência traz partindo para ampliação do espírito e práticas comunitários, levantando através de problemas concretos dos núcleos, a necessidade de sindicatos, cooperativas, etc.

Em consequência da Anpo, monitores, líderes, educandos e comunidades passaram a se mobilizar, valorizar sua cultura e o mundo cultural, ter voz perante os donos das terras e, por conseguinte, serem ouvidos. Inclusive os camponeses organizaram-se para a implantação de sindicatos e lutas por melhores condições de moradia e trabalho.

Em um dos Treinamentos de Animadores Monitores, realizado no período de 10 a 13 de fevereiro de 1966, podemos observar a gravação e a utilização de um esquete que serviu para a fundamentação e o debate dos cursistas. Tratava-se de um

esquete retratando a situação de uma comunidade que descobre, entre outros problemas, a necessidade de uma escola para adultos [... segue-se a ele o] Debate sobre o assunto do esquete, em assembleia: levantamento dos problemas existentes na comunidade do Córrego Bonito. “A gente lembra mais não só pelo que passou ali (na gravação), mas pelo que a gente passa lá, na nossa vida” - Itamar. “Nessa reunião não surgiu discórdia... Vicente Teodoro (A reunião do esquete está muito harmoniosa, o que não acontece sempre nas comunidades). O debate passou a ser feito, então, em torno da última fase do esquete: O que vai significar isto (a alfabetização, escola) em nossa vida? “Eu

vejo a escola como uma ajuda para melhorar o esclarecimento e a união” - Percival.

“O valor da alfabetização não tem um ponto certo, um ponto fixo. Vale pra vida” - Itamar.

[...] “A alfabetização deve mostrar o valor do homem, fazer conhecer o valor que o homem tem. O meu patrão mesmo me fala: você tem 1 mil réis, cê só vale 1 mil réis. Eu fico pensando: se eu sou pobrezinho, o outro é rico, êle deve valer mais do que eu?” - Vicente Teodoro. [... e a] Equipe Central, partindo da questão colocada pelos animadores monitores: O homem vale pelo que êle tem ou pelo que êle é? (MEB-Goiás, 1966, Anexo 18, p. 04-05)

Essas reflexões apontaram para a necessidade de um novo processo de alfabetização, com material mais vivo e método próprio para adultos, com apresentação ordenada das dificuldades da língua, bem como que se partisse da “situação vivencial daqueles que vão se alfabetizar”, chegando-se à conclusão de que

[...] fazer uma troca, deixar a cartilha e procurar outro jeito, já é uma boa extensão do MEB, uma boa arrancada [...] A alfabetização deve levar em conta a pessoa que vai se alfabetizar. No nosso caso: pessoas que vivem e trabalham na zona rural, no campo. [...] O trabalho no campo obedece a fases que serão unidades no N.P.A. [Novo Processo de Alfabetização]. (MEB-Goiás, 1966, Anexo 18, p. 05)

Diante dessas demandas, por meio do conhecimento de alguns componentes da equipe sobre o sistema utilizado por Paulo Freire e sua equipe, surgiu a ideia de elaborar um material para a alfabetização de adultos, específico para Goiás, nascendo assim o Conjunto Didático “Benedito e Jovelina”.

Figura 9 - Conjunto Didático Benedito e Jovelina



Fonte: Acervo do Centro Memória Viva – Subprojeto Movimento de Educação de Base em Goiás.



[...] Segundo o que consta no relatório final do MEB-GO (1967), essa nova proposta de alfabetização apresentava um maior aprofundamento teórico, deveria considerar o meio em que os alunos viviam e a realidade em que estavam inseridos no dia a dia do campo. Buscava-se oferecer um material para os alunos do MEB-GO com peculiaridades próprias desse Estado, procurando para isso ouvir, conhecer e reunir elementos que fossem de conhecimento dos sujeitos a qual se destinava. Era a busca por uma nova pedagogia que considerava o analfabeto enquanto sujeito histórico e portanto imbuído de saberes. (MENDES, 2013, p. 03)

A construção do Conjunto Didático Benedito e Jovelina teve a participação dos vários sujeitos que atuavam no MEB-Goiás, entre eles os monitores e educandos. Era por meio dessas participações que se analisavam o contexto rural e o vocabulário utilizado pelas comunidades, pois o material didático fazia uso das palavras, expressões, frases e textos mais significativos para esses sujeitos, como observa Rodrigues (2008, p. 278): “A equipe se preocupou em colher, anotar, registrar e gravar palavras, frases, formas de expressar as ideias e coisas, obtidas nas visitas à comunidade, nos Encontros, nas aulas da ER, nas reuniões de trabalho ou festivas, enfim, nos diversos ambientes/espacos de vivência da comunidade.”

Contudo, como a elaboração desse material ocorreu em 1966, ele sofreu pressões e não podia explicitar uma perspectiva crítica como a que o MEB-Goiás já vivenciava em várias comunidades. Além disso, segundo Rodrigues (2008), com o golpe militar, as poucas ações que sobreviveram tiveram de excluir de seu ideário de EDA os princípios de conscientização e participação, aspectos que foram considerados pelo MEB-Goiás ao tomar coletivamente, em um encontro com os monitores e líderes, a decisão de encerrar suas atividades, em dezembro de 1966.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MEB-Goiás, por meio da Animação Popular, redefiniu sua proposta passando de uma educação conservadora para uma educação com a apropriação da consciência crítica, a partir do pensar da comunidade nos problemas e na busca de soluções. Esse processo sobrepujou o individualismo e teve a audácia de conduzir o trabalho social, histórico e político de conscientização num período de fortes e temíveis retaliações.

Os enfrentamentos dos problemas que o homem rural vivenciou em processo educativo promoveram para a equipe de Animação Popular a análise de suas práticas, aprendendo tanto ensinantes como aprendizes, uns por se desafiarem a refletir sobre os problemas da realidade concreta, outros por terem de se despir de uma forma pronta de trabalhar no processo educativo, dialogando e buscando construir juntos um processo de transformação em prol de mudanças concernentes aos direitos daqueles homens, acostumados aos deveres impostos pelos donos da terra.

Vale destacar que, nesse processo, a experiência de Animação Popular agregou elementos de extrema relevância, pois se mostrou inovadora e efetiva em despertar o homem para a criticidade e para a liberdade de atuação. Por meio da arte, eles transcreviam suas vidas, viam-se nas peças de teatro, nos esquetes, nos desenhos, nas músicas, e nesse contexto redefiniam o processo educativo, com vistas à mobilização e à conscientização das camadas mais simples da população, na luta por condições de trabalho, cooperativismo, educação/alfabetização pela leitura crítica da palavra e do mundo, do sindicalismo, do ter e do ser.

As possibilidades de repensar as condições que enfrentavam contribuíram para o engajamento social, político e histórico daqueles que vivenciaram o MEB-Goiás, seja como educandos, seja como monitores, líderes/animadores culturais, Equipe Central ou Nacional, seja como membros dos demais movimentos de educação popular que com ele atuaram na busca de condições de vida digna e se apropriaram da luta em prol da comunidade, negando o individualismo e reforçando o coletivo, numa formação humana a que todos têm direito.

Portanto, consideramos de extrema importância a visita à memória desse período, do Movimento e dos envolvidos no decurso do mesmo. O escasso registro e sistematização da memória individual e coletiva dos pequenos e humildes, em especial em Goiás, impulsiona o trabalho de resgatar essas memórias, que muito têm a dizer de um tempo histórico e, mais especificamente, do MEB-Goiás. Para tanto nos apoiamos em Le Goff (2003), que trabalha a questão da reescrita da história por meio da memória. Segundo ele, “a historiografia surge como sequência de novas leituras do passado, plena de perdas e ressurreições, falhas de memória e revisões” (2003, p. 28).

Os relatos das experiências e suas respectivas análises, assim como o exame dos documentos, configuraram-se em um exercício da equipe do CMV com vistas à sistematização do trabalho desenvolvido,

registrando-o e divulgando-o, como já fazia o Museu Virtual da Educação em Goiás, desde 2000, ou o site dos Fóruns EJA Brasil (<[www.forumeja.org.br/cr](http://www.forumeja.org.br/cr)>). O objetivo principal foi dar início a um projeto que abrange a EJA, os movimentos sociais e a educação popular, ressaltando que todos eles sempre envolveram lutas, desafios e muita determinação. A reconstrução da memória de fatos importantes na educação em nosso estado merece um olhar mais atento, pois são muitas as histórias que ainda necessitam ser ouvidas, muitos documentos que precisam de um tratamento adequado para evitar que sejam destruídos pela ação do tempo. Enfim, o desenvolvimento desta pesquisa resultou na restauração de documentos, que já se encontram catalogados e postados no banco de dados do Centro Memória Viva, aguardando os últimos ajustes para serem disponibilizados, juntamente com outras pesquisas, para acesso público.

O acervo conta com uma grande quantidade de documentos, entre eles: fotografias; entrevistas filmadas, gravadas e transcritas; depoimentos. A organização dos documentos do MEB-Goiás possibilitou a descoberta de uma história que transformou a educação popular, na década de 60 do século XX, nas regiões mais carentes do Brasil. Foi possível ainda à pesquisa analisar e compreender o avanço em usar a tecnologia da mídia, no caso o rádio, para a alfabetização rural. Foi sem dúvida um passo à frente, inovador pelas condições existentes no período. Hoje, os avanços dessa mesma tecnologia possibilitam que a experiência vivida pelo MEB-Goiás seja disponibilizada no site da Faculdade Educação/UFG, no Nedesc.

## REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

COELHO, Oscavú José. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. Goiânia, 07/07/2004. Entrevista concedida a Leuza Alves de Moura Silva.

COELHO, José Moreira; COELHO, Parcival Moreira. *Movimento de Educação de Base em Goiás*. Senador Canedo, 14/07/2005. Entrevista concedida a Maria Emilia de C. Rodrigues.

CUNHA, Alda Maria Borges. *Movimento de Educação de Base em Goiás nos anos 1960*. Goiânia, 20/09/2006. Entrevista concedida a Maria Emilia de Castro Rodrigues. 52p. Digitado.

\_\_\_\_\_. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961-1966)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JACCOUD, Vera. Movimento de Educação de Base. [Rio de Janeiro], 1966. (Mimeo). Disponível em: <[www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod\\_projeto\\_regional](http://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional)>. Acesso em: 1º jun. 2015.

JORNAL 4.º PODER. Ano 1, n. 43, Goiânia, 07/07/1963.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

MACHADO, Maria Margarida; RESES, Erlando; TORRES, Artemis; MONTEIRO, Areotildes (coordenador). *Centro Memória Viva: documentação e referência em EJA, educação popular e movimentos sociais do Centro-Oeste. Projeto de Pesquisa e Extensão, 2010-2014*. Goiânia, GO, 2009. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/cr/sites/forumeja.org.br/files/Projetocontromemoria20102014Goias>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

MEB. *Relatório do Quinquênio 1961/1965*. Rio de Janeiro, 1966. (Mimeo). 51 p.

\_\_\_\_\_. *1º Seminário de Animação Popular*. Rio de Janeiro, 15-25 fev., 1965. (Mimeo).

\_\_\_\_\_. *Cultura Popular*. Rio de Janeiro, 1962. (Mimeo).

MEB-Goiás. Temas para debates com Monitores. *O Homem e a História*. Caderno n. 01. Goiânia, GO: s/d. (Mimeo).

\_\_\_\_\_. Relatório de Animação Popular: o encontro. Anexo 7-A. In: *Uma experiência de Educação de Base MEB-GO: Relatório – Documento*. Goiânia, GO, out./1964. (Mimeo).

\_\_\_\_\_. Relatório de Encontro com a Equipe de Serrinha. Anexo 16. In: *Uma experiência de Educação de Base MEB-GO: Relatório – Documento*. Goiânia, GO, 1966. (Mimeo).

\_\_\_\_\_. Programa a Comunidade se Reúne (15/05/1965). Anexo 12. In: *Relatório – Documento: uma experiência de Educação de Base*. Goiânia, GO, 1967. (Mimeo).

MENDES, Dayane Silva. *O Movimento de Educação de Base 1960-1961: uma Experiência de Educação Popular na voz de Educandos e Monitores*. Goiânia, 2013. (Mimeo).

MISORELLI, Carol et al. *Tecnologia Social da Memória: para comunidades, movimentos sociais e instituições registrarem suas histórias*. Brasília: Abravideo; Fundação Banco do Brasil, 2009.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A travessia do popular na contradança da educação*. Goiânia: Ed. UCG, 2003.

PIMENTEL, Fábio Prado. *O Rádio educativo no Brasil: uma visão histórica*. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 2004.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Tradução: Dora Rocha Flaksman. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *Enraizamento de esperança: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



## CAPÍTULO IV

### Achados e guardados: a história da EJA em Goiás contada por meio dos exames supletivos

Bruna Lorrany da Silva  
Danielly Cardoso da Silva  
Helimar Vieira Morais  
Maria Margarida Machado

As reflexões que apresentamos abaixo resultaram de pesquisas realizadas, desde 2010, quando iniciamos a organização e análise de documentos que retratam a Educação de Jovens e Adultos, implementada pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Parte desse esforço de pesquisa documental e histórica já foi publicada no livro *Percursos Históricos da Educação no Cerrado*, no capítulo cujo título é “O contexto da educação de jovens e adultos no Estado de Goiás” (MACHADO e SILVA, 2012), quando partimos das reflexões resultantes de pesquisa de doutorado (MACHADO, 2002), com atualização das informações sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado de Goiás, até o século XXI, a partir dos documentos acessados na Seduc/GO e das entrevistas com os sujeitos envolvidos com essa modalidade.

O contexto da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás revelou um descaso com o registro da história dessa modalidade de ensino, sobretudo quando se trata dos períodos que antecederam à década de 1990. Isso fortaleceu ainda mais o grupo de pesquisa envolvido nesse projeto na tomada de decisão de continuar levantando dados e organizando as fontes documentais que pudessem contribuir para melhor compreendermos o que de fato se fez e faz em Goiás na EJA.

Os dois anos que vão do início da pesquisa até a publicação do livro *Percursos Históricos da Educação no Cerrado* consistiram num intenso trabalho, que contou com a presença importante de uma funcionária da Seduc, que passou a dedicar parte da sua carga horária enquanto pesquisadora no projeto. Devido a seu empenho, conseguimos, em 2013, a assinatura do Termo de Cooperação para atuação conjunta na pesquisa, por parte da Seduc/GO, o que muito nos ajudou no acesso à documentação e na sua liberação para ser disponibilizado no Banco de Dados do CMV, como será apresentado abaixo.

Os documentos acessados nestes dois últimos anos (2013 a 2015) foram localizados em dois espaços bem distintos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. O primeiro é um depósito da secretaria, onde, junto ao material de limpeza e equipamentos, encontram-se várias pastas e caixas-boxe, com informações importantes sobre programas e projetos desenvolvidos pela Seduc/GO em EJA. Este material está sendo higienizado e organizado pela pesquisa para que seja devolvido à Gerência de EJA desta secretaria.

Figura 1 - Depósito da Seduc/GO – Avenida Perimetral Norte, Setor Nova Esperança – Goiânia



Fonte: Pesquisa Pibic.

O segundo espaço é o Departamento de Expedição de Certificados (Figura 2), onde estão armazenadas mais de trezentas mil fichas cadastrais dos jovens e adultos que demandaram participar dos Exames Supletivos, desde 1973 em Goiás. Esse setor da Seduc/GO é responsável pela emissão dos certificados de aprovação nos exames e será objeto de reflexão no final deste capítulo. É importante destacar o cuidado que os funcionários desse setor têm com a preservação desta documentação. Embora o espaço físico não seja ideal para armazenamento documental e não tenha recursos apropriados para tratamento de fontes, a organização da documentação indica uma tentativa de preservação dessas fontes.

A todo o material acessado nesses dois espaços, soma-se a contribuição das informações adquiridas por meio de entrevistas de seis funcionários da Seduc/GO, entre eles gestores e ex-gestores que atuaram nos setores responsáveis pela EJA, no período de 1982 a 2014. Sem a dis-



posição desses técnicos da Secretaria seria impossível sistematizar as informações que apresentaremos a seguir. Isto reforça a importância da colaboração dos sujeitos envolvidos na implementação das ações de EJA, em Goiás, para a reconstituição histórica dessa modalidade.

Com base nessas fontes documentais e orais, organizamos este capítulo em três partes. A primeira para apresentar um detalhamento mais técnico da organização documental do Projeto Seduc/GO no Banco de Dados do Centro Memória Viva, a fim de situar o leitor quanto à metodologia de organização e exposição das fontes utilizadas pela pesquisa. A

segunda parte é um esforço de complementação de informações sobre a EJA dentro da estrutura da Seduc/GO, enfatizando mais informações sobre programas e ações da Secretaria que só foram elucidadas nos dois últimos anos. A última parte do texto é dedicada a apresentar os dados de uma pesquisa documental, especificamente feita a partir das fichas cadastrais dos Exames Supletivos em Goiás, a qual pretende revelar a riqueza de um conjunto de análises que podem ser feitas a partir do acesso e do tratamento documental.

Figura 2 - Sala de acondicionamento das fichas cadastrais dos Exames Supletivos



Fonte: Seduc/GO.

## A PESQUISA DOCUMENTAL E A ORGANIZAÇÃO DE FONTES DA SEDUC NO BANCO DE DADOS

No que diz respeito à organização documental do subprojeto *Pesquisa documental na Seduc/GO: redescobrimo a história da EJA em Goiás*, o trabalho documental iniciou-se sem conhecer a maior parte da documentação, diferente da coleção MEB, que trabalhava com um volume preciso de material. A burocracia estatal diante da assinatura do Termo de Cooperação para atuação conjunta na pesquisa constituiu um impedimento para o início das atividades, dificultando o acesso ao

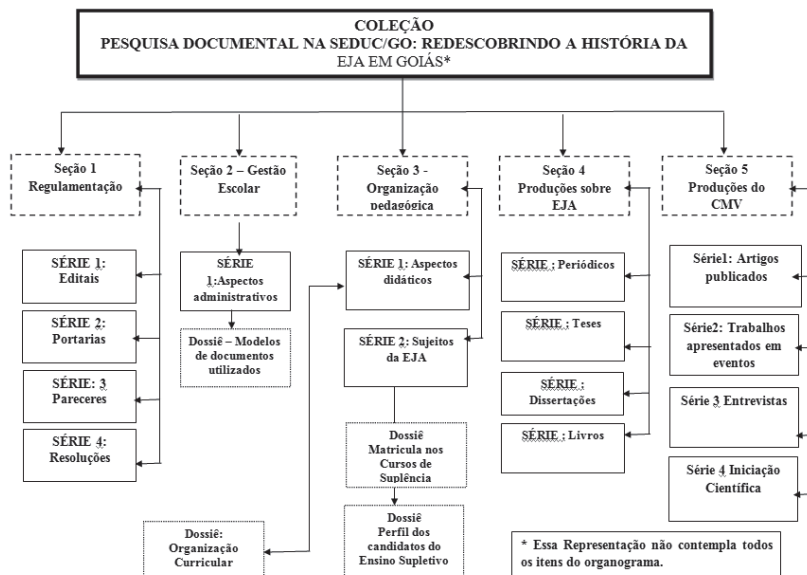
objeto da pesquisa, o que só foi superado com a assinatura em 2013. A alternativa encontrada pelos pesquisadores, no período de 2010 a 2013, foi pensar numa classificação abrangente e flexível, em que fosse possível incluir novos itens sem a necessidade de modificar a estrutura base do organograma de classificação das fontes.

No trabalho inicial, a coleção compreendia apenas a documentação proveniente da pesquisa para a elaboração da tese de doutoramento da professora Maria Margarida Machado, entre os anos de 1999 e 2001. A documentação reunida pela pesquisadora consistia, principalmente, de cópias de um arquivo disponibilizado por uma ex-funcionária da Secretaria de Educação. Posteriormente, no final do ano de 2011, o Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás (CEE/GO) assinou um Termo de Cooperação com a pesquisa, disponibilizando cópia digitalizada de todas as resoluções de 1962 a 2011 e os pareceres da década de 1990 até 2011. O CEE/GO disponibilizou todo seu material digitalizado, e coube aos pesquisadores analisar os documentos um a um, a fim de identificar quais se referiam à EJA, para somente depois proceder à classificação documental.

Em 2013, após uma nova tentativa de diálogo, foi assinado o Termo de Cooperação com a Seduc/GO, que possibilitou o acesso a um novo conjunto de documentos, localizados em diferentes espaços desta secretaria. Diante do grande volume de material, essa última parte de documentos não foi classificada ainda e segue em processo de higienização e identificação.

Portanto, os documentos dessa coleção são provenientes de ações relativas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Seduc/GO e do CEE/GO, organizada pelo Centro Memória Viva com o objetivo de compreender a trajetória e o lugar da EJA dentro desse órgão, a partir da documentação oficial. De acordo com o organograma de classificação, disponibilizado no banco de dados e apresentado abaixo, a coleção é composta por cinco seções, quinze séries e vinte dossiês, sendo que cada um desses níveis pode ser composto por tantos outros itens a depender de sua organização. Apesar de a pesquisa seguir orientações da Nobrade, as regras postas pela norma foram adaptadas, a fim de flexibilizar a organização. Por exemplo, respeitando a especificidade da documentação da Seduc no início do trabalho, algumas séries são compostas por itens, sendo cada item a menor unidade documental equivalente a um único documento.

Figura 3 - Representação parcial da organização documental da Pesquisa Seduc/GO



Fonte: Banco de dados CMV/GO.

A primeira seção da Pesquisa Seduc denomina-se *Regulamentação* e abriga os registros que estabeleceram ou ainda estabelecem normas reguladoras da Educação de Jovens e Adultos no Estado. Seu principal conteúdo diz respeito a leis, pareceres, resoluções e editais. Esses foram separados em séries denominadas *Resoluções*, *Pareceres*, *Editais* e *Portarias*. A série *Resoluções* refere-se às resoluções localizadas no CEE/GO, que tratam da oferta de EJA na rede estadual de ensino. Essa série é composta por dezessete dossiês, que organizam as resoluções por assunto. São eles: Exame de Madureza, Autorização de Funcionamento, Fixação de Normas, Aprovação de Regimentos, Alteração de Resoluções, Plano de Aplicação dos Recursos, Cobrança de Taxas, Plano Operacional, Plano Estadual de Educação, Cursos, Currículo (aprovação de Currículo e inclusão de disciplinas), Projetos, Matrículas, Ensino Complementar, Reprovação de Alunos, Registro de Professores e Validação. A série *Pareceres* foi criada a partir do trabalho com a documentação do CEE/GO. Os pareceres localizados ainda não foram selecionados para classificação, por causa da pouca quantidade de bolsistas em contraposição à grande demanda de trabalho. Na terceira série, *Editais*, a proposta foi agregar todos os

editais referentes à EJA em suas diferentes modalidades elaboradas pela Seduc ao longo do tempo. Trata-se de uma proposta criada a partir da localização de poucos editais, pensando na possibilidade de encontrar outros. Por fim, a última série desta seção, *Portarias*, reúne as portarias referentes à EJA publicadas pelos diferentes órgãos da Seduc e foi criada obedecendo aos mesmos princípios da série anterior.

A segunda seção dessa coleção, denominada *Gestão Escolar*, destina-se a documentos que mostram dados específicos da administração escolar, como os dados de matrícula, declarações, relação de alunos aprovados e reprovados e demais registros das escolas que demonstram como os gestores conduziam a organização das instituições em contrapartida às propostas das Superintendências e demais órgãos da Secretaria de Estado. Essa seção é composta por uma série chamada *Aspectos administrativos das escolas*, na qual se encontra o dossiê *Modelos de documentos utilizados*.

A terceira seção, *Organização pedagógica*, agrega os documentos que registram o trabalho pedagógico e outros aspectos da prática docente das escolas da rede estadual de ensino. São instrumentos que dizem respeito à atuação do professor em sala de aula, à relação entre professor e aluno e aos fazeres político-pedagógicos presentes nas ações implementadas pela rede estadual de ensino. Essa seção é composta por duas séries: a primeira, *Aspectos Didáticos*, é composta pelo dossiê *Organização curricular* e trata de documentos voltados à composição curricular dos cursos e disciplinas; a segunda, *Sujeitos da EJA*, é voltada para a documentação referente aos alunos desta modalidade no decorrer do tempo. Atualmente esta série tem apenas um dossiê, que trata do perfil dos candidatos do ensino supletivo.

A quarta seção dessa coleção, *Produções sobre EJA*, reúne as publicações relacionadas às temáticas da pesquisa produzidas por periódicos, teses, dissertações e livros. Cada um desses temas corresponde a uma série desta seção documental, sendo que a série *Periódicos* tem o dossiê *RBEP*, sobre a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Tendo como critério a busca temática sobre educação de jovens e adultos no Centro-Oeste e Estado de Goiás, a pesquisa Centro Memória Viva selecionou, no acervo disponibilizado pelo INEP, os números dessa revista.

A última seção da coleção visa reunir a memória desta pesquisa. Denominada *Produções do CMV*, é composta por quatro séries

em construção. São elas: *Artigos publicados*, *Entrevistas*, *Trabalhos apresentados em eventos* e *Iniciação científica*. A série *Trabalhos* destaca os que foram apresentados em eventos e se desdobra em três dossiês: *Trabalhos completos*, enviados em forma de artigos e apresentados em diferentes eventos, congressos e seminários, produzidos a partir das pesquisas realizadas com documentos especificamente deste subprojeto; *Resumos completos ou expandidos*, também apresentados em eventos, congressos e seminários; e *Pôsteres*, com a arte dos banners apresentados em eventos, congressos e seminários. Já a série *Iniciação científica* é composta pelos dossiês, projetos e relatórios produzidos por graduandos participantes do CMV. Esta seção, bem como seus níveis, encontram-se em constante crescimento, considerando que a memória da pesquisa é contínua.

#### A EJA DENTRO DA ESTRUTURA DA SEDUC/GO

É no contexto da EJA no Brasil que essa modalidade começou a se definir no Estado de Goiás. As informações aqui apresentadas foram retiradas de documentos dos arquivos da extinta Superintendência de Educação a Distância e Continuada (Seadec/GO) e da Superintendência de Programas Educacionais Especiais/Núcleo de Ensino a Distância, além de depoimentos de pessoas envolvidas com o trabalho da Gerência de EJA e do Departamento Técnico Pedagógico da Seduc/GO. Foi fundamental, ainda, para essa reconstituição o acesso também a inúmeros relatórios produzidos pela Equipe Técnica Pedagógica da EJA e registrados nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (GOIÁS, 2010a).

O órgão responsável pela Educação de Jovens e Adultos sofreu várias mudanças, passando por diversas denominações: Serviço de Educação de Adultos, 1940 a 1960; Departamento de Ensino Supletivo (Desu), década de 1970; Unidade de Ensino Supletivo (UES), década de 1980; Superintendência de Ensino Não Formal (Supenfor), início de 1990; Superintendência de Educação a Distância e Continuada (Seadec), meados de 1990; Superintendência de Educação a Distância (Sued), de 2000 a 2008; Coordenação de Educação a Distância (Coed), a partir de 2008. Em 2011, a EJA passou a integrar a Superintendência de Programas Educacionais Especiais, no Núcleo de Ensino a Distância, coordenada pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (Geeja). Por fim, a partir

de 2013, a Geeja passou a compor a Superintendência do Ensino Médio. A mudança que queremos ressaltar aqui é a seguinte: até a criação da Supenfor, no início da década de 1990, a Secretaria reservava à EJA um departamento, ou superintendência, exclusivos; a partir dessa data, a EJA passou a integrar outros núcleos em diferentes coordenações.

Para melhor compreender a modalidade de ensino oferecida no Estado de Goiás, os departamentos responsáveis pela EJA começaram, em 2001, a fazer sondagens, levantamento de dados e aplicação de questionários para poder traçar um perfil dos sujeitos envolvidos no processo educacional e melhor qualificar sua estrutura pedagógica. Nessa perspectiva, foi proposto um questionário diagnóstico, respondido por 8,32% dos educandos matriculados nas 350 unidades escolares da Rede Pública Estadual que oferecem a modalidade de ensino. Por meio desse diagnóstico, foi levantada uma série de informações a respeito do cotidiano das pessoas, do seu processo de organização e também do modo como elas se relacionam com o ambiente onde vivem.

Segundo dados coletados pela Coordenação de Educação a Distância, 2000/01, entre os educandos matriculados nessa modalidade de ensino nas redes estadual e municipal, 37,56% estavam na faixa etária de 20 a 29 anos. Na Primeira Etapa do Ensino Fundamental, a incidência é na faixa de 30 a 39 anos, representando 30,6%; na Segunda Etapa do Ensino Fundamental, 31,64% dos alunos estavam na faixa de 20 a 29 anos; e na Terceira Etapa, no Ensino Médio, 47,38% dos educandos estavam na faixa etária de 20 a 29 anos. Com o resultado da pesquisa-diagnóstico, realizada em 2008, nas unidades escolares de EJA da rede estadual de ensino, constatou-se que a faixa etária dos educandos prevalecia a mesma levantada no início da década.

A base documental que recupera a proposta de EJA da Seduc/GO, a partir do final do ano 2000, está sistematizada na publicação “Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás (Minuta em discussão)”, elaborada pela Coed, entre os anos 2008 e 2010, utilizando-se também de Consultoria pedagógica das professoras Esmeraldina Maria dos Santos e Janaína Cristina de Jesus, ambas ligadas ao Fórum Goiano de EJA.

O processo de construção desse documento iniciou-se em 2008, com a realização de encontro de sensibilização pela equipe técnico-pedagógica da Coedi com diretores dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs), subsecretários, coordenadores pedagógicos das Subsecretarias Regionais de Educação (SREs), duplas pedagógicas,

grupos gestores, educadores, funcionários administrativos e educandos. [...] Organizaram discussões e momentos de estudos, acerca de concepções que norteiam as propostas curriculares voltadas a modalidade, aspectos de seu histórico no contexto nacional e local e as tentativas de construção de políticas públicas educacionais voltadas para EJA. Com o objetivo de levantar dados e informações com os sujeitos que fazem a EJA na Rede Estadual foram elaborados e aplicados instrumentos de avaliação da situação atual, como forma de buscar diagnosticar a realidade. (GOIÁS, 2010b, p. 6)

Essa ação de pesquisa-diagnóstico foi de fundamental importância para a rede estadual conhecer quem são esses sujeitos, pois, dessa maneira, os conteúdos a serem trabalhados passam a ter mais sentido, significado, tornando-se também elemento concreto para a formação dos professores que atuam na modalidade. Esses diagnósticos mostraram que esses sujeitos são homens e mulheres, trabalhadores(as) e desempregados(as), ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos, periféricos e de vilas; jovens, adultos e idosos, não se limitando a uma faixa etária, mas expressando a diversidade geracional de seu público.

Os dados do perfil dos alunos da EJA também revelam a diversidade de alunos oriundos da população do campo, em privação de liberdade, com necessidades especiais, remanescentes de quilombos, afrodescendentes, indígenas, entre outros. São sujeitos sociais e culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade educacional que atende a um público diversificado, composto em sua maioria por trabalhadores, tem como objetivo e finalidade a formação humana e o acesso à cultura geral, possibilitando-lhes alcançar outros níveis de ensino.

As informações dos relatórios da Seduc/GO, nas diversas estratégias de debate e construção das Diretrizes, informam ainda, a partir da pesquisa diagnóstica, a necessidade de criação de situações pedagógicas satisfatórias, para atender às dificuldades de aprendizagem específicas dos educandos, em uma realidade injusta, em que muitas pessoas não tiveram oportunidades nem direito à escolarização. Disso resultou um processo de construção curricular e de diretrizes (GOIÁS, 2010b) que visavam proporcionar

[...] meios de ensino para a transformação dos educandos desta modalidade, favorecendo-os na discussão, reflexão e participação efetiva na construção de uma aprendizagem significativa, centrada nos eixos: pensar, sentir e fazer de modo crítico. Vem também contribuir de forma relevante, para a aprendizagem dos educandos, orientada pela ideia de educar para a vida, para o mercado de trabalho e com perspectiva de um ensino de qualidade e permanência. (p. 26)

Esse documento oficial das Diretrizes de EJA do Estado de Goiás reafirma, ainda, as preocupações com o atendimento específico dos sujeitos dessa modalidade, apontando para as mudanças que são necessárias na prática pedagógica. Tais considerações são sugeridas como fundamentais ao grupo gestor da Secretaria, bem como há uma preocupação com o reconhecimento da especificidade também do profissional que atua nessa modalidade. Observou-se, nos resultados do diagnóstico, que o papel do professor de jovens e adultos não ocupa o lugar de figura central na aprendizagem, e sim aparece como mediador do conhecimento.

Para isso, ele precisa ser reflexivo em suas ações. Claro que esta nova atitude pode gerar sacrifícios e até inseguranças, criando a fragmentação. Não é a questão de aumentar trabalho, mas de repensar a forma dele. A formação permanente de professores é a saída para assegurar a atitude positiva diante do novo desafio, através da troca de experiências, atualização das práticas metodológicas que levem em consideração as experiências, valores e atitudes de cada educando. (GOIÁS, 2010, p. 28)

A pesquisa para a construção das Diretrizes também traçou o perfil dos professores da EJA das 38 Subsecretarias Regionais de Educação. Os dados indicaram que, em sua maioria, são graduados e trabalham nos três turnos com uma sobrecarga de 60 horas semanais, e, como a maioria na realidade brasileira, não são professores exclusivos dessa modalidade. Há ainda um conjunto de professores que só estão na modalidade completando carga horária, o que dificulta sua atuação e os impede de participar de atividades como grupo de estudo, trabalho coletivo, socialização de projetos interdisciplinares, debates etc. (GOIÁS, 2010b).

Quanto à situação funcional dos servidores administrativos da EJA na Seduc/GO, 67,41% são efetivos e trabalham com essa modalidade há mais de 11 anos; 62,98% são casados(as), moram com o companheiro(a); 33,99% têm de 45 a 59 anos, prevalecendo o sexo feminino. A maioria



é bibliotecário(a); 32,03% possuem Ensino Médio completo, e 14,24% possuem pós-graduação.

Sobre a concepção de EJA, 13,30% desses profissionais responderam que se trata de aligeiramento de estudo. Quanto à estrutura física da unidade escolar, 52,44% responderam que é adequada para os educandos da EJA. No que se refere ao aspecto positivo, 77,90% responderam que a EJA possibilita aos educandos concluírem os estudos. Quanto à questão negativa, 44,20% consideram o recurso financeiro destinado à merenda escolar como insuficiente.

Referente ao relacionamento dos profissionais que atuam na EJA, 39,26% consideram-no bom. Sobre a proposta pedagógica, 52,23% afirmam a importância da participação de todos no processo de elaboração e execução; 66,97% disseram participar das discussões sobre EJA; 87,48% consideram-se educadores de EJA. 47,58% aprovam a qualidade da merenda escolar servida na unidade.

Pode-se constatar, ainda, nas informações dos relatórios da Seduc/GO, que a Coordenação de Educação a Distância (Coed), nos anos de 2004 até meados de 2010, viveu momentos de revitalização de propostas e projetos na área de Educação de Jovens e Adultos, em busca de sua identidade. Isso resultou no debate já indicado e na publicação do documento das Diretrizes, embora este ainda apareça como “Minuta para Discussão”, desde a sua publicação em 2010. Nessa Minuta, a gestão se posiciona informando que “o grande desafio é incluir os educandos nas dimensões individual, profissional e social e eliminar o estigma de educação compensatória destinada às pessoas que não conseguiram sua permanência no ensino regular na idade própria” (p. 24).

Em relação à implementação de programas e projetos da Seduc/GO voltados para EJA e executados em parceria com o Ministério da Educação, no período posterior a 2003, a documentação acessada traz a informação sobre a adesão do Estado ao Programa Brasil Alfabetizado. A Seduc/GO aderiu ao Programa assinando o Termo de Compromisso. Esse programa passou pelas várias etapas de reformulação da estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação. Atualmente, na Superintendência de Ensino Médio, a Gerência de Educação de Jovens e Adultos é o órgão da Seduc responsável pelo planejamento, acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa em Goiás. Conta, a partir de 2014, com atendimento em 21 municípios, com 156 bolsistas e com 1.532 alfabetizandos, compondo 140 turmas.

Outro projeto implementado com recursos federais, desde 2005, pela parceria com a Secretaria de Estado da Justiça, Convênio n. 73/05-MEC, por meio da Superintendência de Educação a Distância (Sued), é o Projeto Educando para a Liberdade, que, além de apenados, atende também os adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa. Essa iniciativa visa contribuir para elevar a escolaridade, em nível Fundamental e Médio, de reeducandos de 33 (trinta e três) agências prisionais do Estado de Goiás.

Atualmente, o projeto Educando para a Liberdade abrange 24 Subsecretarias Regionais de Educação, em 36 municípios e unidades escolares, com atendimento a 795 reeducandos. São os seguintes municípios: Águas Lindas de Goiás, Anápolis, Alexânia, Abadiânia, Corumbá de Goiás, Nerópolis, Aparecida de Goiânia, Senador Canedo, Hidrolândia, Campos Belos, Catalão, Ceres, Rialma, Formosa, Jaraguá, Goianésia, Goiás, Mozarlândia, Goiatuba, Iporá, Itaberaí, Itumbiara, Cristalina, Mineiros, Cidade Ocidental, Palmeiras de Goiás, Piracanjuba, Aragarças, Piranhas, Porangatu, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Trindade, Guapó, Uruaçu e Niquelândia.

No caso específico do atendimento escolar aos adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa, o Termo de Mútua Colaboração, originariamente celebrado entre Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Cidadania e Trabalho, é realizado em oito Unidades de Internação do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo Regionalizado de Goiás, que são: CASEs (Centros de Atendimento Socioeducativo), nos municípios de Formosa, Goiânia e Luziânia; CIA (Centro de Internação para Adolescentes), no município de Goiânia; CIAA (Centro de Internação para Adolescentes de Anápolis), no município de Anápolis; CIP (Centro de Internação Provisória), no município de Goiânia; CEIP (Centro Educacional de Internação de Porangatu), no município de Porangatu; e CRAI (Centro de Recepção ao Adolescente), no município de Itumbiara. No total, a capacidade para atendimentos dos adolescentes privados de liberdade é de 349 vagas, e o desafio parece ser grande na manutenção de uma oferta escolar permanente a esses adolescentes.

Outros projetos ligados à Gerência de EJA têm o perfil de formação profissional de trabalhadores em exercício que não possuem habilitação para exercer determinada função. É o caso específico do Proinfantil e do Proformação, que, por formarem jovens e adultos trabalhadores em

nível médio, estão sob a coordenação da EJA. O primeiro, destinado a professores em exercício nos sistemas municipais e estaduais de educação, é ofertado na modalidade não presencial, como curso de formação para o Magistério, na modalidade normal em nível médio, conferindo diploma para o exercício da docência na educação infantil. O segundo tem como público-alvo os trabalhadores que exercem funções administrativas nas escolas das redes públicas estaduais e municipais de educação básica.

Ainda dos programas federais de EJA, acessados pela Seduc/GO, aparece nos relatórios a incorporação da modalidade ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-EJA/2010), objetivando um maior direcionamento e apoio para os educandos e educadores. Esse material já foi disponibilizado às unidades escolares que oferecem EJA – 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> Etapa – a partir do primeiro semestre/2011. Em 2014, passa a compor no PNLD-EJA a 3.<sup>a</sup> Etapa da modalidade.

Uma última ação que aparece nos relatos da atuação da Seduc/GO, sob a Coordenação de Educação a Distância (Coed), por meio da Portaria n. 6141/2009- GAB/Seduc, é a constituição da primeira Comissão Estadual da Agenda Territorial, tendo como objetivo implementar mesas permanentes de trabalho, fortalecer os espaços de mobilização existentes e, ainda, planejar, executar e avaliar, conjuntamente, ações direcionadas à realização da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás.

De 2009 até os dias atuais, houve três retificações de Portaria devido à substituição de algumas instituições. A mais importante, que merece ser destacada aqui, é que atualmente, na gerência de EJA, a Agenda Territorial possui a Portaria n. 2885/2013 (GAB/Seduc), que designa a Comissão Estadual, com o objetivo de, no período de 2013 a 2017, implementar mesas permanentes de trabalho, fortalecer os espaços de mobilização existentes e, ainda, planejar, executar e avaliar, conjuntamente, ações direcionadas à realização da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás, sendo composta pelas seguintes instituições: Secretaria de Estado da Educação de Goiás; Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia; Secretaria Municipal de Educação de Caldazinha; Secretaria Municipal de Educação de Goiânia; Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo; Secretaria Municipal de Educação da Cidade Ocidental; Conselho Estadual de Educação; Conselho Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia; Conselho Municipal de Educação de Goiânia; Conselho Municipal de Educação de Senador Canedo; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; Fórum Goiano de Educação

de Jovens e Adultos; Fórum Regional dos Grãos; Fórum Metropolitano de Educação de Jovens e Adultos; Fórum Regional do Entorno Sul de Educação de Jovens e Adultos; Fórum Regional das Águas; Serviço Social da Indústria; Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás; Segmento de Professores; Segmento de Educandos; Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Universidade Estadual de Goiás; e Universidade Federal de Goiás.

Em relação a essa estratégia de mobilização social para a pauta da educação, chamada Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, não há registro em relatórios específicos sobre o alcance das metas previstas nessa ação. O mesmo pode se dizer para todos os programas mencionados e de execução com recursos do MEC. Esta equipe de pesquisa ainda espera poder localizar, na malha documental em tratamento, informações que possam contribuir para conhecer o que de fato se fez no Estado, com recursos federais, a bem da oferta e expansão da EJA. Os dados do INEP, no Censo Escolar no período de 2007 a 2013, indicam que a matrícula nessa modalidade vem caindo sistematicamente, como aponta o Quadro 1, o que preocupa as pesquisas em andamento, pois é preciso avaliar os impactos das ações implementadas e sua eficiência frente aos objetivos a que se propõem.

Quadro 1 - Matrículas da EJA, Ensino Fundamental e Médio da Seduc/GO – 2007 a 2013

EJA	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
EJA FUND.	60.555	52.536	15.866	16.228	12.076	9.832	8.520
EJA MÉDIO			31.821	32.626	28.343	24.337	21.707

Fonte: Censo Escolar/INEP.

Os relatórios das equipes técnicas da Seduc/GO que foram acessados nas pesquisas informam, por fim, que, em 2014, a Superintendência do Ensino Médio/Gerência de Educação de Jovens e Adultos conta com oito Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), sendo os seguintes: CEJA Prof. Elias Chadud – Anápolis; CEJA Prof.<sup>a</sup> Alzira de Souza Campos – Catalão; CEJA Arco-Íris – Goiânia; CEJA Universitário – Goiânia; CEJA Dom Bosco – Iporá; CEJA Gelmires Reis – Luziânia; CEJA de Aragarças – Aragarças; CEJA Filostro Machado Carneiro – Caldas Novas. A modalidade de EJA está presente em 246 municípios, em 40

Subsecretarias de Educação e em 274 unidades escolares, atendendo os alunos de 1.<sup>a</sup> a 3.<sup>a</sup> Etapas, sendo que o número de matriculados em cada etapa corresponde a: 1.<sup>a</sup> Etapa, 482 alunos; 2.<sup>a</sup> Etapa, 11.205 alunos; e 3.<sup>a</sup> Etapa, 26.245, totalizando nas três 37.932 alunos.

Atualmente, na Geeja/Seduc/GO, existe a seguinte estrutura da Matriz Curricular: a organização de classes ou turmas com alunos de semestres distintos pode ser feita com níveis equivalentes, com critérios para ingresso na observação da idade, tanto para a 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> Etapa (Ensino Fundamental) quanto para a 3.<sup>a</sup> Etapa (Ensino Médio). No Ensino Fundamental, a 1.<sup>a</sup> Etapa, em quatro semestres, é correspondente ao período do 1.<sup>o</sup> ao 5.<sup>o</sup> ano, ou da 1.<sup>a</sup> à 4.<sup>a</sup> série; já a 2.<sup>a</sup> Etapa, em seis semestres, corresponde ao período do 6.<sup>o</sup> ao 9.<sup>o</sup> ano, ou da 5.<sup>a</sup> à 8.<sup>a</sup> série. No Ensino Médio, ou 3.<sup>a</sup> Etapa, são quatro semestres, correspondentes ao período do 1.<sup>o</sup> ao 3.<sup>o</sup> ano.

#### OS EXAMES SUPLETIVOS EM GOIÁS

Ao longo da pesquisa, a documentação recuperada na Seduc/GO indica como a EJA esteve incluída nas ações desenvolvidas pela Secretaria, possibilitando questionar: como uma modalidade da educação que em sua historicidade demonstra estar destinada a sujeitos desprivilegiados, em comparação às propostas destinadas às crianças e adolescentes do ensino regular, pode ter um lugar preservado no passado, se no presente isso tem sido uma luta constante, árdua e difícil?

Esta pesquisa considera o passado como um elemento importante para entender o presente, o que possibilitou ampliar o olhar sobre essa modalidade por meio dos aspectos de sua historicidade evidenciados na pesquisa, ampliando as formas de compreensão da realidade e suas mudanças, fato comprovado a partir da documentação acerca do ensino supletivo. A pesquisa localizou documentos que tratavam do ensino supletivo desde a década de 1970 até o ano de 1996, indicando que foi uma ação mantida durante um longo período de tempo, provavelmente alcançando um grande número de pessoas. Isso impulsionou a continuidade da pesquisa, com este recorte.

A partir desses dados, percebemos a necessidade de avançar pesquisando sobre os Exames Supletivos em Goiás. O Centro Memória Viva selecionou, no recorte específico de suas atividades, somente as resoluções que tratam de aspectos pertinentes à educação de jovens e

adultos. A partir dessa ação, realizou-se o trabalho de localizar no acervo do CEE/GO todas as resoluções que tratavam do ensino supletivo. Foram selecionadas, dentre todas as resoluções do Conselho, desde sua criação em 1962 até 2005, as resoluções que tratam da educação de adultos e, dentre elas, foram separadas aquelas que tratam especificamente do ensino supletivo.

No início de 2013, foram localizadas, no âmbito dessa temática, 80 resoluções publicadas pelo Conselho, referentes a um período que abrange até meados da década de 1980. Tais documentos apontam diferentes campos relacionados aos cursos e exames supletivos, aos projetos desenvolvidos, ao currículo, às taxas a serem cobradas, bem como à forma de aplicação dos recursos no período de 1971 a 1979. Além dessas, foram localizadas no mesmo período cinco resoluções que dispõem sobre os *exames de madureza*, que, anteriormente aos exames e cursos supletivos, constituíam a forma utilizada para obter certificação no Estado. Eles tinham por objetivo “apurar não apenas o conhecimento de determinadas matérias, rigorosamente isoladas”, mas também “a *madureza* global dos alunos” (BRASIL, 1972, p. 226).

No decorrer do tempo, os exames de madureza passaram a representar uma forma de fugir da escola regular. No entanto, essa forma de certificação está presente no Brasil desde o período do império, originando-se dos exames preparatórios. Foram criados cursos que visavam suprir a necessidade de mão de obra para os serviços públicos, mas, conforme nos esclarece Haddad (1991), os alunos não tinham preparo para acompanhar os estudos nos cursos que estavam sendo criados: medicina, economia, agricultura, química, direito. Essas provas preparatórias surgiram, então, para que os alunos pudessem ingressar no ensino superior. Elas foram, no entanto, alvo de muitas críticas, nas quais se afirmava que esse tipo de “prova” facilitava tal ingresso, mas prejudicava o desenvolvimento dos cursos, uma vez que o aluno que ingressava na faculdade não tinha o devido preparo para permanecer no curso.

Buscando fortalecer o ensino secundário, em 1890, com a Reforma Benjamim Constant, foi introduzido o exame de madureza no sistema de ensino, visando sanar 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, a partir de então, consistia no seguinte: ao final dos estudos secundários, os alunos poderiam realizar a prova para obter um

certificado, ou seja, a aprovação nesse exame tinha o valor de conclusão do curso e era pré-requisito para a entrada no ensino superior.

Com a Reforma Maximiliano, foi introduzido, no período de 1890 até 1911, o exame vestibular, substituindo o exame de madureza. Muitos alunos viram dificuldades nessa nova exigência, alegando estar despreparados para fazer um tipo de prova que, diferentemente do exame de madureza, era um único exame com todas as matérias. Com a reforma de 1925, esperava-se que o ensino secundário brasileiro se transformasse em uma “instituição seletiva e preparatória para os cursos superiores” (NAGLE, 1974, p.145), mas foi implantado um ensino ginásial, com frequência obrigatória e seriado, deixando-se de fazer, dessa forma, o controle da aprendizagem pelos exames.

Mesmo assim, foram mantidos paralelamente os exames para os alunos que não tinham acesso aos cursos seriados. Em 1942, com a lei 4.244, que faz parte da reforma Gustavo Capanema, o ensino secundário foi reestruturado e dividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos; e o clássico e científico, de três anos. De acordo com o Artigo 91 dessa lei, era permitida a obtenção de certificado de licença ginásial, reconhecida como uma alternativa de certificação e de mobilidade social para as pessoas com 19 anos, no mínimo, que eram avaliadas em todas as disciplinas de uma vez.

[...]com as transformações sociais das décadas seguintes, passando o estudo a ser não ainda percebido como algo valioso por si mesmo, mas valorizado com um instrumento de mobilidade social, de obtenção de prestígio e de vantagens econômicas, a crescente demanda da escola média é acompanhada por igual aumento da procura da obtenção do certificado de madureza por aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar cursos regulares. (BARROSO, 1971, p. 5, *apud* HADDAD, 1987, p. 30)

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

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. De acordo com Haddad (1991), criaram-se algumas distorções em relação ao caráter comercial sobre o educativo, devido à privatização dos exames, que passaram a contar com uma certa facilitação, para garantir maior número de inscritos e para ampliar a verba.

Com a Lei 5692/71, os exames de madureza mudaram sua nomenclatura, passando a se chamar exames supletivos, com novas características e fazendo integração às intenções político-educacionais da educação de adultos no contexto da ditadura militar. De acordo com essa lei, que vigorou a partir de 11 de agosto de 1971, a escolarização regular para os adolescentes e os adultos que haviam interrompido seus estudos, deixando de concluí-los em idade própria, bem como os estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tinham seguido o ensino regular, no todo ou em parte, poderiam ser certificados pelos exames.

Segundo Haddad (1991), nos estudos realizados nos anos de 1970 e 1980, a demanda pelos exames teve um incremento importante. Abordavam as características dos sujeitos, o grau de exigência das provas, o nível de aproveitamento dos candidatos, as referências curriculares, bem como o desempenho dos egressos nos vestibulares de acesso ao ensino superior. Poucos são os estudos que abordam a análise das provas dos exames. O estudo de Melo (1977), posteriormente incorporado ao trabalho de Castro *et al.* (1980), procurou avaliar as provas dos exames de suplência de educação geral para o 2.º grau realizadas no Rio de Janeiro em 1975. Apesar de a pesquisa ter sido realizada em estado específico, os motivos pelos quais esses candidatos procuravam os exames são semelhantes aos motivos dos demais estados brasileiros.

No início da década de 1970 houve uma grande procura pelos exames.

[...] A explosão numérica de candidatos ao exame só pode ocorrer nas condições específicas de um país onde se verifica alto índice de evasão escolar e rápida transformação da estrutura social e do mercado de trabalho, com a conseqüente percepção, por amplas camadas da população, de que se torna inadequada a precária qualificação adquirida no reduzido período em que permaneceram na escola. (BARROSO e OLIVEIRA, 1971, p. 2-3 *apud* HADDAD, 1987, p. 30)



O grande aumento na procura por exames é explicado pela expansão no número de faculdades, pela maior flexibilidade na legislação, que reduz a idade mínima para a realização dos exames, pela melhor organização da Secretaria de Educação e pela divulgação promovida pela emissora de TV educativa do Estado. Todavia, no final da década de 1970 e início da década de 1980, percebe-se um grande declínio nas inscrições para a realização dos exames. 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.

Uma das características da população que procurava os exames supletivos para a conclusão do 2.º grau: a maioria era jovem. Entre as décadas de 1970 e 1980, a média de idade das pessoas que realizavam os exames era de 25 a 35 anos de idade. A pequena incidência de candidatos com idade mais avançada foi explicada por Gatti (*apud* HADDAD, 1987), a partir de dados do Estado de São Paulo, como consequência da estabilização profissional dos elementos desta faixa etária, o que desmotivaria esses indivíduos ao prosseguimento dos estudos. Os poucos que o fizeram declararam ter sido motivados por satisfação pessoal ou por necessidade de atualização.

Até o final da década de 1970, a procura pelos exames era maior entre os homens. O predomínio dos candidatos do sexo masculino era de 60% em relação ao sexo feminino. Já na década de 1980, houve uma reversão expressiva, e a maior procura pelos exames passou a ser por mulheres. Haddad (1987) constata que a maioria das pesquisas realizadas nos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul, que relacionam dados sociais dos sujeitos que realizavam os exames, não abarcam o quesito estado civil, porém todas as que o fizeram demonstraram o predomínio de solteiros, em níveis que oscilam de 54% a 76% para os candidatos ao 1.º grau, e de 53% a 62,35% para os candidatos ao 2.º grau.

Em relação às características socioeconômicas dos candidatos, a pesquisa revela que a maioria pertencia à classe média baixa, sendo mais marcante a característica de serem trabalhadores.

A grande proporção [...] de candidatos trabalhando parece destacar a clientela da suplência como basicamente incorporada à força de trabalho, aplicando-se a ela talvez com mais propriedade a expressão de Gouveia e Havighurst relativa ao ensino médio: [...] a situação

parece ser antes de um trabalhador que estuda do que a de estudante que trabalha. (VELLOSO *et al.*, *apud* HADDAD, 1987, p. 35)

Eram trabalhadores que entraram muito cedo para o mercado de trabalho; a maioria aos 16 anos de idade, e uma porcentagem muito significativa aos 11 anos, até. A ampla maioria realizava jornadas de trabalho diárias de mais de oito horas, sendo que, entre os candidatos ao 1.º grau, quase 50% trabalhavam mais de dez horas diárias. Segundo a pesquisa realizada, em relação aos níveis escolares pretendidos, percebe-se uma sutil diferença nas ocupações dos candidatos ao 1.º grau e ao 2.º grau: entre os primeiros são mais numerosos os trabalhadores manuais desqualificados, enquanto, entre os segundos, aumenta a porcentagem de trabalhadores não manuais ou que ocupam posições burocráticas de nível baixo.

De acordo com os estudos realizados, conclui-se que os sujeitos que buscavam os exames ingressaram na escola na idade certa, mas houve altos índices de repetência. O motivo para o abandono da escola regular mais frequente era a necessidade de trabalhar. Outros motivos citados são a falta de recursos para permanecer na escola, a mudança de local de moradia, a falta de vagas ou de escolas próximas à moradia, além de razões pedagógicas, como falta de gosto pelos estudos, desinteresse, reprovações sucessivas. Apesar do abandono, muitos sentiam motivados a continuar, então procuravam os exames. A motivação deles para prestar os exames era o desejo de prosseguir com os estudos, possibilitando uma melhoria de emprego.

Em Goiás, esta pesquisa, documental e histórica, identificou que, no final da década de 1950 e início de 1960, os exames supletivos seguiram as orientações normativas emanadas da Lei n. 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A referida Lei possibilitava aos maiores de 16 anos a conclusão do curso ginásial, e aos maiores de 19 anos a conclusão do curso colegial. Era exigido um prazo de até três anos para a conclusão em cada ciclo. Essa exigência foi extinta pelo Decreto n. 709/69. Isso ocorreu porque os candidatos, em sua maioria, eram autodidatas, que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho.

Na década de 1970, a Secretaria da Educação e Cultura de Goiás, por meio do Decreto n. 281/71, criou o Departamento de Ensino Supletivo (Desu), órgão que era responsável pelo planejamento, implantação

e implementação do ensino supletivo. Esse departamento assumiu funções do serviço de Educação de Jovens e Adultos, que coordenava cursos noturnos nas três décadas anteriores. Apesar da criação do Desu, muitos jovens e adultos evadiram desses cursos. A evasão e a repetência eram significativas no ensino primário supletivo, sendo poucos aqueles que prosseguiram nos estudos em níveis posteriores. Por outro lado, instituições particulares atendiam alunos nos cursos preparatórios aos exames de madureza do Estado. De acordo com as Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás,

[...] as experiências da educação de adolescentes e adultos com saldos positivos ou negativos serviram para nortear os estudos de detalhamento dos programas e projetos do Desu, sendo: Cursos e Exames Supletivos na função suplência; cursos na função suprimento; Projeto Lúmen (cursos nas funções aprendizagem e qualificação), aprovado pela Resolução nº 1.147 de 17 de dezembro de 1973 do CEE/GO para habilitar, em nível de segundo grau, educadores leigos com atuação nas quatro primeiras séries do primeiro grau. (GOIÁS, 2010, p. 14)

Os exames supletivos, correspondentes às quatro últimas séries do 1.º grau e ao 2.º grau, foram implantados em 1973, atendendo à Lei n. 5.692/71, e normatizados pelo Parecer CFE n. 699/72. Hoje, têm sua base legal na LDB, Lei n. 9.394/96, e na Resolução CEE/GO n. 260, de 2005. Até o ano de 2012, a Seduc/GO realizou os exames supletivos, atendendo os candidatos que necessitavam de certificação de conclusão dos estudos do ensino fundamental e médio. Os exames eram realizados regularmente no segundo semestre letivo, em polos definidos em edital, com inscrições realizadas pela internet.

A partir de entrevista realizada com uma funcionária da Seduc/GO, que trabalhou com exames supletivos na década de 1990, recolhemos alguns dados relevantes para compreender o funcionamento dos exames supletivos. As inscrições para os exames eram feitas por meio de fichas que eram preenchidas pelos funcionários. As primeiras cidades-polos a atender à demanda dos exames supletivos em Goiás foram: Goiânia, Anápolis, Aragarças, Campos Belos, Catalão, Formosa, Goianésia, Goiás, Iporá, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Minaçu, Morrinhos, Palmeiras, Piranhas, Posse, Quirinópolis, Rio Verde, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Silvânia e Uruaçu.

Os exames eram oferecidos nas cidades-polos, e as provas eram transportadas em caixas, todavia, como a Secretaria não oferecia transporte, essa viagem era feita de ônibus. As provas eram elaboradas sempre por pessoas especializadas na área, sendo dois professores por matéria. O órgão responsável, tanto pela elaboração quanto pela correção dos exames, era a coordenação dos exames supletivos, da Gerência de EJA, situada na Superintendência de Educação a Distância e Continuada (Seadec).

De acordo com a funcionária entrevistada, antigamente os exames eram pagos, e, para ela, o fato de serem pagos implicava um maior interesse dos candidatos em, efetivamente, comparecer para as provas.

[...] Até 98 oferecia duas vezes no ano, eram pagos, cobrava por disciplina, depois deixou de cobrar e passou uma vez ao ano. Até hoje candidato nos procura pra falar porque que não oferecer duas vezes ao ano, porque não cobrar? Porque a vontade do candidato, por incrível que pareça, é que os exames fossem pagos, para ter condição de oferecer duas vezes ao ano, assim teriam mais oportunidade. (ENTREVISTADA 1, 2013)

Para os candidatos, a melhor forma de obter seus certificados seria com uma oportunidade a mais de realizarem as provas, e o pagamento pelas provas daria essa certeza para eles. Essa interpretação atribuída ao candidato pela entrevistada, no entanto, não confere com a informação da Secretaria de Estado, de que o motivo da alteração da aplicação dos exames, de semestrais para anuais, deu-se pelo não comparecimento dos candidatos às provas, o que acabava gerando um ônus para o Estado, que preparava todo material que depois precisava ser descartado.

A pesquisa documental acessou, no acervo da Seduc/GO, fichas cadastrais dos Exames Supletivos de Goiás do período de 1973 a 2012. O acervo corresponde, aproximadamente, a 300 mil fichas cadastrais. No momento, este projeto de pesquisa está buscando uma parceria entre universidade, secretaria e empresa especializada em digitalização de acervos documentais, para o tratamento arquivístico dessa documentação, para garantir a preservação dos dados relativos a essa importante estratégia de certificação, que foi utilizada até o ano de 2012.

A impossibilidade de finalização da negociação para o tratamento arquivístico dessas fichas, no período que corresponde a esta pesquisa de iniciação científica, fez-nos optar por trabalhar com uma amostra de 800 fichas cadastrais, coletando dados de 100 fichas de candidatos por ano analisado. Foram escolhidos os seguintes anos: 1973, 1975, 1979, 1980,

1985, 1989, 1993 e 1996, priorizando o início, o meio e o fim das décadas de 1970 e 1980. O acesso às fichas teve como objetivo traçar o perfil desses 800 candidatos aos exames supletivos de conclusão do 2.º grau em Goiás.

Com a análise dos dados das fichas cadastrais foi possível perceber as características que marcaram o público que buscou os exames, por exemplo, nos quesitos de faixa etária, gênero, naturalidade, dentre outros. Para fins deste artigo, apresentaremos uma reflexão geral sobre esses três quesitos, seguida de comentários sobre as disciplinas mais procuradas pelos candidatos, suas aprovações e reprovações.

Para as reflexões dos dados geracionais, os candidatos foram agrupados nas faixas etárias entre 18 e 29 anos, 30 e 45 anos, 46 e 65 anos e acima de 66 anos, sendo que, neste último recorte, nenhum candidato foi encontrado dentro da amostra. A análise dos dados possibilita-nos afirmar que uma das características da população que procurou por certificação de ensino, por meio dos exames em Goiás, entre essas três décadas, é a prevalência da presença dos jovens, de 18 a 29 anos, iniciando com percentual de 44% no ano de 1973, e seguindo com 75% em 1975, 64% em 1979, 75% em 1980, 80% em 1985, 70% em 1989, 51% em 1993 e 46% em 1996.

Observa-se que há um movimento crescente de busca pelos jovens aos exames nas décadas de 1970 a 1980, sendo que essa tendência vai sofrer alterações a partir da década de 1990, quando ela começa a decrescer. Na década de 1970 e 1980, o percentual de adultos, com idade entre 30 e 45 anos, que realizaram os exames era pequeno em relação à década de 1990, oscilando entre 43% em 1973, 21% em 1975, 31% em 1979, 22% em 1980, 19% em 1985 e, em 1989, 28%. Já na década de 1990 o percentual de adultos que realizaram as provas era de 46% em 1993 e 51% em 1996, sendo que, neste mesmo ano, outros 3% têm de 46 a 65 anos de idade.

Os dados gerais de escolarização da população jovem no Brasil revelam uma melhora no acesso à Educação Básica, no período das décadas de 1970 a 1990, o que pode em parte explicar a redução da procura dos exames supletivos por parte dos jovens de 18 a 29 anos. Por outro lado, a pesquisa censitária do IBGE de 2010 vai apresentar a tendência de envelhecimento da população brasileira, que já se manifestava na década de 1990. Esse envelhecimento também implicou uma busca de certificação pela escolaridade de adultos que ainda precisavam disputar vagas no mercado de trabalho.

[...] o Brasil envelhece. Segundo o Ipea, a participação de indivíduos entre 15 e 29 anos no total da população alcançou seu pico em 2000. Desde então, tem declinado, ao passo que, até 2020, o número de

brasileiros com 80 anos ou mais deve dobrar, até alcançar a marca de 6 milhões. Os jovens de hoje sustentarão os velhos de amanhã. (VIEIRA e BONIS, *apud* MACHADO e RODRIGUES, 2013, p. 67)

O aumento da taxa de adultos que procuraram tanto pelos exames como pela EJA também é explicado por Oliveira (2005), em seu artigo “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”. A autora diz ser uma questão cultural, em que esses jovens e adultos são “excluídos” da escola regular. Essa exclusão se dá pelo fato de essas pessoas terem que trabalhar muito cedo e assim evadirem das escolas, retornando posteriormente na busca de certificação por meio dos exames supletivos.

Em relação à categoria gênero, os candidatos que se inscreveram nos exames em 1973 correspondem a 81% do gênero masculino, sendo que, em 1996, estes decrescem para 52% dos candidatos. Isso representa um crescimento no número de mulheres que passaram a buscar a certificação pelos exames supletivos de 2º grau. No ano de 1975, a procura continuou sendo maior entre o gênero masculino, com 57%. Na década de 1980, o percentual de gênero ficou quase equiparado entre masculino e feminino, com 57% e 43% respectivamente. Em 1985, 60% do gênero masculino e 40% do gênero feminino. Em 1989, 53% do gênero masculino e 47% do gênero feminino. Para a mulher o retorno à escolarização foi sempre mais desafiador do que para os homens.

[...] Se para os jovens, adultos e idosos da EJA do sexo masculino a realidade em que estão inseridos é perversa, quando falamos das alunas desta modalidade, em geral é ainda mais difícil, pois além do trabalho fora do lar enfrentam uma terceira jornada em casa, e nem sempre contam com a parceria e colaboração dos parceiros. (MACHADO e RODRIGUES, 2013, p. 75)

Essa realidade não foi uma tendência presente apenas para as mulheres que procuraram pelos exames, pois já era comum nos cursos ofertados na EJA a menor presença do gênero feminino. Com o passar do tempo, o acesso das mulheres na escolarização foi aumentando, sendo que as matrículas do INEP no século XXI já indicam maior presença de mulheres do que de homens, sobretudo nas classes do primeiro segmento da EJA.

Para as reflexões sobre a origem dos candidatos, ou seja, naturalidade, estes foram agrupados em relação ao Estado de Goiás e outras regiões do país. Os dados acompanham o histórico migratório que foi vivenciado por Goiás nas décadas de 1970 a 1990, portanto os

candidatos aos exames supletivos em Goiás, na década de 1970, eram na maioria de fora do estado de Goiás, condição que vai se inverter com os dados de 1996. No ano de 1973, 69% eram candidatos de outras regiões do país, e 31% de Goiás. Em 1975, 46% eram de outras regiões do país; 54% de Goiás. Em 1979, 67% dos candidatos eram de outras regiões, e 43% de Goiás. No ano de 1980, 57% eram de outras regiões, e 43% do estado de Goiás. Em 1985, caíram para 39% os candidatos de outras regiões, passando para 61% os do estado de Goiás. Já em 1989, 49% eram de outras regiões, e 51% de Goiás. A década de 1990 confirma a redução do fluxo de migrantes buscando os exames supletivos no estado de Goiás, pois, em 1993, eram 70% do estado de Goiás, e 30% de outras regiões. Já no ano de 1996, 80% eram do Estado de Goiás, e apenas 20% de outras regiões.

A grande procura pelos exames supletivos em Goiás por migrantes nas décadas de 1970 e 1980 deu-se, provavelmente, pelo fato de esses terem vindo com suas famílias no fluxo migratório da década de 1940 para trabalhar em fazendas, sendo que, em décadas posteriores, a redução da oferta de trabalho no campo levou esses trabalhadores a buscar a cidade e a tentativa de acesso à escolarização.

Só as grandes fazendas de pecuária extensiva dos coronéis tinham as condições para transportar seu excedente, especialmente o gado, conduzido por tropeiros, possibilitava aos fazendeiros o estabelecimento de elos comerciais entre Goiás, Minas e São Paulo, e trazia bons rendimentos para a arrecadação estadual. Portanto, representavam a forma de permanência do homem no campo e de ocupação do território goiano, delineando novos marcos e abrindo novas fronteiras econômicas. (RODRIGUES, 2007, p. 33)

Assim, a população crescia aumentando a economia e também a necessidade de escolarização. O processo migratório também se deu pela chegada da estrada de ferro ao estado de Goiás, valorizando as terras goianas. Nessa época houve uma grande expansão da população do estado, sendo maior que a taxa de aumento da população brasileira.

Além desses dados de perfil dos candidatos, a pesquisa documental possibilitou o acesso a informações relativas às disciplinas procuradas para certificação, no mesmo universo de 800 candidatos. Por não se tratar de uma amostra representativa do universo dos quase 300.000 candidatos, procuraremos aqui apenas dar evidência às disciplinas mais procuradas na década e apresentar os percentuais de aprovação e reprovação, relativos a essas disciplinas.

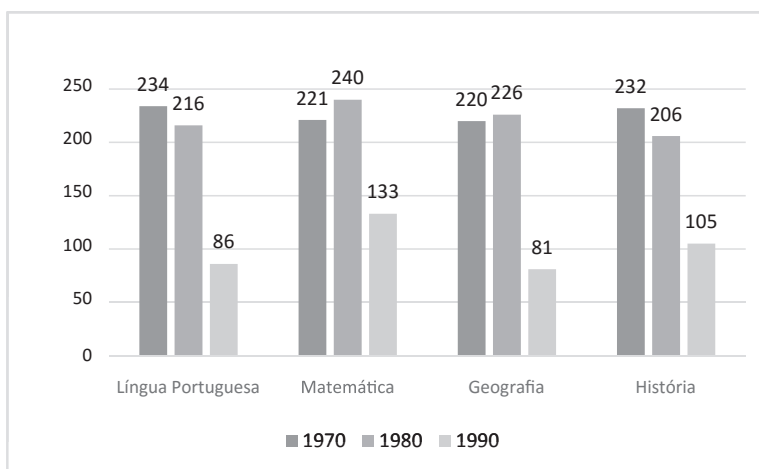
Com relação ao procedimento que envolvia a aplicação dos exames supletivos, o entrevistado 3 afirma:

Havia um rigoroso planeamento 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 dois 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, p. 7)

Os dados das fichas cadastrais permitiram-nos identificar, dos inscritos nos exames, quem compareceu ou não para as provas, bem como os aprovados e os reprovados. Dentre as 800 fichas analisadas, não foi identificado um índice significativo de abstenção ao exame (portanto não será analisado nos gráficos abaixo), embora esse tenha sido um argumento utilizado pela Seduc/Go para a redução de duas aplicações para uma aplicação das provas, a partir de 1998.

O Gráfico 1 apresenta as quatro disciplinas mais procuradas nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

Gráfico 1 - Disciplinas mais procuradas nos Exames Supletivos das Décadas de 1970, 1980 e 1990



Fonte: Seduc/GO - fichas cadastrais de anos das décadas de 1970, 1980, 1990.

Nota 1: O total de candidatos em 1970 e 1980 equivale a 300, enquanto em 1990 equivale a 200.

Nota 2: A partir de 1980 os componentes de Língua Portuguesa e Literatura passam a ser avaliados em uma única prova.

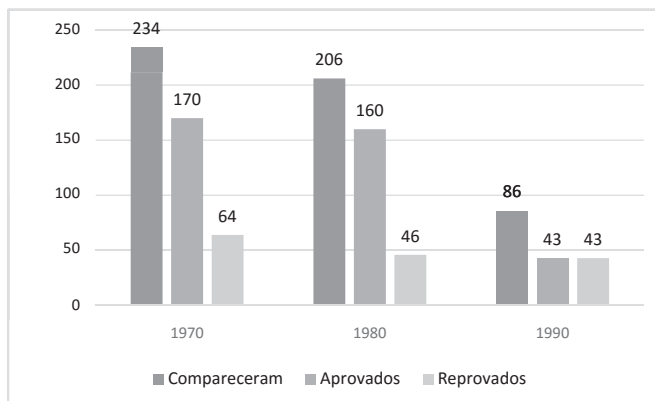


As disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História tiveram uma procura significativamente acentuada nas três décadas analisadas. Esse gráfico foi construído a partir dos candidatos que compareceram para realizar as provas nos três anos analisados das décadas de 1970 e 1980 e nos dois anos analisados da década de 1990. Em nenhum ano utilizado na análise observa-se a procura de uma disciplina por 100% dos candidatos, todavia pode ser constatado que a alta procura, nos anos analisados de 1970 e 1980, não se mantém nos anos analisados da década de 1990, mesmo considerando proporcionalmente o número de fichas analisadas em cada década.

As disciplinas menos procuradas na década de 1970 foram Ciências físicas e biológicas, Organização social e política do Brasil, Inglês e Francês, sendo que estas duas últimas disciplinas começaram a ser aplicadas no ano de 1979. As disciplinas menos procuradas na década de 1980 são as mesmas disciplinas com menor índice de procura na década de 1970. Houve uma mudança no ano de 1989 referente à disciplina Ciências físicas e biológicas, que a partir desse ano se desmembrou em três disciplinas: Física, Química e Biologia, que também tiveram menor procura nesse ano, se comparadas com as disciplinas mais procuradas nas três décadas. As disciplinas menos procuradas na década de 1990 foram Organização social e política do Brasil, Química, Física, Biologia e Inglês.

Os Gráficos a seguir apresentam os índices de aprovação e reprovação nas quatro disciplinas mais procuradas das três décadas analisadas.

Gráfico 2 - Dados da disciplina de Língua Portuguesa nos exames supletivos das décadas de 1970, 1980 e 1990



Fonte: Seduc/GO – fichas cadastrais dos anos das décadas de 1970, 1980, 1990.

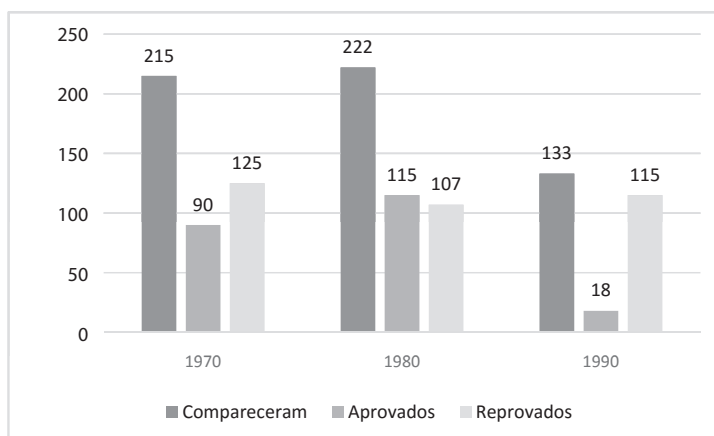
A disciplina de Língua Portuguesa foi uma das disciplinas mais procuradas nas três décadas analisadas. O índice de reprovação nas décadas de 1970 e 1980 foi baixo, uma vez que alcança 27% em 1970 e 22% em 1980. Na década de 1990, os dois anos analisados indicam queda na procura pelos exames e aumento na reprovação dos candidatos, chegando a 50% o percentual de reprovados.

A disciplina de Matemática teve grande procura nessas três décadas, mas, diferentemente da disciplina de Língua Portuguesa, teve índices elevados de reprovação, como por exemplo na década de 1970, quando correspondeu a 58%, e na de 1990, quando chegou a 86% de candidatos reprovados. Apenas na década de 1980 o índice de aprovação foi maior do que o de reprovação, pois este último ficou em 48%, mesmo assim um índice de reprovação elevado.

A partir de 1989, ano em que foram implementadas as disciplinas de Biologia, Química e Física, o índice de reprovação nessas três disciplinas foi quase de 50%, equiparando-se com o índice de aprovação. Já nos anos de 1993 e 1996 o índice de reprovação, nessas três disciplinas, foi maior do que o de aprovação.

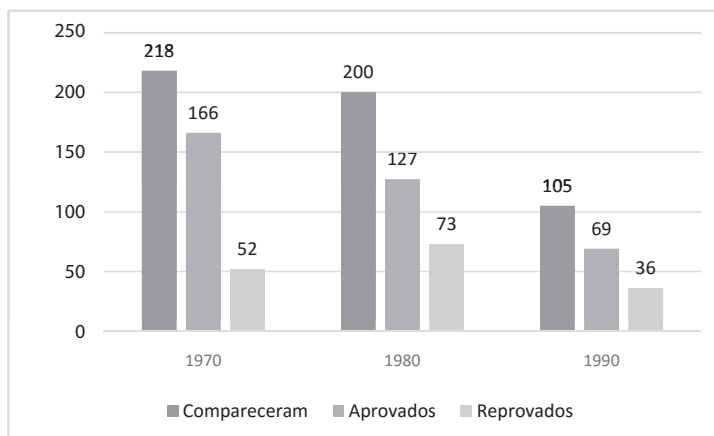
A disciplina de Geografia teve alto índice de aprovação nas três décadas analisadas, sendo que em nenhum ano analisado o índice de reprovação se equiparou ao índice de aprovação. Em 1970, os aprovados representaram 76%; em 1980, 63%; e, em 1990, foram 66% candidatos aprovados.

Gráfico 3 - Dados da disciplina de Matemática nos exames supletivos das décadas de 1970, 1980 e 1990



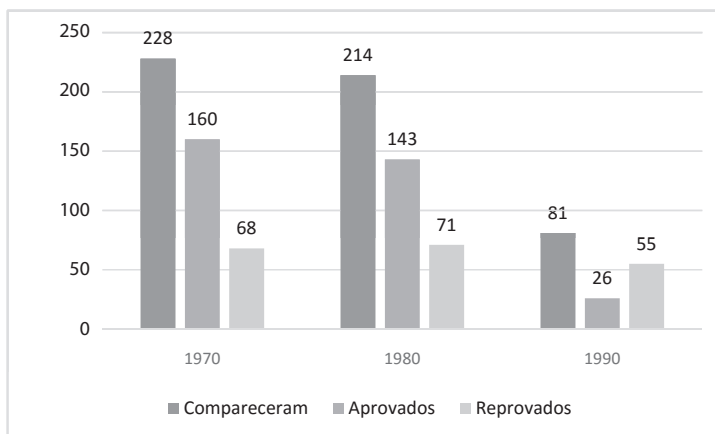
Fonte: Seduc/GO – fichas cadastrais dos anos de 1970, 1980, 1990.

Gráfico 4 - Dados da disciplina de Geografia nos exames supletivos das décadas de 1970, 1980 e 1990



Fonte: Seduc/GO – fichas cadastrais dos anos de 1970, 1980, 1990.

Gráfico 5 - Dados da disciplina de história nos exames supletivos das décadas de 1970, 1980 e 1990



Fonte: Seduc/GO – fichas cadastrais dos anos de 1970, 1980, 1990.

A disciplina de História, assim como a de Geografia, teve índice elevado de aprovação nas décadas de 1970 e 1980. Já na década de 1990, o índice de reprovação foi mais elevado do que o índice de aprovação, alcançando um percentual de 68% de candidatos reprovados nos dois anos analisados nessa década.

Como pode ser observado, há uma mudança de comportamento nos candidatos dos exames supletivos no contexto da década de 1990, a qual se evidencia na redução pela procura aos exames e no aumento da reprovação. De acordo com entrevista realizada com ex-técnicos da Superintendência de Educação a Distância de Goiás (SUED/GO), isso se justifica pelo seguinte: “o que se constatou foi o aparecimento de cursos irregulares ou então simplesmente a venda de diplomas, tendo sido necessário intervir, em alguns momentos, com apelo à segurança pública” (ENTREVISTADA 2, 2013, p. 5).

Na década de 1990, a Superintendência de Educação a Distância e Continuada, além dessas denúncias em relação a cursos irregulares e vendas de diplomas, introduz um procedimento de avaliação interna após a realização dos exames.

Após cada Exame era realizada uma análise pedagógica, avaliando a execução do mesmo, especialmente ao que se refere aos programas das disciplinas e organização das provas, com o intuito de superar possíveis falhas e construir alternativas práticas que impossibilitassem a “fábrica de fracassos” dos candidatos. (ENTREVISTADA 4, 2013, p. 13)

A partir dos dados que organizamos com a análise das 800 fichas cadastrais, percebemos o quanto é importante concretizar a digitalização das quase 300 mil fichas que estão hoje no acervo da Seduc/GO. Os dados analisados no presente artigo, embora não representem uma amostra qualificada, já indicam questões fundamentais que poderiam explicitar indicadores significativos, tanto para a compreensão do perfil dos sujeitos que buscaram em Goiás essa certificação de escolaridade, quanto para uma avaliação mais clara do papel dos exames supletivos no contexto da política de EJA deste Estado.

Com o acesso aos documentos encontrados a partir da pesquisa documental, foi possível encontrar fichas cadastrais de sujeitos que prestavam exames supletivos em Goiás e, com os dados, percebemos que esses sujeitos, por se configurarem numa maioria de jovens, com essa certificação estariam habilitados a concorrer ao processo de ingresso ao ensino superior. A comprovação dessa hipótese demandaria uma pesquisa com os egressos dos exames supletivos, o que pode ser uma alternativa de continuidade dessa investigação, sobretudo com os dados da década de 1990.

Com acesso às fontes documentais, sobretudo no que se refere às mais de 300 mil fichas cadastrais, pode-se constatar a importância que

o exame supletivo teve em Goiás para a certificação de muitos jovens e adultos. Os documentos também indicam uma potencialidade para a análise da história e da memória da EJA no estado, sendo que, para sua concretização, faz-se necessária a digitalização das fichas cadastrais, para que as informações pertinentes para pesquisas posteriores possam ser postadas no banco de dados do Centro Memória Viva de Goiás, como já tem sido feito com os documentos e termos a que tivemos acesso, com a devida permissão para postá-los.

A partir das entrevistas realizadas com sujeitos envolvidos na política de EJA na Seduc/GO, percebe-se o quanto é importante continuar pesquisando e analisando documentos que nos remetem à história e à memória dessa modalidade de ensino. As informações produzidas com o acesso aos dados das disciplinas procuradas nos exames reforçam, por exemplo, a dificuldade histórica que jovens e adultos enfrentam nos componentes curriculares da área das ciências exatas e especificamente da Matemática, nas quais o índice de reprovação é maior. Por outro lado, os altos índices de procura por Língua Portuguesa e Matemática indicam também as limitações de conclusão desses componentes curriculares nos processos de escolarização por que passaram esses candidatos antes da procura pelos exames.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. 1996. p. 027833, col. 1, 23, dez.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação de Jovens e Adultos: Parâmetros em ação*. Brasília: 2002.

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

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Censo Escolar: 2007- 2013*. Brasília. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: maio 2014.

CASTRO, Claudio de Moura *et al.* *O enigma do supletivo*. Brasília: MEC, SEPS, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás*. 2010a.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás (Minuta em Discussão)*. Goiânia, 2010 b.

\_\_\_\_\_. *Conselho Estadual de Educação*. Resolução n. 5/2011. Dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás.

\_\_\_\_\_. *Conselho Estadual de Educação*. Resolução n. 8/2013. Dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás.

HADDAD, Sérgio. *O Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: INEP, 1987.

\_\_\_\_\_. *Estado e educação de adultos*. Tese (Doutorado) – FEUSP, São Paulo, 1991. Volumes 1 e 2.

MACHADO, M. M. *A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990*. Tese (Doutorado em Educação, História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei n. 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p.17-39, Nov. 2009.

\_\_\_\_\_; SILVA, Danielly Cardoso. O contexto da educação de jovens e adultos no Estado de Goiás. In: MACHADO, Maria Margarida; SANTOS, Jocyléia Santana (Orgs.). *Percursos Históricos da Educação no Cerrado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Diversidade geracional na Educação de Jovens e Adultos – implicações para a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*. Vitória, ES. ano 10, v. 19, n. 37, jan./jun., 2013.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, T. Denis (Orgs.). *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Unesco/MEC, Anped, 2005 (coleção educação para todos). Disponível em: <[http://forumeja.org.br/files/Vol%2007\\_ed%202\\_Ed%20Diversidade.pdf](http://forumeja.org.br/files/Vol%2007_ed%202_Ed%20Diversidade.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2014.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *Enraizamento de esperança: um estudo das bases teóricas e da prática do Movimento de Educação de Base em Goiás*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

#### ENTREVISTAS:

Entrevistada 1: funcionária da Seduc/GO, que trabalha com Exames Supletivos desde 1990.

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.

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.

Entrevistada 4: técnica que trabalhou na Superintendência de Ensino Não Formal (Supenfor) de 1995 até 2006.





## CAPÍTULO V

### Investigação e pegadas visuais: a trajetória da Educação de Jovens e Adultos na SME/Goiânia

Cláudia Borges Costa  
Dinorá de Castro Gomes  
Márcia Bueno dos Santos  
Vânia Olária

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) tem recebido, desde sua criação, influências dos movimentos sociais e, na medida em que lutas têm sido travadas, os espaços foram sendo conquistados na busca por uma educação de jovens e adultos que atenda às especificidades dessa modalidade educacional. Neste texto, buscamos apresentar sucintamente o processo de constituição da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na SME, os registros dessa história e a relevância do trabalho realizado pelo CMV.

A experiência da EJA na SME de Goiânia ganha espaço no CMV, ao integrar um de seus subprojetos, intitulado: “Educação de Jovens e Adultos na SME de Goiânia: história e memória”. A materialização desse vínculo ocorreu no dia 06 de junho de 2012, com a assinatura do Termo de Cooperação entre a SME e o CMV. O grupo ligado a este subprojeto é constituído por professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia envolvidas com pesquisas que têm revelado a especificidade da modalidade EJA nessa SME.

As análises e interpretações trazidas para este texto também são construídas a partir das experiências pessoais/profissionais das pesquisadoras/autoras como professoras da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA)<sup>6</sup> da SME. São baseadas também nas atuações no projeto de pesquisa Observatório da Educação (Obeduc/Capes) e em suas pesquisas para o curso de doutorado (em andamento, pela FE/UnB).

---

6 EAJA é a nomenclatura adotada pela Divisão do Ensino Noturno da SME de Goiânia para todo o Ensino Fundamental direcionado à Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos a partir da Gestão de 1997-2000. Cabe esclarecer que a referência ao adolescente se inicia a partir de uma experiência intitulada “Intenção de estudos: experiência com adolescentes de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série de 11 a 17 anos”, realizada em 1992, com turmas de adolescentes, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFMG).

Consideramos que os sinais deixados pela trajetória da proposta de Educação de Jovens e Adultos na SME são compostos também por pegadas visuais, que fazem parte da configuração de sua história. Ignorar essa produção de imagens e não usá-las na investigação seria deixar de lado grande parte dessa história. Assim, dentre as fontes da pesquisa documental, está também um grande acervo de imagens fotográficas com as quais podem ser construídas análises e interpretações para esta discussão sobre a história, as conquistas e os desafios da SME.

#### A HISTÓRIA E OS REGISTROS DA MODALIDADE NA SME DE GOIÂNIA-GO

As lutas, os conflitos e as tensões nas correlações de forças que se configuram e se reconfiguram para a construção de políticas públicas para a educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros são uma realidade incontestável, inserida no contexto maior da história das ideias pedagógicas e das lutas por educação, no Brasil. As vivências docentes da EAJA-SME, desde a década de 1980, bem como as investigações acadêmicas destas pesquisadoras/autoras, oferecem verificações de que essa modalidade de educação em Goiânia tem avançado em seu objetivo de “garantir a ampliação do acesso de jovens e adultos ao processo de escolarização e sua permanência nele”, conforme o declarado oficialmente pela Proposta Político-Pedagógica da EAJA (GOIÂNIA, 2013, p. 10).

Na SME e no Brasil foi necessário cerca de duas décadas após o exílio de Paulo Freire para que os municípios brasileiros reavaliassem suas formas de atendimento aos sujeitos de direitos, jovens e adultos, o que só pôde ser retomado de forma efetiva nas políticas públicas brasileiras com o fim da ditadura e com o discurso de redemocratização em nosso país.

O município de Goiânia, na década de 1980 – inserindo-se no processo de redemocratização brasileira – foi marcado por movimentos populares: sindicatos, associações de moradores, associações de pais e mestres, movimentos estudantis. Lutavam por moradia, por saneamento básico e pavimentação das ruas. Reivindicavam melhores salários e investimentos nas escolas, organização de grêmios estudantis e maior participação popular nas tomadas de decisão das escolas.

A SME viveu um período de muitas lutas que marcou sua história. Nesse período, e antes mesmo da promulgação da LDB de 1996, impelida pelos sujeitos da EJA, a SME iniciou um movimento por mudanças em sua política de educação de jovens e adultos para os trabalhadores de

seu município, buscando os avanços qualitativo-sociais discutidos no âmbito nacional e internacional para essa modalidade de educação e, nesse sentido, expandindo-a para um maior número de pessoas.

Já no ano de 1992 a administração municipal de Goiânia, por meio da SME e em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), criou um grupo de estudos que elaborou o “Projeto Alfabetização e Cidadania”, investigando a viabilização de uma educação com adolescentes em situação de risco. Esse projeto demonstrou a necessidade de uma discussão específica para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), e no mesmo ano de 1992 foi criada uma equipe específica para o ensino noturno, que foi transformada, em 1995, no Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da SME.

O desenvolvimento dos princípios do “Projeto Alfabetização e Cidadania”, da FE/UFG, deu origem a outro projeto que, existindo inicialmente apenas em caráter experimental e dentro da universidade, se expandiu por toda a SME, com os recursos do Tesouro Municipal, a partir de 1993: trata-se do projeto AJA, para os estudantes trabalhadores de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries. A práxis dos princípios de cidadania, com a implantação do Projeto AJA para a educação de trabalhadores jovens e adultos, demonstrou ainda mais a necessidade de discussões para a criação de especificidades para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Mesmo com o avanço do processo de discussões ao longo do final da década de 1990, inclusive com as discussões para a implantação da Base Curricular Paritária – forma de organização curricular em que todas as áreas do conhecimento participam com o mesmo número de horas-aula –, a proposta não pôde ser implantada por falta de recursos financeiros. Em 2001, com os resultados das investigações sobre a realidade da Rede, as reorientações curriculares sinalizavam para a necessidade de unificação da EAJA de 1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série.

Assim, foram adotados para toda a EAJA os elementos constituintes da proposta para o currículo e a organização escolar, como o sistema de avanços, a flexibilidade de frequência e matrícula e outros, buscando uma maior compreensão, pela escola, da realidade do(a) estudante trabalhador(a). Também foram instituídos a formação e o planejamento individuais e coletivos no horário de trabalho dos professores; foi realizado também, nesse período, o “Projeto Estudar sem Fome”. A fim de atender a uma demanda mais específica, foi criado o Programa AJA-

Expansão, que, com o mesmo princípio teórico-filosófico norteador da proposta da EAJA, nasceu voltado para o atendimento à demanda da alfabetização de adultos.

A SME reconhece que ainda há muito caminho a ser trilhado: “são muitos os desafios postos a diversas esferas governamentais e movimentos comprometidos com a EAJA” (GOIÂNIA, 2013, p. 17). Para tanto, envolve-se diretamente com os movimentos sociais, marcando presença e participação nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), nos Movimentos de Alfabetização (MOVAs), nos encontros do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos, do qual foi uma articuladora para sua criação.

Toda essa trajetória da modalidade EJA na SME revela-nos um percurso de conquistas e avanços na luta pela efetivação da educação escolar como direito para os adultos trabalhadores deste município. Decorrente desse percurso, foi gerado um grande volume de registros documentais que se encontra hospedado em diversos suportes, como: várias versões escritas, de diferentes momentos, da proposta para a EAJA; folhetos; jornais; fotografias; vídeos; cadernos; folders; projetos; acordos; relatórios; enfim, um acervo rico e diversificado dessa história vivida pela SME.

Uma memória de grande valor para a ressignificação permanente do que é produzido no cotidiano, alimentando as tessituras históricas de cada época. Todo esse acervo encontra-se à disposição dos pesquisadores do CMV, sendo que a equipe da DEF-AJA tem sido colaboradora dessa pesquisa, disponibilizando os seus arquivos para a intervenção do CMV. Os dois exemplos abaixo, a experiência de alfabetização de jovens e adultos da rede e a experiência de EJA integrada à educação profissional, podem revelar o valor do registro, da guarda e dos estudos a partir da história da EAJA na SME.

#### EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PERCURSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO AJA-EXPANSÃO

A Proposta Político-Pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia apresenta um programa por meio do qual atende à demanda da alfabetização dessa modalidade, o AJA-Expansão. O percurso de mais de 10 anos de existência desse programa produziu um grande e diversificado acervo de registros dessa história. São registros que revelam as diversas

maneiras como o processo de alfabetização vem acontecendo ano a ano nessas turmas: relatórios, cadernos, produções artísticas, fotografias, vídeos, fichas, frequências, planejamentos de aulas e oficinas, que preservam a memória das experiências vividas.

O analfabetismo é resultante do processo histórico de construção de nossa sociedade e é permanentemente realimentado pelo modelo de relações de interesses excludentes e desagregadores estabelecidos. Esse é o contexto social desafiador por meio do qual os diálogos precisam ser feitos, a fim de que a intencionalidade de construção da identidade subjetiva possa ser efetivada. Em consonância com esse compromisso, experiências vão sendo realizadas na escuta sensível e no diálogo com cada situação.

A um sistema educacional restam, portanto, duas escolhas: tornar-se corresponsável pela construção dessa relação, mantendo-se acomodado, ou comprometer-se com uma educação transformadora, emancipadora e capaz de corresponder aos anseios dos sujeitos envolvidos por essa realidade. A segunda opção é o caminho adotado pela SME, evidenciado por sua trajetória de superação das relações clientelistas, que marcaram o início de sua existência, e pela tarefa grandiosa de busca de construção de uma proposta que se contraponha ao contexto ideológico desagregador e mantenedor da acomodação. Essa proposta tem o compromisso de atender, com qualidade e especificidade, a toda a demanda da EAJA da SME e inclui em seu atendimento os jovens e adultos que não sabem ler e escrever. A SME vem buscando atender a essa demanda por meio do Programa AJA-Expansão, criado a partir de 2001, cuja relevância especial, além do atendimento à demanda de alfabetizando adolescentes, jovens e adultos na cidade de Goiânia, é fazê-lo por meio do resgate da experiência dos “Círculos de Cultura”, iniciada na década de 1990 por essa Secretaria, revivificando assim a própria experiência inspiradora de Paulo Freire.

Os Círculos de Cultura, aos moldes dos anos de 1960, foi um movimento de alfabetização popular implementado em Goiânia, no período de agosto de 1993 a dezembro de 1996, que surgiu quando a SME firmou convênio com a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB), com o objetivo de buscar os alunos que não estavam procurando as escolas e criar neles o desejo de estudar, mobilizando-os por meio do processo inicial de alfabetização e elevação da autoestima. No início foram abertos trinta (30) Círculos de Cultura, sendo 14 vinculados a entidades religiosas, 6 a associações de moradores, 5 a sindicatos e 5 a empresas públicas. (CUNHA *et al.*, 2007, p. 22)

O Programa AJA-Expansão é, atualmente, o único atendimento de alfabetização de adultos, em Goiânia, vinculado a uma rede pública de educação. Com uma trajetória de mais de uma década de existência, ele tem sido o maior responsável pela redução do índice de analfabetismo nesta cidade, 3,3%, conforme o IBGE (2010).

Marcado por momentos de avanços e recuos, o AJA-Expansão é uma referência em alfabetização de jovens e adultos em Goiânia. Tendo chegado a mais de duzentas turmas de formação em seus primeiros anos de atuação, no ano de 2014 encontrava-se com 14 turmas, atendendo aproximadamente 210 educandos.

Sua estrutura organizacional conta com uma carga horária de 360 horas anuais, com 10 horas semanais, em uma jornada letiva de 2h e 30min por dia. O número de educandos por turma é de no mínimo 15 e no máximo 25. Possui uma formação inicial de 40 horas-aula e uma formação continuada com encontros de 3 horas nas sextas-feiras, com os educadores populares. Há também o acompanhamento junto às turmas, realizado por uma coordenadora popular. Consta ainda, em sua proposta, o financiamento para a participação em seminários, encontros e congressos.

Dentre as 14 turmas do ano de 2014 há uma que se constituiu como campo de pesquisa para uma investigação acadêmica cujo objetivo foi desenvolver uma experiência de alfabetização focada na educação ambiental, com trabalhadores de uma cooperativa de resíduos sólidos na cidade de Goiânia. Uma pesquisa-ação que teve como objetivo analisar a contribuição da Educação Ambiental (EA) para a alfabetização e a formação humana.

Desde 2008 foi iniciada a coleta seletiva de lixo em Goiânia. Essa coleta se dá em caminhão apropriado para essa finalidade e com cronograma distinto do recolhimento do resíduo orgânico. Os resíduos sólidos<sup>7</sup> coletados são distribuídos em comunidades que se organizam em cooperativas localizadas em diversas localidades da periferia da cidade. Dentre elas, existem nove cooperativas que são fomentadas pela Incubadora

---

7 A lei n. 12.305, de 02 de agosto de 2010, item XVI, Capítulo II, define resíduos sólidos: “material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade, a cuja destinação final se procede, se propõe proceder ou se está obrigado a proceder, nos estados sólido ou semissólido, bem como gases contidos em recipientes e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d’água, ou exijam para isso soluções técnicas ou economicamente inviáveis em face da melhor tecnologia disponível”.

Social da Universidade Federal de Goiás (UFG), ligada à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). Esta pesquisa está se desenvolvendo em uma dessas cooperativas: a cooperativa ACOP, no Setor Albino Boaventura.

A experiência que estamos realizando nessa turma tem buscado colocar em evidência o elo existente entre esses dois campos, o da educação popular e o da educação ambiental, com atividades integradoras capazes de proporcionar um sentido efetivo para a relação entre a aprendizagem e o contexto em que ela se dá. Esta pesquisa parte do princípio de que a educação ambiental se inicia no próprio ser e se manifesta na maneira de estar, de relacionar, de interagir. Maneiras em que os valores humanos, a subjetividade, os sentimentos, a sensibilidade e a espiritualidade do ser são levados em consideração, ocasionando uma mudança de postura diante da vida, das relações na sociedade e, portanto, diante da relação com a natureza. A educação ambiental nasce da necessidade de a humanidade reaprender a se relacionar com a natureza, mediante o surgimento de grandes ameaças à vida no planeta Terra.

Para Paulo Freire a educação é, sobretudo, um ato político, uma passagem para a libertação da opressão. Com essa visão, ele nos diz em *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1985, p. 11- 12) que “a leitura do mundo precede à leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” Concordando com o autor, entendemos que a continuidade da leitura do mundo está intrincada com a leitura das relações que permeiam a nossa existência no ambiente que construímos e nas narrativas que registramos, pois é aqui, na comunidade do planeta Terra, que a humanidade constrói a sua epopeia.

Figura 1 - À esquerda, “Roda de leitura”. Autora da foto: Dinorá de C. Gomes. Imagem produzida em 11/07/2014. À direita, “Sensibilização”. Autor da foto: Pedro Henrique. Imagem produzida em 10/08/2014. Câmera Digital Sony Cyber Shot 14.1 MP



A Figura 1 é uma montagem de duas imagens produzidas em dois diferentes momentos vividos pela turma de alfabetização de adultos trabalhadores da cooperativa de resíduos sólidos citada acima, ao longo do ano de 2014. A imagem “Roda de Leitura”, à esquerda, é um registro de uma aula, quando a turma estava instalada na varanda de entrada da casa de uma trabalhadora da cooperativa. A imagem “Sensibilização”, à direita, diz por si própria de um momento de sensibilização vivido pela turma, quando já estava instalada em uma sala alugada pela pesquisadora para esse fim.

#### O ACERVO GERADO A PARTIR DA ESCUTA AOS SUJEITOS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL INTEGRADA À FORMAÇÃO PROFISSIONAL<sup>8</sup>

O movimento em busca da efetivação de uma educação que dialogue com a realidade desses sujeitos educandos não cessa, e os avanços têm provocado novas efervescências na história recente da EAJA, na SME, com a implantação do primeiro curso de educação fundamental integrado à formação profissional, por meio de uma parceria entre três instituições públicas: a SME, a FE-UFG e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Trata-se do curso Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (Proeja-FIC), iniciado em agosto de 2009, na Escola Municipal de Tempo Integral Jardim Novo Mundo, no bairro Jardim Novo Mundo, região leste de Goiânia. Essa foi a primeira experiência da SME com o mundo do trabalho, e sua primeira turma formou-se no final do ano de 2012.

A escolha da escola para o curso Proeja-FIC Alimentação, no bairro Jardim Novo Mundo, deu-se também pelas condições físicas da escola e por seus equipamentos já existentes, que favoreciam a implantação do curso. Além disso, foram empreendidos enquetes e estudos socioeconômicos na região a fim de investigar a demanda pelo curso em alimentação, bem como sua pertinência na comunidade.

Em 2013 essa iniciativa expandiu-se para nove escolas, onde foram criados novos cursos de educação fundamental integrados à formação profissional, com um novo componente, pois surgiu no cenário, com força

---

8 Link em que se encontra a produção que compõe o acervo da educação profissional, desde 2010: <<http://forumeja.org.br/go/node/1505>>.



e volumoso poder financeiro, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Assim, os cursos passaram a receber a denominação de Proeja-FIC/Pronatec e, atualmente, têm funcionado em dez escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Os recursos humanos e materiais para a criação dos cursos Proeja-FIC/Pronatec são mobilizados por uma parceria entre as três instituições educacionais sediadas na cidade de Goiânia, antigas parceiras desde o primeiro curso (2009-2012). As mobilizações dos recursos e a luta para a criação desses cursos contam também com as articulações no Fórum Goiano de EJA. Sobretudo o Portal do Fórum de EJA<sup>9</sup> tem sido o espaço para o acervo e a memória de todo o material produzido para as formações e os estudos dos educadores.

Para as orientações preliminares de início do funcionamento dos cursos, as instituições parceiras conseguiram dois dias a mais do que o previsto no calendário comum da SME. Esse foi o momento para o planejamento coletivo inicial específico das dez escolas, junto à Secretaria Municipal de Educação. Logo no início dos encontros de formação, a DEF-AJA/SME apresentou uma proposta de organização para as dez escolas, com orientações preliminares que, mesmo com um caráter inconcluso e de construção processual, forneceram as condições básicas para o início das aulas.

A formação continuada para os(as) professores(as) está sendo um processo construído processual e coletivamente. Os encontros acontecem, alternadamente, com a reunião de todos os profissionais das dez escolas, nas dependências da Faculdade de Educação e, diferentemente, com a ida, também, de duplas de orientadores(as) às escolas. Os encontros, tanto os do “grupão” quanto os na escola, são oferecidos em horário de trabalho, sob a responsabilidade de uma equipe de formação composta por professores da UFG/ FE e do IFG, que trabalham juntamente com a SME.

Os registros das reflexões são considerados imprescindíveis para a construção coletiva desse processo formativo e para as possibilidades de estruturação de um currículo fundamentado pelas perspectivas do mundo do trabalho, pelas integrações entre teoria e prática, pela interdisciplinaridade, regência compartilhada, salas operacionalizadas para tempos e aprendizagem diferenciados, bem como por avaliações diagnósticas continuadas.

---

9 Também pode ser visto no Portal dos Fóruns de EJA, no espaço do Estado de Goiás. Link: <<http://forumeja.org.br/go/node/1505>>.

Com tais perspectivas, a equipe de formação orienta os participantes para a pesquisa sobre materiais didáticos e de referência para a formação continuada dos professores, oferecendo farto material bibliográfico, dentre eles a busca nos portais dos Fóruns de EJA – nacional e estaduais, principalmente com disponibilizações na bandeira do Fórum Goiano de EJA, no Portal Nacional de EJA, na *internet*. O curso de formação tem sua continuidade e abrangência também para os professores das áreas técnicas e profissionalizantes, selecionados pelo IFG.

A expansão desse curso de integração da educação fundamental com a formação profissional para essas dez escolas está marcada pela luta contra as ideias pedagógicas da política educacional do Pronatec para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Atualmente, de forma geral, as práticas pedagógicas prescritas oficialmente pelo governo federal estão marcadas pela transposição direta dos instrumentos da economia para a educação pública, de forma semelhante em períodos anteriores. Por exemplo, o atual Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em sua página na *internet*, pergunta o que é o Pronatec e responde a si mesmo simplesmente que “foi criado pelo Governo Federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2013). O objetivo do Pronatec restringe-se tão somente a oferecer a conquista do *status* de empregabilidade, inserindo-se em uma das categorias centrais de nossa atual fase na história das ideias pedagógicas no Brasil, “o neoprodutivismo e a pedagogia da exclusão”, como demonstrado por Saviani:

Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão de empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão. (2011, p. 431)

Os cursos que podem ser relacionados à área de artes (acompanhados das chamadas novas tecnologias), por exemplo, confirmam uma

concepção utilitarista produtivista para a função da escola pública, concretizada na política em curso pelo seguinte: formar, ao mesmo tempo, consumidores e mão de obra. A tradicional divisão do ensino em “clássico” e profissional – atividades intelectuais e técnicas – também persiste nessa política. Por exemplo, os diversos cursos do Pronatec relacionados à arte funcionam, nesse contexto, meramente em suas dimensões técnicas, caminhando ao largo de suas possibilidades para emancipações pessoais, sociais e políticas possíveis para uma relação de ensino-aprendizagem com a disciplina de artes.

Essa experiência da educação fundamental integrada à formação profissional é um momento relevante da história da EJA na SME. Essa formação vem ao encontro de solicitações há muito apresentadas por nossos trabalhadores/alunos. São muitos e diversificados os registros dessa história, que são de um valor incalculável para o fortalecimento desse trabalho e para o aprimoramento e o avanço das ações desencadeadas dia a dia, ano a ano. Nesse sentido, o CMV torna-se um espaço de grande valor para a preservação dessa memória, orientando desde o início sobre os cuidados com a documentação gerada. Por se tratar de uma história que está sendo construída, a equipe de formação já atua alertada para os cuidados com os registros e o tratamento adequado a cada um deles. Trata-se de uma história feita com a consciência de que está sendo feita.

#### A PESQUISA DOCUMENTAL NO SUBPROJETO SME

O Subprojeto SME desenvolve-se sob coordenação e assessoria de professoras da FE/UFG, com a participação de alunas do curso de Pedagogia e de professoras da SME. Os encontros de estudo e formação para a organização da pesquisa documental tiveram como pressupostos teóricos as seguintes referências: *Pesquisa documental* (SÁ- SILVA *et al.*, 2009); *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica* (PIMENTEL, 2001); *A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós- Graduação em Educação da Unisinos* (CORSETTI, 2006); *Tipologia Documental de Partidos e Associações Políticas Brasileiras* (LOPEZ, 1999); *Norma Brasileira de Descrição Arquivística – Nobrade* (BRASIL, 2006). O estudo dos textos possibilitou a tomada de decisões acerca da construção do organograma, bem como a organização da pesquisa documental da SME.

No mês de agosto de 2012, houve a construção coletiva do Subprojeto *Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: História e memória*, com o objetivo de analisar a política educacional para EJA na Rede Municipal de Educação de Goiânia, por meio da história levantada pela documentação pesquisada. Após a análise e discussão dos textos ora citados e após a construção do subprojeto da SME, levantamos as hipóteses acerca da organização do organograma, que modificava sua estrutura, conforme a efetivação da limpeza, da higienização, da separação e da organização dos documentos de EJA da SME, disponíveis na UFG ou disponíveis ainda na DEF-AJA.

Não temos a pretensão de desenvolver uma pesquisa com toda a complexidade da arquivística, contudo o estudo dos textos mencionados acima auxiliou-nos na organização do trabalho e na construção dos organogramas. O primeiro organograma foi construído nos meses de agosto a outubro, como apenas um esboço, trazendo o subprojeto como fundo de pesquisa e, na sequência, seções, séries e subseções. Para prosseguir com a organização do organograma, de outubro a dezembro realizamos estudos da pesquisa Seduc/GO e MEB, sendo estas duas pesquisas realizadas também pelo CMV. Nessa perspectiva, a Seção 1 foi trabalhada em forma de séries e dossiês.

Hoje o organograma utilizado configura-se com a seguinte organização: seis “Seções” (Administração e regulamentos, Pedagógicos, Estudos e pesquisas, Registros e divulgações, Termos de cooperação e contratos, Parcerias), “Séries” e “Dossiês”. Esse organograma constitui-se como um esquema geral de como tem sido organizado, pelo Subprojeto SME, o trabalho com a pesquisa documental em EJA da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

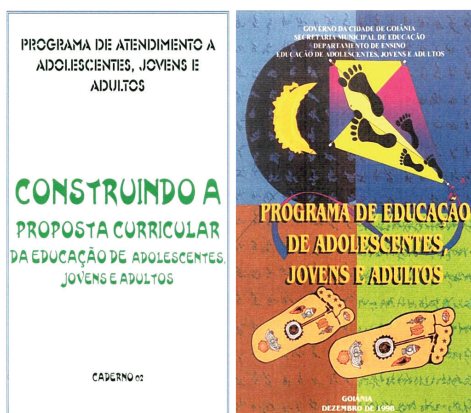
Nos meses de outubro a dezembro de 2012, o Subprojeto da SME contou com a participação de duas bolsistas que contribuíram com a higienização e catalogação de dez caixas-arquivo com documentos da DEF-AJA/SME. Os documentos foram higienizados da seguinte forma: após serem levadas para a UFG, iniciou-se o trabalho de separar o material das caixas-arquivo, verificando se havia documento repetido ou apresentando alguma imperfeição; em seguida os grampos foram retirados, e os documentos colocados em uma folha de papel almaço (o que se denomina processo de higienização documental). Após sua limpeza, fez-se a identificação de cada caixa-arquivo, números e títulos dos documentos, que posteriormente foram inseridos novamente nas devidas caixas. Em

seguida ao tratamento e higienização, realizou-se o trabalho de catalogação, sendo que cada documento apresentava sua identificação em uma lista em planilha, para posteriormente ser registrado de forma individual, em uma ficha de identificação, e inserido no banco de dados do CMV.

No mês de março de 2013, aconteceu o diálogo com o arquivista da Universidade Federal de Goiás, Rodolfo Peres Rodrigues, para a orientação do trabalho com o subprojeto SME. Ele ressaltou a necessidade de definir se o acervo da SME realmente poderia, ou não, ser denominado como “Fundo de Pesquisa” ou apenas “Coletânea”. Ficou definido que trabalharíamos com um fundo. Dessa forma, definiram-se algumas ações, como o levantamento e a medição do material.

Em abril de 2013, efetivou-se a medição do acervo de EJA da DEF-AJA/SME - Goiânia, verificando-se um total de 187 caixas, sendo 10 caixas pertencentes à Universidade Federal de Goiás e 177 caixas pertencentes à DEF-AJA/SME. Desse total de 187 caixas, apenas 10 foram, até o momento, higienizadas, catalogadas e estão sendo descritas na ficha de identificação para, enfim, serem digitalizadas e disponibilizadas no Banco de Dados da Pesquisa. Além dos problemas rotineiros para a continuação desse trabalho, deparamo-nos, não raras vezes, com outros, por exemplo o que nos ocorreu no início deste ano de 2015, quando fomos informados por funcionários da DEF-AJA, embora não oficialmente, de que quase todo o arquivo referente às 187 caixas mencionadas acima foi enviado para a reserva técnica da SME na condição de arquivo morto. Conforme essa informa-

Figura 2 - “Fotomontagem”. Cláudia Costa Borges, set. de 2014. À esquerda: capa da Proposta Curricular em construção (1997), Caixa Box 1, Doc. 10. À direita: Capa do Programa de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (1998), Caixa Box 2, Doc. 11. Autoria das fotos: Bruna Lorrany Silva. Data: 22 de setembro de 2014. Câmera Digital semiprofissional Samsung Smart NX Mini 20.5 MP



ção, restam na DEF-AJA as caixas enumeradas de 10 a 30, enumeração subsequente à mesma coleção de nove caixas que foram levadas para o CMV, além de mais uma caixa externa a essa coleção.

Parte da Figura 3, à esquerda, representa um documento que traz a construção da proposta curricular em que está delineado o trabalho da EAJA. Ele apresenta a realidade da coordenação na época, denominada como Setor de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (SEAJA). Refere-se ao desenvolvimento do trabalho a partir do princípio da participação e envolvimento dos profissionais que atuavam nas escolas que atendiam os educandos adolescentes, jovens e adultos, registrando, dessa forma, o processo desencadeado desde 1996 na expectativa da construção da referida Proposta Curricular.

A outra parte da Figura 3, à direita, também representa um registro do Programa da EAJA, em 1998, quando funcionavam 73 escolas na periferia da cidade e uma escola na zona rural. Atendia 2.700 educandos, com um quadro de 106 professores – Projeto AJA de 1.ª a 4.ª série. O documento traz o diagnóstico da realidade dos educandos naquele período; traz também a dinâmica de elaboração desse documento, com a característica do programa, a concepção pedagógica, os objetivos e as perspectivas futuras para o atendimento dos adolescentes, jovens e adultos do município de Goiânia.

Dentre outros documentos que ainda serão catalogados, há, do ano de 2012, a Primeira Mostra Pedagógica da EAJA, da SME, com a participação também dos estudantes e profissionais do Proeja-FIC. Trata-se da valorização da modalidade para a Rede, com a apresentação de seus processos e produções próprias. Os referidos documentos encontram-se no arquivo de fotos da DEF-AJA.

A Figura 4 é a representação do envolvimento dos educandos com o estudo e a

Figura 3 - “Escola Odília Mendes: Catira”. Autoria da foto: Equipe da Divisão de Eventos da SME. Data: 13 de setembro de 2012. Arquivo de fotos – Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – DEF-AJA. Câmera Digital Profissional Samsung Smart NX Mini 20.5 MP



compreensão da cultura de Goiás, em uma das apresentações que fizeram parte da noite do dia 13 de setembro de 2012. Essa mostra apresentava os projetos desenvolvidos pelas escolas, os quais buscam a cultura e revelam a sintonia com a Proposta Político-Pedagógica, conforme fica explicitado no ponto de vista e no enquadramento escolhidos pela equipe da SME para a captura dessa imagem fotográfica, que registra a cultura como “representação de experiências vividas, artefatos materiais e práticas forjadas dentro de relações desiguais e dialéticas, que os diferentes grupos estabelecem em uma determinada sociedade, em um momento histórico particular” (GOIÂNIA, 2013, p. 37).

A Figura 5 é uma representação do projeto de arte e cultura desenvolvido na escola. Interpretamos essa imagem considerando seus sentidos para um fazer pedagógico em que a expressão desinteressada tenha marcado o traço de cada educando na tela.

Para a divulgação dessa modalidade, a EAJA/SME-Goiânia conta também com uma revista que está em sua quarta edição.

A revista é uma publicação da SME, coordenada pelo Departamento Pedagógico (DEPE), por meio da Divisão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), com o objetivo de socializar o trabalho desenvolvido nas escolas, buscando destacar a metodologia de ensino utilizada pelos educadores, bem como sua eficácia mediante históricos de aprendizagem dos alunos. O material traz conteúdos pedagógicos, artigos de professores, informações de diversos projetos realizados nos últimos anos e retratações de vivência de alunos que mesmo fora da idade regular, voltaram à escola e hoje relatam o sucesso alcançado. (GOIÂNIA, 2012)

Figura 4 - “Escola Nova Conquista: Pinturas”. Autoria da foto: Equipe da Divisão de Eventos da SME. Data: 08 de setembro de 2012. Arquivo de fotos – Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – DEF-AJA. Técnica 9: Câmera Digital Profissional Samsung Smart NX Mini 20.5 MP



Figura 5 - “Revista de EJA: exemplares”. Autoria da foto: Bruna Lorrany Silva.  
Data: 22 de setembro de 2014. Arquivo CMV. Técnica 9: Câmera Digital  
semiprofissional Samsung Smart NX Mini 20.5 MP



Percebe-se que o número de caixas encontrado na Divisão de Adolescentes Jovens e Adultos (DEF-EAJA) é significativo. Isso requer a necessidade de uma organização de trabalho da SME e da UFG, uma vez que a pesquisa documental não se encerra por aí, pois o material trabalhado, ainda na atualidade, seja com o AJA-Expansão, seja com a EAJA, ou mesmo com o Proeja-FIC/Pronatec, está em constante produção de registros documentais que serão inseridos, estudados e analisados pelo Subprojeto SME.

#### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Rede Municipal de Educação de Goiânia apresenta uma caminhada corajosa para com o atendimento aos adolescentes, jovens e adultos desta cidade, pois vem desenvolvendo ações que se propõem ao enfrentamento de várias dificuldades a ela impostas, desde 1992, quando assumiu o debate de uma organização específica para a referida modalidade. Por meio dos projetos de alfabetização guardavam e ainda guardam os preceitos da educação popular, bem como o desenvolvimento de uma política de continuidade da formação, com o objetivo de estimular e incentivar os trabalhadores estudantes à continuidade da formação escolar. Outro item significativo refere-se à implantação da Base Curricular Paritária, na perspectiva de afirmar na proposta e na prática



pedagógica uma inovação no que tange ao currículo, sobretudo por assegurar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores a construção do conhecimento significativo para a especificidade desse público.

Nesse sentido, trabalhar os documentos que revelam a construção histórica dessa vivência da educação de adolescentes, jovens e adultos do município de Goiânia torna-se necessário. Inicialmente, pelas inúmeras reflexões e avaliações possíveis com base nessa construção, bem como pela organização, sistematização e cuidado com o registro de um pensar e fazer pedagógico específicos aos adolescentes, jovens e adultos. Outro ponto que merece ser destacado é a provável contribuição às várias outras pesquisas que objetivam dar visibilidade à EJA. Por fim, é preciso frisar também que sabemos do grande desafio que representa trabalhar com toda a documentação que ainda se encontra nas caixas, principalmente porque faltam profissionais para a continuidade do trabalho.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.305, de 2 de agosto de 2010. *Política Nacional de Resíduos Sólidos*. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 73p. Série legislação; n. 81.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Home Page*, 2012. Disponível no endereço eletrônico: <<http://pronatec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós- Graduação em Educação da Unisinos. *UNIrevista*, v. 1, n. 1, p. 32-46, janeiro de 2006.

CUNHA, Alda Maria Borges; RODRIGUES, Maria Emilia de C.; MACHADO, Maria Margarida. Alfabetização de jovens e adultos: política pública e movimento popular. *Caderno Cedes*, v. 27, n. 71, p. 19-38, jan./abr., Campinas, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 22 set. 2014.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GOIÂNIA. *Revista EAJA: nossa lida, história e arte*. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação-SME, ano 4, 2012. ARQUIVO CMV E DO PORTAL: <<http://forumeja.org.br/go/node/1642>>.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico – Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. *Proposta político-pedagógica da educação de adolescentes, jovens e adultos*. Goiânia: Departamento

de Administração Educacional da Secretaria Municipal de Educação (DAE-SME), 2013.

LOPES, André Porto Ancona. *Tipologia documental de partidos e associações políticas brasileiras*. São Paulo: História Social USP/ Loyola, 1999 [Teses].

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p. 179-195, nov., 2001.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, Ano I, n. 1, julho de 2009. Disponível em: <[http://redenep.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_documental\\_pistas\\_teoricas\\_e\\_metodologicas.pdf](http://redenep.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf)> . Acesso em: 12 jan. 2015.

## APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS

ANDREIA FERREIRA DOS SANTOS é graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) com atuação no Centro Memória Viva, na linha de Educação e Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos.

BRUNA LORRANY DA SILVA é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Pesquisadora do Centro Memória Viva. Atualmente é professora no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG).

CLÁUDIA BORGES COSTA é graduada em História, especialista em Docência Universitária, mestre e doutoranda em educação (PPGE/FE-UnB), professora da Rede Municipal de Educação e integrante do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos.

DANIELLY CARDOSO DA SILVA é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Técnica em Assuntos Educacionais no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), membro do *Centro Memória Viva: documentação e referência em EJA, educação popular e movimentos sociais do Centro-Oeste*.

DIANE VALDEZ é graduada e mestre em História, doutora em Educação na linha de História da Educação (Unicamp), professora da Graduação e da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG, pesquisadora na área de história da educação/infância e integrante do Núcleo de Estudos *Pesquisa e Documentação Educação, Sociedade e Cultura – NEDESC*.

DINORÁ DE CASTRO GOMES é graduada em Letras pela UFG, mestre em Educação (PUC/GO), doutoranda em Educação Ambiental e Ecologia Humana (PPGE/UnB), professora da Rede Municipal de Educação, educadora popular e pesquisadora, com ênfase em estratégias de educação ambiental e ecologia humana, e membro do Fórum Goiano de EJA.

HELMAR VIEIRA MORAIS é graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, especialista em Gestão/Orientação Educacional, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Professora P-IV pela Secretaria de Estado da Educação, Técnica Pedagógica de EJA e Membro do Fórum Goiano de EJA.

MAÍRA SOARES FERREIRA é graduada em Psicologia pela UNIMEP/SP, psicanalista pelo Instituto Sedes Sapientae (SP), mestre em Educação pela USP/SP e doutoranda em sociologia pela UFG. Foi bolsista de pesquisa no Centro Memória Viva. Atualmente é professora temporária na Faculdade de Letras da UFG.

MÁRCIA BUENO DOS SANTOS é graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, especialista em Docência Universitária e Psicopedagogia, é Apoio Técnico Pedagógico da Unidade Regional de Ensino *Brasil Di Ramos*, da Secretaria Municipal de Educação, e tem experiência com regência e coordenação pedagógica no Ciclo de Formação e EAJA.

MARIA ALDINA GOMES DA SILVA FRANCISCO é graduada em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestranda em Educação (PPGE/FE-UFG) e assistente de pesquisa do Centro Memória Viva da UFG-FE, na linha de Educação e Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos.

MARIA EMILIA DE CASTRO RODRIGUES é graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação (PPGE/FE-UFG), professora da Graduação e da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG, membro do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos e pesquisadora na Educação de Jovens e Adultos.

MARIA MARGARIDA MACHADO é graduada em História, especialista em Políticas Públicas, mestre (UFG) e doutora (PUC-SP) em Educação, professora da Graduação e da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG e membro do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos.

MARIBEL SCHVEEIDT é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia, técnica em Enfermagem pelo SENAC, especialista em Técnica de Instrumentação Cirúrgica, pesquisadora do Centro Memória Viva da FE/UFG e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas GEAJA da FE/UFG, na área de Educação e Movimentos Sociais, em Educação de Jovens e Adultos.

VÂNIA OLÁRIA é graduada em Artes Visuais/Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás, especialista no Ensino de Artes Visuais (FAV/UFG) e em Gestão Escolar (UCAM), mestre em Cultura Visual (FAV/UFG), doutoranda em Educação (FE/UNB), professora da Rede Municipal de Educação e membro do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos.



---

Esta obra foi composta em Minion Pro  
no ateliê da Cãnone Editorial; a impressão se fez sobre  
papel Pólen Soft 80g, capa em Cartão Supremo 250g/m<sup>2</sup>,  
em 2015.

---

