



AS DIFERENTES EXPRESSIONES DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS TRABALHADORAS EM GOIÁS

Maria Margarida Machado
Rones de Deus Paranhos
(organizadores)



Cegraf UFG



Universidade Federal de Goiás

Reitora

Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor

Jesiel Freitas Carvalho

Diretora do Cegraf UFG

Maria Lucia Kons

Diretora da Faculdade de Educação

Lueli Nogueira Duarte da Silva

Vice-Diretora da Faculdade de Educação

Jordana de Castro Balduino Parahyba

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Marilza Vanessa Rosa Suanno

Apoio financeiro

PPGE/FE/UFG

Projeto de Pesquisa: Memória e História da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores – Pegadas de Paulo Freire (UnB).

Conselho Editorial deste livro

Integrantes Nacionais

Mário Luiz Neves de Azevedo (UEM)

Catarina de Almeida Santos (UNB)

Kátia Morosov Alonso (UFMT)

Alda Maria Duarte Araújo Castro (UFRN)

Allan Solano Souza (UERN)

Renata Ramos da Silva Carvalho (UEG)

Marcia Ângela da Silva Aguiar (UFPE)

Integrantes Internacionais

Nilsa Adelaide Issufo Enoque Pondja

Cherinda - Universidade Eduardo

Mondlane, Moçambique

Brenda Cecilia Padilla Rodríguez -

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

José António Marques Moreira -

Universidade Aberta, Portugal

AS DIFERENTES EXPRESSIONES DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS TRABALHADORAS EM GOIÁS

Maria Margarida Machado
Rones de Deus Paranhos
(organizadores)



Cegraf UFG
2024

© 2024 Cegraf UFG

© 2024 Maria Margarida Machado; Rones de Deus Paranhos.

Projeto gráfico e diagramação

Laryssa Tavares

Capa

Adaptação de Caliel Machado Luna da original elaborada por Vanderlei Rotta Gomide

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

As diferentes expressões da educação de pessoas
trabalhadoras em Goiás [livro eletrônico] /
organização Maria Margarida Machado, Rones de
Deus Paranhos. -- 1. ed. -- Goiânia, GO :
Cegraf UFG, 2025.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
"Edição baseada de 2024".
ISBN 978-85-495-1057-0

1. Centro de Memória Viva 2. Educação de jovens
e adultos - História - Brasil 3. Goiás (Estado) -
Educação 4. Trabalhadores e classes trabalhadoras -
Brasil I. Machado, Maria Margarida. II. Paranhos,
Rones de Deus.

25-250882

CDD-374

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação de jovens e adultos 374

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
-----------------------	----------

Miriam Fábria Alves

APRESENTAÇÃO	11
---------------------------	-----------

Maria Margarida Machado

Rones de Deus Paranhos

EJA EM GOIÁS - UMA COLCHA DE RETALHOS COSTURADA COM OS FIOS DE PESQUISAS.....	15
--	-----------

Maria Margarida Machado

EJA E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM GOIÁS - SISTEMA S E FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO	43
--	-----------

Júlia Nazareth Ventura

Maria Margarida Machado

INICIATIVAS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES LEIGOS EM GOIÁS: EXPERIÊNCIA LUMEN, MAGISTER E PROFORMAÇÃO	81
---	-----------

Ester de Sousa Almeida

Sheila Santos de Oliveira

A TRAJETÓRIA DOS EXAMES SUPLETIVOS EM	
--	--

**GOIÁS – ASPECTOS LEGAIS, ADMINISTRATIVOS,
POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS (1973 – 2012)..... 128**

Ana Santana Moreira

**A OFERTA DA EJA A DISTÂNCIA EM GOIÁS:
DA ESCOLA RADIOFÔNICA ÀS
PLATAFORMAS DIGITAIS 176**

Hugo Tallyton Lopes Santos

Maria Margarida Machado

**EDUCAÇÃO EM PRISÕES EM GOIÁS: ENTRE O
INSTITUÍDO E O EXECUTADO 213**

Lucas Lourenço Silva

**FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: ALGUMAS REFLEXÕES 270**

Sandra Almeida Ferreira Camargo

Sandra Valéria Limonta

**CÍRCULOS DE CULTURA EM GOIÂNIA:
MEMÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS 315**

Cláudia Borges Costa

**MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NO
PORTAL DOS FÓRUMS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS 359**

Grazielle Aparecida Fraga Ramos Gomes

Camila Di Paiva Malheiros Rocha

Ana Santana Moreira

Rones de Deus Paranhos

**OS CONTEÚDOS DE BIOLOGIA EM
MATERIAIS DIDÁTICOS DO MOBRAL E DA
FUNDAÇÃO EDUCAR391**

Jonas Rodrigues dos Santos

Ana Lígia Alves de Almeida

Rones de Deus Paranhos

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO
JURÍDICA POPULAR: UMA ANÁLISE DAS
EXPERIÊNCIAS NACIONAIS E GOIANAS 426**

Ricardo Oliveira Rotondano

**PROGRAMA DE RÁDIO “PALAVRA DE MULHER”:
A COMUNICAÇÃO COMO ALIADA NA DEFESA
DE DIREITOS 443**

Geralda da Cunha Teixeira

**PEGADAS DE PAULO FREIRE: A EXPERIÊNCIA
DA PESQUISA NO CENTRO DE MEMÓRIA VIVA
NO DISTRITO FEDERAL 482**

Eliene Novaes Rocha

Maria Luiza Pinho Pereira

Michelli Costa

Leila Maria de Jesus Oliveira

Beatriz Miranda Gomes

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES523

PREFÁCIO

Memórias da educação de pessoas trabalhadoras: uma produção coletiva do Centro de Memória Viva

Miriam Fábria Alves
Presidenta da ANPEd

A afirmativa de Eric Hobsbawn (2010) de que “os historiadores são o banco de memória da experiência” me provoca a iniciar essa breve reflexão acerca de uma obra que é resultante de uma experiência com a pesquisa e a produção do conhecimento sobre a educação de pessoas trabalhadoras.

No campo das provocações, inclusive sobre o nosso trabalho na academia, no momento presente, ao tempo que escrevo esse pequeno texto, o Brasil está à véspera do segundo turno das eleições municipais de 2024, e acompanhamos com muita preocupação o avanço de uma extrema direita que legitima o ataque ao bem comum, às/aos trabalhadores, ao meio ambiente, ao espaço público, aos direitos constitucionais, à ciência. Em Goiás, em meio à campanha para o segundo turno o governo do estado, Ronaldo

Caiado, apresentou às vésperas da comemoração do dia do/a Professor/a um projeto de lei contendo um novo plano de carreira dos profissionais da educação, que foi rapidamente aprovado na Assembleia Legislativa. O novo plano de carreira representa um duro golpe sobre as condições de trabalho, a progressão, a jornada e a saúde das/os profissionais da educação. Um ataque violento a uma categoria profissional que já vem sofrendo há décadas com políticas de desvalorização.

Por que retomar esses dois acontecimentos num prefácio de um livro que tem como foco a educação de pessoas trabalhadoras? Porque esse avanço da extrema direita e o projeto de lei tem impactos diretos para as/os trabalhas/es, seja no seu exercício profissional, no caso das/os professoras/es, seja na garantia dos direitos aos trabalhadores, nesse caso a educação, para eles e seus filhos. Ademais, esses dois fatos indicam a importância de compreendermos o mundo que nos cerca, mas especialmente, como nos implicarmos nos movimentos de resistência e em defesa do bem comum, o que requer minimamente a garantia dos nossos direitos fundamentais.

Se olhar para o presente nos indica os imensos desafios que temos no Brasil atual, o olhar para o passado, ou como diz Conceição Evaristo “a memória bravia lança o leme: recordar é preciso”, nos ensina a importância das inúmeras lutas travadas em defesa das pessoas trabalhadoras e de seus direitos. O Centro de Memória Viva (CMV), desde 2010, tem sido um desses lugares de memória. Um lugar de referência para as pesquisas e a preservação da memória da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Popular e dos Movimentos Sociais de Goiás. Reunindo estudantes e pesquisadoras/es o CMV busca recompor as memórias e trajetórias da educação da classe trabalhadora em Goiás.

Esse esforço já resultou em outras duas obras, publicadas e disponíveis a livre acesso do público. Essa terceira obra coletiva

apresenta uma coletânea de capítulos com abordagem histórica e no campo das políticas educacionais, discutindo parceria-público-privada, educação a distância, educação em prisões, formação de professores, exame supletivos, círculos de cultura, materiais didáticos, a comunicação e a defesa dos direitos, e a experiência do CMV no Distrito Federal. Temas que são de extrema importância para o presente, para nos ensinar como disse Hobsbawm que um “pouco de história elementar teria ajudado a descobrir” como a educação das pessoas trabalhadoras tem sido negligenciada, mas também como os movimentos e lutas populares nos permitiram chegar até aqui e reivindicar o cumprimento do direito a todas as pessoas. O terceiro livro do CMV nos ajuda a descobrir um pouco mais... por isso desejo excelente leitura, pois recordar é preciso!

Sigamos nas lutas!

APRESENTAÇÃO

Maria Margarida Machado
Rones de Deus Paranhos

Este livro é o terceiro publicado pelo projeto: Centro Memória Viva (CMV) – Documentação e referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais de Goiás que, desde 2010, tem reunido estudantes de graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado e pesquisadores independentes, num esforço coletivo de reconstituir diferentes iniciativas de educação voltadas à classe trabalhadora em Goiás.

O primeiro publicado em 2015, intitulado *A história guardada no Centro Memória Viva: educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais*, teve como objetivo apresentar o desafio de cinco anos de pesquisas que começaram a reconstruir a história e a memória de iniciativas voltadas para a educação das pessoas trabalhadoras. Em 2021/2022, foi o momento de disponibilizar os resultados de pesquisas acumuladas em mais seis anos de experiência do CMV em um livro em dois volumes: *Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: pesquisas a partir do*

CMV/Goiás (v. 1): a memória e a história da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás;(v. 2): *pesquisas sobre a experiência da EJA no Município de Goiânia* (Versões digital e impressa).

As pesquisas relatadas nesses livros do CMV/GO partiram, principalmente, de fontes documentais e bibliográficas em busca de identificar, registrar e disponibilizar informações que contribuam para a compreensão das iniciativas de escolarização e formação da classe trabalhadora, prioritariamente em Goiás, mas sempre na interlocução com ações nacionais voltadas à EJA.

Esta terceira publicação reúne, nos 13 capítulos, resultados de pesquisas, ainda com forte presença de investigações resultantes de estudos bibliográficos e documentais. Especificamente nesta publicação está revelada a ampliação do escopo das iniciativas pesquisa do CMV/GO materializadas em três frentes, a saber: i) análises de material didático para EJA, disponibilizados no Portal dos Fóruns de EJA; ii) socialização de pesquisas com reflexões envolvendo estratégias de educação não escolares: educação jurídica popular; análise de um programa de rádio voltado à defesa do direito das mulheres; iii) a presença neste livro da socialização da pesquisa em andamento do CMV/DF, que envolve entre suas metas a retomada da organização da memória e história da EJA na capital federal, a reestruturação do Portal dos Fóruns de EJA, a retomada da rede de articulação nacional e internacional das pesquisas no campo da história e memória da educação de trabalhadores e a construção de um espaço físico denominado Memorial Paulo Freire, que será viabilizado pelos projetos de pesquisa da Universidade de Brasília.

O primeiro capítulo emprega uma metáfora (*colcha de retalhos*) para tratar do percurso acadêmico do CMV-GO com a produção de conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos em Goiás, no período de 2010 - 2024. Os capítulos seguintes tratam de temas ligados à parceria público-privadas em Goiás na oferta

da EJA em que são destacados a participação do Sistema S e Fundação Roberto Marinho (Cap. 2); a formação de professores leigos em Goiás com foco analítico das experiências dos programas Lumm, Magister e Proformação (Cap. 3); trajetória da organização administrativa, pedagógica e política dos Exames Supletivos em Goiás (Cap.4); oferta da EJA com o emprego de tecnologias ao longo do tempo em Goiás (Cap. 5) e da modalidade em prisões (Cap. 6); formação e trabalho docente na EJA (Cap. 7); experiências da Secretaria Municipal de Goiânia com o trabalho envolvendo os Círculos de Cultura (Cap. 8); materiais didáticos empregados na educação de jovens e adultos (Cap. 9 e 10); educação jurídica popular (Cap. 11); direito das mulheres (Cap. 12); ações em andamento do Projeto de Pesquisa Pegadas de Paulo Freire vinculado ao Centro de Memória e Documentação em Educação Popular, EJA e Movimentos Sociais do Distrito Federal – Centro de Memória Viva do DF - CMV-DF - (Cap. 13).

O marco da produção científica presente neste livro está na diversidade, seja pelos interesses investigativos ligados a diferentes temáticas, conforme expressa o parágrafo anterior, ou pelos momentos de formação vivenciados pelos/as autores/as dos capítulos. Sobre este segundo aspecto, cabe salientar que a EJA enquanto objeto de pesquisa, no CMV-GO, reúne pesquisadores/as mais experientes ligados/as aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE - UFG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM - UFG) que acompanham a formação de outros/as pesquisadores/as em diferentes momentos formativos, desde a graduação (iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso); passando pela pós-graduação (mestrado e doutorado), chegando a estágios de pós-doutorado. Tal diversidade que se expressa no coletivo tem sido um traço marcante nas ações do CMV-GO e demonstra a potencialidade em apresentar contribuições, pelos estudos desenvolvidos, em

expandir as compreensões acerca da Educação de Jovens e Adultos no estado de Goiás.

Desejamos a você uma excelente leitura!

EJA EM GOIÁS - UMA COLCHA DE RETALHOS COSTURADA COM OS FIOS DE PESQUISAS

Maria Margarida Machado

Para olhar o passado e apreendê-lo de alguma forma – mas, sobretudo, para compreendê-lo por dentro, permitindo-nos fazer interpretações adequadas sobre relações humanas e sociais –, precisamos analisar atentamente os vestígios e tudo o mais que tal passado nos deixou.” (Barros, 2019, p. 8)

A metáfora da colcha de retalhos no título deste capítulo e as indicações de Barros (2019) sobre a importância das diferentes fontes históricas, que atuam como a “máquinas do tempo” dos historiadores, conduzem a exposição e as reflexões deste capítulo. O primeiro fio condutor, retalhos que cuidadosamente costurados produzem uma peça única, tem uma intencionalidade afetiva e acadêmica. Afetiva porque vem da minha experiência de filha de uma trabalhadora da costura, que eu vi desde minha infância, dedicar-se a pensar e executar arte, a partir da transformação de

diferentes tipos de tecidos em variadas peças, por meio da costura. Nos últimos anos ela tem se dedicado a costurar colchas de retalhos, que já foram presenteadas a suas 7 filhas e filhos, 18 netas e netos, três bisnetas e está, aos 83 anos, costurando a colcha de retalho de seu bisneto recém-nascido.

Observando essa trabalhadora e seu processo criativo, percebo que cada colcha revela um aprendizado, porque resulta de um planejamento prévio de quais tecidos usar, sejam eles comprados para aquela colcha ou aproveitamento de retalhos que sobraram de outras costuras; qual desenho definir para cada colcha; que tamanho definir para os retalhos que comporão o desenho; seguido de uma execução da obra que se constitui em recortar, montar e costurar os retalhos em tiras, que depois serão reunidas até o tamanho pensado para aquela colcha.

Pensando o percurso acadêmico do Centro Memória Viva de Goiás (CMV/GO), somos “costureiras e costureiros” de “colchas de retalhos” que buscam revelar os processos históricos da educação de pessoas trabalhadoras neste Estado. Essa intencionalidade de pesquisa nos conecta ao segundo fio condutor das reflexões, que neste capítulo apresentaremos, qual seja, a busca incessante por diferentes fontes históricas que “[...] precisam ser trabalhadas em conexão com problemas historiográficos construídos pelo analista, e não como simples depósitos de informações [...]” (Barros, 2019, p. 13).

Teoricamente as pesquisas no CMV orientam-se pelas concepções de que a educação é um direito de todas as pessoas, que por educação entendemos o acesso e a produção contínua de conhecimento, que se conhece e produz novos conhecimentos, em diferentes espaços e experiências ao longo da vida. Para tanto, utilizam percursos metodológicos de análise bibliográfica, documental e da reconstituição de histórias e memórias escritas e orais, de pessoas que tiveram a educação como seu objeto de trabalho, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão, mas também

de pessoas que foram e são sujeitos de processos de educação, enquanto jovens e adultos trabalhadores.

Este capítulo, que abre o terceiro livro do CMV/GO, busca atualizar os leitores, que nos acompanham nas pesquisas desde 2010, com um balanço sobre o que produzimos nestes 14 anos de compartilhamento de saberes e fazeres voltados para a reconstituição histórica da EJA em Goiás. Iniciamos dando um passo atrás, em 2002, quando defendi minha tese de doutorado (Machado, 2002) e me defrontei com os primeiros problemas de acesso às fontes historiográficas, sobre educação de jovens e adultos, na Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO). Seguimos também com as costuras feitas, a partir da tese de Maria Emilia de Castro Rodrigues (2008), que se desafiou a reconstituir a história de uma experiência de alfabetização de adultos em Goiás, nos anos de 1960.

Dessas duas pesquisas de doutorado, defendidas respectivamente em 2002 e 2008, passamos a tratar da criação do CMV, em 2010, e como ele vem se estruturando até as pesquisas atuais em 2024. Apresentamos os caminhos tomados para socialização das aprendizagens adquiridas nas pesquisas, por meio das participações em eventos, das produções já disponíveis e das orientações concluídas, em nível de graduação, pós-graduação e pós-doutoramento. Na última parte do capítulo apresentamos o atual estágio da disponibilização virtual dos documentos identificados e tratados no CMV/GO, com um detalhamento mais específico das fontes vinculadas ao subprojeto da EJA na Seduc/GO.

Uma trajetória de vinte e dois anos reunindo retalhos de história

Antes da criação do Centro Memória Viva de Goiás (CMV/GO), projeto que pode ser conhecido acessando o primeiro livro

publicado em 2015¹, a busca por reconstituir a história da educação de trabalhadores em Goiás foi impulsionada por dois movimentos diferentes, mas ambos ligados às teses de doutorado de suas coordenadoras. O primeiro movimento foi com um projeto de tese, apresentado por mim ao Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no processo seletivo do ano de 1998. O doutorado teve início em março de 1999 e foi concluído em março de 2002. Esses três anos foram de muitos aprendizados e muitos desafios, a começar pela mudança do foco pensado para a pesquisa, em função das dificuldades encontradas para acessar as fontes historiográficas da pesquisa, junto a Seduc/GO.

O segundo movimento foi com o projeto de doutorado da Prof^a Maria Emilia de Castro Rodrigues (*in memoriam*)², que teve como foco a reconstituição histórica do Movimento de Educação de Base em Goiás (MEB/GO), apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG, concluído em 2008, com a defesa da tese: “Enraizamento de esperança”: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás.

Estas duas pesquisas, uma com foco na EJA praticada pela Seduc/GO, outra reconstituindo a ação de um movimento popular, na alfabetização de jovens, adultos e idosos em Goiás, impulsionaram a organização inicial do que, em 2010, viria a se constituir como CMV/GO. O projeto original do CMV envolvia quatro instituições federais do Centro-Oeste: Universidade Federal de

1 Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/ahist.guardada-cmv_0.pdf

2 A Prof^a Emilia foi uma das mais de 700 mil vidas que perdemos no Brasil, em decorrência da Pandemia de Covid 19. Como parte do reconhecimento ao seu trabalho no CMV publicamos um segundo volume do II livro do CMV/GO com as sínteses das pesquisas orientadas por ela. A produção pode ser acessada no link: <https://www.mercado-de-letras.com.br/livro-mway.php?codid=743>.

Goiás (UFG), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade de Brasília (UnB). Todas em parceria com redes públicas e movimentos sociais locais para alcançar o objetivo comum de:

O presente projeto tem por foco a criação de um Centro de Memória, Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais para a Região Centro-Oeste, doravante denominada Centro Memória Viva. Este centro abrangerá resultados de projetos de pesquisa e extensão, coordenados pelas IES públicas da Região Centro-Oeste aqui identificadas, envolvendo uma rede de parceiros em cada Estado e no Distrito Federal, que vão desde os Fóruns de EJA estaduais, distrital e regionais, às secretarias municipais e estaduais de educação, os conselhos estaduais, municipais e distrital de educação, os movimentos sociais que atuam nos campos da EJA, da educação popular e dos movimentos sociais, em especial os que estão envolvidos com jovens, comunidades indígenas, quilombolas, populações do campo, estratégias de economia solidária e outras. (UFG, 2010, p. 3)

A descontinuidade das políticas de financiamento de pesquisas no campo da reconstituição histórica da EJA, pelas secretarias do Ministério da Educação, após o ano de 2012, fez com que a rede de pesquisadores do Centro-Oeste tivesse que buscar recursos nas próprias instituições para a continuidade de suas investigações. Estes esforços alcançaram relativo êxito na UFG, UnB e na UFMT, mas a atuação conjunta das equipes sofreu descontinuidade. Para fins deste capítulo, nos debruçaremos sobre as atividades e a produção da equipe de pesquisadores do CMV de Goiás, coordenada pela Faculdade de Educação da UFG.

As pesquisas do CMV/GO passaram a contar com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Fundação de Amparo a Pesquisa de Goiás (Fapeg), com recursos para bolsas de alunos de graduação em iniciação científica, mestrado e doutorado, bem como para aquisição de equipamentos, participação em eventos e outras ações que puderam ser concretizadas.

Os quadros a seguir (1 ao 7) relacionam a formação de pesquisadores e a produção do CMV/GO, neste período entre 2010 e 2024, especificamente vinculado a três subprojetos que foram coordenados, no âmbito desta rede constituída na Faculdade de Educação da UFG, que nos últimos anos também envolve pesquisadores vinculados ao Instituto de Ciências Biológicas (ICB), desta mesma universidade, sendo um deles o professor Rones, que também coordena a organização deste livro. Os resultados apresentados nos quadros foram alcançados pelo subprojeto que trata da EJA Seduc/GO, subprojeto MEB em Goiás e subprojeto EJA na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/Goiânia).

Quadro 1 – Participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos

Evento	Ano	Apresentação	Pesquisadores
X Encontro Estadual de história ANPUH-GO: Didática da história: Pesquisar, explicar, ensinar. Goiânia,.	2012	Animação popular no processo educativo do movimento de educação de base de Goiás, MEB-GO.	SILVA, Maria Aldina Gomes da. SCHWEEDT, Maribel.
Semana de ciência e tecnologia da PUC Goiás. Goiânia.	2012	Catálogo documental da pesquisa do Centro Memória Viva	SCHWEEDT, Maribel . et al.

continua >>

Evento	Ano	Apresentação	Pesquisadores
III Congresso Internacional do curso de história: História e diversidade cultural. Jataí – Goiás,.	2012	Trajatória do movimento de educação de base em Goiás no processo educativo das comunidades rurais.	SILVA, Maria Aldina Gomes da. SILVA, Dayane Mendes
XI Encontro de Pesquisa da Educação da Anped Centro-Oeste. Corumbá MT.	2012	Organização documental do movimento de educação de Base de goiás: reconstruindo uma história negada.	RODRIGUES, Maria Emília de C. et al.
		A relação dialógica no movimento de educação de base de Goiás: a voz dos monitores e educandos.	SILVA, Dayane Mendes. et al.
		Memórias da EJA em Goiás	SILVA, Danielly C. da.
IV Seminário da rede de educadores de museus em Goiás. Educação museus e cidade.	2013	Memória e História do Centro Memória Viva – CMV	RODRIGUES, Maria Emília de C. et al.
VI Seminário Luso-Brasileiro: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Lisboa PT.	2013	A Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-Goiás/Brasil: Um caminho na construção de políticas de Estado.	RODRIGUES, Maria Emília de C. et al.
I Jornada Latino Americana de história, trabajo, movimientos sociales y educación popular – V jornadas sobre história y educación e I jornada sobre antropología y educación popular. Foz do Iguaçu,.	2013	Animação popular do movimento de educação de base em Goiás nas comunidades: mobilizando aprendizagens.	RODRIGUES, Maria Emília de C. et al.
		Centro Memória Viva e Fórum EJA-GO: Uma contribuição para a EJA de Goiás.	MORAIS, Ariadiny Candido.
X Conpeex - conhecimento e riqueza. Goiânia,.	2013	Um olhar sobre o ensino supletivo	SILVA, Bruna Lorrany. SILVA, Danielly C.
		Centro Memória Viva - Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais.	Santos, Andreia Ferreira dos

continua >>

Evento	Ano	Apresentação	Pesquisadores
V Edipe - Didática e formação de professores: a qualidade da educação em debate. Goiânia,.	2013	O ensino supletivo em Goiás.	SILVA, Bruna Lorrany. SILVA, Danielly C.
XII Encontro de Pesquisa em Educação - Reunião Científica da Regional da ANPed Centro-Oeste	2014	Debatedora da Mesa Redonda 'Pesquisas com foco em História e Memória da Educação, Trabalho e Movimentos Sociais'	MACHADO, Maria Margarida
		Erradicação do analfabetismo e superação das desigualdades educacionais.	MACHADO, M. M.; SOUZA, M. A. ; FILICIE, R. C. G.
		Desafios da EJA: flexibilidade, diversidade e mundo do trabalho	COSTA, Cláudia Borges
		O perfil e o lugar dos sujeitos das EJA integrada à Educação Profissional nos Institutos Federais	COSTA, Cláudia Borges
		Como Enfrentar os desafios da Heterogeneidade - Faixa Etária e Inclusão na EJA?	COSTA, Cláudia Borges
		Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional	COSTA, Cláudia Borges; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro
		Movimento de Educação de Base em Goiás na Década de 1960: experiência de educação popular na prática político-pedagógica de educadores/monitores e líderes.	SILVA, A. F. ; RODRIGUES, M. E. C.

continua >>

Evento	Ano	Apresentação	Pesquisadores
XI Congresso de pesquisa, ensino e extensão/Conpeex da UFG	2014	Educação de Jovens e Adultos: portal do fórum goiano de EJA e Geaja como espaços de formação.	Raísa Gabriele Martins Bomfim. Kátia Helena Hilário Firmino Ferreira Orientadora: Maria Emilia de Castro Rodrigues
		Construção do currículo no Proeja – FIC/Pronatec da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.	Andreia dos Santos Ferreira. Orientadora: Maria Emilia de Castro Rodrigues
		A experiência dos Exames Supletivos no contexto da política de EJA em Goiás – período de 1970 a 1996	Bruna Lorrany da Silva. Orientadora: Maria Margarida Machado.
66ª reunião anual da SBPC – Universidade Federal do Acre:	2014	Um olhar sobre o Ensino Supletivo em Goiás.	Bruna Lorrany da Silva. Orientadora: Maria Margarida Machado.
		Movimento de Educação de Base em Goiás na década de 1960; Experiência de Educação Popular na prática político-pedagógica de educadores/monitores e líderes.	Andreia Ferreira dos Santos. Orientadora: Maria Emilia de Castro Rodrigues
IV Congresso internacional de História, cultura, sociedade e poder – Universidade Federal de Goiás –Jataí:	2014	A experiência dos Exames Supletivos no contexto da política de EJA em Goiás – período de 1970 a 1996.	Bruna Lorrany da Silva. Orientadora: Maria Margarida Machado.
		Construção do currículo no Proeja – FIC/Pronatec da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia	Andreia Ferreira dos Santos, Raísa Gabriele Martins Bomfim, Kátia Helena Hilário Firmino Ferreira. Orientadora: Maria Emilia de Castro Rodrigues

continua >>

Evento	Ano	Apresentação	Pesquisadores
V SITRE Simpósio Internacional Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade,	2014	A Relação Estética entre Cinema e a Educação : Uma possibilidade de Trabalho no Proeja - FIC.	SCHUVEEIDT, M. ; FARIAS, M. R. T. ; RODRIGUES, M. E. C
V Congresso internacional de História, cultura, sociedade e poder – Universidade Federal de Goiás –Jataí	2015	Centro Memória Viva – Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste.	Maria Emilia de Castro Rodrigues.
		Achados e Guardados: a história da EJA em Goiás contada por meio dos exames supletivos.	Danielly Cardoso da Silva e Bruna Lorrany da Silva.
V Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA, Campinas/SP	2015	Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos e o portal do Fórum: contribuições na formação continuada de profissionais que atuam na EJA.	BONFIM, Raísa Gabriele Martins; FERREIRA, Kátia Helena Hilário Firmino; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro.
		Formação Continuada dos profissionais do Proeja FIC em Goiânia- GO: ações, limites, contradições e possibilidades.	RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; COSTA, Cláudia Borges.
X Encontro Regional de História da Associação Nacional de História (Anpuh), na Cidade de Goiás em 29 de abril a 01 de maio.	2015	Portal do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos como espaço formador na EJA	BONFIM, Raísa Gabriele Martins; FERREIRA, Kátia Helena Hilário Firmino; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro.
		Educação de jovens e adultos em Goiás revelada por documentos e pela memória dos sujeitos envolvidos.	NUNES, Luana Rodrigues; SILVA, Bruna Lorrany.

continua >>

Evento	Ano	Apresentação	Pesquisadores
XII Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão - CONPEEX, Goiânia 19 a 21 de outubro.	2015	EJA: Fórum Goiano de EJA e GEAJA – um foco em seu portal virtual.	FERREIRA, Kátia Helena Hilário Firmino; BONFIM, Raísa Gabriele Martins.
		A Experiência dos Exames Supletivos em Goiás no Contexto Pós Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96. Faculdade de Educação/UFG,	NUNES, Luana Rodrigues; SILVA, Bruna Lorrany; MACHADO, Maria Margarida.
		Continuidade do acompanhamento e avaliação da Construção do Currículo Integrado no Projea FIC/Pronatec na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.	SANTOS, Andreia Ferreira dos; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro
67ª Reunião Anual da SBPC na cidade de São Carlos/SP em julho	2015	A Experiência dos Exames Supletivos no Contexto da Política de EJA em Goiás – período de 1970 a 1996.	NUNES, Luana Rodrigues; SILVA, Bruna Lorrany; MACHADO, Maria Margarida.
		Construção do Currículo Integrado no Projea FIC/ Pronatec na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.	SANTOS, Andreia Ferreira dos; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro
VIII Seminário Internacional - As redes educativas e as tecnologias, na UERJ na cidade do Rio de Janeiro	2015	Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos e seu portal virtual: espaços de luta, construção coletiva e formação político-pedagógico.	RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; FERREIRA, Kátia Helena Hilário Firmino; BONFIM, Raísa Gabriele Martins.

continua >>

Evento	Ano	Apresentação	Pesquisadores
XIII Encontro de Pesquisa em Educação da região Centro-Oeste – Reunião Científica regional da ANPED..	2016	Trabalho e Educação Popular: Diálogo e Pesquisas com EJA, Educação do Campo e Movimentos Sociais.	RODRIGUES, Maria Emilia de Castro.
		Educação (Popular) na Prelazia de São Félix do Araguaia: No começo foi assim...	PAGANINI. Vera Lucia.
XV Congreso Nacional de Educación Comparada. Sevilla: Sociad Española de Educación Comparada	2016	Redes colaborativas en educación de adultos en Brasil y en Europa. Perspectivas comparadas	GONZALES-MONTEAGUDO, J. ; SOUZA, R. M. ; MACHADO, M. M.; URPIA, M. F. M. ; CARRERA, R. M. H. .
		Educação de Adultos no Brasil e em Moçambique - histórias de encontros e desencontros na garantia do Direito à Educação.	ABU, C. T. ; ALVES, M. F. ; MACHADO, M. M.
		Trabalhadoras em confecções – O tecido, a linha, a costura, o trabalho e o sonho de retorno à escola.	COSTA, Cláudia Borges ; MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro
25º SemiEdu: Educação, Diversidades Culturais, Sujeitos e Saberes. GT 18 – Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento, Cuiabá: UFMT	2017	Movimento de Educação de Base na Região Centro-Oeste – uma possibilidade de emancipação da classe trabalhadora, vislumbrada em tempos de interdição dos direitos	RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; VISQUETTI, Carminha Aparecida

continua >>

Evento	Ano	Apresentação	Pesquisadores
56.º Congresso Internacional de Americanistas, 2018, Salamanca. Memoria del 56.º Congreso Internacional de Americanistas. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE Unión de Editoriales Universitarias Española.	2018	Educação de Jovens e Adultos em Goiás frente ao direito à educação de qualidade.	MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro
VIII Seminário Internacional de Teoria Política do Socialismo e II Colóquio Internacional Gramsci: As categorias teóricas de Antonio Gramsci e a verdade efetiva das coisas, 2019, Marília, São Paulo. Educação e Socialismo.	2019	Direito a Educação e Manutenção da Subalternidade.	MACHADO, Maria Margarida
IV Colóquios de Políticas e Gestão da Educação, 2023, Sorocaba/SP. Avaliação e Qualidade da Educação no Brasil. Sorocaba/SP: Geplage, 2023.	2023	Educação de Jovens e Adultos em Goiás: Reconstituindo uma História de Ensino a Distância.	MACHADO, Maria Margarida; SANTOS, Hugo T. L. ; VENTURA, Júlia. N.
IV Colóquios de Políticas e Gestão da Educação, 2023, Sorocaba/SP. Avaliação e Qualidade da Educação no Brasil. Sorocaba/SP: Geplage, 2023.	2023	Círculos de Cultura em Goiânia - Memória e História da Educação De Jovens E Adultos.	COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida

Fonte: Lattes dos pesquisadores.

A participação em eventos científicos, para a socialização dos resultados de pesquisa, sempre foi uma prioridade para os pesquisadores do CMV/GO. Foram inúmeras as oportunidades

que tivemos dentro e fora do Estado de Goiás de compartilhar as aprendizagens que estavam sendo sistematizadas nas pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado, com destaque para duas oportunidades de participações em eventos internacionais, uma em Portugal e outra na Espanha. É necessário ressaltar que tudo isso só foi possível graças ao apoio financeiro das agências públicas de fomento a pesquisa, que recebemos neste período, com uma redução significativa de editais a partir de 2019. Outro fator decisivo para a queda de participação em eventos, entre os anos de 2020 a 2022 foi a Pandemia da Covid-19 que nos atingiu de forma irreversível com a morte de uma das pesquisadoras coordenadoras do CMV/GO, como já nos referimos na nota de rodapé 2 deste capítulo. Só retomamos recentemente a participação em eventos presenciais, embora os eventos online tenham contribuído em parte para a nossa sobrevivência neste período tão difícil.

Nos quadros 2 e 3 apresentamos a sistematização das produções em artigos, livros e capítulos de livros, que resultaram dessa jornada de pesquisas do CMV/GO a partir de 2012.

Quadro 2 – Publicações de artigos em periódicos

Periódico	Título	Autores
<i>Revista Paidéia</i> . Belo Horizonte, MG, 2014. (ISSN 2316-9605 – on-line).	Centro Memória Viva: Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais.	RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; MACHADO, Maria Margarida; Danielly Cardoso da Silva
<i>Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE</i> , v. 30, p. 329-349, 2014.	Educação de adultos em disputa – da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária”.	RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; MACHADO, Maria Margarida
<i>Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos</i> , vol. 3, nº 6, 2015. (ISSN 2317-6571 on line).	Movimento de Educação de Base em Goiás no Centro Memória Viva.	RODRIGUES, M. E. de C.; COSTA, C. B.; GOMES, D. C.

continua >>

Periódico	Título	Autores
Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, V.5, p. 139-158, 2017.Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, V.5, p. 139-158, 2017.	Aprendendo com Histórias de vida: um estudo sobre biografias e autobiografias	MACHADO, Maria Margarida.
<i>Revista da Educação Pública</i> . v. 27, nº 65/1. Cuiabá: UFMT, maio/ago.2018. p 447-467	Trabalho e educação popular: diálogos entre educação profissional e educação de jovens e adultos.	RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; COSTA, Cláudia Borges.
International Journal of Educational Research and Innovation, IJERI, 9, 297-315. 2018	Training of Adult Workers in Europe and Brazil. Between Emancipatory Education and Recycling for the Market	HERNÁNDEZ CARRERA, Rafael Manuel; MACHADO, Maria Margarida; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José.
Revista Brasileira de Educação, v23, p. 1-8, 2018	Thesaurus da educação popular e da educação de jovens e adultos.	MACHADO, Maria Margarida.
Holos (Natal/online). v.5, p. 271-284, 2018.	Educação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil: aproximações e distanciamentos.	MACHADO, Maria Margarida.
Revista Brasileira de Alfabetização. v.1, p.100-123, 2019.	Alfabetização de Jovens e Adultos no Distrito Federal: disputa de concepções nas décadas de 1950 a 1990.	COSTA, C.B.; OLIVEIRA, L. M. J.; MACHADO, M. M.
Revista Brasileira de Alfabetização. v.1, p.100-123, 2019.	Benedito e Jovelina: a história da alfabetização de trabalhadores rurais em Goiás nos anos sessenta (século XXX)	RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; ROCHA, J. G.; VALDEZ, Diane .
Cadernos de História da Educação (online), v. 19, p. 91-109, 2020.	Aspectos da construção histórica da identidade da educação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal: enfoque na agenda política e suas implicações discursivas.	MACHADO, Maria Margarida; BARROS, Rosanna.
Educação & Sociedade, v. 42, p. 1-19, 2021.	Círculos de Cultura e EJA: presença de Paulo Freire na educação de trabalhadoras.	MACHADO, Maria Margarida.

continua >>

Periódico	Título	Autores
Inter-Ação (UFG.ONLINE), v. 46, p. 1242-1257, 2021.	Círculos de Cultura em Goiânia: memórias da contribuição Freireana.	MACHADO, Maria Margarida; COSTA, Cláudia Borges.
Debates em Educação, v. 13, p. 175-199, 2021	Contribuições de Freire e Gramsci para pensar a EJA na Pandemia.	MACHADO, Maria Margarida; RIBEIRO, Renato.
E-Mosiacos, v. 10, p. 43-62, 2021.	Docentes na EJA no contexto de vinte anos das Diretrizes Curriculares.	MACHADO, Maria Margarida; COSTA, Cláudia Borges.

Fonte: Lattes dos pesquisadores.

Quadro 3 – Publicações de livros e capítulos de livros

Local/ Editora/Ano	Título	Autores
Campinas SP. Mercado de Letras, 2012.	O Contexto da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás. In.: Percursos Históricos da Educação no Cerrado. (org) MACHADO. Maria Margarida. SANTOS. Jocyléia Santana.	MACHADO. Maria Margarida. SILVA. Danielly C. da.
Campinas SP. Mercado de Letras, 2012.	Movimento de Educação de Base em Goiás. In.: Percursos Históricos da Educação no Cerrado. (org) MACHADO. M. M. SANTOS, J. S.	RODRIGUES, Maria Emila de C. GOMES, Dinorá de C.
Goiânia - GO: Editora UFG, 2014.	Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade.	VALDÉS, Raul (org.); PILZ, Dania (org.); RIVERO, José (org.); MACHADO, M. M. (org.); WALDER. Gabriela (org.)
Goiânia – GO: Cãnone Editorial, 2015.	A história guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais.	VALDEZ, D. (org.); FERREIRA, M. S. (org.); RODRIGUES, M. E. C. (org.); MACHADO, M. M. (org.)
Goiânia - GO: Cãnone Editorial, 2015	Centro Memória Viva: instrumento de preservação da memória. In: Diane Valdez; Maíra Soares Ferreira; Maria Emilia de Castro Rodrigues; Maria Margarida Machado. (org.). A história guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais. v. 1, p. 13-22.	SILVA, Danielly. C.; MACHADO, Maria Margarida

continua >>

Local/ Editora/Ano	Título	Autores
Goiânia - GO: Cãnone Editorial, 2015	Dos rádios de pilha às ações na comunidade: o Movimento de Educação de Base (MEB) em Goiás. In.: Diane Valdez; Maíra Soares Ferreira; Maria Emília de Castro Rodrigues; Maria Margarida Machado. (org.). A história guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais. v. 1, p. 41-69.	RODRIGUES, M. E. C.; FERREIRA, M.S.; FRANSCISCO, M.A.G.S.; SANTOS, A.F.
Goiânia – GO: Editora PUC Goiás, 2016,	A experiência da construção de centros de referência em EJA no Brasil: um passo e um descompasso. In: Iria Brzezinski. (org.). Políticas e Formação de Professores. v. 1, p. III-122.	RODRIGUES, M. E. C. ; MACHADO, M. M.
Campinas - SP: Mercado de Letras, 2016	Formação continuada de educadores de jovens e adultos: desafios e contradições de um currículo para trabalhadores. In: Wanderson Ferreira Alves; Maria Margarida Machado. (org.). Trabalho e Saber. v. 1, p. 37-56.	COSTA, C. B.; MACHADO, M. M..
Goiânia-GO: Editora PUC/ GO. 2016.	Experiência dos Exames Supletivos no contexto da política de EJA em Goiás – período de 1970 a 1996. In. DUATE, A.J; CAVALCANTE, C. V. História e Memória – Sujeitos e processos educativos na educação pública em Goiás. p. 129-151.	SILVA, B. L.; MACHADO, M. M..A
Goiânia: Imprensa Universitária, v.1, 2017	Dicionário de Educadores e Educadoras em Goiás: séculos XVIII a XXI.	RODRIGUES, M. E. C. ; BORGES, E.M.F.; MACHADO, M. M.
São Paulo - SP: Cortez, 2017.	Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil.	COSTA, C. B.; MACHADO, M. M.
Curitiba: Appris. 2018.	Educação de Jovens e Adultos trabalhadores – Produção de conhecimento em rede.	RODRIGUES, M. E. C.; MACHADO, M. M. (org.)
Campinas: Mercado de Letras, 2019.	Diálogos entre Educação, Mundo do Trabalho e Movimentos Sociais.	PIETRAFESA, J. P.; RODRIGUES, M. E. R.; SAUER, S. (org.)

continua >>

Local/ Editora/Ano	Título	Autores
Goiânia: Imprensa Universitária, 2020.	O que dizer do dito - potência e ocultamento nas narrativas. In: Wanderson Ferreira Alves. (org.). Os desafios da formação: olhares cruzados sobre o trabalho e a formação humana. v. 1, p. 15-36	MACHADO, Maria Margarida
Campinas: Mercado de Letras, 2021/2022.	Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: A Memória e História da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás. v. 1. 287p, (Impresso e digital)	MACHADO, M. M.; COSTA, C. B. (org.)
Campinas: Mercado de Letras, 2022.	Ambientes digitais de disponibilização e preservação da história e memória da EJA em Goiás. In: Maria Margarida Machado; Cláudia Borges Costa. (org.). Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: A Memória e História da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás. v. 1, p. 33-65.	MACHADO, M. M.; BORGES, Walquiria C.
Campinas: Mercado de Letras, 2021/2022.	Exame de Madureza em Goiás. In: Maria Margarida Machado; Cláudia Borges Costa. (org.). Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: A Memória e História da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás. v. 1, p. 67-110.	MACHADO, M. M.; LAGO, S. N.
Campinas: Mercado de Letras, 2021/2022.	O Enfoque da Educação para Trabalhadores na Revista Educação & Sociedade (1979 a 2020). In: Maria Margarida Machado; Cláudia Borges Costa. (org.). Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: A Memória e História da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás. v. 1, p. 211-282.	ALMEIDA, Ester de Sousa ; COSTA, C. B. ; MACHADO, M. M.
Campinas: Mercado de Letras, 2021/2022. v. 2.	Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: A Memória e História da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás. 512p (Impresso e digital)	MACHADO, M. M.; COSTA, C. B. (org.)

continua >>

Local/ Editora/Ano	Título	Autores
Brasília: Núcleo de Educação e Cultura do Partido dos Trabalhadores, 2022.	Educação de Trabalhadores Jovens Adultos e Idosos; Autonomia e Emancipação - Lutas e Desafios por uma Educação Popular. In: Luiz Dourado; Heleno Araújo; Walisson Araújo. (org.). Paulo Freire: Atualidade e Perspectivas para além da Pandemia. v.1, p. 52-67.	PEREIRA, M. L. P.; MACHADO, M. M.; NUNES, M.R.; ALCÂNTARA, N.

Fonte: Lattes dos pesquisadores.

Para além do que deixamos registrado nestas produções, importa ao CMV/GO as pessoas que ali se encontraram e se desafiaram a produzir conhecimentos, acerca da educação voltada à classe trabalhadora em Goiás. Aprendemos juntas e juntos, enfrentamos os desafios da formação intelectual e buscamos um aprimoramento na nossa jornada acadêmica. Os quadros 4 a 7 que seguem indicam as orientações de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado que foram possíveis nessa trajetória de existência do CMV/GO, sob minha orientação³.

Quadro 4 – Orientações concluídas Iniciação Científica entre 2011 e 2022

Orientanda(o)	Data	Título do Plano de Trabalho
Ariadiny Cândido de Moraes	2011	Formação de Professores no Proeja do IFG
Danielly Cardoso da Silva	2011	Centro de Memória Viva - Documentação e referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais
Danielly Cardoso da Silva	2012	Análise do Ensino Supletivo em Goiás no período de 1971 a 1996

continua >>

- 3 Certamente caberá como tarefa futura, dado que a finalização deste livro não me permitiu, um inventário mais dedicado às produções e orientações concluídas pelos outros coordenadores e professores, no âmbito do CMV/GO: Professora Maria Emilia de Castro Rodrigues (*in memoriam*); Professor Rones de Deus Paranhos; Professora Sandra Valéria Lima.

Orientanda(o)	Data	Título do Plano de Trabalho
Bruna Lorrany da Silva	2013	A Experiência dos Exames Supletivos no Contexto da Política de EJA em Goiás - período de 1970 a 1996
Bruna Lorrany da Silva	2014	A Experiência dos Exames Supletivos em Goiás no Contexto pós- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96
Luana Rodrigues Nunes	2015	A Experiência dos Exames Supletivos em Goiás no Contexto pós- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96
Carolina Santos	2015	A Adesão aos Exames Nacionais de Certificação de Jovens e Adultos em Goiás? O Fim dos Exames Supletivos
Guilherme Henrique Martins Camargo	2018	Os Exames de Madureza em Goiás ? Um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos
Stephany Nascimento Lago	2020	Políticas de certificação para jovens e adultos? O caso dos Exames de Madureza
Ester de Sousa Almeida	2021	Educação de Jovens e Adultos em Goiás? História da formação em exercício de professores leigos
Júlia Nazareth Ventura	2022	EJA e as parcerias público-privadas em Goiás - O caso do Sistema S
Ester de Sousa Almeida	2022	EJA e a formação em serviço de professores leigos ? o Caso dos Projetos Magister e Proformação em Goiás

Fonte: Lattes da autora.

Quadro 5 – Orientações concluídas em Mestrado entre 2010 e 2022

Orientanda(o)	Data	Título do Plano de Trabalho
Camila Aparecida Campos	2010	Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - novas políticas para essas modalidades
Roneidi Pereira de Sá Alves	2011	Educação Integral: Sustentabilidade e Universalização da Oferta na Rede Mul. de Ensino de Palmas-TO
Lênin Tomazett Garcia	2011	A Política de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional em Goiás: tranças desencadeadas com o Proeja
Nayara Cristina Carneiro de Araújo.	2012	O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores jovens e adultos.

continua >>

Orientanda(o)	Data	Título do Plano de Trabalho
Ariadiny Cândido Morais	2013	Prática pedagógica e formação dos professores da Educação Profissional na relação com concepções e princípios do Proeja
Maria do Rosario Teles de Farias	2014	A redução da matrícula na EJA no período de 2007 a 2012
Maria Margarida de Santana Ferreira Ferro	2019	Projeto AJA-expansão e os desafios para o enfrentamento do analfabetismo entre jovens adultos e idosos em Goiânia
Angelita Aguiar Souza Cantuária.	2019	Collegio Izabel em Goiás no Século XIX: do Presídio Leopoldina à Fazenda Dumbazinho (1870-1888).
Geralda da Cunha Teixeira Ferraz.	2022	PROGRAMA DE RÁDIO PALAVRA DE MULHER: A comunicação como aliada na defesa de direitos

Fonte: Lattes da autora.

Quadro 6 – Orientações concluídas em Doutorado entre 2010 e 2022

Orientanda(o)	Data	Título do Plano de Trabalho
José Carlos Moreira de Souza	2010	A formação do jovem no curso técnico agrícola de nível médio
Jacqueline Maria Barbosa Vitorette	2010	A gestão do Proeja pelo Ministério da Educação
Mara Franco de Sá	2012	Entre o proposto e o efetivado: a educação profissional brasileira no contexto da redemocratização
Aldimar Jacinto Duarte	2012	Jovens urbanos e as mediações nos processos e espaços formativos da Educação Escolar
Enio Rodrigues Machado	2016	Mundo do Trabalho e Educação Profissional: formação técnica em edificações no Instituto Federal de Goiás ? Campus Goiânia
Mara Franco de Sá	2016	Concepções em disputa sobre Educação Profissional no contexto da redemocratização brasileira
Vera Lúcia Alves Mendes Paganini	2018	Formação política e resistência: uma experiência contra hegemônica na Prelazia de São Felix do Araguaia
Lucas Lourenço Silva	2022	Educação nos espaços de privação de liberdade em Goiás: tensões, contradições e desafios

continua >>

Orientanda(o)	Data	Título do Plano de Trabalho
Rodrigo de Fretas Amorim.	2022	Do estado do conhecimento ao conhecimento do estado: a EJA-EPT no interior da rede federal e o problema da intelectualidade.
Leila Maria de Jesus.	2022	“Pegadas” Históricas: Educação de Pessoas trabalhadoras no Distrito Federal (1957 a 1998).

Fonte: Lattes da autora.

Quadro 7 – Supervisões e pós-doutorado

Orientanda(o)	Data	Título do Plano de Trabalho
María Lucrécia Ithurbide García	2017	Acompanhamento de Aluno Estrangeiro em curso de Pós-graduação
Márcia dos Santos Ferreira	2018	Identities compartilhadas: movimentos de Educação Popular no Araguaia nos anos 1980 e 1990
Ricardo Oliveira Rotondano	2023	Democratização do saber jurídico: a educação jurídica popular como instrumento
Cláudia Borges Costa.	2024	Os Círculos de Cultura na Rede Municipal de Goiânia

Fonte: Lattes da autora.

Estas são, cada uma a seu modo, pessoas tão singulares que passaram pelo CMV/GO e ali deixaram suas marcas. A maioria, oriundas de formação em escola pública, sendo as primeiras na família a serem formadas, como pesquisadoras e pesquisadores na graduação ou pós-graduação. A imensa maioria já atuando como educadoras e educadores em redes públicas de ensino em nível municipal, estadual, federal e distrital.

Como revelam os temas das pesquisas e as produções que realizaram estes pesquisadores no CMV/GO, há uma questão que nos une, como já anunciado na introdução deste capítulo: o direito da classe trabalhadora em ter uma educação de qualidade. Isto nos move na provocação de olhar o passado (Barros, 2019), que ainda não passou, e nos perguntarmos sobre as diferentes práticas e políticas que vigoram nos sistemas públicos de ensino para

jovens, adultos e idosos trabalhadores. São questionamentos que nos motivam a continuar dedicando esforços, em pesquisas como as que estão finalizadas no CMV/GO, mas sobretudo, reforça nosso compromisso com a continuidade de novas pesquisas. É neste sentido, que a possibilidade de digitalização e disponibilização de fontes historiográficas têm sido uma prioridade no CMV/GO, como descreveremos a seguir.

Os achados da EJA em Goiás disponibilizados em arquivos digitais até o momento

Um dos maiores desafios enfrentados por nós no CMV/GO, desde sua criação, foi o de garantir a outros pesquisadores, como indicado na epígrafe deste capítulo, “analisar atentamente os vestígios” (Barros, 2019), para isso é preciso acessá-los. O caminho para permitir este acesso foi a disponibilização virtual das fontes históricas localizadas, como já citado no capítulo do livro dois do CMV/GO, volume I: Ambientes digitais de disponibilização e preservação da história e memória da EJA em Goiás (Machado e Borges, 2022).

No atual estágio da pesquisa, demos mais um passo na direção desta disponibilização. Conforme afirmaram Machado e Borges (2022), inicialmente, nos dedicamos a criação de um banco de dados, que envolveu diversos pesquisadores e equipamentos, para a seleção de arquivos encontrados na Secretaria da Educação do Estado de Goiás – SEDUC/GO, a fim de preservar a história da EJA neste Estado, e de outras fontes documentais que se relacionavam a oferta de outras formas de acesso da classe trabalhadora a educação, como foi o caso da estratégia do MEB/GO.

Por meio, inicialmente de um trabalho manual de separação, limpeza, organização e classificação das fontes, o trabalho de pesquisa envolveu, posteriormente, a leitura, análise, tratamento

de informações, separação de conteúdo, organização de meios de arquivamento digital com códigos e opções de alguns filtros para pesquisa. Parte dos resultados deste trabalho já foram apresentados em eventos e publicados em produções diversas até 2020, mas esta documentação seguia armazenada, em um servidor na UFG, em condições de manutenção precária. Esta condição, nos fez buscar uma alternativa institucional mais permanente, quando fomos direcionados a conhecer e passar a utilizar a Plataforma ICA-AtoM.

Da digitalização e organização de arquivos, partiu-se para o envio para a plataforma digital ICA-AtoM, preservando assim, documentos que poderão ser guardados e acessados por muitas gerações de pesquisadores. Os resultados deste processo de pesquisa podem ser compreendidos, quando identificamos o que a pesquisa conseguiu fazer entre o Banco de Dados inicial, e a chegada a organização dos arquivos na Plataforma Atom⁴.

No atual estágio da pesquisa o projeto tem suas fontes históricas hospedadas no servidor do Centro de Informação, Documentação e Arquivo (CIDARQ) da Universidade Federal de Goiás, que é o órgão responsável pelo planejamento e desenvolvimento da gestão técnica da informação e de documentos de valor administrativo, acadêmico ou histórico no âmbito da UFG. O CIDARQ utiliza o *software Atom (Access to Memory)* e atua em parceria com pesquisadores que têm fontes documentais, como é o caso da pesquisa sobre a EJA, da Faculdade de Educação.

A Plataforma ICA-AtoM possui uma tela inicial intuitiva com campo para pesquisa, opção de navegação na coleção e com informações rápidas de identificação, contato, descrição, acesso, serviços e controle, como pode ser verificado no link disponibilizado na nota 4. No atual estágio da pesquisa foram cadastrados na

4 Disponível em: <https://memoria.cidarq.ufg.br/index.php/centro-mem-ria-viva>

Plataforma ICA-AtoM três coleções que fazem parte dos resultados das pesquisas realizadas no CMV/GO, com documentos selecionados, tratados e digitalizados. As coleções correspondem a projetos que já estão na fase de conclusões de pesquisa e aberturas de novas: Coleção Pesquisa Documental na Seduc/GO, Coleção Educação como Direito de Todos e Coleção Movimento de Educação de Base em Goiás⁵.

Com opções de pesquisa avançada, é possível filtrar e ter mais fácil acesso a todos os documentos disponíveis na plataforma ICA-AtoM da pesquisa do CMV. Todos os arquivos possuem visualização prévia, sem necessidade de download. Acervo documental com as opções de coleções disponíveis, dentre elas: resoluções, artigos, entrevistas e relatórios, sobre a EJA na Secretaria de Estado da Educação de Goiás, está identificada na Plataforma Atom pela sigla: HEJAE – História da Educação de Jovens e Adultos Estadual⁶. Corresponde a um total de 607 itens digitalizados e disponibilizados online.

Quanto à disponibilização dos documentos digitalizados, ressaltamos que o processo de disponibilização partiu, nesta fase da pesquisa, da apresentação dos itens da Pesquisa Seduc/GO, organizados numa hierarquia de catalogação documental. Para os próximos anos, a equipe de pesquisa pretende catalogar os outros documentos já identificados e digitalizados para disponibilização.

5 Disponível em: <https://memoria.cidarq.ufg.br/index.php/informationobject/browse?repos=141093&view=card&onlyMedia=1&topLod=0>

6 Disponível em: <https://memoria.cidarq.ufg.br/index.php/hejae>

Alguns aprendizados nos diferentes “retalhos” que o CMV está costurando

As dificuldades de acesso às fontes que marcaram a minha tese de doutorado (Machado, 2002) e as informações de que muitos arquivos relativos à EJA, na Seduc/GO, teriam sido incinerados, por gestões que assumiram o governo de Goiás, a partir do final dos anos 1980, não foram suficientes para que os pesquisadores, vinculados a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e ao Fórum Goiano de EJA, desistissem da reconstituição histórica da EJA em Goiás. Os resultados apresentados acima, com a socialização das pesquisas que seguem sendo realizadas no CMV/GO comprovam essa determinação.

Outro dado que constatamos ao longo destes anos de pesquisa no CMV/GO é que já não nos limitamos a reconstituir a história e a memória da escolarização de pessoas trabalhadoras na rede estadual, porque em diferentes pesquisas passamos a envolver redes municipais e a rede federal de educação profissional e tecnológica nesta reconstrução. Outra tarefa que nos acompanha desde a origem do CMV é buscar a educação de trabalhadores fora dos espaços escolares, para essa alguns passos também foram dados nos últimos anos, e poderão ser conhecidos em alguns capítulos deste livro.

Seguimos tentando manter a pesquisa na EJA viva na Faculdade de Educação da UFG, envolvendo graduandos, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos nas pesquisas do CMV/GO. Os dois volumes do segundo livro de reconstituição das pesquisas do CMVV, publicados em 2022 e disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/livro-mway.php?codid=743> são uma demonstração deste esforço. Este terceiro livro reforça esta nossa determinação.

Uma outra dificuldade que é preciso ressaltar, e que tem, em alguma medida também a relação com o contexto político vivi-

do pelo país, entre os anos de 2018 a 2024, é a presença na gestão da Educação do Estado de Goiás de um projeto que não prioriza uma educação de qualidade para a classe trabalhadora. Mesmo as pesquisas no CMV/GO insistindo na importância em registrar a história da EJA na Seduc/GO, os pesquisadores têm tido, a cada ano, mais dificuldades em acessar as fontes e ter tempo para analisá-las e poder registrar essa história de forma mais qualificada. O deslocamento da documentação entre espaços físicos inadequados denotam a falta de cuidado com esse acervo, como se não fosse necessário preservá-lo.

Cabe ressaltar, ainda, como aspecto positivo dessa jornada do CMV/GO, o envolvimento de estudantes de graduação e pós-graduação, de outros pesquisadores que participam neste espaço de vários projetos de pesquisa vinculados. Esse esforço coletivo é expresso nos resultados da pesquisa, detalhados anteriormente, com destaque para a digitalização e disponibilização das fontes historiográficas na Plataforma ICA-AtoM. O acesso a estas novas fontes de pesquisa também contribuíram para as discussões sobre a importância destes estudos de memória e história da EJA serem retomados em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal.

Não há como encerrar esse capítulo sem ressaltar o que foi para nós, no CMV/GO, manter as pesquisas nos últimos três anos, 2021 a 2024, o enorme desafio que enfrentamos com a Pandemia de Covid-19 e no período pós-pandêmico. As mortes de professores e estudantes, de familiares e amigos, a maioria fruto da irresponsabilidade de um governo negacionista e contra a ciência, impactaram muito as nossas vidas e o bom andamento das pesquisas que realizamos nos últimos anos. Quero, nessa memória da Professora Maria Emília, destacar o quanto foi difícil continuar sem ela nesse coletivo do CMV/GO, mas também em respeito a dedicação que ela sempre teve para com a Educação de Jovens e Adultos, dizer que fizemos o possível para não desistir.

Referências

BARROS, José D'Assunção. *Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2019.

MACHADO, Maria Margarida. *A Política de Formação de Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás na década de 1990*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2002.

MACHADO, Maria Margarida e BORGES, Walquiria C. *Ambientes digitais de disponibilização e preservação da história e memória da EJA em Goiás*. In: Maria Margarida Machado; Cláudia Borges Costa. (Org.). *Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: A Memória e História da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás*. v. 1, p. 33-65.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. *"Enraizamento de Esperança": As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás*. Tese de Doutorado em Educação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Centro de Memória, Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais para a Região Centro-Oeste*. Goiânia, 2010.

EJA E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EM GOIÁS - SISTEMA S E FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO

*Júlia Nazareth Ventura
Maria Margarida Machado*

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.

Paulo Freire¹

Este capítulo resulta de pesquisa de Iniciação Científica que teve como objetivo identificar as experiências desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Goiás, no âmbito das parcerias público-privadas, mais especificamente, as ações realizadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) com

1 FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 1ª ed. em recurso digital. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p.25.

as instituições do Sistema S² e com a Fundação Roberto Marinho. Dando continuidade às pesquisas realizadas no Centro Memória Viva (CMV), o projeto busca identificar e analisar experiências desenvolvidas na EJA em Goiás; localizar e organizar fontes históricas presentes no acervo da secretaria e do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO); aprofundar estudos sobre atuação de fundações e instituições privadas na oferta da escolarização de jovens e adultos trabalhadores; cadastrar e disponibilizar digitalmente os documentos das pesquisas do CMV.

A pesquisa foi de caráter documental e bibliográfico. Inicialmente foi acessada uma documentação oficial, produzida pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), com ênfase nas ações educativas praticadas pelo Sistema S, especificamente Senac, Senai e Sesi, no período de 1970 a 2018. Tais documentos, sistematizados em quadros que detalham o conteúdo dos documentos³, são resoluções ou pareceres que tratam de autorizações de funcionamento, renovações ou solicitações de alguma demanda educacional, relacionados ao funcionamento da EJA no Sistema S em Goiás.

A principal referência para a análise dessas fontes históricas, principalmente documentos oficiais, baseou-se nos estudos de Barros (2019). A partir da classificação indicada pelo autor, as fontes bibliográficas e documentais desta pesquisa são fontes tex-

2 Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

3 Os quadros elaborados na pesquisa encontram-se no Apêndice 1.

tuais. Os documentos oficiais são, ainda segundo Barros (2019), fontes diretas, porque foram produzidas por pessoas, na mesma época dos acontecimentos registrados, e ainda, como fontes realistas por se referirem a ações vinculadas à realidade educacional.

Para uma melhor compreensão das relações estabelecidas na parceria público-privada da EJA em Goiás, buscamos o suporte de referências bibliográficas, tais como, dissertações, teses e artigos. O levantamento foi realizado no Banco de Dissertações e Teses da Capes e na plataforma Scielo. Partindo do critério de relevância para a compreensão das temáticas da pesquisa, apresentaremos as contribuições da obra “Educação Profissional no Brasil” de Manfredi (2002); dissertação de Santos (2012) cujo o título é “Educação de Jovens e Adultos no Contexto de Formação do SESC–Londrina (2004-2007): Projetos de Vida e Percursos de Alunos Egressos”; Fonseca (2017) com a dissertação: “Processos Formativos de Docentes que Atuaram na Educação Profissional do “Sistema S”- RN”; Almeida (2018) com a obra: “A Formação do Trabalhador em Cursos a Distância: Um Estudo Sobre a Rede E-Tec”; dissertação de Sell (2018): “Análise da Pertinência dos Cursos Pronatec Ofertados no Campus São José/IFSC entre 2012 e 2015”.

Utilizamos, ainda, as pesquisas de Pereira (2016), intitulada “Ilustre Desconhecido: Livro Didático dos Cursos Técnicos em Instituições do Sistema S” e o artigo de Müller (2010): “O Senai e a Educação Profissionalizante no Brasil”, que colaboraram e acrescentaram outros elementos para melhor compreensão do tema da pesquisa. Por fim, a tese de Freire (1959) que tem o tema: “Educação e Atualidade Brasileira”, trouxe contribuições a respeito de relatos de suas experiências no Sesi.

A leitura dessas reflexões sobre EJA no Sistema S, nos conectaram à parceria entre essas instituições e a Fundação Roberto Marinho (FRM), por meio das aulas do Telecurso 2000, para preparação dos trabalhadores aos exames de certificação, mais

especificamente os exames supletivos. Em função desta conexão, utilizamos como terceiro recurso metodológico, o acesso ao site do Telecurso⁴ e em seguida ao canal do YouTube do Telecurso 2000⁵, onde localizamos as teleaulas que eram apresentadas pelas emissoras que compõem a Rede Globo de Televisão, sendo sua filial em Goiás, a TV Anhanguera. Sendo que esta análise ainda se encontra em fase inicial, necessitando do aprofundamento, no que se refere a qualidade das aulas ofertadas, que será objeto de pesquisas posteriores.

O capítulo está organizado em duas partes, a primeira analisa fontes sobre a EJA no Sistema S, especialmente, referências bibliográficas e quatro documentos: o Termo de Cooperação SESI/SEDUC (Goiás, 2000), que tem como objetivo definir critérios para elaboração, aplicação e correção das provas dos Exames Supletivos, junto aos alunos do Telecurso 2000 (1º grau), em Goiânia; o Regimento Comum das Unidades Escolares do Sesi e Senai (2008); a Proposta Pedagógica Institucional do Sesi/Senai (2009) e o Regimento das Escolas Senai (2020), correspondente ao período de 2008 a 2020. Na segunda parte, abordamos a ação da Fundação Roberto Marinho na EJA, pela estratégia das Teleaulas.

As relações do Sistema S em Goiás e sua interferência na EJA

O Sistema S foi criado, na década de 1940, e hoje se configura como um conjunto de nove instituições de interesses de categorias profissionais distintas, voltadas ao treinamento pessoal, assistência, consultoria, pesquisa, assistência técnica e prestação de serviços de educação. O sistema é composto por organizações que estão ligadas a diferentes entidades corporativas do setor produ-

4 Disponível em: <https://telecurso.frm.org.br/>

5 Disponível em: <https://youtube.com/@telecurso>

tivo do Brasil, como o comércio, a indústria, a agricultura, o transporte e as cooperativas.

De acordo com Manfredi (2002), o campo da formação profissional construído a partir de 1930, combinou cerceamento e o enquadramento institucional das associações de trabalhadores a política de convencimento e disputas de hegemonia no plano ideológico. Assim, possibilitar aos trabalhadores a construção de um sistema público, para organizar o gerido pelos organismos sindicais patronais, chamados de Sistemas S que teve como pioneiros o Senai, criado em 1942 e o Senac em 1943.

O Sistema S ficou conhecido, e permanece até hoje, pela finalidade de implementar diversas formas de educação do trabalhador, numa relação direta com os interesses do capital, e por induzir políticas e formas de financiamento da Educação Profissional (EP) no Brasil, por meio de parcerias público-privadas. Confirmando a autora, Caires e Oliveira (2016, apud Almeida, 2018, p. 120), cita que “a iniciativa de criação do Sistema S não partiu dos empresários, pouco preocupados com a aprendizagem dos trabalhadores, mas sim de uma imposição de Vargas”. Embora não tendo originalmente a preocupação com a formação dos trabalhadores, os empresários, especialmente os vinculados à indústria, tornaram o Sistema S foco de sua atuação, como escreve Manfredi (2002, p.182):

[...] os projetos de construção do Senai e do Sesi fazem, portanto, parte da estratégia empregada pelos industriais paulistas para disciplinar o trabalhador brasileiro e garantir a paz social, alicerçando-se nas premissas de colaboração entre capital e trabalho e na representação de que o desenvolvimento industrial conveniente aos empresários também interessa aos trabalhadores e a todos os brasileiros, independente da condição de classe.

Segundo Sell (2018), desde as antigas Escolas Técnicas, os egressos tinham maiores oportunidades de entrar no mundo do trabalho, a partir de uma sólida formação técnica associada ao ensino de nível médio, que logo após foi extinta com a reforma do Estado na década de 1990. A ótica neoliberal, com um foco exclusivamente ao atendimento ao Mercado, para que os ingressantes não tivessem uma formação ampla e preparação para alcançar o nível superior, é que os cursos técnicos integrados ao nível médio de ensino foram extintos.

Sendo assim, inicialmente aprofundamos informações sobre as parcerias público-privada na EJA, buscando documentações nos acervos do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), especificamente, sobre a atuação em educação do Senai, Sesi e Senac neste estado. Para a sistematização dos dados dos documentos analisados, foram elaborados quadros síntese, que constam do Apêndice 1, destacando numa primeira coluna os dados de referência dos documentos, numa segunda coluna apresentamos um resumo básico de cada documento acessado, de acordo com pareceres e resoluções relativos ao funcionamento da EJA no Sistema S.

O processo de investigação da relação público-privado na EJA, como objetivo central desta pesquisa, nos colocou diante de uma fonte específica em que tal relação se explicita. Trata-se do *Termo de Cooperação Sesi/SEDUC* (Goiás, 2000), o primeiro documento encontrado que evidencia essa relação entre o público e o privado. O documento tem o objetivo de definir critérios para elaboração, aplicação e correção das provas junto aos alunos do Telecurso 2000 (1º grau), das seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências, a serem aplicadas junto aos alunos matriculados nas unidades Escolares do Sesi, bem como nas Empresas e Instituições convenientes com o Sesi, em Goiânia.

Nesse documento encontramos as obrigações do Estado de Goiás através da Secretaria de Educação, tais como:

- a. elaborar a proposta técnica, pedagógica e financeira do exame;
- b. elaborar o material de divulgação do exame;
- c. elaborar plano de aplicação das despesas;
- d. proceder a realização das inscrições;
- e. providenciar as provas das disciplinas dos componentes curriculares;
- f. definir a data e o local de realização das provas;
- g. capacitar o pessoal atuante no processo de fiscalização das provas;
- h. aplicar as provas;
- i. fiscalizar as turmas, por ocasião da realização dos exames;
- j. corrigir as provas;
- k. divulgar os resultados;
- l. expedir declaração comprobatória de exames parciais;
- m. certificar os alunos concluintes do ensino fundamental.(Goiás, 2000, p.2).

Há também as obrigações do Sesi/GO, por exemplo: fornecer os nomes dos alunos matriculados, frequência, colaborar com a divulgação do exame, disponibilizar recursos, dentre outros. Está descrito neste termo, que não implica a obrigatoriedade de pagamento de multas ou indenizações de qualquer natureza pelos participantes ajustados. Podemos constatar que esse termo comprova a relação público e privado na atuação conjunto entre a Secretaria de Educação e o Sistema S na aplicação de exames do Telecurso 2000. O Termo (Goiás, 2000) informa que a disponibilidade de recursos financeiros estará condicionado ao cumpri-

mento pela Secretaria de Estado da Educação, através da Superintendência de Educação à Distância e Continuada (Seadec/GO), e pelo Sesi/GO das atividades acordadas com aplicação direta dos recursos previstos ao encargo, os pagamentos serão efetuados então pelo Sesi e pela Seduc, mediante apresentação de fatura e os custos financeiros foram estimados tendo como base o pagamento das despesas.

Analisamos em seguida, o Regimento Comum das Unidades Escolares do Sesi e Senai (2008), encontramos nele sobre a criação das unidades em Goiás. Em seguida, é apresentado sua missão institucional que no artigo 3º e 4º diz:

- O SESI tem como missão promover a qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes, com foco em educação, saúde e lazer, e estimular a gestão socialmente responsável da empresa industrial.
- O SENAI tem por missão promover a educação profissional e tecnológica, a inovação e a transferência de tecnologias industriais, contribuindo para elevar a competitividade da indústria brasileira. (Sesi/Senai, 2008, p.5)

Portanto, a missão, princípios e fins dessas instituições é fornecer meios para os estudantes progredirem no trabalho com uma formação diversificada, que seja capaz de responder eficazmente às necessidades das empresas. Segundo o Sesi e Senai (2008) a avaliação da aprendizagem é entendida como um processo contínuo de obtenção de informações. Nesse documento consta também sobre a matrícula, frequência, horário, diplomas, certificados, agentes educativos (deveres e direitos) e no final tem todas as unidades do Sesi e Senai de Goiás.

Quanto à Proposta Pedagógica Institucional do Sesi e Senai (Sesi/Senai, 2009, p.5), é apresentado neste documento que sua elaboração foi “a partir da reflexão coletiva” da Diretoria de Educação e Tecnologia, em consonância com a Gerência de Educação Básica do Sesi, Gerência de Educação Profissional, Gerência de Tecnologia e Inovação do Senai e as Unidades Escolares, com o intuito de construir um documento institucional para a rede escolar Sesi/Senai no Estado de Goiás.

Consta no documento Sesi e Senai (2009), a constatação de que essas instituições têm um papel essencial em cumprir na garantia da qualidade da educação básica e profissional oferecida. Logo após, a justificativa informa que:

Somente por meio da reflexão permanente e com planejamento participativo, materializado no plano de Gestão, a Unidade Escolar desenvolverá suas ações com identidades próprias, construindo embriões de uma nova formação social, cuja maior característica reside na humanização do homem. (Sesi/Senai, 2009, p.11)

Assim, reiteram que a missão é promover a qualidade de vida dos trabalhadores com uma educação excelente, buscando construir os perfis exigidos pelo mercado produtivo. Nessa proposta há um detalhamento sobre os cursos e programas da Educação Básica e Profissional, partindo daquilo que concebem por homem, sociedade, educação, ambiente, tudo isso se desdobrando numa concepção de relações entre os educadores e os educandos. Consta ainda na proposta, diretrizes, avaliação das escolas e o planejamento que eles utilizam no trabalho pedagógico. Tais indícios nos levaram a refletir se condiz com a realidade e se estão adequados ao cenário dos estudantes.

De acordo com a Proposta Pedagógica Institucional, a atuação destas instituições tomam como referência a legislação em vigor,

A EDUCAÇÃO BÁSICA, ofertada pela rede SESI SENAI, tem sua premissa no artigo 22 da Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996): “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Sesi/Senai, 2009, p.11).

Em seguida, observamos para compreender melhor o Regimento das Escolas Senai (2020), que tem muitas semelhanças com o documento anterior. Consta nesse documento do Senai (2020) que a educação básica e profissional visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Também é citado neste regimento os direitos do discente, como: ser orientado em suas dificuldades, participar das atividades escolares, ser considerado e valorizado em sua individualidade, dentre outros. Em contrapartida, são apresentados os deveres do discente: frequentar, zelar pelo bom nome da escola, pontualidade, dentre outros.

Percebemos que tanto a proposta como os dois regimentos estão focados em apenas profissionalizar os estudantes para uma qualificação profissional, ou seja, para servir como mão de obra dentro do sistema capitalista. Diante disso, indagamos se de fato a lei citada no documento está sendo cumprida. Indagamos ainda se há realmente igualdade de condições ao acesso escolar para todos os trabalhadores. Sabemos que até hoje uma parcela da população não frequenta ou não frequentou uma instituição de ensino. Essas pessoas não têm liberdade de aprender, pesquisar ou

estudar realmente, porque na maioria das vezes não tem tempo ou acesso, precisando trabalhar desde a infância para conseguir manter o sustento.

Sabemos que uma educação de qualidade não pode ser assim, precisa ter investimentos e ampliar a formação dos discentes, desenvolvendo nos alunos outras habilidades, ou seja, procurando sempre novos conhecimentos que permitam aos educandos uma leitura da realidade a partir dos conhecimentos sistematizados. Portanto, nas fontes documentais percebemos um destaque de muitos pontos positivos nas propostas, mas não percebemos ainda um maior investimento para ampliar o acesso à educação de qualidade para todos. Como toda fonte, conforme Barros (2019), precisa ser lida no seu contexto e ser confrontada por outras fontes, buscamos nos apoiar na pesquisa bibliográfica, para compreender melhor a ação pedagógica do Sistema S e a estratégia de Teleducação.

Logo na dissertação de mestrado de Santos (2012), foi realizada uma pesquisa no Centro de Educação, com o Sistema S, mas especificamente ao Serviço Social do Comércio (Sesc), que está localizado na cidade de Londrina. Nessa pesquisa, a autora cita que foi observado um grupo de 12 estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de acessar através das vozes dos alunos os impactos do processo de formação na educação de jovens e adultos, o projeto foi sendo construído acerca de algumas indagações: Qual a trajetória e os processos de escolarização vividos antes do ingresso na EJA do SESC Londrina? Como foi a experiência escolar durante o processo de formação no interior da instituição? Quais as repercussões do processo de formação e relevância nos projetos profissionais e de vida prática?, sendo assim, essas questões norteadoras estão diretamente relacionadas aos projetos pessoais de cada aluno.

Para tanto, se fez necessário ampliarmos as reflexões para além dos muros da instituição Sesc Londrina. Logo, percebemos que a relação da autora com a EJA, possui suas raízes na atuação como educadora leiga, desde o projeto de Movimentos de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA/SP), tendo Paulo Freire à frente da secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Portanto, o projeto analisado por Santos (2012) tem o objetivo de contribuir para a redução do analfabetismo no Brasil, entre jovens e adultos, mas infelizmente, sabemos do enorme número de analfabetos até os dias atuais, ou seja, ainda há uma grande luta pela frente para mudar esse cenário atual.

Logo após, o contexto citado segundo Santos (2012):

[...] diz respeito à recente intervenção do governo federal em todas as instituições componentes do Sistema 'S'. Ao início de 2008 o Governo Federal, através do MEC - Ministério da Educação e Cultura resgatou uma discussão anteriormente ocorrida no bojo do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), a respeito da gestão e destinação dos recursos financeiros do Sistema 'S' no Brasil e trouxe como proposta a administração pelo Estado de parte desses recursos. (p. 16)

Vale ressaltar que, segundo a autora, era necessário criar um fundo de reserva para a educação profissionalizante, a partir de arrecadações pelas entidades que compõem o Sistema S. Sendo assim, ela afirma que:

O corpo administrativo do Sistema 'S' buscou o apoio do setor empresarial, de seus setores representativos, que se mobilizou para impedir que o governo concretizasse a

proposta denominada por estes de ‘intervenção estatal na esfera privada’. Recorreu também, no caso do SESC São Paulo, ao apoio de profissionais da cultura como artistas de renome para salientar a eficácia e importância das atividades desenvolvidas no âmbito cultural e que por si só apresentavam caráter educativo e benéfico à população como um todo. (Santos, 2012, p. 17)

Depois de meses de negociações entre o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho, Ministério da Fazenda e as Confederações Nacionais da Indústria e do Comércio, em 05 de novembro de 2008, através do decreto nº. 6.632 determinou ao Sistema “S” a manutenção de seu encargo de 2,5% sobre a folha salarial das empresas, garantindo a autonomia e a manutenção.

Entretanto, até o final de 2008, 60% dos cerca de R\$8 bilhões de reais arrecadados iam para atividades sociais e 40% para educativas. Pelos objetivos que são apresentados nos documentos oficiais dessas instituições, Santos (2012) indica que deveria ser o contrário, priorizando primeiramente as atividades educacionais e depois as sociais. Considera que as duas são importantes, mas seria melhor para os estudantes, uma arrecadação maior para a educação, para conseguir garantir os direitos mínimos nas escolas.

Além dessa questão, Santos (2012) ainda traz uma reflexão sobre a trajetória dos estudantes, através de depoimentos de suas memórias. A partir disso, ela dá destaque a aspectos como condições socioeconômicas, a questão de gênero, preconceito racial, permanência na educação como elementos que impactam a formação dos educandos da EJA.

Mas, o ponto central da interferência na permanência desses estudantes nas escolas é de ordem financeira. Os dados da dissertação de Santos (2012) indicam que, entre os anos de 2004 a 2007, houve uma grande evasão escolar e esses números estão crescen-

do cada dia mais na nossa sociedade, principalmente por conta das grandes desigualdades de classes que há em nosso país.

Ainda pensando na qualidade da educação para os estudantes da modalidade EJA, outro ponto importante é a questão do processo formativo dos docentes. Sendo assim, baseamos nossa pesquisa em Fonseca (2017), que cita os professores que atuaram ou atuam no âmbito da Educação Profissional do Sistema S do Rio Grande do Norte, particularmente nas instituições Senai e Senac.

Segundo Fonseca (2017), configuram-se como um desafio permanente que visa promover a qualificação profissional, ou seja, a relação do processo formativo de professores que atuam no Sistema S, são instituídos pelo governo com o intuito de atender às demandas da divisão social e técnica de trabalho regido pelo modelo taylorista/fordista, como resposta ao desenvolvimento industrial. Logo, na maioria das vezes os docentes não têm oportunidade ou tempo para pensar em aulas mais dinâmicas para os alunos; além de não possuírem uma formação continuada de qualidade, para conseguir contribuir cada dia mais no ensino dos sujeitos da EJA.

Pensando ainda na problemática da atuação do Sistema S, baseamos em Pereira (2016), que cita em sua dissertação de Mestrado em Educação o programa pedagógico do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), indicando os livros didáticos, que também é um ponto central para a formação dos nossos alunos de EJA, segundo ela:

O programa pedagógico do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) indica que os livros didáticos dos cursos técnicos de nível médio estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) que preconiza “[...] proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exer-

cício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais” (CNE/CBE/Resolução no 6, 2012, Art. 5o), para uma formação integral.(Pereira, 2016, p. 18).

Assim, a pesquisa de Pereira (2016) conclui que os cursos técnicos do Senac e seus respectivos livros didáticos estão dissociados do ensino regular, nas formas concomitante e subsequente, o que dificulta a formação educacional e técnica por causa da ausência de um currículo integrado, com articulação entre os conteúdos da formação geral e os conteúdos da formação profissional. A autora confirma, que há poucas pesquisas relacionadas à questão do uso e da funcionalidade do livro didático impresso na prática do ensino profissional. Os livros didáticos não atendem, segundo a autora, integralmente ao que está prescrito na lei com relação à qualidade e adequação ao mercado de trabalho.

Logo é de extrema relevância, ressaltar que até os dias atuais a maioria dos livros acessados pelos estudantes da EJA, ainda não são compatíveis com a realidade formativa com que se espera. Ainda ocorre casos de professores utilizarem os materiais do ensino fundamental ou médio, que está direcionado para as crianças e adolescentes⁶, em salas de aula voltadas para EJA. Sendo assim, esses livros, na maioria das vezes, têm uma linguagem infantil,

6 A tese de Mello (2010) apresenta a EJA sendo contemplada com o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA), pela Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, logo ele cita que antes dessa inserção, nos anos de 2003 a 2004, das maiores editoras comerciais com participação no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD revelou que apenas duas delas possuíam coleções didáticas de EJA. Além disso, ele cita que no Brasil antes do PNLD/EJA oferecia um programa de aquisição e distribuição gratuita de livros no mesmo formato do executado para o ensino regular fundamental e médio: o Programa Nacional do Livro de Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA, criado pela Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007.

com desenhos e imagens, não condizentes com a realidade de Jovens, adultos e idosos da modalidade, dificultando a aprendizagem, porque eles não conseguem associar a educação com os exemplos que estão à sua volta e nas suas vivências. Portanto, há a necessidade dos professores que atuam nesse campo, desdobrar-se para facilitar esse ensino, procurando outros meios e fontes.

Para ser mais esclarecedor, é importante ressaltar o histórico da educação brasileira, demonstrando que as desigualdades sociais que interferem nesse campo, sempre esteve presente na nossa sociedade. Contribuiu para essa pesquisa de Iniciação científica o artigo de Müller (2010) que discorre sobre os cursos de formação de ofícios que foram uma das primeiras ações do Príncipe Regente em terras brasileiras, o que comprova que a formação profissional sempre serviu para prover ou manter o conforto das elites que puderam optar pela educação intelectual, dualismo que permeia nosso sistema educacional ainda hoje.

Nos primeiros anos da colonização do Brasil, a educação e o acesso ao saber eram destinados a uma pequena minoria, representada pelas elites, havendo um número grande de analfabetos. Sendo assim, Müller em seu trabalho faz a seguinte citação:

De acordo com o SENAI, antes do decreto 4.048/42 “as poucas escolas profissionais existentes respondiam pela formação de apenas 7% dos operários qualificados, sendo o restante treinado, rotineiramente, nas próprias indústrias”.(Müller , 2010, p. 198; apud Senai, 2007, p.46)

Portanto, o Senai, embora não possa ser considerado fundamental para o estabelecimento de nosso parque fabril, assumiu como missão a valorização do trabalhador nacional, o que significa, em última instância, a tentativa de transformar um grupo sob

seu controle em uma elite dentro da grande massa trabalhadora, colocando mais uma camada na representação social do trabalhador braçal, ou seja, aquele formado pelo Senai. Então a racionalização do trabalho pretendia criar um operário obediente e submisso, que nada questionava, realizando de forma sistemática o seu trabalho e cortando pela raiz sua capacidade de responder com autonomia situações imprevistas no trabalho, ou seja, alienando cada vez mais.

Müller (2010), ainda em relação ao discurso do Senai acerca da busca pelo “conhecimento integral”, poderia sugerir elementos que nos remetesse à educação politécnica, já que suas inúmeras publicações pregam insistentemente a necessidade da formação do homem “como um todo”, do indivíduo “de forma global”. Porém, segundo a autora, essa visão é equivocada a um certo ponto, porque na maioria das vezes estão ensinando apenas para o capitalismo, para o trabalho e não para uma formação geral. Sabemos que a formação politécnica valoriza a formação do indivíduo em sua totalidade, com acesso aos diversos conhecimentos de formação, ampliando diferentes olhares dos estudantes para diversas áreas como: literatura, artes, matemática, música, história, geografia, ciências, culturas, tecnologias, inglês, espanhol, dentre outras disciplinas. Sem contar que para as pessoas terem acesso à educação do Sistema S, demanda uma condição financeira melhor.

Dessa maneira, há de se considerar que a sociedade brasileira é marcada por profundas desigualdades que determinam as formas de acesso à ciência, à educação, à cultura, às tecnologias e ao trabalho. Tais discrepâncias delimitam o acesso privilegiado da elite às atividades que controlam as diversas produções. Ao mesmo tempo, inserem a classe trabalhadora em atividades pouco valorizadas social e economicamente, o Sistema S justamente com a EJA possibilita que esses trabalhadores terminem o ensino médio, entretanto, muitas das vezes eles não têm uma formação continuada.

Aproximações com as Teleaulas da Fundação Roberto Marinho

Além dos documentos e das bibliografias analisadas acima, a última fonte contou com a identificação da existência da relação entre televisão e educação, percebida especialmente pelo acesso a programas televisivos, como o Telecurso 1º e 2º grau, denominado posteriormente Telecurso 2000. Tanto o Telecurso 1º grau, quanto o 2º grau esteve sob a coordenação da Fundação Roberto Marinho, responsável por programas sociais do Grupo Globo. Apesar de uma curta parceria com a Fundação Padre Anchieta em 1978 e, posteriormente com a Universidade de Brasília (UnB) em 1981, a idealização e a expansão do projeto de Teleducação é da Fundação Roberto Marinho e da Rede Globo de Televisão e suas afiliadas.

Acessamos o Site Oficial do Telecurso (<https://telecurso.frm.org.br>), onde nos baseamos para compreender melhor a atuação da Fundação Roberto Marinho (FRM) na EJA, especialmente pelo Programa Telecurso 2000. Esse programa é um sistema educacional de educação a distância, mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo sistema da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). Foi criado em 1977 o telecurso do 2º grau e em 1981 foi inaugurado o telecurso do 1º grau, percebemos que o objetivo era de aumentar a escolaridade do trabalhador brasileiro através da educação a distância, de forma gratuita.

Localizamos os registros das aulas do Telecurso 2000, inicialmente, através de DVDs que na sede do CMV, mas por estarem muito tempo guardados, eles não funcionaram de forma adequada. Em seguida, através do site Oficial do Telecurso, foi localizado o site do YouTube (<https://youtube.com/@telecurso>), onde encontramos todas as aulas do Telecurso 2000, das disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para os fins desta pesquisa, aprofundamos os programas produzidos para o ensino

fundamental, correspondentes às seguintes disciplinas: Ciências, Geografia, Inglês, História, Língua Portuguesa e Matemática.

A partir do acesso às aulas, elaboramos para fins de aprofundamentos futuros, uma síntese dos conteúdos apresentados em cada aula de acordo com as disciplinas (Quadro 1), com as seguintes descrições: sequência, título, resumo e link, toda esta sistematização estará disponível no site que reúne as publicações do CMV. Uma amostra dessas aulas pode ser conhecida no quadro abaixo:

Quadro 1 - Descrição das 5 primeiras aulas de disciplinas do Telecurso 2000 (Ensino Fundamental)

Aulas 1 a 5 de Ciências do Telecurso 2000			
Sequência	Título	Resumo	Link
01	Por dentro da Ciência	A rápida expansão de um gás provoca o abaixamento da temperatura, isso pode ser visto quando escapa gás rapidamente de um botijão, pois o gás se expande e a temperatura cai. Esse princípio é utilizado em muitos equipamentos, como a geladeira e o ar-condicionado.	https://youtu.be/Pb8WMTcokIg
02	Céu	Astros celestes como o sol, as estrelas e os planetas.	https://youtu.be/qbG5UcoY2Jw
03	A Terra inquieta	Vulcões, terremotos, movimentos e acomodações do material que existe no interior da Terra.	https://youtu.be/qbG5UcoY2Jw
04	Continentes em movimento	Os continentes não estão parados, eles se deslocam uns em relação aos outros	https://youtu.be/SA086MrBIKg
05	A diversidade de vida na Terra	Grande diversidade de vida espalhada pela superfície da terra.	https://youtu.be/F__nYJpYuPo
Aulas 1 a 5 de Geografia do Telecurso 2000			
Sequência	Título	Resumo	Link
01	O nosso lugar no mundo	Conceito de geografia, para compreender o nosso lugar no mundo, a partir de exemplos como: pontos de referências e o CEP para dominar noções básicas como distância e extensão.	https://youtu.be/n6Vs-B18TC4

continua >>

02	Para onde vamos?	O mapa como instrumento importante para localizar pontos de referência e encontrar lugares desconhecidos.	https://youtu.be/icFBktjWdSo
03	Traçando os caminhos	Orientação de um mapa que é fundamental para traçar o caminho entre dois lugares. Dá o exemplo da utilidade da bússola para a navegação.	https://youtu.be/qfIZNiYNIUY
04	Escalando os mapas	Observação no mapa com o uso da escala para avaliar corretamente a distância entre dois lugares.	https://youtu.be/jbFPOriDLSw
05	Colocando o lugar no papel	Construção de um mapa simples do lugar em que vive.	https://youtu.be/OZuUru_6H5A

Aulas 1 a 5 de Inglês do Telecurso 2000

Sequência	Título	Resumo	Link
01	Nice to meet you	Importância de estudar inglês e conhecer os personagens que vão ajudar a aprender essa língua e pessoas que usam o Inglês para se comunicar no seu dia-a-dia.	https://youtu.be/Ig6Rm2Dmxc
02	What is your name?	As perguntas pessoais em inglês que começam sempre com “what is?”, os algarismos de zero a nove na língua inglesa e que, em inglês, não existe diferença entre os verbos “ser” e “estar”: o verbo “to be” vale para os dois casos.	https://youtu.be/ZgQ-iiQs28I

Aulas 1 a 5 de Inglês do Telecurso 2000

Sequência	Título	Resumo	Link
04	May I help you?	“May I help you?” é a expressão usada para oferecer ajuda a outras pessoas e a entender a diferença entre “this” e “that” e como usar essas palavras do jeito certo.	https://youtu.be/Rox6btJhHeM
05	Partes de máquinas	Como entender os manuais em inglês com a ajuda das figuras que mostram as partes das máquinas e os significados das palavras que aparecem escritas nos botões dos aparelhos eletrônicos.	https://youtu.be/zjHVB13Cm8E

Aulas 1 a 5 de História do Telecurso 2000

Sequência	Título	Resumo	Link
01	Que história é essa?	Método utilizado pelos historiadores para estudar a História.	https://youtu.be/UELLIpUuoq8

continua >>

02	Origens dos povos indígenas das Américas	História dos povos indígenas da América, o seu encontro com os europeus no século XV e as relações que se estabeleceram, também a importância dos povos da África e dos portugueses.	https://youtu.be/6DTIXuyZQ-M
03	Mouros, cristãos e povos do Oriente	Viajantes árabes e mouros que tiveram muita importância para a humanidade, como essas informações acabaram por enriquecer culturas tão distantes.	https://youtu.be/mVeww-0s8wU
04	O encontro de dois mundos	Europa e seus habitantes no século XVI e sobre a chegada dos americanos.	https://youtu.be/6rFVDoyN Yeo
05	A América Portuguesa: o nascimento do Brasil	Início da colonização do Brasil e por que os portugueses escolheram a cana-de-açúcar para colonizar.	https://youtu.be/U4-I74gecyQ

Aulas 1 a 5 de Língua Portuguesa do Telecurso 2000

Sequência	Título	Resumo	Link
01	Situações de comunicação	Introdução ao curso de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e a importância de reconhecer que a nossa língua é viva, ou seja, ela não é estática, está sempre acompanhando o tempo.	https://youtu.be/Zcp9VPNxF5k
02	O senhor sabe com quem está falando?	Diferenças entre a língua falada e a língua escrita e os diferentes modos de se expressar usando a linguagem coloquial e a linguagem formal.	https://youtu.be/mCVSC8ReO5Y

Aulas 1 a 5 de Língua Portuguesa do Telecurso 2000

Sequência	Título	Resumo	Link
03	O senhor sabe com quem está falando?	Trabalha uma história contada até na aula 5, é explicado o sentido da pergunta: “Você sabe com quem está falando?”. Além disso, verá como é importante reescrever um texto para facilitar o entendimento e aprender o significado da palavra reflexão.	https://youtu.be/KR3aBISKqxA
04	O senhor sabe com quem está falando?	Condição e a situação social que interferem na comunicação tanto na fala, quanto na escrita.	https://youtu.be/6l7Xm8OLLZo

continua >>

05	Mas eu não disse nada disso!	As situações que ocorrem na história, faz os alunos compreenderem o que é sufixos. Além disso, fará uma excursão pelo dicionário, no qual verá várias profissões e profissionais.	https://youtu.be/cVpz07iuAMU
Aulas 1 a 5 de Matemática do Telecurso 2000			
Sequência	Título	Resumo	Link
01	Por que aprender matemática?	Técnicas da Matemática e como usar a cabeça para tirar o melhor proveito dela com as suas próprias ideias.	https://youtu.be/AJ72gvtOgdY
02	Números do nosso dia-a-dia	História dos números naturais, dando exemplos do cotidiano, por exemplo: fazer compras no supermercado.	https://youtu.be/6HNOgI2ExEI
03	Nosso sistema de numeração	Agrupamento e que o nosso sistema de numeração se chama decimal.	https://youtu.be/-J4TwaErUQQ
04	Somar e diminuir	As operações de adição e subtração e que se colocarmos os resultados das contas num gráfico, eles ficarão bem mais claros.	https://youtu.be/TohWLRDSB54
05	A conta de mais	Adição de números grandes, pronunciam que é fácil como somar números pequenos, só demora um pouco mais.	https://youtu.be/_zIAuCrT9gc

Fonte: <https://youtube.com/@telecurso>

Cada teleaula tem uma duração de 15 minutos, aproximadamente. O propósito da iniciativa era levar educação básica para quem não possui acesso formal e presencial, como em municípios distantes e para pessoas em situação de defasagem idade-ano. Não é possível estimar a quantidade de alunos atendidos, por conta da sua exibição na TV aberta e por não ser necessário fazer uma matrícula. O curso propriamente não emitia certificação, mas através do estudo ofertado por ele, os alunos poderiam fazer exames de certificação oferecidos pelo governo, até o início dos anos 2000 exclusivamente pelos Exames Supletivos, aplicados pelas secretarias estaduais de educação e substituídos, nas duas últimas dé-

cadadas pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Portanto, o desafio que se faz necessário na continuidade dessa pesquisa é de uma análise mais aprofundada, no sentido dos conhecimentos propostos nessas aulas, mediadas pela televisão, naquilo que é o fundamento da formação no nível fundamental da educação de jovens e adultos, buscando a relação entre experiências tele educativas e o direito à educação de qualidade para classe trabalhadora.

Algumas reflexões finais

A análise realizada neste capítulo, trouxe diversas reflexões acerca da educação, especialmente para os jovens e adultos trabalhadores, para compreender algumas questões como: garantia de acesso, formação de qualidade, contexto, trajetória dos estudantes dessa modalidade, processo formativo dos docentes, livros didáticos, histórico da educação de jovens e adultos, dentre outros pontos. Com o objetivo de compreender-se melhor sobre a EJA executada na relação público-privada no estado de Goiás e problematizar as alternativas que localizamos, com o intuito de trazer melhorias aos estudantes, por isso trazemos uma citação de Freire (1979) no início do capítulo, porque ele cita que devemos questionar e compreender a realidade para procurar soluções, ou seja, melhorar o mundo a nossa volta.

Portanto, refletimos sobre a relação entre o público-privado com a Secretaria de Estado da Educação e o Sistema S, buscando compreender temas como investimentos e a gestão dessas instituições. Pelo Termo analisado ficou evidente uma relação financeira direta entre Secretaria de Estado da Educação, através da Superintendência de Educação à Distância e Continuada (Seadec), e o Sistema S, por meio do Sesi/GO, prevendo neste documento

atividades acordadas com aplicação direta dos recursos previstos ao encargo, os pagamentos efetuados pelo Sesi mediante apresentação de fatura e os custos financeiros foram estimados tendo como base o pagamento das despesas. A partir destas tratativas financeiras, indagamos sobre a transparência da origem e da aplicação destes recursos, tema que carece de aprofundamento, ou seja, pretendeu-se contribuir com os estudos do campo da educação de adultos e educação profissional, com o intuito de identificar a abordagem destas políticas educacionais no Brasil.

Além disso, observamos nos documentos do Sistema S, as missões, princípios e fins dessas instituições em fornecer meios para os estudantes “progredirem” no trabalho com uma formação diversificada, que seja capaz de responder eficazmente às necessidades das empresas, ou seja, estão focados em profissionalizar os estudantes para servir como mão de obra dentro do sistema capitalista. Diante disso, nos perguntamos se cabe à educação básica uma intencionalidade focada em mercado, quando a própria legislação afirma que a educação deve ser, principalmente, para a formação humana ampla e de qualidade.

Identificamos, por exemplo a partir do Telecurso 2000, que iniciativas diversas para dar acesso ao conhecimento têm validades, ou seja, pontos positivos, porque facilita seu acesso por meio da televisão. Mas, o problema é quando a política que se desdobra desta estratégia prioriza treinar os trabalhadores, para fazer prova e obter um certificado de conclusão do ensino fundamental ou médio. Acessamos e assistimos essas videoaulas, com foco na preparação para certificação em nível de ensino fundamental, com o intuito de perceber o que caracteriza essa formação para a classe trabalhadora, que era o público principal. Infelizmente, ainda não há dados suficientes para avaliar esta estratégia, mas as pesquisas que trataram do tema, trazem questionamentos sobre a estratégia de apenas assistir às aulas de casa, sem conseguir tirar suas

dúvidas, sem interagir com professor e outros estudantes, não garantindo uma formação de qualidade e ampliada, apenas com o intuito da certificação para o mercado.

Com esse trabalho, também refletimos se há realmente igualdade de condições ao acesso escolar para todos os trabalhadores. Nas fontes documentais elaboradas pelas instituições, localizamos em destaque muitos pontos positivos nas propostas, não localizamos relatórios consistentes que tragam os dados dessa atuação. Sendo assim, sabemos que até hoje uma parcela da população jovem e adulta, não frequenta uma instituição de ensino, essas pessoas não têm liberdade de aprender, pesquisar ou estudar, porque na maioria das vezes não tem tempo ou acesso, precisando trabalhar desde a infância para conseguir manter o sustento, o principal motivo desse fato é e a grande desigualdade de classe que há em nossa sociedade.

Por fim, concluímos que os estudos desenvolvidos enfatizam que, a educação de trabalhadores ainda contempla desafios tais como, o da universalização das oportunidades para garantir e ampliar as possibilidades de formação; gestão das políticas e das redes de ensino que ofertam a educação profissional; bolsas permanências ou auxílios para trabalhadores estudantes; e por fim, mas também muito importante a formação dos profissionais que atuam na educação. Devemos olhar sempre esses pontos na nossa sociedade atual e procurar meios e maiores investimentos para melhorar essas questões, com o intuito do público da EJA conseguir a permanência em uma escola adequada que desenvolve diferentes habilidades e capacidades.

Referências

ALMEIDA, Guenther Carlos Feitosa. *A Formação do Trabalhador em Cursos a Distância: um Estudo Sobre a Rede E-Tec*. Goiânia, 2018.

BARROS, José D'Assunção. *Fontes Históricas – uma introdução aos seus usos historiográficos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

FONSECA, Christine Meyrelles Felipe da. *Processos formativos de docentes que atuaram na educação profissional do “sistema S” - RN*. Natal, 2017.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Educação e Atualidade Brasileira*. Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 1ª ed. em recurso digital. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOIÁS, Secretaria da Educação. *Termo de Cooperação SESI/SEDUC*. Goiânia, 10 de agosto de 2000.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos*. São Paulo, 2010.

MÜLLER, Meire Terezinha. *O Senai e a Educação Profissionalizante no Brasil*. Campinas, 2010.

PEREIRA, Eliane de Alcântara. *Ilustre desconhecido: livro didático dos cursos técnicos em instituições do Sistema S*. Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Cláudia Regina Alves dos. *Educação de jovens e adultos no contexto de formação do SESC–Londrina (2004-2007): Projetos de vida e percursos de alunos egressos*. Londrina, 2012.

SELL, Simone Coelho. *Análise da Pertinência dos Cursos Pronatec Ofertados no Campus São José/IFSC entre 2012 e 2015*. Curitiba, 2018.

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Serviço Social da Indústria. Departamento Regional de Goiás. *Proposta pedagógica institucional*. Goiânia: SESI/SENAI, 2009.

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Serviço Social da Indústria. Departamento Regional de Goiás. *Regimento Comum das Unidades Escolares do SESI e SENAI*. Goiânia: SESI/SENAI, 2008.

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Departamento Regional de Goiás. *Regimento das Escolas SENAI*. Goiânia:SENAI, 2020.

TELECURSO. Conteúdo. Disponível em: < <https://telecurso.frm.org.br/> >. Acesso em: 07 de abril de 2023.

TELECURSO. Aulas e conteúdo de educação - Telecurso. YouTube, 29 de julho de 2007. Disponível em: < <https://youtube.com/@telecurso> >. Acesso em: 05 de abril de 2023.

APÊNDICE 1

Quadros dos documentos do CEE-GO

Quadro 1 - Documentos do Serviço Nacional da Indústria e Serviço Social da Indústria (SENAI/ SESI) relativos à educação por sequência de publicação

Referência	Conteúdo
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SENAI/SESI. Resolução CEE n° 340 de 07 de junho de 2008. Autorização a respeito dos colégios Sesi de Vila Canaã e o Colégio Sesi. Goiânia, 2008.	Autorização a respeito dos colégios Sesi de Vila Canaã localizado em Goiânia e o Colégio Sesi de Anápolis, autorizando ministrar o ensino médio articulado com Educação profissional, bem como aprovar os cursos: Técnicos em Manutenção Automotiva, Técnico em Alimentos, Técnicos em Artes Gráficas, Técnico em Eletromecânica. Foi assinado pelo senhor José Geraldo de Santana Oliveira que era o Conselheiro Relator de 2008.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI/SENAI. Parecer CEE n°80 de 13 de fevereiro de 2001. Credenciamento e regulamento. Goiânia, 2012.	Interessado é o Senai e o Sesi. O assunto é sobre o Credenciamento e regulamento do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foi assinado por Neyde Aparecida da Silva que era a conselheira relatora de 2001.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI/SENAI. Resolução CEE n° 132 de 26 de novembro de 2013. Dispõe renovar a autorização da 1ª, 2ª e 3ª etapas da educação de jovens e adultos. Goiânia, 2015.	Dispõe renovar a autorização da 1ª, 2ª e 3ª etapas da educação de jovens e adultos, oferecida de forma presencial e a distância. Foi assinado por Maria Ester Galvão de Carvalho.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI/Senai. Parecer CEE n° 265 de 11 de dezembro de 2018. Dispõe sobre o credenciamento. Goiânia, 2018.	Dispõe sobre um credenciamento como instituição de ensino da educação básica, até 31 de dezembro de 2024 e autoriza o funcionamento do ensino médio e Educação de jovens e adultos/ EJA - 3ª etapa, na referida instituição. Foi assinado por Maria Ester Galvão de Carvalho, que era o Conselheiro Relator.

continua >>

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI/SENAI Goiás. Resolução CEE n° 45 de 15 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre o recredenciamento e renovação da autorização da educação de Jovens e adultos/ EJA. Goiânia, 2018.	Unidades do Sesi e Unidades integradas - Sesi/ Senai e Polos Educacionais - Estado de Goiás/Go. Dispõe sobre o recredenciamento e renovação da autorização da educação de Jovens e adultos/ EJA, presencial e a distância. E também que cumpra alguns requisitos como: obedecer o limite de 40 alunos por turma, fazer revisões periódicas nos materiais do curso, dentre outros.
---	---

Fonte: Arquivos do CEE/GO. Elaborado pela autora.

Quadro 2 - Documentos do Serviço Social da Indústria (SESI) relativos à educação por sequência de publicação

Referência	Conteúdo
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Sesi. Resolução CEE n°252 de 26 de dezembro de 1979. Aprovação do regimento escolar. Goiânia, 1979.	Aprovação do regimento escolar e currículo da Escola de 1º grau do Sesi, de Campinas, nesta Capital.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Sesi. Resolução CEE n°518 de 18 de dezembro de 1985. Autorizar o funcionamento de Unidade de Ensino de 1º Grau. Goiânia, 1985.	Autorizar o funcionamento de Unidade de Ensino de 1º Grau, ficando autorizada a Escola Modelo do Sesi, de Anápolis, a ministrar o Ensino de 1º grau da 1ª a 8ª série.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Sesi Canaã. Resolução CEE n° 216 de 1992. Solicitação. Goiânia, 1992.	Escola Modelo do Sesi de Anápolis/GO. Dispõe sobre uma solicitação a Secretaria de Educação o encaminhamento do processo de reconhecimento a este CEE, e requer deste colegiado o reconhecimento do ensino fundamental.
GOIÁS, Secretaria da Educação. Termo de Cooperação entre o Estado de Goiás e o Sesi. Goiânia, 2000.	Termo de Cooperação que entre si, celebram o Estado de Goiás e o Sesi/DR-GO Serviço Social da Indústria/Departamento Regional de Goiás, com o fim específico de definir os critérios para elaboração, aplicação e correção das provas junto aos alunos do Telecurso 2000 - (1º grau).
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Sesi. Resolução CEE n°06 de 26 de setembro de 2007. Autorização do Colégio Sesi/Sama. Goiânia, 2007.	Autorização do Colégio Sesi/Sama localizado em Minaçu, no oferecimento de Educação Infantil, Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e Ensino Médio até o ano letivo de 2009. Foi assinado por Eliana Maria França Carneiro.

continua >>

Referência	Conteúdo
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI Canaã. Resolução CEE n° 1044 de 30 de setembro de 2008. Renovação do reconhecimento de funcionamento da instituição. Goiânia, 2008.	Escola Sesi Canaã. Dispõe sobre a renovação do reconhecimento de funcionamento da instituição na oferta do ensino fundamental até 31 de dezembro de 2012. Assinado por Geraldo Porfírio Pessoa em 2008.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI. Parecer CEE n° 81 de 27 de janeiro de 2012. Credenciamento e renovação de autorização da educação infantil, ensino fundamental e do ensino médio. Goiânia, 2012.	O interessado é a Escola SESI/SAMA de Minaçu/GO. O assunto é sobre o credenciamento e renovação de autorização da educação infantil, ensino fundamental e do ensino médio. Durante o período autorizado, deverá cumprir algumas exigências como: destinar, pelo menos, um terço da carga horária para atividades pedagógicas e adequar o corpo docente.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI. Parecer CEE n° 3039 de 29 de novembro de 2012. Credenciamento da escola e renovar o ensino fundamental. Goiânia, 2012.	Escola Sesi/Canaã. O assunto é sobre o credenciamento da escola, renovar o ensino fundamental, adequar o corpo docente e o número de alunos. Foi assinado por Marcos Elias Moreira que era o Conselheiro relator de 2012.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI. Parecer CEE n° 907 de 27 de setembro de 2013. Autorização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Goiânia, 2013.	O interessado é a Escola SESI/SAMA de Minaçu/GO. O assunto é sobre a autorização do ensino fundamental e do médio. E a escola deve cumprir as exigências descritas no documento.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI Planalto. Resolução CEE n° 1227 de 20 de dezembro de 2013. Credenciamento e a renovação do ensino fundamental. Goiânia, 2013.	Sesi Planalto de Goiânia/Go. O assunto é sobre o credenciamento e a renovação do ensino fundamental e a escola deverá cumprir o que está em cláusula. Foi assinado por Alan Francisco de Carvalho - Presidente da época.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI Jundiá. Resolução CEE n° 90 de 21 de fevereiro de 2014. Recredenciamento da validação de estudos do ensino fundamental. Goiânia, 2014.	Escola Sesi de Jundiá - Anápolis/GO. O assunto é sobre o recredenciamento e renovação da autorização para ministrar a educação básica e de 2015 até 2018 fica sendo válido.

continua >>

Referência	Conteúdo
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI Jaiara. Resolução CEE n° 725 de 17 de outubro de 2014. Recredenciamento e a renovação da autorização para ofertar o ensino fundamental. Goiânia, 2014.	Escola Sesi de Jaiara. Dispõe sobre o credenciamento e a renovação da autorização do ensino fundamental. Desde 2015 até 31 de dezembro de 2018. Determinar que a instituição cumpra a integral com as exigências que estão no documento.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI Goiás. Resolução CEE n° 105 de 21 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a renovação da autorização da educação de jovens e adultos (EJA) 1ª, 2ª, 3ª etapas. Goiânia, 2014.	Unidades do Sesi do estado de Goiás/ Go. Dispõe sobre a renovação da autorização da educação de jovens e adultos (EJA) 1ª, 2ª, 3ª etapas.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI. Parecer CEE n° 162 de 28 de agosto de 2015. Dispõe de renovar a autorização da instituição para ministrar o ensino fundamental. Goiânia, 2015.	Dispõe de renovar a autorização da instituição para ministrar o ensino fundamental do 1º ao 9º ano, até 31 de dezembro de 2020, durante o período a instituição deve cumprir com as exigências. Foi assinado por Sebastião Donizete de Carvalho.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI. Resolução CEE n° 978 de 07 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o credenciamento e a renovação de autorização e do ensino fundamental. Goiânia, 2015.	O interessado é a Escola Sesi/Canaã - Goiânia/ Go. Dispõe sobre o credenciamento e a renovação de autorização e do ensino fundamental do 1º ao 9º ano até 2015. A instituição durante esse período deverá cumprir as exigências descritas no documento.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI Planalto. Resolução CEE n° 588 de 29 de setembro de 2017. Renovação da autorização do ensino fundamental. Goiânia, 2017.	Sesi Planalto. Renovação da autorização do ensino fundamental da referida instituição de ensino. Durante o período de autorização, a instituição deve cumprir as exigências descritas no documento. Foi assinado por Mirza Seabra Toschi em 2017.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI Goiás. Resolução CEE n° 374 de 08 de junho de 2017. Autorização do projeto pedagógico unificado da educação de jovens e adultos/EJA. Goiânia, 2017.	Sesi - Estado de Goiás/Go. Dispõe sobre a autorização do projeto pedagógico unificado da educação de jovens e adultos/EJA, até 31 de dezembro de 2019.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI Goiás. Parecer CEE n° 369 de 10 de maio de 2017. Dispõe sobre uma solicitação para autorizar o Projeto Pedagógico Unificado. Goiânia, 2017.	Dispõe sobre uma solicitação para autorizar o Projeto Pedagógico Unificado, apresentado pelo Serviço Social da Indústria/SESI para oferecer a educação de jovens e adultos, nas unidades do Sesi no estado de Goiás até 31 de dezembro de 2019. Assinado por Marcos Elias Moreira.

continua >>

Referência	Conteúdo
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI Goiás. Resolução CEE n° 374 de 08 de junho de 2017. Autorização do projeto pedagógico unificado da educação de jovens e adultos/EJA. Goiânia, 2017.	Sesi - Estado de Goiás/Go. Dispõe sobre a autorização do projeto pedagógico unificado da educação de jovens e adultos/EJA, até 31 de dezembro de 2019.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI. Parecer CEE n° 29 de 02 de fevereiro de 2018. Renovação do Ensino Fundamental e Médio. Goiânia, 2018.	Interessado é a Escola SESI/SAMA. Renovação do ensino fundamental e médio, a escola possui estruturas adequadas com professores capacitados e deveria cumprir alguns itens descritos no documento como incluir um Projeto Político Pedagógico. Foi assinado pela Senhora Maria Ester Galvão de Carvalho em 2018.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI Jundiá. Parecer CEE n° 125 de 08 de março de 2019. Recredenciamento da validação de estudos do ensino fundamental. Goiânia, 2019.	Escola Sesi Jundiá. Recredenciamento da validação de estudos do ensino fundamental. O prédio da instituição está próprio e com salas bem climatizadas. Tem bibliotecas, laboratórios, bons professores. Durante o período de autorização, a instituição deve cumprir o que está descrito no documento.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, SESI Jaiara. Parecer CEE n° 131 de 08 de março de 2019. Recredenciamento e a renovação da autorização para ofertar o ensino fundamental. Goiânia, 2019.	Escola Sesi Jaiara da cidade de Anápolis. Recredenciamento e a renovação da autorização para ofertar o ensino fundamental e durante o período de autorização a instituição deve cumprir as exigências descritas no processo. Foi assinado por Marcos Elias Moreira em 2019.

Fonte: Arquivos do CEE/GO. Elaborado pela autora.

Quadro 3 - Documentos do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) relativos à educação por sequência de publicação

Referência	Conteúdo
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senai. Resolução CEE n°1633 de 19 de novembro de 1976. Aprovação do regimento e planos de cursos do ensino supletivo. Goiânia, 1976.	Aprova regimento e planos de cursos do ensino supletivo, nas funções de aprendizagem e qualificação, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senai. Resolução CEE n°087 de 31 de maio de 1983. Aprova novo regimento. Goiânia, 1983.	Aprova um novo regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em Goiás.

continua >>

Referência	Conteúdo
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senai. Parecer CEE n°628 de 16 de agosto de 1994. Alteração na estrutura curricular de Curso. Goiânia, 1994.	Alteração na estrutura curricular do Curso Técnico Especial em Segurança do Trabalho. Foi assinado por Beatriz Maria de Jesus Neta.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senai. Parecer CEE n°70 de 10 de setembro de 2008. Solicitação para alteração da nomenclatura. Goiânia, 2008.	Solicitação para alteração da nomenclatura do Curso de Automobilística para Manutenção Automotiva, com carga horária de 1200 horas de fase escolar e 400 horas de estágio supervisionado, até 31 de dezembro de 2013. Foi assinado por José Antonio Moiana.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senai. Parecer CEE n°52 de 27 de junho de 2008. Renovação de autorização de cursos. Goiânia, 2008.	Renovação de autorização de Cursos Técnicos em várias escolas e faculdades. Foi assinado por Maria do Rosário Cassimiro.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senai. Parecer CEE n°41 de 13 de maio de 2009. Apresentação. Goiânia, 2009.	Dispõe sobre uma apresentação para determinar a alteração da denominação de Área para Eixo Tecnológico de cursos, alteração de nomes de habilitação técnica e aprovação de planos de cursos.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senai. Parecer CEE n°85 de 02 de junho de 2009. Solicitação para autorização ao Ministério da Educação/SETEC. Goiânia, 2009.	Solicitação para autorização ao Ministério da Educação/SETEC a inclusão da Habilitação Técnica em Supervisão da Produção no respectivo Catálogo. Foi assinado por José Antonio Moiana.

Fonte: Arquivos do CEE/GO. Elaborado pela autora.

Quadro 4 - Documentos do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) relativos à educação por sequência de publicação

Referência	Conteúdo
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senac. Resolução CEE n°036 de 17 de março de 1983. Autorizar o ensino supletivo profissionalizante. Goiânia, 1983.	Autorizar o ensino supletivo profissionalizante de 2° grau, nos Centros de Formação Profissional do Senac, em Goiânia e Anápolis.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senac. Resolução CEE n°029 de 17 de fevereiro de 1983. Aprovação do novo regimento. Goiânia, 1983.	Aprovação do novo regimento do Centro de Formação Profissional de Administração Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

continua >>

Referência	Conteúdo
<p>GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senac. Parecer CEE n°140 de 15 de outubro de 1988. Autorizar o funcionamento de Unidade de Ensino Supletivo. Goiânia, 1988.</p>	<p>Autoriza o funcionamento de Unidade de Ensino Supletivo (qualificação para o trabalho), ficando autorizado a ministrar o Curso Supletivo de Qualificação para o Trabalho, na habilitação de técnico em segurança do trabalho, a ser realizado no Centro de formação Cora Coralina. Foi assassinado por João Batista Machado, presidente da época.</p>
<p>GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senac. Parecer CEE n°011 de 11 de maio de 1990. Reconhecimento do curso supletivo profissionalizante e validação de estudos. Goiânia, 1990.</p>	<p>Reconhecimento do curso supletivo profissionalizante de auxiliar de enfermagem a nível de 2º grau ministrado nos centros de formação profissional de Goiânia e Anápolis, como também a validação de estudos para as turmas concluintes nos anos de 1987/1988.</p>
<p>GOIÁS. Conselho Estadual de Educação, SENAC. Resolução CEE n°273 de 15 de maio de 1997. Autorização de funcionamento. Goiânia, 1997.</p>	<p>Autoriza o funcionamento da Unidade Escolar por um período de 4 anos, para ministrar os cursos de Auxiliar de Enfermagem nos Centros de Formação Profissional nas cidades de Goiânia e Anápolis, aprovar o regimento Escolar Único para os Centros de Formação Profissional nas cidades de: Anápolis, Ceres, Porangatu, Luziânia, Itumbiara, Catalao e Goiânia e o funcionamento de novos cursos como o técnico em farmácia e enfermagem.</p>
<p>GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senac. Parecer CEE n°1006 de 14 de setembro de 1998. Autorização de funcionamento de cursos. Goiânia, 1998.</p>	<p>Autorização de funcionamento dos Cursos Técnicos em Turismo, Guia turismo, nos centros de formação profissional dos municípios de Goiânia, Caldas Novas, Catalão, Itumbiara e Porangatu.</p>
<p>GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senac. Parecer CEE n°993 de 31 de agosto de 1998. Autorização para extensão de curso. Goiânia, 1998.</p>	<p>Autorização para extensão do Curso Técnico em Transações imobiliárias, para funcionar nos Centros de Formação Profissional, para os Municípios de Itumbiara, Caldas Novas, Catalão e Rio Verde. Foi assinado por Idelfonso Avelar de Carvalho.</p>
<p>GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senac. Parecer CEE n°1050 de 15 de maio de 1998. Autorização aos Centros de Formação Profissional. Goiânia, 1998.</p>	<p>Autorização aos Centros de Formação Profissional de Caldas Novas, Iporá, Quirinópolis, Mineiros, para ministrar os Cursos Técnicos em Turismo, Guia de Turismo de Execução Nacional, Guia de Turismo Regional, Auxiliar de Enfermagem, Técnico em Contabilidade, Técnico em Transações Imobiliárias e Técnico em Informática.</p>

continua >>

Referência	Conteúdo
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senac. Parecer CEE n°66 de 30 de maio de 2001. Autorização de funcionamento de cursos. Goiânia, 2001.	Autorização de funcionamento de cursos técnicos em suas Unidades Operativas, situados nas cidades de Caldas Novas, Iporá, Quirinópolis e Mineiros. Assinado por Dalva de Castro Pinto.
GOIÁS, Conselho Estadual de Educação, Senac. Parecer CEE n°90 de 21 de outubro de 2002. Autorização de projetos para cursos. Goiânia, 2002.	Autorização de projetos de vários Cursos de Educação Profissional. Foi assinado por Carmem Gomes Mendes.

Fonte: Arquivos do CEE/GO. Elaborado pela autora.

Documentos referenciados em ordem cronológica:

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n°1633 de 19 de novembro de 1976. Goiânia, 1976.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n°252 de 26 de dezembro de 1979. Goiânia, 1979.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n°029 de 17 de fevereiro de 1983. Goiânia, 1983.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n°036 de 17 de março de 1983. Goiânia, 1983.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino Básico. Resolução n° 087 de 31 de maio de 1983. Goiânia, 1983.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n°518 de 18 de dezembro de 1985. Goiânia, 1985.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n° 140 de 15 de outubro de 1988. Goiânia, 1988.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino. Parecer n° 011 de 11 de maio de 1990. Goiânia, 1990.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 216 de 1992. Goiânia, 1992.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino Básico. Parecer nº 628 de 16 de agosto de 1994. Goiânia, 1994.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 273 de 15 de maio de 1997. Goiânia, 1997.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 1050 de 15 de maio de 1998. Goiânia, 1998.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 993 de 31 de agosto de 1998. Goiânia, 1998.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 1006 de 14 de setembro de 1998. Goiânia, 1998.

GOIÁS, Secretaria da Educação Gabinete. Termo de Cooperação SESI/SEDUC. De 10 de agosto de 2000. Goiânia 2000.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 80 de 13 de fevereiro de 2001. Goiânia, 2001.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 66 de 30 de maio de 2001. Goiânia, 2001.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 85 de 25 de outubro de 2002. Goiânia, 2002.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 90 de 21 de outubro de 2002. Goiânia, 2002.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 09 de 01 de abril de 2005. Goiânia, 2005.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara Básica. Resolução nº 06 de 26 de setembro de 2007. Goiânia, 2007.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino Básico. Parecer n° 52 de 27 de junho de 2008. Goiânia, 2008.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 340 de 07 de junho de 2008. Goiânia, 2008.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 1044 de 30 de setembro de 2008. Goiânia, 2008.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Profissional. Parecer n° 70 de 10 de setembro de 2008. Goiânia, 2008.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Profissional. Parecer n° 41 de 13 de maio de 2009. Goiânia, 2009.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Profissional. Parecer n° 85 de 02 de junho de 2009. Goiânia, 2009.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n° 81 de 27 de janeiro de 2012. Goiânia, 2012.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n° 3039 de 29 de novembro de 2012. Goiânia, 2012.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n° 907 de 27 de setembro de 2013. Goiânia, 2013.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 132 de 26 de novembro de 2013. Goiânia, 2013.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 1227 de 20 de dezembro de 2013. Goiânia, 2013.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 90 de 21 de fevereiro de 2014. Goiânia, 2014.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 105 de 21 de fevereiro de 2014. Goiânia, 2014.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 725 de 17 de outubro de 2014. Goiânia, 2014.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n° 162 de 28 de agosto de 2015. Goiânia, 2015.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara De Educação Básica. Resolução n° 978 de 07 de dezembro de 2015. Goiânia, 2015.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n° 369 de 10 de maio de 2017. Goiânia, 2017.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 374 de 08 de junho de 2017. Goiânia, 2017.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 588 de 29 de setembro de 2017. Goiânia, 2017.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n° 29 de 02 de fevereiro de 2018. Goiânia, 2018.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 45 de 15 de fevereiro de 2018. Goiânia, 2018.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n° 265 de 11 de dezembro de 2018. Goiânia, 2018

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n° 125 de 08 de março de 2019. Goiânia, 2019.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n° 131 de 08 de março de 2019. Goiânia, 2019.

INICIATIVAS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES LEIGOS EM GOIÁS: EXPERIÊNCIA LUMEN, MAGISTER E PROFORMAÇÃO

*Ester de Sousa Almeida
Sheila Santos de Oliveira*

Este texto nasce das discussões realizadas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que aborda a discussão acerca da implantação e o desenvolvimento dos programas de formação de professores leigos¹ em serviço: Lumen, Magister e Proformação, em Goiás, no contexto dos anos de 1970 a 2006. Assim, a argumentação sobre a formação de professores leigos em Goiás decorre da análise dos principais documentos (Plano de curso, “grade curricular” e Resoluções que aprovaram a implementação dos

1 De acordo com Augusto (2010), professor leigo “é o profissional que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida”. No caso deste capítulo, o termo professor leigo se refere aos docentes que atuavam sem formação mínima exigida em turmas de 1ª a 4ª séries.

programas) que orientaram a elaboração e o desenvolvimento desses projetos de formação. Salienta-se que, em grande medida, as fontes documentais acessadas relativas aos projetos são provenientes do acervo arquivístico do Centro Memória Viva - Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais em Goiás (CMV), localizado na Faculdade de Educação/UFG.

Para o desenvolvimento deste texto, foi analisada parte da documentação do Estado de Goiás a respeito dos programas de capacitação e habilitação de professores leigos em serviço dos Projetos Lumen e Magister. O *corpus documental* analisado refere-se a um conjunto de documentos que norteou a implantação e o desenvolvimento desses dois projetos, sendo composto por resoluções que aprovaram sua execução; projeto e ou plano de curso dos Programas em que constam elementos como: avaliações; matriz curricular; conteúdos programáticos, etc. No Quadro 1, a seguir, elencamos os documentos, o que eles tratam, e onde acessá-los.

Quadro 1 - Relação dos documentos analisados

Nome do documento	Do que trata	Endereço/Local de acesso
Lei Nº 4.024 de 1961 - 1ª LDB	Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a lei nº 4.024/61 estabeleceu critérios de organização, e regulamentação da estrutura do ensino brasileiro, em todos os níveis.	https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html . Acesso em 25 de janeiro de 2022.
Lei Nº 5.692, DE II de agosto de 1971	A lei nº5.692/71 modificou a estrutura dos sistemas de ensino no país, na qual o curso primário e o antigo ginásio se tornaram um só, o curso de 1º grau.	https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html . Acesso em 25 de janeiro de 2022.

continua >>

Nome do documento	Do que trata	Endereço/Local de acesso
Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96	A LDB 9.394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.	https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em 25 de janeiro de 2022.
Resolução nº 1247. de 7 de dezembro de 1973	Aprova a implementação do Projeto Lumen, destinado a qualificação de professores leigos.	Acervo digital do Centro Memória Viva. Faculdade de Educação/UFG. Acesso em 25 de janeiro de 2022.
Provas dos cursos de Capacitação e Habilitação de 1º e 2º Graus do Projeto Lumen	Avaliações de diversas disciplinas de conhecimento, aplicadas aos cursistas para obtenção de nota, como requisito parcial de aprovação no projeto Lumen.	Acervo digital do Centro Memória Viva. Faculdade de Educação/UFG. Acesso em 25 de janeiro de 2022.
Justificativa da Proposta de terminalidade para os remanescentes do Projeto Lumen	Justifica a abertura da 14ª fase do Projeto Lumen.	Acervo digital do Centro Memória Viva. Faculdade de Educação/UFG. Acesso em 25 de janeiro de 2022.
Resolução nº 697 DE 17 DE Setembro/93	Autoriza a conclusão da formação de alunos remanescentes que não concluíram o Projeto Lumen em fases anteriores, introduzindo a 14ª fase do programa para a conclusão do projeto.	Acervo digital do Centro Memória Viva. Faculdade de Educação/UFG. Acesso em 25 de janeiro de 2022.
Edital Nº 003/95 – SUPENFOR	Fixa a data de inscrições para a 14ª Fase do Projeto Lumen no Estado de Goiás.	Acervo digital do Centro Memória Viva. Faculdade de Educação/UFG. Acesso em 25 de janeiro de 2022.
Grade Curricular Projeto Lumen- 14ª fase	Contém dados referentes a carga horária das disciplinas do Núcleo Comum e da Formação Especial.	Acervo digital do Centro Memória Viva. Faculdade de Educação/UFG. Acesso em 25 de janeiro de 2022.

continua >>

Nome do documento	Do que trata	Endereço/Local de acesso
Resolução CEE Nº 213, de 17 de Dezembro de 2002.	“Aprova a correção do Projeto Prolumen/2002, incluindo-lhe o módulo 9, conforme Parecer 364/02, de 2 de dezembro de 2002, para garantir aos alunos remanescentes do Projeto Lumen a conclusão de seus estudos, com terminalidade até dezembro de 2002”.	Acervo digital do Centro Memória Viva. Faculdade de Educação/UFG. Acesso em 25 de janeiro de 2022.
Projeto Magister - Preparação de Recursos Para o Ensino de 1º Grau (I, II e III)	Documento do ano de 1982 que organizou e orientou o desenvolvimento do curso “Preparação de Recursos Para o Ensino de 1º Grau”, e que relata as características “gerais” do Projeto Magister I, II e III.	Acervo digital do Centro Memória Viva. Faculdade de Educação/UFG. Acesso em 02 de fevereiro de 2022.
Manual de Operacionalização do Proformação	Documento desenvolvido pelo MEC, pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) e pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, norteou a execução do Proformação.	http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/manoprec.pdf

Fonte: elaboração das autoras

No que tange ao Proformação, não foi possível localizar fontes documentais a respeito do programa no Estado de Goiás. As buscas resultaram em uma única bibliografia, ou seja, a dissertação de Prado (2008) que aborda, com poucos detalhes, o Proformação em Goiás. Dessa forma, foi necessário utilizar os documentos norteadores do Proformação a nível nacional para fazer o levantamento sobre as informações acerca da implantação e desenvolvimento do projeto no estado.

A análise dos documentos que compuseram a implementação, a estrutura organizacional e a execução dos projetos em questão teve por objetivo apresentar um panorama da formação de professores leigos em serviço no estado de Goiás, no período delimitado, expondo como foram desenvolvidos os projetos Lumen,

Magister e Proformação. Para isso, foram tomados para análise os objetivos, metodologia utilizada, duração dos cursos, abrangência geográfica dos polos de formação, etc. Neste trabalho, os projetos, Lumen, Magister e Proformação são apresentados em subseções distintas, porém, em seguida, são discutidos em unidade.

A partir do exame dos documentos acessados, deu-se ênfase aos aspectos qualitativos e quantitativos da formação ofertada aos professores leigos em Goiás. A abordagem dos aspectos formativos se realizou de modo a tentar superar as discussões que desqualificam os projetos de formação do professor leigo. Em seguida, foi possível discutir a importância desses projetos como políticas de atendimento à formação em exercício dos professores leigos no Estado de Goiás, no período já mencionado

É relevante notar que a formação de professores leigos em serviço no Estado de Goiás expressa de que forma a legislação educacional federal alcançou estados e municípios no contexto da formação de professores para o Ensino de Primeiro Grau². Se no contexto legislativo os professores eram denominados professores primários ou de Primeiro Grau a depender da legislação em vigor, no cotidiano dos projetos de formação os professores eram usualmente conhecidos como “professores leigos”.

Essa diferenciação se dava pelo fato de que nas disposições legais para a formação docente, a titulação mínima exigida para atuar no ensino de primeiro grau era o curso Normal ou, como

2 Esse termo é utilizado neste capítulo, para fazer menção ao o “*Ensino de Primeiro Grau*” (nível de ensino que correspondia da 1ª a 4ª série, do então Ensino Fundamental I Segmento: 1º ao 5º ano). Mas também, para fazer referência às primeiras séries do atual Ensino Fundamental I Segmento. Isso porque os projetos de formação em serviço de professores leigos abordados neste capítulo ocorreram em contextos legislativos distintos, mas por questões de não alternar entre os termos, durante todo o texto, optamos por fazer mais uso do termo “*Primeiro Grau*”.

se viu mais tarde, os cursos de Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Entretanto, os denominados professores leigos atuavam, em sua maioria, em municípios do interior do estado. Nesses locais, onde os Projetos Lumen, Magister e mais tarde, Proformação se fizeram presentes, os professores possuíam nível de formação/escolaridade inferior ao previsto na legislação.

Dessa forma, para tentar equiparar a formação de professores leigos em Goiás ao que determinava a legislação federal, foram ofertados projetos “emergenciais” e compensatórios de formação, como o Lumen e Magister. Estes ofertaram cursos de capacitação e habilitação com vista a qualificar professores que não possuíam o ensino de primeiro ou segundo grau completo em nível de segundo grau. O Proformação soma-se a essa realidade, tendo sido ofertado a nível médio e a partir de ensino a distância. Esse projeto foi desenvolvido após entrar em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, em 1996, e foi implementado como formação continuada para os professores que não haviam conseguido cursar licenciatura em nível superior.

Porém, antes de adentrar à caracterização e, posteriormente, a discussão das referidas experiências de formação para professores leigos em serviço no Estado de Goiás, convém mencionar algumas das experiências de formação de professores leigos em serviço, diversas das que são discutidas neste trabalho, com fins de contextualização. A relação de cursos e projetos de formação de professores leigos citados abaixo são alguns dos programas de formação de docentes leigos em serviço no Brasil. A maioria, ocorreram entre as décadas de 1970 a 1990 em diversos estados e municípios do país:

Quadro 2 – Iniciativas de formação em serviço de professores leigos em outros estados

Projeto	Órgão (s) que executaram e ou onde foi executado
Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário	Do MEC, em quase todas as unidades federadas
Cursos pedagógicos parcelados	Secretarias de Educação e Cultura do Piauí, Mato Grosso e outras
Projeto SACI, do Instituto de Pesquisas Espaciais de São José dos Campos em São Paulo	São Paulo, desenvolvido no Rio Grande do Norte
Treinamento de Professores Leigos	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária do Rio Grande do Norte
Projeto Titulação do Professor Leigo	Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul
Projeto HAPRONT	Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná, desenvolvido também em Alagoas e Espírito Santo
Cursos AJURI	Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas
Projeto HAPROL	Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
Habilitação de Professores Leigos	Secretarias de Educação e Cultura do Amazonas e Sergipe
Capacitação e Habilitação de Professores Leigos	Universidade Federal do Maranhão
Curso de Suplência de 1º Grau para Professores Leigos	Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco
Projeto de Atualização — Treinamento em Serviço	Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco
Projeto TERRA	Secretaria de Educação e Cultura do Mato Grosso do Sul
Curso de Preparação Pedagógica de Escola de Mestre Único	Secretaria de Educação e Cultura de Santa Catarina
Projeto LOGOS II	Desenvolvido em convênio com Secretarias de Educação e Cultura de 19 unidades federadas

Fonte: Quadro elaborado pela autora em 03/04/2022 baseado em Stahl, 1986, p. 21 *apud* Queiroz, 2021, p.19.

Indo em direção ao objeto de discussão do texto (formação de professores leigos em serviço no estado de Goiás), este está organizado em duas seções. A primeira aborda a, apresentando, inicialmente, as lacunas evidenciadas na pesquisa acerca da au-

sência e/ou conservação de documentação como um desafio para a preservação da história e memória referentes aos projetos e programas. Em seguida, discutimos as experiências, estruturação e proposições dos projetos em questão. Na segunda seção realizamos a análise e a discussão dos projetos.

A formação de professores leigos em serviço em Goiás: ausência de história e memória

Iniciamos ressaltando um aspecto da história da formação de professores leigos em serviço em Goiás que merece ênfase é a ausência de conservação e preservação da documentação referente aos projetos de formação em discussão neste trabalho. Documentos que contam a história de iniciativas formativas como o Lumen, Magister e o Proformação, foram perdidos, descartados e negligenciados, sem nunca chegar às mãos de pesquisadores que buscam reconstituir a história e a memória da educação no estado de Goiás. A ausência de fontes documentais sobre o Proformação inviabilizou o desenvolvimento de uma investigação mais precisa sobre o programa. O mesmo pode ser dito em relação aos documentos que foram localizados sobre os projetos Lumen e Magister: por não terem sido preservados, alguns apresentam desconformidades no modo como estão organizados.

Preservar documentos como os dos projetos abordados neste capítulo é de fundamental importância pois, de acordo com Le Goff (1990 *apud* Silva; Machado, 2015, p. 19) “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”. Nesse contexto, a falta de conservação e preservação dos documentos dos projetos pesquisados resultou na ausên-

cia de memória e se constituiu como um grande desafio na investigação e entendimento do tema.

A experiência do Projeto Lumen

O Projeto Lumen foi aprovado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 1247 de 7 de dezembro de 1973 (Goiás, 1973) com destinação à qualificação de professores leigos em Goiás. Teve por objetivo capacitar os professores leigos em serviço a nível de 1º grau e habilitá-los a nível de 2º grau. O Lumen teve 14 fases e esteve em vigência por quase trinta anos.

A documentação a respeito do desenvolvimento do Projeto Lumen é bastante incipiente devido à ausência de conservação e preservação do acervo documental do projeto por parte dos órgãos públicos que tinham a posse dos arquivos do projeto. Assim, as fontes documentais disponíveis para consulta e estudo se dividem em: Resoluções que aprovaram a implementação do Projeto e também de fases posteriores; avaliações de aprendizagem de diferentes disciplinas de conhecimento e de diferentes fases do Lumen; entrevistas realizadas com três professores aposentados da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) a respeito do atendimento à formação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás em 2013, o que também engloba o Lumen; e o plano de curso da 14ª e última fase do projeto.

Destaca-se que a 14ª fase do Lumen, trata-se de uma etapa de terminalidade para os professores leigos que cursaram fases anteriores do programa e não conseguiram concluir os cursos de capacitação ou habilitação. A última fase do projeto foi aprovada em 1995, mas uma resolução do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO) de 2002 autorizou a correção do Prolumen “in-

cluindo-lhe o módulo 9, conforme Parecer 364/02, de 2 de dezembro de 2002, para garantir aos alunos remanescentes do Projeto Lumen a conclusão de seus estudos”. Essa resolução sugere que houve uma mudança no nome do projeto ou até um subprojeto do Lumen.

Estruturação do Projeto Lumen

De acordo com as informações contidas nas entrevistas dos professores aposentados da Seduc, o Lumen foi dividido em Lumen I e II. O Lumen I foi desenvolvido entre o ano de implantação do projeto, 1973, até o ano de 1989, quando começou o Lumen II. Ambos capacitavam e habilitavam os professores leigos a nível de 2º grau para lecionarem no ensino de Primeiro Grau. Seu ensino também era organizado de modo semelhante, todavia, a duração do Lumen II foi reduzida em relação ao Lumen I. Assim, o Lumen I,

[...] teve por objetivo capacitar e habilitar professores leigos com atuação nas quatro primeiras séries do 1º grau, em nível de 2º grau, das redes estadual e municipal de ensino. O projeto era oferecido em municípios pólos, através de convênio firmado entre Prefeituras Municipais e Secretaria de Educação. O curso de capacitação era oferecido para portadores de conclusão das 04 (quatro) séries iniciais do 1º grau e o curso de habilitação para os portadores de conclusão das 04 (quatro) últimas séries do 1º grau. Os professores deveriam apresentar no ato da inscrição comprovante de exercício de magistério por 02 (dois) anos, no mínimo. E, ter 18 anos para cursar capacitação e 21 anos para habilitação. O curso era executado de forma semi-indireta, com duração de 15 meses distribuídos em 03 (três) etapas, e, oferecimento de Encontros Pedagógicos e Avaliação Es-

crita no final de cada etapa, mais Estágio Supervisionado para ter direito ao diploma, que era expedido pela Unidade de Ensino Supletivo. [...] o estudo era individualizado em fascículos próprios, elaborados pela equipe pedagógica da Unidade de Ensino Supletivo. (Entrevistado 2).

Em 1989 foi implementado o Projeto Lumen II, que tinha como objetivo

[...] possibilitar aos professores da capital e do interior do Estado que atuavam nas 04 séries do 1º grau, nas redes pública e particular, possuidores de 2º grau, habilitação no magistério, num menor espaço de tempo, contribuindo para a redução do percentual de professores leigos em Goiás. [...] o curso era semi-indireto, isto é, com momentos presenciais e não presenciais, com duração de 5 meses, oferecido em 02 etapas para Encontros Pedagógicos. Esses momentos presenciais constavam de aulas expositivas acompanhadas por técnicos da Superintendência. No final de cada etapa eram realizadas provas escritas. Para a conclusão do curso era exigido o Estágio Supervisionado realizado em escolas do município onde residia o professor-aluno. (Entrevistado 2).

Percebe-se que, além da redução da duração do curso, foi extinta a idade mínima de 18 anos para cursar a capacitação e de 21 anos para cursar a habilitação. A diminuição do tempo de curso se explica pelo fato de que o Lumen II visava conferir “habilitação no magistério, num menor espaço de tempo” (Entrevistado 2). A finalidade dessa mudança era habilitar o maior número de professores leigos “no menor espaço de tempo” possível.

Essa alteração por parte da Superintendência de Ensino Não Formal (SUPENFOR), que elaborou o Lumen II traz à tona a discussão sobre quantidade em detrimento da qualidade. A justificativa de se eliminar uma etapa do Lumen, na “reconfiguração” do projeto era possivelmente desenvolver mais etapas, atender maior número de “professores-alunos” e deixar as fases e etapas do programa mais acessíveis (em termos de conciliar a qualificação através do projeto com a prática docente). Em contrapartida, por se tratar de projetos de formação que já foram elaborados e desenvolvidos de modo aligeirado pelos referidos motivos, subtrair uma etapa de cinco meses de duração incidiu diretamente no processo de ensino-aprendizagem e na impossibilidade de aquisição de conhecimentos complexos, significativos e imprescindíveis à prática docente.

Outro entrevistado se refere ao Lumen num contexto geral, sem distinguir entre Projeto Lumen I, ou Lumen II. Sobre o modo como as etapas e o material utilizado no projeto foram elaborados, em que afirma:

Cada etapa do projeto era elaborada por professores especialistas, constando conteúdos a serem estudados. Para o estudo foram elaborados módulos das disciplinas da Base Comum Nacional, bem como das didáticas correspondentes a cada disciplina, e, distribuídos aos professores-alunos. Após elaborado, o projeto era analisado para aprovação pelo Conselho Estadual de Educação. O Projeto LUMEN era oferecido a professores das redes estadual e municipal, sendo que para os professores da rede municipal era firmado convênio com as prefeituras municipais. (Entrevistado 1)

A partir dos relatos expressos nas entrevistas, também foi possível obter informações a respeito de que forma eram realizadas as inscrições dos cursistas no projeto, de como eram elaboradas as provas aplicadas e ainda de que maneira o estágio supervisionado era organizado:

As inscrições eram feitas nas Subsecretarias e nas Secretarias Municipais sob a coordenação da Superintendência que organizava os grupos de estudos com os professores habilitados nas respectivas disciplinas para ministrar as aulas que eram acompanhadas por técnicos (professores). As provas eram elaboradas por uma equipe técnica da Superintendência ou por outros profissionais especialistas de cada área. O estágio supervisionado era de competência dos professores orientadores, que posteriormente enviavam o relatório à Superintendência para análise e expedição dos certificados. (Entrevistado 1).

Como mencionado anteriormente, os documentos que compuseram e conduziram o desenvolvimento do Projeto Lumen não foram bem preservados e conservados e, do pouco que se conservou, tem-se uma série documental composta por provas do projeto. Trata-se de diversas provas de diferentes fases e etapas do programa. No entanto, são provas em branco, apenas com o que seria a alternativa correta assinalada.

Projeto Lumen – 1995: a fase para a terminalidade de cursistas remanescentes de fases anteriores

A fase para terminalidade de cursistas remanescentes do Projeto Lumen, ou turma especial, como também foi denominada, ao contrário das demais fases do programa, possui maior número de

fontes documentais. Autorizada pela Resolução nº 697/93, a 14ª fase foi desenvolvida a partir da reformulação do Projeto Lumen autorizada pela Resolução do CEE nº 317, de 03 de julho de 1995. O CEE estabeleceu parâmetros para a terminalidade dos cursistas e as reformulações apresentadas para o Lumen estavam relacionadas à estrutura do Lumen implantado em 1989 (Lumen II). As reformulações visavam estabelecer as diferenças e alterações entre o Projeto Lumen “original” e a fase proposta para terminalidade dos professores-alunos remanescentes.

A fase para terminalidade de alunos remanescentes do Projeto Lumen foi proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC). Como justificativa para abertura da “turma especial” do Lumen, a Seduc afirmou:

A Secretaria de Educação do Estado de Goiás comprometeu-se com a universalização do Ensino Médio e sensível às demandas de alunos do extinto programa de formação de professores - LUMEN que não lograram concluir, seus estudos, dentro do prazo estabelecido, encaminha a esse Conselho, para análise e aprovação, proposta específica de estudos ou de terminalidade com objetivo de assegurar sua conclusão. (Goiás, 1995).

A justificativa para a implantação da fase de terminalidade do Lumen ou do Prolumen (termo que consta em uma das subseções da proposta) tem como base o interesse dos cursistas remanescentes em concluir o projeto. Em um de seus trechos, expressa:

Um rápido levantamento dos processos de interesse de ex-alunos do referido programa, procedido por técnicos desta Secretaria, revela a existência de significativo núme-

ro deles, em geral, alunos que concluíram quase que a totalidade das disciplinas, e, portanto, em situação próxima de conclusão do curso, efetivamente se comparado com a matriz curricular orientadora dos cursos de formação de professores aprovados à época, hoje impossibilitados de fazê-lo, seja pela pouca oportunidade oferecida em cursos similares dado o reduzido número deles ou, ainda, pela pouca convergência entre os projetos formativos destes com o que presidia o LUMEN. (Goiás, 1995).

Baseando-se nos Referenciais para Formação de Professores vigentes naquele momento e tendo como “parâmetro e suporte o Proformação, tanto no seu aspecto estrutural e operacional e seu projeto pedagógico” (Goiás, 1995), o Lumen para cursistas remanescentes buscava ofertar “estudos nas áreas e disciplinas específicas”, Essas áreas eram destinadas à formação pedagógica e profissional. A Seduc propôs de que forma deveriam ser os estudos para a terminalidade dos cursistas:

[...] Os estudos da base comum nacional deverão ser concluídos através de exames supletivo, promovidos pela própria Secretaria. nos quais os cursistas obtenham aprovação;

2 - os estudos de disciplinas específicas que compõem o campo dos conteúdos da formação profissional deverão ser antecedidos de estudos preparatórios, que sem a pretensão de que tenham caráter de nivelamento, possam situar o cursista quanto à natureza dos estudos e da profissionalização do magistério, com as devidas implicações em termos de domínio de um corpo de conhecimento, bem como prepará-los para que possam desenvolvê-los dentro de padrões mínimos de desempenho;

3 - os cursistas deverão se submeter a um período ou módulo de estudos denominado - Retomada do Projeto Formativo - constituído de conteúdos orientados por três eixos a saber: A formação do profissional da educação; A relação estado, sociedade e educação; Bases epistemológicas para o projeto formativo. Todos eles serão ministrados segundo metodologia utilizada no PROFORMAÇÃO, que associa tempo presencial e a distância - este destinado às atividades individuais, previamente programadas com objetivo de orientação de estudo e de avaliação de competências definidas. Estão previstas quinze (15) horas aulas presenciais e dez (10) horas de atividades individuais para estudo e preparação das atividades de avaliação de cada um das etapas do módulo, totalizando, os três momentos, setenta e cinco (75) horas;

4 - os estudos de cada uma das disciplinas se orientarão pela mesma metodologia e constará de três etapas presenciais e tempo reservado para estudos, tendo, cada etapa, duração de quinze (15) e vinte e cinco (25) horas respectivamente;

5 - o desempenho do cursista deverá ser avaliado através dos cadernos de avaliação da aprendizagem e provas, ambos, para cada bloco de estudos. Os resultados da avaliação da aprendizagem serão registrados em valores que correspondem aos compreendidos na escala 0-10. Será de seis (6,0) a nota para aprovação, que corresponde a média aritmética das notas obtidas em cada uma das atividades e provas destinadas à avaliação da aprendizagem; 6 - além dos Guias de Estudo construídos especificamente para cada um dos conteúdos e disciplinas que compõem o núcleo de conhecimentos pedagógicos tanto do módulo destinado à inserção do cursista na compreensão dos fundamentos que estão na base da formação e do exercício profissional do magistério, quanto àqueles dos vários campos de es-

tudo, o programa disporá dos Cadernos de Avaliação da Aprendizagem. (Goiás, 1995).

O documento que justifica a proposta de terminalidade enfatiza que a décima quarta fase do Projeto Lumen tinha seus objetivos e metas alinhados com os referenciais de formação definidos pelo MEC à época. Os pressupostos para a formação de professores dispostos pelo MEC tratavam-se idealmente “da formação e efetiva profissionalização do magistério do ponto de vista do compromisso público e social”, além do “desenvolvimento de competências profissionais” que foram concebidas através do domínio de metodologias erigidas da “articulação teoria e prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional”.

São pressupostos que visavam uma formação que possibilitasse aos professores-alunos condições essenciais e, ao mesmo tempo, complexas, necessárias ao exercício do magistério. Algumas delas são conhecimento e compreensão de conteúdos de ensino a serem ministrados e ainda a demonstração de interesse pelo “domínio de conhecimentos que fundamentam a prática pedagógica, eficiente e capaz de formar sujeitos pensantes, ativos que possam atuar e melhorar a sociedade em que vivem, de maneira consciente e ética” (Goiás, 1995).

Dessa forma, levando em consideração os referenciais teóricos para a formação de professores então vigente, o Projeto Lumen para cursistas remanescentes teve a inscrição dos cursistas fixada por via do Edital 003/95-SUPENFOR, aberto pela Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC) e pela Superintendência de Ensino Não-Formal (SUPENFOR). As inscrições ficaram abertas entre os dias 17 a 31 de julho de 1995 nos municípios-pólos de Aparecida de Goiânia, Doverlândia, Luziânia, Nazário, Pirenópolis, Planaltina, Porangatu e Rio Verde (Goiás, 1995).

O edital citado estabeleceu diversos critérios para as inscrições dos cursistas, dentre eles, “ter, no mínimo, 18 (dezoito) anos completos, ser professor regente, portador de certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio e fazer a inscrição na disciplina(s) pretendida(s)”. Esse último critério se refere à realização da inscrição de acordo com a quantidade de disciplinas que o cursista remanescente não havia cursado em fases anteriores do Lumen. Outras importantes disposições para a inscrição na 14ª Fase do Lumen foram:

2.1.5. Comprovante de regência - contracheque ou documento equivalente - original e fotocópia legível e autenticada;

2.1.6. Declaração de regência assinada pelo(a) Diretor(a) da Unidade Escolar e pelo(a) Secretário(a) Municipal de Educação, para os cursistas da rede municipal;

2.1.6.1. Em se tratando de cursista da rede estadual, a declaração deve ser assinada pelo(a) Diretor(a) da Unidade Escolar e pelo(a) Delegado(a) Regional de Ensino; [...]

3.1. As inscrições serão feitas, diariamente, de segunda à sexta-feira, das 8:00h às 11:00h. e das 13:30 às 16:30h., nas Secretarias Municipais da Educação ou nas Delegacias Regionais de Ensino [...]. (Goiás, 1995).

O Plano de Curso do projeto afirma que o objetivo do Lumen 14ª Fase, que foi realizado entre 1995 e 1996, era “[o]ferecer curso de habilitação profissional para professores leigos de 1ª a 4ª série, da rede pública estadual e municipal, em pleno exercício da função, portadores de Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental” (Goiás, 1995). Para o Lumen ser implantado no município era necessário que a prefeitura firmasse convênio com a “Secreta-

ria da Educação, Cultura e Desporto/ Superintendência de Ensino Não-Formal” (Goiás, 1995).

Para a participação dos municípios, também era exigido ter “número significativo de professores leigos” além de:

- professores habilitados no 3º Grau para orientarem a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas do Núcleo Comum do Ensino Médio;
- professores habilitados em Pedagogia para orientarem aprendizagem dos conteúdos das disciplinas de Formação Especial;
- facilidade de acesso ao município-pólo;
- local disponível para a realização dos Encontros Pedagógicos e aplicação das Avaliações;
- assunção das despesas durante o desenvolvimento do Curso;
- pessoa habilitada e com disponibilidade para coordenar o projeto no município - pólo (Goiás, 1995).

Para a elaboração, implantação e desenvolvimento do projeto, quatro órgãos estiveram envolvidos: a Secretaria da Educação, Cultura e Desporto (SECD), a Superintendência de Ensino Não-Formal (SUPENFOR), a Delegacia Regional de Educação (DRE) e a Secretaria Municipal de Educação (SME). Cada um desses órgãos possuía suas competências. Em linhas gerais, a Supenfor ficou responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto; a DRE, pelo acompanhamento, assessoramento, avaliação e execução do projeto e a prefeitura se responsabilizava

pela seleção dos professores que irão ministrar as aulas de no máximo, duas (02) disciplinas em cada Encontro Pedagógico;

pelo pagamento aos professores pelas aulas ministradas' incluindo as horas atividades destinadas à preparação de material pedagógico que será utilizado durante o Curso pelo transporte do(s) Técnico(s) da SUPENFOR quando da realização dos Encontros Pedagógicos e Avaliações; pelo pagamento ao(s) Técnico(s) da SUPENFOR pelos serviços prestados, extraordinariamente, no valor de 01 (salário mínimo) na data da realização dos eventos; pela hospedagem e alimentação ao(s) Técnico(s) da SUPENFOR; pela aquisição de todo material didático indicado para os cursistas; pela reprodução de todo material necessário aos cursistas e ao curso durante seu desenvolvimento; O não cumprimento de todas as atribuições implicará no cancelamento do curso no município-pólo, em qualquer uma de suas etapas. (Goiás, 1995).

No que se refere à estrutura organizacional do Lumen, essa se deu de forma sistemática e assistemática. Na forma sistemática, os encontros pedagógicos ocorriam com frequência obrigatória. Já na assistemática, os estudos eram individualizados mediante a utilização de programas, bibliografia mínima e outros materiais complementares indicados pela SUPENFOR (Goiás, 1995).

Sobre o Estágio Supervisionado, este sucintamente compreendia aulas de Prática de Ensino que eram ministradas durante os Encontros Pedagógicos e observação participativa, quando o cursista deveria fazer diagnóstico da Unidade Escolar e coleta de dados da realidade escolar (Goiás, 1995). No que diz respeito ao desenvolvimento do Lumen, de acordo com o plano de curso:

[...] será desenvolvido em 18 (dezoito) meses ou 03(três) semestres, divididos em 09 (nove) etapas de estudo, sendo 03 (três) em cada semestre, com a oferta das disciplinas

do Núcleo Comum do Ensino Médio e as de Formação Especial, incluindo o Estágio Supervisionado.

Após cada etapa de estudo, acontecerão os Encontros Pedagógicos onde os professores ministrarão as aulas de acordo com a Grade Curricular e conteúdo programático. No final de cada semestre, será aplicada Avaliação de todas as disciplinas envolvendo todo o conteúdo programático previsto

Não há dados nos documentos examinados que tenham mensurado os resultados referentes ao alcance dos objetivos do projeto ou que indiquem maiores informações a respeito da aprendizagem dos cursistas após o término das fases do programa.

A experiência do Projeto Magister

O Projeto Magister, ao contrário do Lumen, possui um grande conjunto documental preservado. Levando em consideração que suas fontes documentais ainda não se encontram organizadas de forma sistematizadas, optou-se por analisar apenas o documento que relata sobre o Curso *“Preparação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º Grau”*. O documento também traz em sua estrutura informações gerais sobre o Projeto Magister I, II e III. Dessa maneira, por questões de exequibilidade, foi examinado apenas um documento para realizar as descrições acerca desse Projeto.

Aprovado pela resolução Nº 083, de 13 maio de 1977, o Projeto Magister inicialmente integrou o Programa Especial da Região Geoeconômica de Brasília, abrangendo depois as regiões Norte e Médio Norte de Goiás. O Magister foi desenvolvido pela Secretaria da Educação de Goiás, “sob a responsabilidade da Superintendência de Apoio Técnico e Pedagógico, com a assessoria do Setor de Educação do Convênio SEPLAN/PR GDR”. (Goiás, 1982, p. 3).

A realização do Projeto Magister teve como base os relatos do desenvolvimento de experiências de “treinamento de professores em exercício de suas funções” anteriores ao Magister: Projeto Lumen - Goiás; Projeto Hapront - Paraná MEC/DEF; Projeto Logos - Paraná/MEC (GOIÁS, 1982, p. 6). Os projetos CASCA - Faculdade de Educação de Passo Fundo/RS, Projeto Minerva - MEC e Projeto Saturno - GO, também colaboraram em sua elaboração, desenvolvimento ou até cedendo materiais para os cursos do Projeto Magister (Goiás, 1982).

No ano de 1976, o encontro para avaliação do então “Programa Educacional da Região Geoeconômica de Brasília” analisou os resultados do subprograma de capacitação para recursos humanos vigente e se confirmou que esta não estava totalmente voltada para a solução do problema básico do Ensino de 1º Grau - séries iniciais nos municípios que compõem a Região Geoeconômica de Brasília (RGB):

Enquanto estavam programados cursos de habilitação em licenciatura curta, cursos de atualização e, apenas, um curso de habilitação de professores a nível de 2º grau, os dados estatísticos disponíveis, identificava a existência em 70 municípios da RGB - de 3.068 professores não titulados, o que correspondia a 54% do total de professores em exercício, índice que se agravava, sobretudo, nas Áreas-Programas: Vale do Paranã (72%) e Mineração (85%). [...] dos 3.068 professores mencionados, 2.118, possuíam apenas o antigo Curso Primário, muitas vezes incompleto. (Goiás, 1982, p. 3).

Assim, como reorientação da política para suprir a escassez de oferta de formação de professores leigos de 1º e 2º Graus na RGB e posteriormente em outras localidades de Goiás, foi elaborado e

implementado o Projeto Magister. O Projeto Magister foi dividido em: Magister I, II e III. Após o curso “Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º Grau - exercício 1977-1978”, para dar continuidade ao projeto foram realizados os Projetos Magister II e III. Essas fases subsequentes objetivavam Capacitar e Habilitar professores em exercício nas quatro séries iniciais do ensino de 1º grau, sendo que o curso de Capacitação era ministrado a nível de 1º grau e o de habilitação, a nível de 2º grau (Goiás, 1982).

O Magister visava “a realização de um projeto que, através de metodologia não convencional, permitisse a melhoria qualitativa dos professores não titulados em exercício, com meta qualitativa compatível com a dimensão do problema, a partir dos dispositivos da Lei 5.692/71” (Goiás, 1982, p. 3). O Projeto Magister, assim como outros programas emergenciais de formação de professores leigos em exercício em Goiás, foi implantado no contexto de vigência da Lei nº 5.692/71. Esta, por sua vez, foi fixada durante a ditadura militar, reformando o ensino 1º e 2º Graus no Brasil e trazendo a autorização para professores participantes de cursos intensivos de capacitação de 1º grau atuarem no ensino de primeiro grau até a quinta série.

O Magister foi desenvolvido através de regime especial, com médio teor de supletividade e “com carga horária distribuída em períodos de *ensino direto*, *ensino a distância* e *encontros pedagógicos*”. Os momentos de ensino direto eram realizados em três etapas de estudos intensivos realizados durante as férias escolares, período em que os professores leigos em exercício não estavam lecionando. O ensino à distância ocorria através de estudos de fascículos elaborados para atender às características de instrução personalizada, que levava em conta as “as possibilidades e limitações da clientela - professores em exercício de suas funções”. (Goiás, 1982, p. 5). Já os encontros pedagógicos foram previstos para se realizar “periodicamente, durante o ensino a distância”, para solucionar dificuldades e

esclarecer “dúvidas encontradas nos módulos de instrução personalizada estudados” (Goiás, 1982, p. 5).

Como mencionado, o documento explorado sobre o Magister, apresenta especificidades sobre o curso de capacitação para os Recursos Humanos em nível de 1º Grau, realizado no Projeto Magister I. Este tinha como objetivo geral, “[...]concorrer para o desenvolvimento de recursos humanos que atuam no Ensino de 1º Grau” (Goiás, 1982, p. 4). No que se referem aos objetivos específicos, estes visavam:

- Despertar nos professores o interesse pelo constante aperfeiçoamento e atualização profissional;
- Preparar os professores para que exerçam efetiva liderança nas Comunidades em que atuam;
- Reduzir o índice de professores não titulados que atuam no Ensino de 1º Grau (1ª a 4ª série);
- Possibilitar aos professores não titulados atuantes no ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries), oportunidade para conclusão desse grau de ensino;
- Oportunizar aos professores condições de habilitação profissional concluindo o ensino de 2º grau;
- Beneficiar a Região Geoeconômica de Brasília - Área de Goiás e a Região do Norte do Estado de Goiás - Recursos Humanos qualificados para o trabalho docente. (Goiás, 1982, p. 4).

Como metas caracterizadas para o curso de *Preparação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º Grau*, estavam definidas a Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º Grau e a Capacitação e Habilitação de professores a nível de 1º e 2º graus, respectivamente. Dessa forma, o projeto reafirmava seus objetivos gerais nas metas a serem alcançadas.

A grade curricular do curso de Capacitação a nível de 1º Grau era dividida em disciplinas de formação geral e disciplinas de formação especial. A carga horária era distribuída numa relação entre disciplina ofertada e horas de estudo por etapa de ensino. Assim, ao final do curso, das 2.200 horas das disciplinas cursadas pelos professores leigos, incluindo formação geral e especial, 640h se referiam ao Ensino Direto, 1.464h ao Ensino à Distância e 96h aos Encontros Pedagógicos.

Já a grade curricular para o curso de Habilitação a nível de 2º Grau possuía a mesma disposição entre formação geral e especial com a mesma carga horária e com idêntica distribuição total de carga horária por Etapa de Ensino. As diferenças substanciais entre as grades curriculares do curso de Capacitação e do curso de Habilitação eram a distribuição da carga horária por disciplina e a disciplina de didática, que no curso de Capacitação era apresentada como “Didática Geral”, enquanto no curso de Habilitação aparecia como “Didáticas Especiais” (Goiás, 1982, p. 13 - 14).

Para a execução do Magister foi elaborado um Manual de procedimentos que continham as etapas a serem seguidas: elaboração do plano de curso pelo gerente do projeto contendo os métodos e as técnicas que seriam executados; elaboração de manual constando a estrutura organizacional e funções do pessoal que trabalhou no projeto, bem como treinamento dos coordenadores do projeto (Goiás, 1982).

Além disso, havia a seleção de coordenadores e explicitadores. Os coordenadores a serem convidados para a execução do Magister precisavam ser “especialistas, prioritariamente, habilitados em Administração e/ou Supervisão Escolar” (Goiás, 1982, p.7) ou ainda, professores licenciados com experiência nas habilitações referidas, supervisores pedagógicos com certificado em supervisão escolar ou “professores habilitados em nível de 2º Grau, com experiência em Magistério” (Goiás, 1982, p. 8).

Para o recrutamento de explicitadores, requeriam-se professores “prioritariamente, portadores de diploma” em licenciatura plena ou licenciatura curta e ou professores com outros cursos superiores e com experiência em Magistério ou ainda professores com 2º grau completo, sendo em Habilitação em Magistério ou outro equivalente (Goiás, 1982). O documento analisado ressalta que tanto os coordenadores quanto os explicitadores recrutados deveriam “apresentar comprovada experiência em Magistério” (Goiás, 1982, p. 8).

Da mesma forma eram definidos critérios para a participação dos cursistas. Em termos gerais, os cursistas deveriam ter no mínimo 18 anos para participação no curso de Capacitação e no mínimo 20 anos para a participação no curso de Habilitação. Para o curso de Capacitação, o candidato deveria ter o 1º grau incompleto e, para o curso de Habilitação, o cursista deveria ter o 1º Grau completo (Goiás, 1982). Os candidatos também deveriam ter vínculo empregatício com a rede estadual ou municipal de ensino e “exercício efetivo nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau (1ª a 4ª série)” (Goiás, 1982, p. 8).

O processo de avaliação dos cursistas consistia desde a avaliação diagnóstica, realizada pelos professores leigos por meio de “preenchimento de formulários e questionários no ato da inscrição” (Goiás, 1982, p. 8) até as avaliações formativa e somativa. A avaliação diagnóstica tinha o intuito de realizar estudo prévio sobre os conhecimentos dos participantes e adequar os planos de ensino ao treinamento dos coordenadores e explicitadores. Também visava a composição de turmas homogêneas. As avaliações formativa e somativa, por sua vez, consideravam o acompanhamento do desempenho dos cursistas nas três etapas dos cursos (Ensino direto, Ensino a Distância e os Encontros Pedagógicos) e a “aplicação de teste (por disciplina: durante e ao final de cada

etapa do curso” (Goiás, 1982, p. 8-9). Também se levava em consideração a avaliação de desempenho dos coordenadores e explicitadores e a relação entre os “resultados obtidos com os objetivos propostos” (Goiás, 1982, p. 8-9).

No que diz respeito a resultados, o documento acessado não relata resultados ou conclusões a respeito do Projeto Magister. Tem-se uma seção identificada como *Dificuldades Encontradas e Soluções Propostas*. Dentre as principais dificuldades encontradas na execução do Magister, estava a carência “de explicitadores qualificados em alguns municípios-pólos, exigindo-se o recrutamento destes na Capital” (Goiás, 1982, p. 10). Ademais, foi registrado que entre os professores leigos havia um grande desnível de conhecimento obtido anteriormente à participação no projeto. Alguns desses professores eram semialfabetizados, por exemplo (Goiás, 1982). Outro dado apontado foi que os cursistas apresentavam dificuldade de entrosamento nos grupos de trabalho devido ao fato de estarem mais adaptados a uma rotina da vida rural. Havia ainda dificuldades de ordem financeira, já que a falta de condição de arcar com custos de transporte ocasionavam “evasão e frequência irregular aos encontros pedagógicos” (Goiás, 1982, p. 11).

Como soluções, foram propostos ajustes na programação de algumas turmas e a elaboração de material de reforço para a questão envolvendo os cursistas semialfabetizados. Para lidar com a dificuldade de entrosamento dos cursistas nos grupos de trabalho, foi necessário proporcionar aos participantes momentos de maior interação “através de reuniões, palestras e outras atividades” (Goiás, 1982, p. 11). Para solucionar o problema financeiro em relação ao transporte dos cursistas, solicitou-se ajuda financeira das prefeituras municipais participantes do Projeto Magister.

A experiência do Proformação

Para acessar informações sobre o terceiro projeto, o Proformação, foi necessário buscá-las em sites que disponibilizam documentos educacionais, como o site do Ministério da Educação (MEC) e o site do Conselho Estadual de Educação de Goiás. Foram procuradas fontes documentais sobre o projeto (Resoluções, pareceres, ofícios etc.) que tenham regulamentado a sua implantação e execução. No entanto, não foi possível localizar documentos como esses. Assim, para levantar informações sobre o desenvolvimento do Proformação, foi examinado seu “Manual de Operacionalização”, que foi desenvolvido pelo MEC e demais órgãos competentes responsáveis pela implantação do programa.

Fundamentado nas Leis: 9.394/96, 9.424/96, no Parecer CEB 15/98 e no “Referencial para a formação de Professores” - Resolução CEB nº 2/99 (Brasil, 2000), o Programa de Formação de Professores em Exercício - Proformação foi um curso de nível médio “com habilitação em Magistério na modalidade de ensino a distância, realizado em parceria com o Ministério da Educação (MEC), estados e municípios” (Brasil, 2000, p. 9).

Desenvolvido a partir da parceria firmada entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED, o Fundo de Fortalecimento da Escola - FUNDESCOLA, estados e municípios, o Proformação destinava-se “aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classe de alfabetização e pré-escola nas redes públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste” (Brasil, 2000, p. 9).

A implementação do Proformação seria “descentralizada mediante parceria com estados, agências formadoras de docentes de nível médio da rede estadual de ensino, devidamente credenciadas pelos órgãos competentes e municípios” (Brasil, 2000, p. 10).

Para o acompanhamento dos professores em exercício ao programa, utilizavam-se atividades a serem desenvolvidas a distância, “orientadas por material impresso e videográfico” (Brasil, 2000, p. 9), atividades presenciais durante o período de férias e aos sábados a cada 15 dias e ainda atividades de práticas pedagógicas durante todo o período letivo, acompanhadas por tutores (Brasil, 2000).

Como objetivos a serem alcançados, o Proformação visava:

- habilitar em Magistério, nível médio, os professores que exercem atividades docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com a legislação vigente;
- elevar o nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes em exercício;
- contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos nas redes estaduais e municipais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste;
- valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino. (Brasil, 2000, p. 9).

O curso teve duração de dois anos, “organizando-se em quatro módulos semestrais” (Brasil, 2000, p. 13). A metodologia era desenvolvida utilizando os materiais denominados “Auto-instrucionais”: esses materiais consistiam em Guias de Estudo e Cadernos de Verificação da Aprendizagem para estudo a distância e vídeos que integravam áreas temáticas de conhecimento. Estes eram utilizados nos encontros presenciais quinzenais (Brasil, 2000).

Havia também o “Serviço de Apoio à Aprendizagem”, que contava com tutoria através do “acompanhamento pedagógico sistemático das atividades dos Professores Cursistas desenvolvido pelo

Tutor e diretamente apoiado e acompanhado pelas AGF” (BRASIL, 2000, p. 13). O “Serviço de Comunicação” mantinha comunicação entre o Tutor, a Agência Formadora, a Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG) e a Coordenação Nacional do Proformação (CNP) para permitir a troca de informações “e o esclarecimento de dúvidas das partes e [...] “viabilizar” [...] maior eficiência na execução, gerenciamento e monitoramento do Programa” (Brasil, 2000, p. 14)

O Proformação tinha carga horária de 800 horas por módulo semestral, perfazendo 3.200 horas ao final do curso. Já o currículo estruturava-se em seis áreas temáticas da base nacional do Ensino Médio (Linguagens e Códigos; Identidade, Sociedade e Cultura; Matemática e Lógica; Vida e Natureza) além da formação pedagógica (Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico) (Brasil, 2000). Mais tarde, a área de Língua Estrangeira também foi acrescida ao currículo (Brasil, 2000, p. 16).

A avaliação de desempenho do Professor Cursista (PC) se dava ao longo do curso, por meio da “utilização de instrumentos de verificação do desempenho”:

- **Caderno de Verificação da Aprendizagem:** conjunto de exercícios de verificação da aprendizagem respondidos pelo PC, diariamente, ao longo dos estudos de cada Unidade.
- **Prova bimestral:** provas respondidas individualmente, a cada dois meses, na Reunião de Sábado.
- **Prática Pedagógica:** atividades de prática docente exercidas pelo PC em sua escola e observadas pelo TR.
- **Memorial:** documento elaborado individualmente pelo PC, ao longo do Módulo, a partir das orientações contidas nos Guias de Estudo, onde ele registra a evolução de sua prática pedagógica.
- **Projetos de Trabalho:** atividades avaliadas pelo Tutor com acompanhamento da AGF, devendo para aprovação

final do Professor Cursista, obter o conceito Satisfatório. O Projeto deve conter explicitamente os objetivos a serem atingidos, o objeto de estudo, a metodologia de trabalho, a indicação de aspectos que serão desenvolvidos com seus alunos. Deve estar estruturado de modo a contemplar as etapas: problematização, o desenvolvimento e a conclusão com a definição clara das estratégias através das quais a pesquisa ou a ação se realizará. (Brasil, 2000, p. 16 - 17).

Para a aprovação, os professores precisavam obter ao menos 60% de aproveitamento na média final e, no mínimo, 50% de aproveitamento nas áreas temáticas e em cada instrumento de avaliação de desempenho. Além disso, deveriam apresentar “frequência mínima de 75% do total das atividades que compõem o curso” (Brasil, 2000, p. 18).

O Proformação em Goiás

O Proformação teve uma grande abrangência geográfica no Estado de Goiás. Segundo Prado (2008), sua implantação se deu no final do ano de 1999. No entanto, a adesão ao Acordo de Participação nº 004/2000 só ocorreu em 29 de fevereiro de 2000. Celebrado entre o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação do Estado de Goiás, o Proformação contou com a aderência de 156 municípios goianos ao programa, contabilizando 63% do total de municípios goianos (246 municípios).

A implementação do Proformação foi realizada de forma descentralizada. Assim, a Secretaria Estadual de Educação foi o órgão responsável pela “coordenação e monitoramento de todas as atividades que seriam desenvolvidas pelo Proformação no estado” (Prado, 2008, p. 78). No Estado de Goiás:

[...] esta responsabilidade foi delegada à Superintendência de Educação a Distância e Continuada. Dessa forma, foi constituída a Equipe Estadual de Gerenciamento - EEG, a qual foi composta por profissionais das áreas técnico-pedagógica para gerenciar, executar, acompanhar e monitorar o desenvolvimento do programa em todo o Estado. (Prado, 2008, p. 78).

Por meio do Acordo de Participação, “a Secretaria de Estado da Educação, por intermédio da Superintendência de Educação a Distância e Continuada” (Prado, 2008, p. 78) desenvolveu uma proposta pedagógica: Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício - Proformação de Goiás e solicitou sua aprovação ao Conselho Estadual de Educação. Prado (2008).

De acordo com esta Proposta Pedagógica, com base no censo de 1998, existiam no estado 4.057 professores leigos atuando de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, pré-escolas e classes de alfabetização. Desses, o maior número, 3.347, estavam lotados em escolas da rede municipal de ensino e isto representava 82% dos professores; os outros 710, ou seja, 18% estavam lotados em escolas da rede estadual de ensino. No que diz respeito ao grau de escolaridade desses professores, 31% tinham o ensino fundamental incompleto; 47% o ensino fundamental completo; 20% possuíam o ensino médio completo; 2% possuíam curso superior, sem licenciatura. A lotação desses professores leigos de acordo com os níveis de ensino que atuavam era 15% na pré-escola; 9% em classes de alfabetização; 76% nas séries iniciais do ensino fundamental. (Prado, 2008, p. 78).

Segundo Prado (2008), o alto número de professores leigos em serviço em Goiás fez com que a Secretaria de Estado da Educação, a Superintendência de Educação a Distância e Continuada junto ao Conselho Estadual de Educação aprovassem a referida proposta pedagógica. Também implementaram 16 Núcleos Regionais de Educação a Distância (Nured) em todo o Estado. A aprovação da Proposta Pedagógica do Proformação foi descrita num trecho do documento como “[...] o compromisso do Poder Público com a formação qualitativa dos profissionais da educação [...]” (apud Prado, 2008, p.79).

O texto da proposta afirma que esse compromisso:

[...] deve ser direcionado para ações que resgatem a dívida social com os docentes considerados leigos que, ao longo do tempo, prestam serviços relevantes em unidades escolares situadas em locais marcados por extrema pobreza, com enormes dificuldades de acesso, onde a oferta de vaga é rejeitada por profissionais habilitados. Proposta Pedagógica (1999, p. 5) apud Prado (2008, p. 79).

Quanto aos Nured, estes, de acordo com Prado (2008), tiveram grande relevância no Proformação, haja vista que os Núcleos Regionais de Educação foram os responsáveis pelo:

planejamento, implementação, execução, acompanhamento e avaliação de todas as atividades do curso, responsabilizando-se, também, pela chancela do Diploma dos professores cursistas aprovados em todos os módulos de ensino, oriundos do município de sua circunscrição. (Proposta Pedagógica (1999, p. 5) apud Prado (2008, p. 79).

De acordo com a Proposta Pedagógica (1999, p. 16), vários Nured possuíam vínculo com a Superintendência de Educação a Distância e Continuada (SEADEC/SE-GO) “com funcionamento equivalente ao de uma unidade escolar da rede estadual” (apud Prado, 2008, p. 79).

No que diz respeito à implantação do Proformação, especificamente em Goiás, este fora aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE) por meio da Resolução nº 23 de 7 de fevereiro de 2000. Após “a adesão do Estado de Goiás ao Proformação e a aprovação do curso pelo CEE”, segundo Prado (2008, p. 79), foram criadas as estruturas físicas dos Nured, os quais serviram como ponto de apoio para o desenvolvimento do curso. As AGF do estado ficaram responsáveis “pela operacionalização das ações do Proformação, que funcionavam nos Nured” (Prado, 2008, p. 79).

Como mencionado, dos 246 municípios goianos, 156 aderiram ao Proformação. Os Núcleos Regionais de Educação a Distância foram instalados em municípios sedes de forma planejada para melhor atender os municípios participantes. Assim, os municípios que sediaram os núcleos foram: “Anápolis, Aparecida de Goiânia, Ceres, Formosa, Goianésia, Goiás, Iporá, Luziânia, Monte Alegre de Goiás, Morrinhos, Palmeiras de Goiás, Porangatu, Posse, Rio Verde, Silvânia e Uruaçu” (Prado, 2008, p. 80).

De acordo com a Agência Goiana de Comunicação (2002), após a realização do Proformação em Goiás, 1.870 professores foram habilitados na modalidade Normal em 2001 (apud Prado, 2008).

Além disso, segundo o MEC/Boletim Pronformação (2002), mais de mil cursistas que concluíram o programa foram aprovados em vestibular para cursar o ensino superior, sendo Goiás o estado que mais teve aprovados em vestibular. Foram 557 aprovados e, desses, a maioria optou por cursar pedagogia na Universidade Estadual de Goiás (UEG) (apud Prado (2008). No quadro presente

neste Boletim está expressa a distribuição de aprovados no vestibular por AGF em cada município sede do Proformação. O Proformação encerrou suas atividades em Goiás em Julho de 2006, após habilitar “os concluintes do último grupo que aderiu ao programa em 2004”. (Prado, 2008, p. 81).

Análise e discussão das experiências de formação de professores leigos

De acordo com Brandão (1986), alguns professores leigos rurais podiam estabelecer uma função liminar e, por vezes, ser ocupantes eventuais ou temporários da função de docentes. Isto é, eles possuíam as características de um professor, os deveres e o contrato de trabalho, no entanto, o seu cargo/função era eventual ou temporário porque assumiam a função de professor por necessidades de ordem financeiras. Esses professores talvez tenham começado a lecionar com o intuito de galgar a um cargo melhor e com maior remuneração ou talvez esperassem ser substituídos por professores titulados a qualquer momento.

Entretanto, a partir da caracterização dos projetos de formação, Lumen, Magister e Proformação, o que se depreende é que o professor leigo em serviço em Goiás, fosse aquele que atuava em zonas rurais ou em áreas urbanas, não chegava a ser um sujeito liminar. Se na região em que atuava houvesse maior número de professores leigos do que de professores titulados, o que acontecia com frequência, esse professor continuava em serviço.

Assim, os contextos de implementação e execução dos projetos de formação analisados acusam que os professores leigos das regiões atendidas pelos programas de formação de professores em serviço não eram sujeitos temporários na função de professor. Sua função tampouco era liminar. O professor leigo do Estado de Goiás era um professor que, tendo ele mesmo sido participante da

primeira fase do Projeto Lumen ou de qualquer outro dos projetos, viu, nas mais de três décadas seguintes, projetos de formação distintos que ainda se faziam necessários para a capacitação e habilitação de professores leigos.

Embora os projetos de formação não registrassem a informação de há quanto tempo o professor leigo já exercia a docência anteriormente a sua participação, sabe-se que muitos já lecionavam há anos. Assim, os professores leigos em serviço em Goiás podem ter sido, ao longo de décadas, vistos superficialmente como sujeitos que exerciam o professorado por um curto período de tempo.

Entretanto, Brandão (1986), ao discutir sobre a possibilidade de professores leigos que lecionam eventualmente ou temporariamente, declara que, “há, por exemplo, o professor leigo de carreira, em geral a pessoa que, sem nunca haver chegado à posição de um professor formado, dedicou quase toda a sua vida ao magistério, principalmente em áreas rurais”. (Brandão, 1986, p. 13). Dessa forma, pode-se afirmar que os professores leigos cursistas dos Projetos Lumen, Magister e Proformação eram professores leigos de carreira.

Entretanto, independentemente de o professor leigo assumir uma posição liminar ou de carreira docente, ele é, historicamente, um profissional com inúmeros direitos negados. A baixa remuneração e a ausência de uma formação comprometida com aprendizagens que não se restringiam a técnicas de treinamento para os docentes leigos são apenas duas das dificuldades apontadas em discussões recorrentes nos raros trabalhos sobre o tema.

Sobre o professor leigo e sua formação, Stahl (1986) pontua que:

[...] A utilização desse tipo de professor é que tem permitido, em muitos lugares, o funcionamento de escolas, e a impossibilidade de substituí-los por professores devida-

mente habilitados exige o desenvolvimento de programas com métodos e técnicas apropriados a esse tipo de clientela. Deve-se ter em mente que metodologias são importantes como meios para alcançar os fins, mas não indicam finalidades e valores adequados à realidade de uma dada sociedade, em determinada época. (Stahl, 1986, p. 19)

Nesse contexto, convém reiterar alguns aspectos da formação ofertada nos cursos de capacitação e/ou habilitação descritos nas seções deste capítulo. Após participar dos projetos de formação, caso o professor-aluno participasse do curso de Capacitação a nível de 1º Grau ou do curso de Habilitação a nível de 2º Grau, poderia lecionar em turmas de 1ª a 4ª série (atualmente equivalente ao 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental). No caso do Magister, o professor leigo poderia concluir o Ensino de Primeiro grau ou o Ensino de Segundo grau, haja vista que, para participar do curso de Capacitação, o professor deveria ter o 1º Grau incompleto e, no caso do curso de Habilitação, o 1º Grau completo.

Além disso, esses professores obtinham novos conhecimentos e técnicas para o exercício da docência através da realização de atividades teóricas (desenvolvidas nos ensinamentos: direto, indiretos ou à distância), atividades práticas (desenvolvidas durante encontros pedagógicos), estágio supervisionado (na maioria das vezes, desenvolvido nas escolas em que os professores lecionavam) e outras diversas experiências que conferiram maior segurança e melhores condições para sua atuação.

Em contrapartida, esperava-se que a formação de professores leigos em serviço através da execução dos projetos Lumen, Magister e Proformação fossem iniciativas formativas de base ou, como também se chamou, emergenciais. No entanto, a legislação educacional que deliberou sobre a formação de professores para o Ensino de Primeiro Grau e mais recentemente para o Ensino Fundamental

Anos Iniciais e para a Educação Infantil não se concretizou no cenário real dos sistemas de ensino. As disposições legislativas educacionais federais e estaduais, nesse contexto, se efetivaram somente através de disposições transitórias ou por meio de emendas que, por vezes, revogavam disposições anteriores.

Como exemplo disso, o Lumen e o Magister foram projetos de formação de professores leigos em serviço que se desenvolveram sob a égide das disposições transitórias para os ensinos de Primeiro e Segundo grau da Lei 5.692/71. Já o Proformação, desenvolvido no contexto da LDB em vigor (Lei 9.394/96), foi implantado em 1999 nos Estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, abrangendo diversas regiões do país nos anos posteriores (Brasil, 2000).

Embora a LDB em vigor tenha apresentado em suas disposições transitórias a *década da educação* – que objetivava formar em licenciatura plena em até 10 anos 70% do quantitativo de professores com habilitação em magistério de nível médio – continuou a dispor sobre habilitação para professores não licenciados em curso superior. Dessa forma, para atuar na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores deveriam possuir, no mínimo, habilitação de curso Normal a nível médio.

Como muitos dos professores só possuíam capacitação a nível de Primeiro Grau (Ensino Fundamental - Anos iniciais), o Projeto Proformação foi desenvolvido para compensar a lacuna na formação docente e possibilitar que os professores não licenciados mantivessem suas funções como também seus empregos e a carreira professoral.

Diante da tentativa de analisar e contextualizar os projetos de formação em exercício de professores leigos em Goiás, constatou-se o conflito entre os objetivos dos projetos e a demanda de formação dos cursistas. No caso dos projetos Lumen e Magister, a curta duração dos projetos, a pouca formação também dos profes-

sores formadores e ainda as dificuldades de execução nas diversas etapas dos programas foram fatores que inviabilizaram um melhor aproveitamento formativo dos cursistas. Neste sentido, os poucos referenciais teóricos encontrados para o embasamento da discussão sobre a temática do professor leigo apontam para a necessidade de uma formação que supere a formação instrumental.

De acordo com Stahl (1986):

A formação de professores deve ser considerada numa perspectiva global, que leve em conta a necessidade de, concomitantemente, habilitar e qualificar os professores leigos, formar novos professores e reciclar os que estão em exercício. Encarando a atualização dos professores como uma das prioridades entre as estratégias para solução da crise da educação [...] (p.18).

Sabe-se, no entanto, que os programas de capacitação e habilitação eram a única via de aprimoramento e aprendizado de novos conhecimentos para os professores leigos. A título de exemplo, se os professores leigos já possuísem algum tipo de domínio sobre métodos de ensino, aperfeiçoaram suas estratégias, ou não, ao cursarem a capacitação e ou habilitação. Do mesmo modo, caso o professor leigo iniciasse nos projetos com poucos conhecimentos acerca de sua profissão, função e papel, era também nos cursos de capacitação e habilitação que noções do tipo eram aprendidas e desenvolvidas.

A partir da análise das seções, capítulos, artigos e incisos a respeito das deliberações para a formação de docentes para atuar no ensino de Primeiro Grau nas leis educacionais entre 1970 e 2006, pode-se afirmar que o termo “educação continuada” aparece primariamente na Lei 9.394/96. Nas Leis anteriores, os termos

apresentados eram aperfeiçoamento, atualização constante e cursos adicionais. A problemática recorrente é que, assim como a formação docente disposta na legislação era díspar daquela efetivada na prática dos contextos históricos e sociais de ensino, também o aperfeiçoamento assim o era. Desse modo, se a formação inicial do professor leigo se dava em condições divergentemente do determinado nas normas legais, seu aperfeiçoamento (formação continuada) sequer acontecia.

A formação e a formação continuada do professor leigo, como supracitado, tiveram carência de efetivas ações para alcançar “[...] uma formação integral, que não se limite à aprendizagem de novas habilidades docentes, pois a instrumentalização para o trabalho só tem sentido se partir de uma formação da pessoa e de uma reflexão sobre a realidade social em que se insere o ato educativo. [...]” (Stahl, 1986, p. 20).

Partindo da análise e descrição dos projetos, pode-se constatar que a concepção de educação, embora aparentemente tivesse seus objetivos alinhados ao menos, em parte com a formação defendida por Stahl, na verdade restringia-se a uma formação aligeirada, compensatória e sobretudo pragmática.

Todavia, a formação através dos projetos Lumen, Magister e Proformação foi imprescindível para os profissionais leigos, levando em consideração que, durante anos, essas iniciativas de formação em serviço foram a única formação para milhares de professores leigos no estado de Goiás. Nessa perspectiva, Stahl afirma:

Evidentemente os programas de formação de professores não podem solucionar problemas estruturais da própria sociedade. Acredita-se, contudo, que sua relevância está na preocupação em tornar o professor consciente do seu

papel e do papel da educação, levando-o a assumir sua responsabilidade como pessoa, como profissional e como agente de mudança social. (Stahl, 1986, p. 24).

No caso dos programas pesquisados, em virtude de não se ter localizado os relatórios com os resultados e objetivos alcançados após o término dos projetos, não foi possível constatar em que medida as metodologias empregadas, a organização do currículo e os encontros pedagógicos cumpriram com uma formação profissional adequada. A ausência de relatórios contendo resultados acerca dos projetos de formação e a baixa quantidade de trabalhos que exploram a questão da relevância desses mesmos projetos, de certo modo, influenciam a replicação de trabalhos que apontam os professores leigos de Primeiro Grau e os projetos de formação de professores em treinamento como um problema a ser superado.

É notório que, como apontado e reafirmado neste texto, as iniciativas de formação de professores leigos em Goiás, Lumen, Magister e Proformação, apresentaram muitas fragilidades do ponto de vista de seu desenvolvimento e da sua execução. Esses projetos nitidamente possuíam um caráter quantitativo que sobrepujava o aspecto qualitativo no que concerne aos processos de ensino-aprendizagem dos professores-cursistas.

Além disso, como já mencionado anteriormente, tanto o projeto Lumen quanto o projeto Magister tinham estruturas organizacionais semelhantes, isso deve-se ao fato de que o Lumen foi um dos projetos utilizados como suporte para o desenvolvimento do Magister. Entretanto, há outra característica semelhante entre os dois que chama atenção: trata-se do fato de que os programas de formação em serviço pesquisados influenciaram e foram influenciados pelo contexto histórico e social da época.

Aparentemente, o principal objetivo do Lumen era capacitar professores leigos em serviço a nível de 1º grau e habilitá-los a nível de 2º grau. Porém, como mencionado, determinado momento histórico influencia o contexto educacional de sua época e vice-versa, a exemplo, a reestruturação da formação do ensino de primeiro e segundo graus condizia com o cenário político e social da década de 1970. O Lumen foi implementado em 1973, no contexto da Lei nº 5.692/71, que entrou em vigor em plena ditadura militar, período em que o governo ambicionava crescimento econômico e para isso era necessária a formação de mão de obra que atendesse as qualificações básicas (ler e escrever), o que acarretou a necessidade de adequar a formação docente. Assim, o tecnicismo presente no contexto educativo da época fez com que o magistério passasse “então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos” (Saviani, 2007, p. 381).

Neste contexto, pode-se afirmar que não só o Lumen mais outras iniciativas de formação em serviço estavam também implicitamente a serviço dos objetivos governamentais (municipais, estaduais) históricos e sociais da época.

Nesta mesma perspectiva, o Projeto Magister (1977-1981), fora implementado e desenvolvido na Região Geoeconômica de Brasília (RGB) com finalidade de capacitar e habilitar “Recursos Humanos” para o Ensino de Primeiro Grau. Definitivamente, milhares de professores leigos em serviço foram capacitados e habilitados para continuar lecionando em turmas de 1ª a 4ª séries, mas o Magister, ao ser desenvolvido na RGB, área do entorno do Governo do Distrito Federal, em que residiam a maioria dos trabalhadores do Plano Piloto, no centro de Brasília, evidenciava que este projeto ao realizar formação em serviço do professor leigo da RGB, estava contribuindo para que a população da região pudesse ter acesso à educação, e conseqüentemente, a habilidades essenciais e úteis ao desempenho de suas funções trabalhistas.

Nesta conjuntura, o Magister colaborou, “indiretamente”, dando estrutura educacional na região em que foi desenvolvido. Nessa direção, “[...] o governo federal buscou tratar a questão a partir de políticas que visavam, principalmente, a fixação da população dos municípios da “Região de Brasília” em suas localidades de origem, a fim de reduzir os fluxos migratórios para o Distrito Federal”. (Souza, 2010, p. 9).

Já o Proformação, notadamente, teve como finalidade não só habilitar em nível médio os professores que ainda lecionavam com formação precária na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas também tentar reparar os transtornos resultantes do descumprimento da LDB de 1996, que deliberou que os professores da Educação Básica deveriam passar a atuar com formação em nível superior, permitindo que os professores que atuavam na Educação Infantil e Ensino Fundamental pudessem lecionar com formação em nível médio. Porém, como se viu anteriormente neste capítulo, tinha-se, só no estado de Goiás, milhares de professores leigos em serviço sem habilitação em nível médio, e que participaram do Proformação para obtê-la. Com isso, o Proformação foi um projeto de formação em serviço de professores leigos que permitiu que os docentes sem formação mínima exigida, e negligenciados pela legislação, pudessem continuar lecionando.

Embora tenham sido tecidas críticas em relação ao modo como foram implementados e desenvolvidos os projetos Lumen, Magister e Proformação, sem o desenvolvimento desses projetos no estado de Goiás, a formação de professores leigos em serviço teria se dado de forma ainda mais deficitária do que se apresentou. Além do mais, apesar de nenhum dos projetos de formação de docentes leigos em serviço apresentarem documentos com detalhamento sobre os resultados, o desenvolvimento dos próprios

programas serviu como um indicador de como era a oferta de educação e formação de professores em Goiás.

A realidade crítica do contexto formativo de professores leigos em Goiás, que tinha enorme quantitativo de professores não titulados em todo o estado, indica que essas iniciativas de formação não estavam essencialmente voltadas para um ensino crítico-reflexivo que incentivasse a liberdade e a autonomia de pensamento, e sim para um treinamento que conferisse títulos aos cursistas.

Considerações Finais

Este capítulo promoveu a discussão sobre a implantação e o desenvolvimento dos programas de formação de professores leigos em serviço em Goiás, Lumen, Magister e Proformação, entre os anos de 1970 a 2006, abordando a importância e relevância desses programas. Foi realizada a caracterização dos projetos de formação de docentes leigos em serviço no Estado de Goiás e, em seguida, a análise e discussão dos projetos.

Os cursos de Capacitação e Habilitação caracterizados neste trabalho são um exemplo de formação mínima deliberada principalmente pela Lei 5.692/71. A legislação estabeleceu a fixação de Capacitação para habilitar professores e estudos adicionais para o aprimoramento da formação docente. Todavia, a partir das fontes documentais examinadas, pode-se afirmar que os estudos adicionais para a formação de Professor de Primeiro Grau não aconteceram. Na mesma medida, a LDB em vigor, implementada ao final do ano de 1996, não cumpriu suas disposições sobre a exigência de curso superior para ao menos 70% do quantitativo de professores que atuavam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais em seu primeiro decênio.

Ao analisar os projetos e intentar evidenciar sua importância e relevância para a formação em serviço do professor leigo em Goiás, entende-se que a discussão acerca dos projetos Lumen, Magister e Proformação aponta tanto para os benefícios para os professores-cursistas quanto para aspectos negativos a respeito da concepção de educação presente na estrutura dos projetos. Assim, não se pode emitir juízo de valor só marcadamente bom ou ruim acerca deles.

Indagações como essas, são questões a serem respondidas em futuras pesquisas e discussões, referentes à formação de professores leigos em serviço em Goiás. Como não foi possível localizar relatórios com resultados a respeito do desenvolvimento dos projetos Lumen, Magister e Proformação, que pudessem contribuir para uma exposição mais concreta sobre o contexto histórico e educacional, dos projetos pesquisados, a continuidade da exploração desta temática, faz-se necessária.

Referências

AUGUSTO, M. H. Professor leigo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BRANDÃO, C. R. Os professores leigos. *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 32, p. 13-15, out./dez. 1986.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961, Seção 1, p. 11429. (Publicação Original). Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 25 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 18 ago. 1971, Seção 1, p. 6377. (Publi-

cação Original). Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 25 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833. (Publicação Original). Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 25 de janeiro de 2022.

BRASIL. Manual de Operacionalização, PROFORMAÇÃO. FUNDESCOLA, SEED – MEC, Brasília, 2000. COLEÇÃO MAGISTÉRIO.

GOIÁS. Edital Nº 003/95 – SUPENFOR, de 14 de junho de 1995. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. Superintendência de Ensino Não-Formal. Disponível: Acervo digital do Centro Memória Viva. Faculdade de Educação/UFG. Acesso em 25 de janeiro de 2022.

GOIÁS. Entrevista sobre EJA – Períodos: 1995-1998; 1999-2006, setembro de 2013. Secretaria de Educação. Superintendência de Educação a Distância e Continuada

GOIÁS. Justificativa da Proposta de terminalidade para os remanescentes do Projeto Lumen 1995. Acervo digital do Centro Memória Viva. Faculdade de Educação/UFG. Acesso em 25 de janeiro de 2022.

GOIÁS. Resolução nº 1247 de 7 de dezembro de 1973. *Conselho Estadual de Educação de Goiás*, Sala Das Sessões do Conselho Estadual de Educação de Goiás, Goiânia, GO, 07 dez. 1973. Disponível: Acervo digital do Centro Memória Viva. Faculdade de Educação/UFG. Acesso em 25 de janeiro de 2022.

GOIÁS. Resolução Nº 697, de 17 de setembro de 1993. *Conselho Estadual de Educação de Goiás*, Sala Das Sessões do Conselho Estadual

de Educação de Goiás, Goiânia, GO, 17 set. 1993. Disponível: Acervo digital do Centro Memória Viva. Faculdade de Educação/UFG. Acesso em 25 de janeiro de 2022.

GOIÁS. Secretaria da Educação Preparação de Recursos Humanos Para o Ensino de 1º Grau. Projeto Magister, abril de 1982.

PRADO, M. C. S. O PROFORMAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

QUEIROZ, C. S. *Formação de professores em Goiás: a experiência da formação de professores leigos nos Projetos Magister (1977 - 1981) e Pro-formação (2000)*. 2021. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – FE – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

STAHL, M. M. Reflexões sobre a formação do professor leigo. *Em Aberto*. Brasília, ano 5, nº 32, p. 17- 26, out./dez. 1986.

SOUZA, S. M. C. Gestão regional e metropolitana na Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF): arranjo institucional, agentes e políticas públicas. *Élisée, Rev. Geo. UEG – Porangatu*, v.6, n.2, p.09-28, jul./dez. 2017.

A TRAJETÓRIA DOS EXAMES SUPLETIVOS EM GOIÁS – ASPECTOS LEGAIS, ADMINISTRATIVOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS (1973 – 2012)¹

Ana Santana Moreira

O conteúdo do presente capítulo trata do tema exames de certificação, especificamente, dos Exames Supletivos (ES); e tem o objetivo de apresentar os aspectos legais, administrativos, políticos e pedagógicos da trajetória dos ES (1973 – 2012) no estado de Goiás. Os Exames Supletivos foram autorizados pela Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692 em 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971) e regulamentados pelo Parecer nº 699 do Conselho Federal de Educação (CFE) em 1972 (Brasil, 1972). Essa legisla-

1 O texto apresentado neste capítulo compõe a seção 2 da dissertação intitulada “Os conteúdos da física na trajetória dos exames supletivos no estado de Goiás (1973 – 1988)”, defendida em 2023, orientada pelo Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás (PPGEM – UFG).

ção promoveu a reorganização do ensino no Brasil. Em Goiás, os Exames Supletivos foram aplicados entre os anos de 1973 a 2012.

A trajetória desses exames em Goiás foi construída no contexto de uma investigação (Moreira, 2023) a partir do contato com fontes históricas obtidas junto à Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO). A investigação mencionada foi desenvolvida com vínculos ao Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste (CMV) da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Portanto, o capítulo alinha-se ao compromisso do CMV, ou seja, o de assegurar que a memória e a história de documentos, de órgãos públicos e privados do estado de Goiás, que façam parte da trajetória da educação de jovens, adultos e idosos, sejam estudados e preservados (Borges; Machado, 2022).

A reconstrução histórica dos fatos permite a compreensão crítica do conjunto de elementos que foram produzindo determinadas práticas e contextos. Como afirma Sá (2015), a história tem íntima relação com a memória, mas não se reduz a ela. Para o autor, a memória é uma prática social exercida por todos, em um movimento de recordar o passado sem que, entretanto, se faça presente o exame analítico dos diferentes fatores e dimensões de produção dos fatos. Isso, pois, ela é realizada sempre de maneira parcial e limitada pelas experiências vivenciadas pelos sujeitos. Nesse sentido, a análise historiográfica vai além da memória e a incorpora por superação, ao ter em conta a investigação comparativa e acurada de fontes que permitam o entendimento científico dos fatos.

Le Goff (2013) apresenta uma importante contribuição a esse debate, ao sinalizar que as relações entre história e memória são indissociáveis e estão postas nas práticas sociais humanas. Cabe, então, ao pesquisador, desvelar seu movimento, de modo a não

cair no ceticismo. Portanto, entende-se que “a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica” (Le Goff, 2013, p. 51). Nesse movimento, é necessário o cuidado vocabular do pesquisador ao remeter-se ao passado, para que se evitem anacronismos que podem comprometer a investigação.

A compreensão da história dependerá do objeto e do tratado a ele, especialmente as lentes conceituais e epistemológicas mobilizadas para a discussão dos dados, o que certamente se expressará em um posicionamento em relação à memória. Para que esta última seja preservada, é preciso garantir a conservação das fontes e registros, com o objetivo de garantir que o acesso a elas ocorra de modo cada vez mais sistematizado. As fontes históricas que subsidiaram as descrições e análises contidas neste capítulo foram localizadas no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados (DEDC) da Seduc/GO.

O capítulo vale-se do conceito de fonte e suas tipificações, tal como explicitadas por Barros (2019b). Conforme o autor, as fontes, em relação à linguagem e ao suporte, podem ser materiais, imateriais, de conteúdo e virtuais. Portanto, esta investigação assume os documentos dos Exames Supletivos de Goiás como fontes de conteúdo verbais na categoria fontes textuais (documentos de arquivos e impressos diversos). Através delas, se pretendeu “oferecer informações, descrever acontecimentos ou encadear eventos” (Barros, 2019a, p. 7), além da realização de análises explicativas acerca dos movimentos de ruptura e permanência em relação ao objeto. Após o acesso houve a higienização das fontes e digitalização dos documentos (provas, editais, manuais do candidato, relatórios de desempenho dos candidatos e uma resolução). A organização do texto está dividida em duas seções, a saber: a) Aspectos legais, administrativos e políticos dos exames goianos; b) Aspectos pedagógicos.

Aspectos legais, administrativos e políticos dos exames supletivos goianos

A análise dos volumes² dos ES acessados não permitiu a sua seriação completa em vista da ausência de relatórios, principalmente da década de 1980. Os motivos dessa ausência não foram identificados pelo estudo. Contudo, esse fato não se tornou um impeditivo para a realização da pesquisa (Moreira, 2023). Nesse sentido, o presente tópico se deterá às questões legais, de organização administrativa e contexto político dos exames, a partir das fontes acessadas e analisadas.

A regulamentação da realização dos Exames Supletivos ao nível do ensino de 1º e 2º graus no Estado de Goiás foi dada pela Resolução nº 993, de 20 de fevereiro de 1973, Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO). De acordo com o seu Art. 1º, os exames seriam ofertados para as modalidades de habilitação geral, para prosseguimento dos estudos em caráter regular; e habilitação profissional do 2º grau que só era permitida para as pessoas maiores de 21 anos (Goiás, 1973a).

O Art. 11º (Res. CEE nº 993/1973) dispunha que o candidato tinha a possibilidade de obter o certificado, caso aprovado em to-

2 Os 48 volumes (Relatório Geral dos Exames Supletivos) selecionados correspondem a 49 edições dos exames. Neles, tem-se: a) a Resolução nº 993, de 20 de fevereiro de 1973, do Conselho Estadual de Educação de Goiás que fixa normas para a realização de Exames Supletivos ao nível de ensino de 1º e 2º graus no Estado de Goiás; b) 93 relatórios estatísticos que envolvem as variáveis comparecimento e abstenção na relação com a quantidade de inscritos, bem como as variáveis aprovação e reprovação em relação ao número de candidatos que realizaram a prova (2º Grau); c) 48 editais, dois extratos de editais e a retificação de um edital (2000); d) 13 Portarias com convocação de profissionais para elaborar as provas; e) 10 folhas avulsas com a relação dos profissionais que elaboraram as provas; f) 4 manuais do candidato dos anos 2000; g) 47 provas de Física ou Ciências Físicas e Biológicas. A relação de cada um desses documentos está elencada no Apêndice D da pesquisa de Moreira (2023).

das as disciplinas, ou um atestado especificando a disciplina ou as disciplinas em que conseguisse aprovação (Goiás, 1973a). Em caso de aprovação parcial, havia a possibilidade de os participantes realizarem novamente o exame para a disciplina na qual obtiveram reprovação, o que poderia ser feito em qualquer época subsequente. Portanto, um candidato poderia realizar a prova até conseguir aprovação em todas as disciplinas e, com isso, obter o certificado de conclusão do 1º ou 2º grau.

A continuidade entre os Exames de Madureza e Supletivos foi considerada na legislação goiana pelo Art. 14º da referida resolução. No texto, é indicada a possibilidade de que os candidatos que tivessem realizado o Exame de Madureza até 31 de dezembro de 1971, sem, contudo, terem obtido a aprovação em todas as disciplinas, poderiam se submeter ao Exame Supletivo para as disciplinas em que foram reprovados, dentro dos limites de idade fixados pela resolução (Goiás, 1973a).

Pela Resolução CEE nº 993/1973, o CEE-GO indicou a possibilidade de até quatro aplicações por ano (Goiás, 1973a). Entretanto, os dados sistematizados permitem concluir que, de 1973 a 2000, os Exames Supletivos foram realizados, geralmente, duas vezes ao ano. Esse dado é corroborado por Haddad (1991), que reitera que os exames eram realizados em duas ocasiões ao ano, em todas as Unidades da Federação, justamente com os candidatos se inscrevendo nas disciplinas em que haviam sido reprovados, prestando, assim, os exames de maneira recorrente, para obter a aprovação gradual.

A periodicidade de oferta em Goiás foi reduzida para apenas uma aplicação anual a partir de 2001. A prova foi realizada geralmente no segundo semestre do ano civil, à exceção de 2002, em que ocorreu no primeiro semestre (junho). Silva *et al.* (2015) explicam que o progressivo avanço nas taxas de abstenção dos candi-

dados inscritos foi a principal motivação para a redução das aplicações e, posteriormente, para a sua extinção em 2012.

Departamento responsável pelos Exames Supletivos e locais de realização

De acordo com a Resolução CEE nº 993/1973, o responsável pela elaboração, aplicação e correção dos exames seria o Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação (Goiás, 1973a). Ao longo do período de oferta dos exames, esse órgão recebeu diferentes nomes (Quadro 1).

Quadro 1– Denominações do órgão responsável pelos Exames Supletivos em Goiás

Período	Nome do órgão	Sigla
1973 a 1975	Departamento de Ensino Supletivo	DESU
1976 a jun./1977	Unidade de Ensino Supletivo	UES
Nov./1977 a 1986	Unidade de Ensino Supletivo	UESU
1987 a 1994	Superintendência de Ensino Não-formal	SUPENFOR
1996 a 1999	Superintendência de Educação a Distância e Continuada	SEADEC
2000 a 2007	Superintendência de Educação a Distância e Continuada	SUED
2008 a 2010	Coordenação de Educação a Distância	Coedi
2011 a 2012	Superintendência de Programas Educacionais Especiais - Núcleo de Ensino a Distância	NUED

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de informações contidas nas capas dos relatórios, editais e provas dos Exames Supletivos.

As fontes históricas acessadas não permitiram a compreensão das motivações para as mudanças de denominação do órgão. Todavia, observa-se que, no curso de diferentes períodos, houve a reestruturação administrativa da Secretaria de Educação, inclusi-

ve, com a variação de sua nomenclatura³ desde que foi criada pelo Decreto-Lei nº 234, de 06 de dezembro de 1944, com amparo no Decreto-Lei Federal nº 1.202, de 8 de abril de 1939 (Goiás, 2022).

O nome das sedes da Secretaria Estadual nas cidades do interior também variou. A partir do Edital 02/1979, as Superintendências Regionais de Educação e Cultura passaram a ser chamadas de Agências ou Sub-Agências Regionais de Educação e Cultura (Goiás, 1979). Depois passaram a ser denominadas Delegacias Regionais de Educação e, sem seguida, Subsecretarias de Educação. Atualmente, há quarenta dessas sedes em diferentes municípios, as quais recebem a nomenclatura de Coordenações Regionais de Educação (CRE). A variação ocorreu, principalmente, em função da mudança de governos, a qual implicou na reestruturação da administração pública estadual.

Conforme o Art. 4º (Res. CEE nº 993/1973), as datas e locais de realização dos exames deveriam ser definidos pela Secretaria Estadual de Educação. As provas também deveriam ocorrer nos mesmos dias e horários em todas as cidades em que ocorresse a aplicação (Goiás, 1973a). Pela análise dos editais, percebe-se que as cidades que ofertavam o exame eram sedes de uma Superintendência Regional de Educação e Cultura.

As cidades em que foram aplicados os exames variaram de uma edição para outra (Moreira, 2023). Esse fato é corroborado por Di Nápoli e Silva (2022), ao destacarem que o número de municípios polos que ofereciam os exames aumentou, à medida que houve o crescimento da procura por eles em Goiás.

3 Segundo Goiás (2022), a primeira denominação foi Secretaria de Estado da Educação e Saúde. Durante todo esse período de existência a pasta responsável pela educação recebeu alguns nomes como: Secretaria de Estado da Educação e Cultura; Secretaria de Estado da Educação (SEE); Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (Seduce) e, atualmente, Secretaria de Estado da Educação (Seduc).

Ao observar os quadros no Apêndice E da dissertação de Moreira (2023), constata-se que as cidades de Goiânia e Anápolis realizaram a aplicação de provas em todas as edições dos Exames Supletivos (1973 – 2012). Um dado que chamou atenção foi que, embora seja considerado o segundo município mais populoso de Goiás⁴, Aparecida de Goiânia passou a oferecer os exames apenas a partir do ano de 2008 (Goiás, 2008), o que pode ser explicado pela sua proximidade a Goiânia. A partir dos anos 2000, não houve uma variação significativa nas cidades em que as provas foram aplicadas. Entre os anos de 2009 e 2012, não houve nenhuma alteração nas cidades sede.

Silva (2014) sinaliza que a Secretaria de Educação não oferecia um transporte específico das provas para as cidades polos. Por isso, elas eram transportadas em ônibus comuns, acondicionadas em caixas, levadas sob a supervisão de dois técnicos do departamento responsável pelos exames. Esses servidores eram responsáveis pela guarda, sigilo e aplicação das provas (Di Nápoli; Silva, 2022). “Após a aplicação, os cartões-resposta eram encaminhados para a cidade de Goiânia, para serem corrigidos” (Silva, 2014, p. 23). As redações eram corrigidas por dois especialistas e, no caso de divergência, a avaliação de um terceiro era demandada, segundo as informações encontradas nos editais.

No que se refere ao *corpus* de análise da pesquisa de Moreira (2023), o volume que contém documentos da primeira aplicação dos Exames Supletivos em Goiás (1973), apresenta também documentos modelos para ficha de inscrição; ata para o relatório fiscal; certificados de conclusão de 1º e 2º grau e de aprovação em uma ou mais disciplinas; Boletim de Identificação Especial; Cartão de

4 Segundo informações da prévia da população com base no censo demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: https://s3.glbimg.com/v1/AUTH_e4d2bfadf5b24cblb522c-328c495d86e/G1/TV%20Anhanguera%20GO/GO_POP2022.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

Identificação; cartão resposta. Não foi observado a presença desses modelos nos demais relatórios.

Nos volumes foram encontrados os editais; estatística relacionadas a um questionário socioeconômico dos candidatos (sem as perguntas); estatística dos resultados de modo a discriminar os dados da capital, Anápolis, outras cidades e o somatório de todas por disciplina. As informações dos relatórios referem-se, ainda, ao número de inscritos, faltosos, comparecimento, aprovados, índice de aprovação e a nota média tanto do primeiro quanto do segundo grau.

Modos de fazer a inscrição para os Exames Supletivos

Ao longo do período de realização dos exames, os editais poderiam ser acessados de diferentes formas pelos candidatos. Uma delas, acessar o edital disponibilizado no mural da sede da secretaria estadual na capital goiana ou nas regionais. Além disso, os editais poderiam ser lidos em jornais locais, conforme a publicação identificada no jornal *Cinco de Março*⁵, do dia 26 de março a 1º de abril de 1979. Houve ainda a observância de recortes dos editais, publicados no jornal *O Popular*.

O nível de informações também variou de acordo com o tempo e, em alguns editais publicados nos jornais, havia todas as informações necessárias para inscrição. Em outros casos, era indicado que o edital na íntegra poderia ser acessado na sede da secretaria e subsecretarias de educação na capital e no interior, respectivamente.

5 Este jornal semanário surgiu em 1959 diante de enormes desafios sociais e civis, tinha a característica de denunciar “a corrupção, má prestação de serviços e descuido com o caráter público inerente ao Executivo e Legislativo” (BORGES; LIMA, 2008, p. 84). O acervo do jornal encontra-se na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e faz parte significativa da história de Goiás. Este originou o Diário da Manhã em 1980.

Nas últimas edições (anos 2000), houve a disponibilização *online*, do edital completo, no *sítio* da secretaria de educação.

De acordo com o Edital nº 01/1973, os candidatos interessados em realizar o exame na capital poderiam se inscrever em três locais: Colégio Estadual de Goiânia, Instituto de Educação de Goiás e Colégio Estadual Pedro Gomes, localizados no Setor Central, Setor Leste Vila Nova e Campinas, respectivamente. Além dessas instituições, o Ginásio Brasil Central foi destinado exclusivamente para a inscrição de candidatos remanescentes do Exame de Madureza (Goiás, 1973b).

Ao longo do período histórico analisado (1973 – 2012), os locais de inscrição para os candidatos que fossem realizar as provas na capital sofreram mudanças. Nas cidades do interior, as inscrições foram sempre realizadas presencialmente, apenas nas sedes das subsecretarias de educação. As cidades de Aragarças e Anápolis foram uma exceção, haja vista que nesses municípios a inscrição deveria ser realizada nos seus respectivos Centros de Estudos Supletivos (CES).

Nas edições de 2000 e 2001, as inscrições na capital ocorreram no Instituto de Educação de Goiás (IEG) (Goiás, 2000; 2001). Em 2000, o edital destacou que haveria distribuição de senha para os candidatos que estivessem na fila até às 17h. Nesse sentido, observa-se que houve o aumento no número de interessados em realizar o exame, em consequência de ele ter passado a ser gratuito. Silva *et al.* (2015) destacam que, a partir de 2002, por conta do grande número de candidatos, as inscrições para a realização da prova na capital passaram a ser em um local mais amplo, o Parque Agropecuário de Goiânia. Em concordância com as fontes acessadas, a partir de 2008, as inscrições passaram a ser apenas pela internet.

Nas primeiras edições não eram aceitas inscrições por procuração, nem “inscrição condicional ou por correspondência” (Goiás, 1973b, p. 1). A partir de 1975 até 1996, a inscrição poderia ser

realizada “mediante procurador constituído por instrumento particular de procuração não coletivo” no “posto especial” somente na capital (Goiás, 1975b, p. 3). Nas últimas edições em que a inscrição foi realizada presencialmente (até 2007), passou-se a aceitar a procuração pública ou particular, com firma reconhecida.

Um fato que nos chama atenção é que o período de inscrição para os que fossem realizá-la por procuração, era uma semana menor do que o prazo para inscrição presencial pelos próprios candidatos. Mesmo diante da ausência de documentos que interferiram na seriação completa do recorte analisado, observa-se, nos últimos editais obtidos, um tratamento isonômico para o período da inscrição.

Taxa de inscrição

As análises das fontes evidenciaram que no período entre 1973 e 2000 os candidatos tinham despesas para a realização dos exames. O Art. 10º da Res. CEE nº 993/1973 afirmava que poderia ser cobrada taxa de inscrição por disciplina, cujos valores seriam definidos pela Comissão de Encargos Educacionais (Goiás, 1973a). Essa taxa só foi suspensa a partir da segunda edição de 2000 (Goiás, 2000b). O valor era pago na Agência do Banco do Estado de Goiás S/A (BEG) ou na Caixa Econômica de Goiás (CAIXEGO⁶). Para fins de sistematização, foi elaborada a Tabela 1 que relaciona os valores, edições dos ES, ano e o salário-mínimo da época. O objetivo foi estabelecer um comparativo do valor gasto por um candidato. Contudo, vale destacar que nem todos os editais do período de aplicação dos exames em Goiás (1973 - 2012) foram obtidos junto ao acervo da Seduc/GO.

6 Ambas as agências foram extintas, sendo a última, liquidada pelo Banco Central em 1990.

Tabela 1 - Valor da taxa de inscrição por disciplina do 2º grau e o total gasto

Mês/ano	Valor por disciplina	Nº de Disciplinas	Total de todas as disciplinas	Salário-Mínimo ⁷
Mar e jul/1973	Cr\$ ¹ 12,00	9	Cr\$ 108,00	Cr\$ 312,00
Mar e jul/1974	Cr\$ 13,00	9	Cr\$ 117,00	Cr\$ 376,80
Jul e dez/1975	Cr\$ 15,00	8	Cr\$ 120,00	Cr\$ 532,80
Julho/1976	Cr\$ 19,50	8	Cr\$ 156,00	Cr\$ 768,00
Junho/1977	Cr\$ 26,30	9	Cr\$ 236,70	Cr\$ 1.106,40
Novembro/1977	Cr\$ 26,30	9	Cr\$ 236,70	Cr\$ 1.106,40
Outubro/1978	Cr\$ 35,50	9	Cr\$ 319,50	Cr\$ 1.560,00
Jul/1979	Cr\$ 48,00	9	Cr\$ 432,00	Cr\$ 2.268,00
Nov/1979	Cr\$ ¹ 48,00	9	Cr\$ 432,00	Cr\$ 2.932,80
Nov/1980	Cr\$ 65,00	9	Cr\$ 585,00	Cr\$ 5.788,80
Jun/1981	Cr\$ 100,00	9	Cr\$ 900,00	Cr\$ 8.464,80
Nov/1981	Cr\$ 100,00	9	Cr\$ 900,00	Cr\$ 11.928,00
Dez/1991	Cr\$ 1.200,00	10	Cr\$ 12.000,00	Cr\$ 42.000,00
Maio/1992	Cr\$ 1.500,00	10	Cr\$ 15.000,00	Cr\$ 230.000,00
Dez/1992	Cr\$ 5.000,00	10	Cr\$ 50.000,00	Cr\$ 522.186,94
Maio/1993	Cr\$ 10.000,00	10	Cr\$ 100.000,00	Cr\$ 3.303.300,00
Nov/1993	CR\$ ² 150,00	8	CR\$ 1.200,00	CR\$ 15.021,00
Agos/1994	1,3 URV ³	8	10,40 URV	64,79 URV
Maio/1995	R\$ ⁴ 2,00	8	R\$ 16,00	R\$ 100,00
Abr/1996	R\$ 6,00	8	R\$ 48,00	R\$ 112,00
Abr/1997	R\$ 6,00	8	R\$ 48,00	R\$ 120,00
Nov/1998	R\$ 7,00	8	R\$ 56,00	R\$ 130,00
Maio/1999	R\$ 7,00	8	R\$ 56,00	R\$ 136,00
Nov/1999	R\$ 7,00	7	R\$ 49,00	R\$ 136,00
Maio/2000	R\$ 7,00	7	R\$ 49,00	R\$ 151,00

Fonte: Moreira (2023).

Notas: 1 Cruzeiro; 2 – Cruzeiro real; 3 - Unidade Real de Valor; 4 – Reais.

Nota-se que o valor da prova era reajustado anualmente, conforme as orientações da Resolução CEE nº 993/1973 (Goiás,

7 Valores localizados no site <https://audtecgestao.com.br/capa.asp?in-foid=1336>

1973a), e não seguiu a proporção em relação ao aumento do salário-mínimo. Por exemplo, em 1974, para realizar todas as provas do 2º grau, uma pessoa gastaria em torno de 1/3 (31%) do salário-mínimo. Em 1979, gastaria aproximadamente 17% do salário. Já em 1996, o candidato precisaria fazer o investimento de 42,85% do salário-mínimo. Nessa perspectiva, compreende-se que o ES possuía um caráter excludente, especialmente, quando se toma em conta que, era praticamente inviável a uma pessoa que possuísse renda mensal de apenas um salário-mínimo, realizar as provas de todas as disciplinas. Ocorre que, historicamente, o público que demandava e tem demandado por iniciativas de escolarização de adultos é, justamente, o de baixa renda.

No período histórico analisado por este estudo (1973 – 2012), houve uma variação econômica intensa no cenário brasileiro, que se desdobrou em quatro trocas de moeda. Embora o salário-mínimo possa ser uma referência, ele não dá a dimensão dos limites financeiros impostos para a maioria dos trabalhadores, os quais sequer recebiam o mínimo. Há, nesse sentido, outros elementos e correlações de natureza material, não trazidas nos limites do recorte de análise deste capítulo, em relação aos contextos da vida concreta da classe trabalhadora, os quais certamente influenciaram nas possibilidades de participação nos exames de certificação.

Idade mínima para participar dos Exames Supletivos

No período de 1973 a 1996, a idade mínima para o candidato se inscrever nos exames era de 18 anos para o 1º grau e 21 anos para o 2º grau. Nesse sentido, era seguida a legislação nacional vigente (Lei nº 5.692/1971). A partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996 as idades foram modificadas e já expressas no Edital nº 001/1997.

O candidato deveria ter 15 e 18 anos completos, “na data da primeira prova, para submeter-se aos Exames do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente” (Goiás, 1997, p. 1). Dessa forma, percebe-se que o candidato não precisava ter a idade mínima no momento da inscrição e que a LDB/1996 foi cumprida muito rapidamente. Em menos de duas semanas após a sua aprovação, o edital do exame certificador em Goiás já estava em consonância com a normativa federal.

A partir do Edital 01/1976 foi permitido ao candidato que possuísse 17 e 20 anos completos até a data da primeira prova, se inscrever em cinco disciplinas para o 1º grau e seis disciplinas para o 2º grau, respectivamente. Entretanto, o estudante só poderia prestar a última prova com 18 anos (1º grau) e 21 anos (2º grau) completos (Goiás, 1976). Assim, observa-se que houve, em Goiás, a instituição de mecanismos estruturais que buscaram adiantar a conclusão das disciplinas a serem prestadas pelos candidatos. Todavia, se manteve o parâmetro contido na legislação nacional, para fins de certificação. Em alguns editais, foi exigida ainda uma declaração, com firma reconhecida, de que o candidato não possuía escolaridade igual ou superior a da etapa do exame para a qual pretendia se inscrever. O documento deveria ser elaborado de acordo com um modelo, que poderia ser obtido nas unidades de Ensino Supletivo (Goiás, 1976).

Para ampliar a compreensão acerca das variações da idade mínima para realização dos exames de 1º e 2º graus, foi elaborado o Gráfico 2. Nele, estão sistematizados dados a partir da regulamentação da LDB de 1961 até a LBD de 1996. Ressalta-se que eles representam uma descontinuidade no processo histórico dos ES.

Tabela 2 – Idade mínima permitida para realização dos exames de certificação

Legislação	Ciclo/Etapa	Idade (anos)
Lei nº 4.024/1961	Ginasial	16
	Colegial	19
Lei nº 5.692/1971	1º Grau	18
	2º Grau	21
Lei nº 9.394/1996	Ensino Fundamental	15
	Ensino Médio	18

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

A partir 2000, os editais passaram a mencionar a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), nº 1, de 5 de julho de 2000, para justificar a comprovação da idade mínima de 15 e 18 anos completos para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente (Brasil, 2000). No entanto, não fica explícito se a idade mínima deveria ser seguida já no momento da inscrição ou apenas na realização das provas, tal qual ocorreu em orientações dos editais anteriores. Já no Edital 001/2004, foi enfatizado o indicativo de que os candidatos deveriam comprovar 15 ou 18 anos completos até o segundo dia da realização das provas, que eram aplicadas em um fim de semana (sábado e domingo) (Goiás, 2004).

Os elaboradores das provas dos Exames Supletivos

A partir das portarias e folhas avulsas analisadas, encontradas nas fontes históricas analisadas, se tem poucas informações sobre os elaboradores das provas. Os documentos, entretanto, trazem os nomes dos componentes das bancas examinadoras/elaboradoras. Silva *et al.* (2015, p. 92) afirmam que “as provas eram elaboradas sempre por pessoas especializadas na área, sendo dois

professores por matéria”. Contudo, a análise dos 48 volumes de relatórios sobre as provas, mostrou que, em alguns deles, havia uma portaria de designação para esse fim. Em muitos casos, tratou-se de apenas um(a) elaborador(a).

Especificamente nos exames aplicados em outubro de 1978, uma única pessoa, um engenheiro civil, foi responsável pela elaboração das provas de Matemática e de Ciências Físicas e Biológicas do 2º grau. Esses dados vão de encontro aos apresentados por Silva *et al.* (2015), e mostram que nem sempre as avaliações eram elaboradas por especialistas da área da Educação.

Os dados também assinalam que uma pessoa foi elaboradora das provas de Física por cinco anos (jul./1976 – jun./1981) consecutivos. Na edição de junho de 1977, essa mesma pessoa elaborou sozinha, as provas de Ciências Físicas e Biológicas, tanto do 1º quanto do 2º grau. Uma mulher foi responsável pela elaboração da prova de Biologia por seis anos consecutivos (jul./1976 – ago./1982).

Governadores e Secretários(as) de Educação em Goiás

O capítulo não tem o compromisso de estabelecer a relação direta dos governadores e gestores da secretaria estadual de educação (1973 – 2012) de Goiás com os ES, mas pretende apresentar alguns fatos relevantes que atravessaram a educação goiana. Entende-se que esses aspectos são importantes para a ampliação do entendimento do contexto político do estado no período da vigência dos exames.

Campos (2009) pontua que, a partir da década de 1960, a política goiana foi de um projeto essencialmente oligárquico, a um modelo progressivo de integração ao desenvolvimento nacional. Rabelo (2009) destaca que, à época, o estado apresentava um

tradicionalismo que o distanciava, sobremaneira, do populismo brasileiro. Na ditadura militar, o Ato Institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965, estabeleceu o bipartidarismo⁸ e determinou de forma autoritária que os grupos políticos brasileiros se organizassem em duas legendas: Aliança Renovadora Nacional (ARENA)⁹ e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) (movimento de oposição à ditadura militar). Essas legendas, foram “construídas de forma artificial, sem considerar os processos de hegemonia obtidos na sociedade” (Borges, 2009b, p. 177).

Devido a conjuntura política nacional, o MDB sofreu um enfraquecimento a partir de 1966. Já em 1974, teve início um processo de otimismo em relação a possibilidade de eleições diretas, o que provocou o crescimento do número de filiados do partido nos municípios goianos. No mesmo período, a ARENA inaugurou uma rota de declínio eleitoral e não venceu os pleitos em algumas cidades do estado. O Quadro 2 apresenta a relação dos governantes goianos no período de 1971 a 2018. Para tanto, foi realizada uma pesquisa na internet.

8 No Brasil o bipartidarismo vigorou por treze anos, de 1966 a 1979.

9 Duas facções preponderaram na Arena. Uma era a velha guarda da União Democrática Nacional (UDN), “nucleada principalmente pela tradicional liderança da família Caiado” [...]. “A outra ala, liderada pelo ex-governador Otávio Lage, agrupa ex-udenistas preocupados com a modernização do aparelho administrativo e da economia regional” (Borges, 2009b, p. 137).

Quadro 2 – Relação dos Governadores, filiação partidária e sua formação (1971 a 2018)

Período	Governador¹⁰	Formação/Profissão	Partido Político¹¹
15/03/1971 a 02/07/1973	Leonino Di Ramos Caiado	Engenheiro Civil	ARENA ¹²
02/07/1973 a 12/07/1973	Ursulino Tavares Leão	Advogado, Escritor e Fazendeiro	ARENA
12/07/1973 a 15/03/1975	Leonino Di Ramos Caiado	Engenheiro Civil	ARENA
15/03/1975 a 05/01/1979	Irapuan Costa Júnior	Engenheiro Civil e professor	ARENA
05/01/1979 a 15/01/1979	José Luiz Bittencourt	Advogado, Jornalista e Professor	ARENA
15/01/1979 a 15/03/1979	Irapuan Costa Júnior	Engenheiro Civil e professor	ARENA
15/03/1979 a 15/03/1983	Ary Ribeiro Valadão	Advogado, agricultor e industrial	ARENA
15/03/1983 a 13/02/1986	Iris Rezende Machado	Advogado	PMDB ¹³
13/02/1986 a 15/03/1987	Onofre Quinan	2º grau/empresário	PMDB
15/03/1987 a 15/03/1991	Henrique Antônio Santillo	Pediatra	PMDB
15/03/1991 a 02/04/1994	Iris Rezende Machado	Advogado	PMDB

continua >>

-
- 10 Disponível em: <https://www.casacivil.go.gov.br/noticias/615-governantes-republica.html>
- 11 A maior parte das informações foram identificadas no site da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás (Alego), onde é encontrado o perfil biográfico de todos os ex-deputados que constituíram as legislaturas desde 1891, além de livros e vídeos com entrevistas. Todo este material constituem o Memorial Legislativo do Estado de Goiás. <https://portal.al.go.leg.br/legado/legislatura>
- 12 “Partido que apoiou e deu sustentação ao regime militar” (Coutinho, 2006 *apud* Melo, 2020, p. 133).
- 13 O PMDB era o partido em que “[...] se congregava a oposição ao governo militar [...]” (Paiva, 2015, p. 407).

Período	Governador¹⁰	Formação/Profissão	Partido Político¹¹
02/04/1994 a 01/01/1995	Agenor R. de Rezende	Advogado	PMDB
01/01/1995 a 04/05/1998	Luiz A. Maguito Vilela	Advogado	PMDB
04/05/1998 a 23/11/1998	Naphtali Alves de Souza	Engenheiro Civil	PMDB
24/11/1998 a 31/12/1998	Helenês Cândido	Advogado	PMDB
01/01/1999 a 31/03/2006	Marconi F. Perillo Júnior	Ensino Médio/Servidor público	PSDB
31/03/2006 a 31/12/2010	Alcides Rodrigues Filho	Ginecologista e Obstetra	PP
01/01/2011 a 07/04/2018	Marconi F. Perillo Júnior	Ensino Médio/Servidor público	PSDB

Legenda: ARENA – Aliança Renovadora Nacional; PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro; PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira; PP – Partido Progressista.

Fonte: Moreira (2023)

No período histórico analisado, o Estado de Goiás contou com 12 governadores e dois vice-governadores, que assumiram o cargo de governante por alguns dias. O Quadro 2 reforça a ausência da mulher no executivo máximo da unidade federativa. A maioria dos que ocuparam o governo trata-se de homens brancos, casados, de famílias com tradição política. Nessa perspectiva, nota-se a hegemonia do patriarcalismo no poder executivo no estado goiano.

Os governadores tiveram profissões diversas. Houve, por exemplo, advogados, médicos, engenheiro civil, empresário, entre outras. Alguns foram professores universitários. Ursulino Tavares Leão era advogado e escritor, fez parte da Academia Goiana de Letras, além de ter diversas obras literárias publicadas.

Dois dos ex-governadores não possuíam curso superior. Em 1974, com quase 50 anos, Onofre Quinan matriculou-se em um curso supletivo de 1º e 2º graus em Goiânia, formando-se no ano

seguinte. Marconi Perillo, eleito para quatro mandatos, foi o outro governador que não concluiu um curso superior, embora tenha iniciado três graduações em instituições diferentes.

Durante toda a década de 1970 e início da década de 1980, Goiás esteve sob o comando de governadores que apoiavam a ditadura civil-militar. Segundo Borges (2009b), algumas das administrações se deram com mais extremismo que outras. Houve ainda, a partir de meados da década de 1970, a instituição de um discurso oposicionista ao regime no estado, que partia da crítica a questões de ordem política e econômica como a “falta de democracia, modelo autoritário e militarização da vida pública, combinadas ao alto custo de vida, ao arrocho salarial e à pauperização nas maiores cidades” (Borges, 2009b, p. 148). A inflação aliada à crise do petróleo que sucedeu o “milagre econômico”, foram algumas adversidades que influenciaram a campanha eleitoral estadual de 1974.

Em consonância à legislação federal, foram aprovadas, nos anos de 1973 e 1974, leis estaduais que estimularam os primeiros movimentos de industrialização em Goiás. Houve o estabelecimento de benefícios para empresas que se interessassem em se instalar no estado. Os incentivos iam desde a infraestrutura, até a isenção de impostos por períodos determinados, mediante o subsídio de recursos de programas federais que estimulavam os setores produtivos.

Nesse ínterim, houve manifestações dos sinais de um incentivo a industrialização devido ao êxodo rural e mudanças na infraestrutura estaduais, como por exemplo: avanços no setor de energia elétrica, industrialização da agricultura, expansão da atividade mineral, crescimento da indústria da construção civil, o boom econômico do início da década de 1970. Dessa forma, o estado deu início a uma tendência agroindustrial, que foi intensificada na década pos-

terior, transformando sua identidade produtiva de “vocação agrícola” para “vocação agroindustrial” (Borges, 2009a, p. 209).

O programa do governo de Irapuan Costa Júnior (1979), se destacou dos seus dois antecessores, por não condenar o financiamento da indústria (Borges, 2009a). A proposta imprimia uma política de a oes abrangentes, planejadas e de visão futurista. Elas se dariam junto a uma equipe técnica, integradas as classes empresariais. A ideia se mostrou consistente, de modo que várias gestões posteriores a mantiveram, com amplia o e aprimoramento.

De acordo com Vicente (2006), em 1979, em consequência da pressão política de movimentos estudantis e entidades de classe, além de outros fatores, foi aprovada a lei que restabelecia a volta ao pluripartidarismo. Foi também aprovada a Lei de Anistia (6.683/1979) aos exilados e exiladas pela ditadura (Vicente, 2006). Esse foi um momento importante para a retomada da democracia no Brasil, por meio da abertura política.

No cenário nacional, o fim do bipartidarismo fez com que houvesse a constitui o de novas legendas. O Partido Democrático Social (PDS) foi o sucessor da ARENA e era o partido de apoio ao governo. Na oposi o, o MDB foi sucedido pelo PMDB e houve a cria o do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980. Moderados do antigo MDB e liberais da ARENA se uniram para formar o Partido Popular (PP). Todavia, Borges (2009b) afirma que o bipartidarismo se manteve no contexto goiano por muito tempo. Devido às altera es legislativas de 1979, muitos homens públicos, como Iris Rezende Machado, que haviam sido cassados pela ditadura, voltaram ao cenário político.

Em 1982, Iris Rezende Machado foi eleito para o executivo goiano por sufrágio universal. Esse foi o primeiro governo do PMDB   frente do estado. A partir do ano seguinte, houve intensifica o da “industrializa o regional, articulando as temáticas

da democracia com as do fortalecimento do salário e do mercado interno: geração de empregos, desconcentração de renda e descentralização do desenvolvimento” (Borges, 2009a, p. 210). Segundo Borges (2009a), os governos peemedebistas posteriores conferiram grande importância à agroindústria e à mineração, o que potencializou as possibilidades que haviam sido abertas no final da década de 1970.

A mudança de um governo implica, na maioria dos casos, na alteração do pessoal envolvido com a administração pública, seja o primeiro escalão (secretariado), ou os servidores responsáveis pelos departamentos dos diferentes órgãos. Pelos editais dos exames analisados, não foi possível acessar os nomes de todos os gestores e gestoras da Secretaria de Estado da Educação do período de tempo considerado neste capítulo. Para tanto, foram consultadas informações disponíveis na internet, além de um memorial (Goiás, 2022), sistematizado por duas servidoras da Seduc/GO. Esses dados se encontram no Quadro 3.

Quadro 3 – Os(as) Secretários(as) de educação de Goiás (1971 a 2013) e suas formações.

Período	Nome	Formação/Profissão
1971 a 1974	Hélio Mauro Umbelino Lôbo	Técnico em Administração (2.º Grau) / Funcionário Público Federal
1974 a 1975	Paulo Gomide Leite	Não identificado
1975 a 1978	José Alves de Assis	Advogado
1975 e 1978	Hélio Naves	Empresário e professor/ Formado em Ciências Econômicas
1978	Ana Maria Taveira de Camargo Almeida e Moura Pacheco	Não identificado
1978 a 1979	Humberto Ludovico de Almeida Filho	Não identificado
1980 a 1982	Adjair de Lima e Silva	Advogado e Economista
1983 a 1985	Adhemar Santillo	2º grau / Comerciarío e Comunicador

continua >>

Período	Nome	Formação/Profissão
1985 a 1986	Virmondos Borges Cruvinel	Professor e odontólogo
1986 a 1987	Heldo Vitor Mulatinho	Professor Doutor em Antropologia Social
1987 a 1988	Tobias Alves Rodrigues	Professor, Advogado e agropecuarista
1988 a 1991	Jonathas Silva	Professor Mestre em Direito Agrário
1991 a 1998	Terezinha Vieira dos Santos	Professora efetiva da Rede estadual
1999 a 2001	Raquel Figueredo Alessandri Teixeira	Professora Doutora em Linguística
2002 a 2006	Eliana Maria França Carneiro	Pedagoga e Mestra em Educação - Administração de Sistemas Educacionais
2006 a 2010	Milca Severino Pereira	Professora Doutora em Enfermagem
2011 a 2013	Thiago Mello Peixoto da Silveira	Graduado em Economia

Fonte: Moreira (2023).

Alguns dos secretários da educação do período analisado exerceram outros cargos, majoritariamente mandatos políticos, antes ou depois de sua gestão na pasta, a saber: a) Virmondos Borges Cruvinel: Deputado Estadual, Deputado Federal, ex-prefeito de Anápolis; b) Adhemar Santillo: Deputado Federal; c) Adjair de Lima e Silva: Deputado Estadual; d) Tobias Alves Rodrigues: Deputado Estadual, Deputado Federal, vereador de Goiânia e professor na Faculdade de Direito da UFG. Hélio Naves trabalhou em vários cargos ligados a Federação das Indústrias do Estado de Goiás (FIEG) e presidiu o Sindicato das Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico do Estado de Goiás (SIMELGO). Ele foi ainda, professor da antiga Escola Técnica Federal de Goiás.

Outros(as) ex-secretários(as) atuaram na Educação Superior. Heldo Vitor Mulatinho foi professor e diretor do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e da Editora UFG. Milca Severino Pereira foi reitora da UFG por dois mandatos (1998 a 2006), se aposentou como professora titular da Faculdade de Enfermagem da mesma instituição e ocupou o cargo de Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

(PUCGO), de 2013 a 2022. Jonathas Silva é professor da Faculdade de Direito da UFG. Eliana Maria França Carneiro foi professora em algumas instituições, inclusive na UFG, foi vice-reitora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) entre 2011 e 2012, além de ter exercido vários cargos políticos. Por fim, Raquel Figueredo Alessandri Teixeira é professora aposentada da UFG, atuou na Educação Básica e desde 2021 ocupa o cargo de secretária de educação do Rio Grande do Sul.

No final de 2021 houve, na nova sede da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), localizada no antigo IEG, a inauguração de uma galeria que homenageia os(as) 70 ex-secretários(as) de Educação de Goiás do período entre 1889 e 2023. Também houve a restauração do painel “A instrução”. Durante o evento, foi destacado que o objetivo das obras foi honrar e reconhecer os serviços prestados pelos(as) ex-secretários(as). Na ocasião, estiveram presentes alguns ex-gestores e gestoras da pasta (Barreto, 2021).

Dos 70 secretários de educação que o estado goiano já teve, apenas 9 eram mulheres, sendo que houve maior representatividade feminina nas últimas três décadas. A primeira mulher a ter um assento garantido na pasta da educação foi Sylvia de Siqueira Simões, no período de 1970 a 1971. Ela era professora e exerceu o mandato no final do governo de seu irmão, Otávio Lage.

A professora Terezinha Vieira dos Santos foi a secretária que ocupou o cargo por mais tempo, oito anos consecutivos (1991-1998). Ela assumiu a pasta no mandato de Iris Rezende (1991-1994) e permaneceu à frente da secretaria nos dois governos posteriores, de Agenor R. de Rezende (1994-1995) e de seu sucessor Luiz A. Maguito Vilela (1995-1998). Também foi a única com experiência profissional estritamente no “chão da escola”, como professora e diretora do Colégio Lyceu.

Borges (2009b) pontua que na década de 1970, os ex-secretários de Estado sobressaíram em condição vantajosa de competi-

tividade eleitoral. Segundo o autor, ocupar o primeiro escalão do governo em anos precedentes à eleição permitia o acesso à manipulação dos recursos públicos. Assim, a gestão na pasta tornou-se um trampolim compensatório para os que pretendiam lançar candidaturas de mandato eletivo nos âmbitos municipal, estadual ou federal. Essa foi, e ainda é, uma prática comum, e pôde ser confirmada pelo fato de alguns dos ex-secretários terem sido prefeitos, deputados estaduais e/ou federais.

As áreas de formação dos ex-gestores evidenciam que, embora houvesse a diversidade de ocupações (servidor público, advogado, economista, alguns com formação na área educacional, professores do ensino superior), poucos tinham experiência na Educação Básica. Sobre este aspecto, pode-se inferir que a ocupação do cargo de gestor da pasta não esteve historicamente condicionada aos conhecimentos específicos relacionados ao escopo de sua atuação. Ocorreu, sobretudo, por meio de indicações políticas, nem sempre baseadas no interesse público.

Os dados mostram que a conjuntura econômica e política teve influência nos aspectos educacionais goianos acerca das decisões a respeito dos gestores e gestoras e dos encaminhamentos dados aos Exames Supletivos. Além disso, CEE-GO estabeleceu articulações e “determinações que iam ao encontro do projeto educacional-militar” (Oliveira, 2015, p. 40). Oliveira (2015) indica esse cenário, na pesquisa que junto ao Correio Oficial do Estado de Goiás. O autor identificou que entre as atribuições mais comuns do CEE-GO, durante a ditadura militar estavam a autorização para que as escolas funcionassem, a mudança de professores entre unidades escolares e a decisão acerca dos conteúdos que poderiam ou não ser ensinados.

Houve também a criação da função de inspetores, que eram responsáveis por “colocar em prática todas as leis e decretos sancionados pelo Conselho Federal de Educação, órgão de total alinha-

mento com o projeto educacional dos militares” (Oliveira, 2015, p. 42). Por fim, Oliveira (2015) indica ainda que, o referido período, foi marcado pela intensificação da privatização do sistema educacional. A privatização em larga escala foi produtora do crescimento dos níveis de corrupção e do sucateamento das políticas de investimento na Educação Básica durante os governos ditatoriais.

Aspectos pedagógicos ligados aos Exames Supletivos

A definição das matérias e disciplinas que deveriam compor as provas dos exames é apresentada no Art. 2º da Resolução CEE nº 993/1973. Os exames Supletivos do 1º e 2º graus eram divididos em três matérias do Núcleo Comum: a) Comunicação e Expressão - composto das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (apenas para 2º grau); b) Estudos Sociais - constituído por Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica; c) Ciências - constituída por Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. É necessário destacar que as provas de Geografia, História e Literatura Brasileira deveriam contemplar aspectos do estado de Goiás, especialmente, a sua cultura (Goiás, 1973a).

De acordo com o Art. 5º (Resolução CEE nº 993/1973), as provas deveriam ser organizadas em consonância ao programa preparado e divulgado pela secretaria estadual (Goiás, 1973a). Nas fontes históricas analisadas puderam ser identificados quatro programas. Os documentos disponíveis correspondiam aos relatórios dos anos 2000. O Art. 6º (Res. CEE nº 993/1973) discorre sobre a distribuição equilibrada das questões quanto ao grau de dificuldade, indica ainda que a forma de aplicação da prova deveria ser exclusivamente escrita, além da impossibilidade de sua revisão (Goiás, 1973a).

Constatou-se ainda, que houve muitas variações entre as disciplinas ofertadas pelos exames ao longo de sua existência. A exemplo, no 2º grau, havia a possibilidade de escolha entre a realização da prova de Francês ou Inglês (Goiás, 1977a), entre novembro de 1976 e maio de 1999. A prova de Francês deixou de ser ofertada no final de 1999, com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (Brasil, 2000). A normativa promoveu a instituição da obrigatoriedade de os candidatos do Ensino Médio realizarem as provas da disciplina de Língua Estrangeira Inglês (Goiás, 2000a).

A partir da segunda edição dos ES de 1977, as provas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira passaram a ser constituídas por questões objetivas e uma questão discursiva em forma de redação de um tema proposto. A redação fazia parte da prova de 1º grau e de 2º grau (Goiás, 1977b). Inicialmente, a redação correspondia a 30% do valor da prova de Língua Portuguesa. Da segunda edição de 2000 em diante, ela passou a corresponder a 40% da nota final do componente (Goiás, 2000b). Vale destacar que a partir do Edital nº 001/2004, a correção da prova de redação passou a ser realizada por dois professores especialistas e, em caso de discordância, seria encaminhada a um terceiro corretor (Goiás, 2004).

Segundo Queiroz (2016), algumas disciplinas foram agrupadas e desmembradas ao longo do período de tempo considerado neste capítulo. Foi o que ocorreu, por exemplo, com Literatura Brasileira e Língua Portuguesa. Com a Resolução nº 06/1986, a disciplina Ciências Físicas e Biológicas foi dividida em Física, Química e Biologia (Queiroz, 2016). Soma-se a isto, as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (O.S.P.B.) e Educação Mo-

ral e Cívica (EMC)¹⁴ que deixaram de ser ofertadas no final de 1993. Para um melhor entendimento dessas variações, foi elaborado o Quadro 4 que apresenta a distribuição de disciplinas em cada período identificado nos documentos do acervo.

Quadro 4 - Disciplinas ofertadas em cada etapa do exame

Ano e Mês	Disciplinas	
	1º grau	2º grau
Mar. de 1973 a Mar. de 1974	Língua Portuguesa Educação Moral e Cívica Ciências Físicas e Biológicas O.S.P.B. Matemática Geografia História	Língua Portuguesa Literatura Brasileira Educação Moral e Cívica Ciências Físicas e Biológicas O.S.P.B. Matemática Geografia História Inglês ou Espanhol
Jul. de 1974 a Jul. de 1976	Língua Portuguesa Educação Moral e Cívica Ciências Físicas e Biológicas O.S.P.B. Matemática Geografia História	Língua Portuguesa Literatura Brasileira Educação Moral e Cívica Ciências Físicas e Biológicas O.S.P.B. Matemática Geografia História
Nov. de 1976 a Jul. de 1987	Língua Portuguesa Educação Moral e Cívica Ciências Físicas e Biológicas O.S.P.B. Matemática Geografia História	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Educação Moral e Cívica Ciências Físicas e Biológicas O.S.P.B. Matemática Geografia História Inglês ou Francês

continua >>

14 A disciplina foi integrada aos currículos escolares em todos os níveis e em modalidade de ensino no Brasil a partir do “Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, elaborado por um grupo de trabalho da Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra” (Melo, 2020, p. 145). O objetivo da disciplina era “preencher o ‘vácuo ideológico’ deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pelas ‘insinuações materialistas e esquerdistas’” (Cunha; Góes, 2002, p. 72 apud Melo, 2020, p. 145).

Ano e Mês	Disciplinas	
	1º grau	2º grau
Jul. de 1991 a Mai. 1993	Língua Portuguesa Educação Moral e Cívica Ciências O.S.P.B. Matemática Geografia História	Língua Portuguesa Educação Moral e Cívica Física Química Biologia O.S.P.B. Matemática Geografia História Inglês ou Francês
Nov. de 1993 e Ago. 1994	Língua Portuguesa Ciências Matemática Geografia História	Língua Portuguesa Física Química Biologia Matemática Geografia História Inglês ou Francês
Mai. de 1995 a Mai. de 1999	Língua Portuguesa Ciências Matemática Geografia História	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Física Química Biologia Matemática Geografia História Inglês ou Francês
Nov. de 1999 e maio de 2000	Língua Portuguesa Ciências Matemática Geografia História	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Física Química Biologia Matemática Geografia História
Nov. de 2000 a 2006	Língua Portuguesa Ciências Matemática Geografia História Inglês (facultativo)	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Física Química Biologia Matemática Geografia História Inglês

continua >>

Ano e Mês	Disciplinas	
	1º grau	2º grau
2008 a 2012	Língua Portuguesa Ciências Matemática Geografia História Inglês	Língua Portuguesa Física Química Biologia Matemática Geografia História Inglês Sociologia Filosofia

Fonte: Moreira (2023).

Na maioria das edições analisadas, as questões das provas possuíam quatro alternativas. A exceção foi observada nas avaliações de 2002 e 2004, que apresentavam cinco. O número de questões de cada componente variou, sendo que a maior parte das provas possuía 30 perguntas de Física. Contudo, as provas aplicadas em maio de 1999 e maio de 2000, possuíam 25.

No Edital nº 002/1975, o item 6.5 afirma que os candidatos poderiam se matricular no Centro de Estudos Supletivos (CES), localizados no Setor Aeroporto, em Goiânia, para se prepararem para as provas. Isso se daria, por meio de “fascículos didáticos, com orientação pedagógica, consulta bibliográfica, audiovisual e outros multimeios que ali lhes serão oferecidos para suprir seus conhecimentos e técnicas, e dar-lhes condições de melhor enfrentar as provas” (Goiás, 1975a, p. 7). Esse modelo preparatório parecia combinar elementos do Ensino Supletivo com o viés de autoaprendizagem orientada, tal como ocorria em programas por correspondência de educação de adultos da década de 1970 empreendidos pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MO-

BRAL¹⁵). Há também a hipótese de que tais preparatórios pudessem ser um meio de incentivo para que os candidatos se matriculassem no Ensino Supletivo.

A partir de 2005, o programa dos conteúdos específicos de cada disciplina e o edital do exame na íntegra, passaram a ser disponibilizados no site da secretaria estadual. Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre as reais condições de participação dos trabalhadores e trabalhadoras, mediante o acesso a esses materiais, haja vista que, o acesso à internet era necessário. Como, então, os que não possuíam internet, fariam para acessar as informações essenciais de inscrição e realização da prova? Essa indagação evidencia mais um aspecto excludente que foi se perfazendo no âmbito dos exames.

O edital de 2010 indicava a possibilidade de aproveitamento de disciplinas concluídas em ES de outras instituições. Afirma-se que:

[...] mediante aproveitamento de disciplinas concluídas em Exames Supletivos de outras instituições, a Coordenação de Educação a Distância/Supervisão de Expedição de Certificados somente expedirá certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, para candidatos que tenham concluído a última disciplina em Exames Supletivos por ela realizados (Goiás, 2010, p. 6).

Ao analisar o item, o edital não deixa explícito quais seriam as instituições a partir das quais poderia ser realizado o aproveitamento de componentes. Sabendo que o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) já existia,

15 O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi um projeto educacional destinado à alfabetização de adultos no Brasil. Iniciou em 1970 e finalizado em 1985, “se transformou em Fundação Educar, ainda oferecendo assistência em projetos educacionais” (Silva, 2019, p. 20).

pode-se inferir que uma das possibilidades se tratava justamente do exame nacional, já que a responsabilidade por sua aplicação ficava à cargo de outra instituição, o INEP. O trecho, entretanto, abriu frente para o questionamento acerca da oferta dos Exames Supletivos por parte de outras instituições que não fossem a Seduc/GO. Todavia, não foi possível identificar tal dado no conjunto de documentos analisados.

Houve descontinuidades em relação aos dias de realização das provas. As provas do 2º grau aconteciam, geralmente, em três dias consecutivos. A partir dos anos 2000, elas começaram a ser realizadas no sábado e domingo. Provavelmente, isso aconteceu para reduzir a estadia de muitos candidatos que não eram do estado (Silva *et al.*, 2015). Nesse sentido, o Edital nº 02/2001, apresentava uma novidade, ao mencionar a existência de um formulário próprio destinado aos candidatos adventistas, para que tivessem atendimento especial na realização das provas no primeiro dia de aplicação (Goiás, 2001).

Os processos de inclusão começaram a ser considerados pelos editais dos ES. Nos documentos, passou a haver a possibilidade de atendimento especializado, mediante o preenchimento de formulário próprio fornecido pela SUED. O edital de 2010 se valeu da Lei Estadual nº 14.715/2004, para descrever quem seria considerado deficiente de acordo com a legislação (Goiás, 2010). Esse foi também o primeiro edital a considerar a possibilidade da amamentação durante a realização da prova. Para isso, também deveria ser preenchido um formulário próprio de solicitação dessa condição (Goiás, 2010).

O edital de 2010 especificava que, os candidatos que não pudessem realizar as provas no horário regular por questões religiosas, poderiam o fazer posteriormente. Para isso, era preciso comparecer ao local do exame no primeiro horário e ficar incomunicável até o início de sua prova. Nos casos de alterações fisioló-

gicas e/ou psicológicas permanentes ou temporárias não teriam tratamento privilegiado, com objetivo de garantir o princípio da isonomia (Goiás, 2010).

Embora a Educação de Jovens e Adultos já tivesse sido institucionalizada pela LDB de 1996, a denominação dos exames permaneceu como supletivo. Assim, a suplência como elemento de permanência, pode ser constatada nessa iniciativa de certificação ao longo dos anos 2000. Nesse sentido, Souza *et al.* (2021) defendem que:

O termo ensino supletivo é marcado ainda pelo aligeiramento da formação escolar, de compensar “o tempo perdido”, de corrigir a defasagem idade/série, além de definir a certificação como principal finalidade da educação. Já o termo “Educação de Jovens e Adultos” apresenta uma nova concepção de aprendizagem expressada pelo direito e por uma educação de qualidade no compromisso com a formação humana (Souza *et al.*, 2021, p. 184).

Diante disso, compreende-se que a concepção assistencialista-compensatória (Rodrigues, 2021), permaneceu em evidência como elemento que atravessava a realização dos exames, mesmo após a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. Esse quadro demonstra a contradição que se expressa justamente entre o fundamento legal e as ações que efetivamente se materializaram.

Um outro aspecto interessante em relação aos exames aplicados em Goiás, diz respeito à possibilidade de revisão da prova. Conforme a Resolução CEE nº 993/1973, ela não era permitida (Goiás, 1973a). Isso mudou apenas a partir de 2004, quando o candidato passou a ter direito a enviar recurso em relação às questões e gabarito das provas. Isso poderia ser feito em até três dias úteis

após a realização das provas e a publicação do gabarito. Contudo, o edital de 2004 afirmava que o cartão-resposta não poderia ser consultado ou revisto (Goiás, 2004). Nesse contexto, pode-se questionar de que modo o candidato poderia propor um recurso sem ter acesso ao seu cartão-resposta.

Na década de 1970, a divulgação do resultado era realizada apenas na presença do candidato. Os editais destacavam ainda que, ele não seria dado por telefone. Em outro período, os resultados eram fixados nas sedes das secretarias. Nos últimos anos de aplicação, além da correção eletrônica das provas objetivas, passou-se a veicular os resultados no site da Secretaria Estadual de Educação (Silva, 2014).

As fontes históricas analisadas permitiram identificar a participação de pessoas com restrição ou privação de liberdade em algumas etapas do exame, a partir de 1980. Tratava-se de internos e internas do Centro Penitenciário Agroindustrial de Goiás (Cepaigo), localizado em Aparecida de Goiânia. As estatísticas dos resultados desses candidatos não estavam separadas dos dados gerais da capital. Esse fato impediu a compreensão específica de seus índices de aprovação e reprovação, por disciplina, na série histórica analisada. Já o Relatório de 2008 apresenta o resultado de candidatos da Casa de Prisão Provisória (CPP), além do Cepaigo. Ambas as instituições se localizam no Complexo Prisional em Aparecida de Goiânia. As estatísticas novamente aparecem em conjunto ao total geral da capital.

É importante salientar que a participação desses sujeitos está amparada na forma da lei. Os adolescentes, jovens, adultos e idosos em restrição ou privação de liberdade têm todos os direitos constitucionais garantidos. Conforme consta na Lei de Execução Penal, nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que trata sobre o direito do reeducando nas penitenciárias do Brasil, e a sua reintegração à

sociedade, esses sujeitos podem acessar a educação em todas as modalidades e etapas (Brasil, 2013).

Foi identificada ainda, no ano de 2012, a inscrição de pessoas do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) e do Centro de Inserção Social (CIS) de Luziânia. Contudo, a lista de resultados não apresenta notas para esses candidatos do CASE. Para os candidatos do CIS, há a informação de não comparecimento junto aos seus nomes. Os documentos analisados não permitiram a compreensão de como eram realizados os Exames Supletivos para os apenados. Não há informações sobre como eram feitas as inscrições desse grupo em específico, dado que chamou atenção, haja vista a exigência de inscrição presencial até o início dos anos 2000, sendo restritamente feita por parte do candidato na década de 1970.

A respeito do acesso das pessoas com restrição ou privação de liberdade, Silva (2022) destaca que os primeiros registros da oferta de educação em prisões no Brasil apontaram para uma educação não formal, caracterizada pela preparação para Exames Supletivos. Entretanto, o autor não apresenta informações sobre a realização da prova, já que seu objeto de pesquisa não foram os ES.

Algumas Considerações

Entende-se que os ES atenderam ao modelo educativo de interesses da classe dominante, especialmente, configurando-se em mecanismo de certificação para o acesso dessa mão de obra ao mercado de trabalho. Entende-se que a política dos Exames Supletivos carrega “concepções paradigmáticas que atravessaram a história da EJA, deixou uma dívida social ainda não equacionada pelo Estado brasileiro, mas sentida ainda hoje, por aqueles e aquelas que foram preteridos da oportunidade de apropriação dos conhecimentos científicos” (Souza *et al.*, 2021, p. 197). Os documen-

tos analisados assinalam que houve rupturas e permanências nas formas, elaboração e aplicação dos Exames Supletivos em Goiás, principalmente a partir da LDB de 1996.

Uma das permanências é que a referida lei continuou assegurando o direito do trabalhador(a) de realizar o exame de certificação sem ter frequentado a educação institucionalizada. Como ruptura, destaca-se o fato de os ES passarem a ser gratuitos a partir da segunda etapa de 2000. Desse modo, como assinala Silva (2014), essa política pública carrega contradições expressas no dado de que, embora implique em uma possibilidade individual de acesso à certificação, a massificação dos exames pode conduzir ao aligeiramento coletivo dos processos de entrada e permanência na escola.

Apesar das contradições, pode-se constatar, por meio do grande índice de inscritos, a importância que os ES tiveram em Goiás para a certificação de muitos jovens e adultos. A compreensão desse cenário só foi possível devido ao acesso aos documentos que constituem as fontes históricas desta pesquisa. Assim, o presente estudo coaduna com Silva *et al.* (2015, p. 101) em relação à potencialidade dos documentos do acervo da Seduc/GO “para a análise da história e da memória da EJA no estado”. Um desafio a ser enfrentado diz respeito à necessidade de digitalização desses documentos, para facilitar o acesso às informações e otimizar investigações futuras.

Ao analisarem os Exames Supletivos em Goiás sob a perspectiva da Educação como direito, Souza *et al.* (2021, p. 184) afirmam que “estudos e pesquisas que envolvem a EJA têm pontuado a historicidade de marginalização vivida pela modalidade, e sua luta por políticas que a valorizem dentro de suas especificidades”. Nesse sentido, fica reiterado o entendimento desses autores de que o exame de certificação foi criado para atender a lógica do certificado em detrimento da apropriação do conhecimento sistematizado.

Esse projeto formativo se deu, atrelado à uma “política do mínimo”, com o objetivo de fomentar as necessidades mercadológicas em relação aos trabalhadores e trabalhadoras (Souza *et al.*, 2021). Logo, restam aos trabalhadores e trabalhadoras, os cursos rápidos de conhecimentos parcos, sem que se efetive uma política robusta de acesso e permanência nos processos de escolarização. Essas ideias são corroboradas por Ventura e Oliveira (2020, p. 80), ao enfatizarem que para a classe trabalhadora, historicamente, “bastam cursos de menor duração e/ou apenas a certificação de ensino fundamental e médio”. Nesse sentido, os exames de certificação podem ser entendidos como um elemento de permanência na história da educação de adultos no Brasil.

Uma permanência que tem se realizado de maneira descontínua, adaptada de acordo com as finalidades desenhadas para a formação dos sujeitos. Ao mesmo tempo em que são fechadas turmas presenciais de EJA, se assiste um progressivo incentivo à realização dessas provas, como as do ENCCEJA (Ventura; Oliveira, 2020).

Tem se visto, ainda, a realização de chamadas públicas para EJA à distância em detrimento das matrículas presenciais. Na Rede Estadual de Goiás, há um movimento latente em direção à diminuição da oferta de turmas presenciais e aumento dos mecanismos de aligeiramento dos conhecimentos. Nesse sentido, entende-se a relevância da compreensão dos ES no contexto goiano, face a urgência da recuperação da história e memória dessas iniciativas, na formulação de estratégias de luta pelo direito da classe trabalhadora, em contraposição aos modos mercadológicos que pautam a compreensão acerca dos sujeitos trabalhadores.

Diante do que foi exposto neste capítulo, mesmo que o recorte tenha sido o Estado de Goiás, os aspectos apresentados permitem compreender o movimento dos exames de certificação no contexto brasileiro. Os Exames Supletivos (ES) evidenciam uma

continuidade dos exames de certificação que já existiram em âmbito nacional. Pelas lentes da investigação, foi possível compreender que há contradições que se materializam justamente nos modos reiterados e institucionalizados de marginalização (Paranhos, 2017), da classe trabalhadora, mediante instrumentos de certificação de contínuas descontinuidades. Essas práticas existem no país desde o século XIX e, embora este capítulo não tenha conseguido analisar todas as determinações desses processos, provoca reflexões acerca dos elementos de ruptura e permanência que foram se fazendo presentes no período pesquisado (1973 – 2012).

A continuidade dos ES, na forma como foram sendo organizados e a partir das compreensões político-pedagógicas que os atravessavam, coaduna com o acirramento das contradições marcadas pela concepção assistencialista-compensatória (Rodrigues, 2021) de educação de adultos. Os marcos legais foram paulatinamente fazendo da massificação e incentivo da certificação, um mecanismo de desresponsabilização do Estado com políticas consistentes de acesso e permanência na escola. Assim, especialmente a partir da reforma de 1971 (Lei nº 5.692), se teve a elevação da função de suplência à condição de finalidade última para os ES.

No caso goiano, em cujas aplicações dos exames tiveram início em 1973, houve rupturas, principalmente em relação aos aspectos organizacionais. Há de se ressaltar que, à época, as unidades federativas gozavam de relativa autonomia em relação aos ES. Houve mudanças nos modos de realizar as inscrições; nos custos de inscrição, que a partir de 2000 deixaram de existir; nas disciplinas ofertadas e nas cidades nas quais os exames eram aplicados. Os exames também foram se adequando à era digital e passou a disponibilizar o programa de conteúdos e inscrições apenas pela internet, sem considerar, por exemplo, as dificuldades do público em relação ao seu acesso.

Os ES estiveram a cargo de diferentes departamentos da Seduc/GO, evidenciando o seu “não lugar” entre as políticas públicas de maior atenção e consistência no estado. A análise da estrutura organizativa, arcabouço normativo e inferências político-pedagógicas em relação aos exames em Goiás, permite a esta afirmar que a concepção assistencialista-compensatória (Rodrigues, 2021) está bem delineada no movimento histórico dos ES.

Dessa forma, na trajetória investigada, é latente a contradição entre a massificação da certificação e o ideário de compensar o tempo perdido, ao mesmo tempo em que foram sendo postos entraves a esse acesso. Dentre eles, cabe citar o ônus que inicialmente os ES possuíam, a sua falta de especificidade e as desigualdades de condições para a realização dos exames. Assim, houve o reforço da exclusão pelo discurso inclusivo, ao mesmo tempo em que não se investiu na educação escolar dos trabalhadores e trabalhadoras.

Na aparência, as mudanças nos ES podem ser consideradas um conjunto de características que os diferencia totalmente das demais iniciativas de certificação. Contudo, na essência, entende-se que houve a reconfiguração e ampliação, pelo viés das transformações e necessidades produtivas, de um modelo de instrução pública que já vinha sendo sistematizado desde o final do século XIX, intensificado a partir das primeiras décadas do século XX.

Tal movimento, desemboca nas avaliações de larga escala, padronizadas a partir de matrizes inespecíficas, como o Enceja. Isto configura um desafio que coloca as políticas públicas para disputarem e concorrerem espaços de formação na perspectiva de recuperar o tempo perdido. Há uma concorrência desigual. Há intensas propagandas e incentivo para realizar esses exames, mas não há chamada pública para que os trabalhadores e trabalhadoras se matriculem nas escolas. O que se vê, na realidade, é o fechamento de turmas de EJA e um foco exacerbado em atender as

flutuações e flexibilidades do mercado. Reafirma-se a necessidade de revisitar os elementos do passado para a compreensão dos “tempos e atemporalidades” que compõem as dinâmicas do tecido social em torno da EJA.

Outros desafios, ligados à produção de conhecimento que utiliza fontes históricas, também se apresentaram no caminho, como aqueles referentes ao acesso, higienização e digitalização das fontes no curto prazo institucionalizado para um mestrado. Ressalta-se, portanto, que isso só foi possível, em função de um trabalho coletivo, de um grupo de sujeitos em diferentes etapas formativas (graduação, mestrado, doutorado) ligados ao Centro Memória Viva - Goiás.

A análise das fontes históricas também não se deu sem lacunas, já que não foi possível constituir uma seriação completa dos relatórios gerais (1973-1988). Logo, houve um hiato entre os documentos dos volumes identificados, o que, em certa medida, não possibilitou o *continuum* nos dados da pesquisa. Essas adversidades, somadas à escassez de produções sobre o ES em Goiás, foram alguns dos grandes desafios para o aprimoramento e aprofundamento desse estudo.

Fica reiterada a necessidade de mais investimento em estudos da história e memória da educação regional, seja para delimitar novos objetos de investigação ou fazer reinterpretações de produções já existentes. Além disso, é urgente a digitalização e disponibilização das fontes históricas em plataformas virtuais para facilitar o acesso a todos os interessados no tema, bem como para preservar os impressos e manuscritos.

Com base nos elementos apresentados, compreende-se que a EJA em Goiás produziu muitos elementos a serem investigados e que contribuíram para sua organização na atualidade. Ao disponibilizar o acervo do material digitalizado junto ao CMV - Goiás, espera-se contribuir com a divulgação de estudos e estimular o

desenvolvimento de novos trabalhos, diante das lacunas encontradas, fortalecendo a pesquisa sobre a educação de adultos no estado goiano. Com este escrito, espera-se suprir uma parte da memória e história da educação de adultos em Goiás que, de acordo com Valdez e Barra (2012), foi muitas vezes silenciada.

A compreensão da trajetória da educação de jovens, adultos e idosos, para o desvelamento das conjunturas e contextos de formação imbricados à classe trabalhadora do estado de Goiás é importante, sobretudo para ressaltar que, historicamente, a educação da classe trabalhadora esteve ligada ao aligeiramento para atender as determinações da sociedade capitalista e a análise dessa dinâmica no cenário específico de cada estado é de suma relevância.

Referências

BARRETO, Kattia. Educação inaugura novo hall com homenagem a 70 ex-secretários. *Agência Cora Coralina de Notícias*, 28 de novembro de 2021. Disponível em: <https://agenciakoradenoticias.go.gov.br/33014-educacao-inaugura-novo-hall-com-homenagem-a-70-ex-secretarios>. Acesso em: 25 abr. 2023.

BARROS, José d'Assunção. Fontes históricas. In: *Anais do 2º Encontro da Associação Nacional de História (ANPUH) (História e Parcerias)*, Rio de Janeiro, 2019a. Disponível em: https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1569693608_ARQUIVO_bd3da9a036a806b478945059af9aa52e.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

BARROS, José d'Assunção. *Fontes Históricas: introdução aos seus usos historiográficos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019b.

BORGES, Pedro Célio Alves. Formação e representações do Estado de Goiás. SOUZA, Dalva Borges de (Org.). *Goiás: sociedade e Estado*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009a, p. 185-228.

BORGES, Pedro Célio Alves. O bipartidarismo autoritário. SOUZA, Dalva Borges de (Org.). *Goiás: sociedade e Estado*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009b, p. 131-184.

BORGES, Rosana Maria Ribeiro; LIMA, Angelita Pereira de. História da imprensa goiana: dos velhos tempos da Colônia à modernidade mercadológica. *Revista UFG*, dez. 2008, Ano X, n. 5, p. 68-87. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/05_09_Dossie9.pdf. Acesso em: 23 jan. 2023.

BORGES, Walquíria Cunha; MACHADO, Maria Margarida. Ambientes Digitais de Disponibilização e Preservação da História e Memória da EJA em Goiás. In: MACHADO, Maria Margarida; COSTA, Cláudia Borges (Orgs). *Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*: pesquisas a partir do CMV/Goiás, v. 1: a memória e a história da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022, p. 33-66.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. *Parecer 699, de 06 de julho de 1972*. Regulamenta o Ensino Supletivo. Conselho Federal de Educação. Brasília, 1972. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72\(\)-valmir-chagas.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72()-valmir-chagas.pdf). Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. *O Enigma do Supletivo*. CASTRO, C. de M. et al. (Orgs.). Brasília, MEC/SEPS, 1980, 220p.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. 565p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. *Parecer 699, de 06 de julho de 1972*. Regulamenta o Ensino Supletivo. Conselho Federal de Educação. Brasília, 1972. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-\(\)-valmir-chagas.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-parecer-n-699-72-()-valmir-chagas.pdf) Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em: 12 out. 2023.

CAMPOS, Francisco Itami. A política tradicional: 1930 a 1960. SOUZA, Dalva Borges de (Org.). *Goiás: sociedade e Estado*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009, p. 11-48.

DI NÁPOLI, Bruna Lorrany da Silva; SILVA, Danielly Cardoso da. Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos em Goiás: concepções acerca do ensino supletivo. In: MACHADO, Maria Margarida; COSTA, Cláudia Borges (Orgs.). *Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: pesquisas a partir do CMV/Goiás*, v. 1: a memória e a história da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022, p. 111-140.

GOIÁS. *Resolução nº 993, de 20 de fevereiro de 1973*. Conselho Estadual de Educação de Goiás. Fixa normas para a realização de Exames Supletivo ao nível de ensino de 1º e 2º graus no Estado de Goiás. 1973a.

GOIÁS. *Edital – DES – 001/1973*. Fixa a data de inscrição e de provas escritas para os Exames Supletivos de 1º e 2º graus no Estado de Goiás, 1973b.

GOIÁS. *Edital DESU 002 de 1975*. Fixa o local, data e horário das provas escritas para os Exames Supletivos de 1º e 2º graus no Estado de Goiás, 1975a.

GOIÁS. *Edital – 1975, de 02 de outubro de 1975*. Fixa a data de inscrição e de provas escritas para os Exames Supletivos de 1º e 2º graus no Estado de Goiás, 1975b.

GOIÁS. *Edital UES – 005/76, de setembro de 1976*. Fixa a data de inscrição e de provas escritas para os Exames Supletivos de 1º e 2º graus no Estado de Goiás.

GOIÁS. *Edital UES - 003/77, de fevereiro de 1977*. Fixa a data de inscrição e de provas escritas para os Exames Supletivos de 1º e 2º graus no Estado de Goiás, 1977a.

GOIÁS. *Edital UES - 005/77, de 17 de agosto de 1977*. Fixa a data de inscrição e de provas escritas para os Exames Supletivos de 1º e 2º graus no Estado de Goiás, 1977b.

GOIÁS. *Edital UESU - 002/79, de 13 de março de 1979*. Fixa a data de inscrição e de provas escritas para os Exames Supletivos de 1º e 2º graus no Estado de Goiás, 1979.

GOIÁS. *Edital nº 001/97 – SEADEC, 03 de janeiro de 1997*. Fixa a data de inscrição e de provas escritas para os Exames de Suplência de Educação Geral – Ensino Fundamental e Médio, no Estado de Goiás.

GOIÁS. *Edital nº /2000 – SUED, de fevereiro de 2000*. Fixa a data de inscrição e de provas escritas para os Exames de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Médio, no Estado de Goiás.

GOIÁS. *Edital nº 02/2000 – SUED, de 17 de setembro de 2000*. Fixa a data de inscrição e de provas escritas para os Exames de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Médio, no Estado de Goiás, 2000b.

GOIÁS. *Edital nº 02/2001 – SUED, de 19 de agosto de 2001*. Divulga a abertura da inscrição das provas e informações sobre os Exames de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Ensino Médio/2001, no Estado de Goiás.

GOIÁS. *Edital nº 01/2004 – SUED, de 30 de maio de 2004*. Divulga o período da inscrição e informações das provas para os Exames Supletivos para certificação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2004.

GOIÁS. *Edital nº 005/2010, de abril de 2010*. Divulga o período da inscrição e informações das provas para os Exames Supletivos para certificação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

GOIÁS. *Memorial da Secretaria de Estado da Educação de Goiás*. MARTINS, Célia Maria Lopes de Araújo; HONORATO, Vânia. Maria de Carvalho (Orgs.). SEDUC/GO. SGDP/GEMOS. Goiânia-GO, 2022.

HADDAD, Sérgio. *Estado e educação de adultos: 1964 - 1985*. 1991. 410 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1991.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão *et al.* 7. ed. revista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

MELO, Kênia Abbadia de. Ditadura Militar: as reformas do ensino de primeiro e segundo graus como “aparelhos de hegemonia”. In:

RESENDE, Anita Cristina Azevedo; MACHADO, Maria Margari-da (Orgs.). *Educação Brasileira, sociedade e formação humana*. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2020, p. 129-160.

MOREIRA, Ana Santana. *Os conteúdos da Física na trajetória dos Exames Supletivos no estado de Goiás (1973 - 1988)*. 2023. 208 f. Dissertação – (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática). Pró Reitoria de Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

OLIVEIRA, Rodrigo Mendes. *O projeto educacional brasileiro durante o regime militar e o ensino de História em Goiás (1964-1979)*. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5323/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Rodrigo%20Mendes%20Oliveira%20-%202015.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2023.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PARANHOS, Ronés de Deus. *Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos: o pensamento político- pedagógico da produção científica brasileira*. 2017. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017.

QUEIROZ, Maria Neuza Almeida. *O ensino de Física no Brasil nas décadas de 1960 e 1970: legislação, currículo e material didático*. 2016. 368 f. Tese (Doutorado em Interunidades em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

RABELO, Francisco Chagas Evangelista. Mobilização social e tradicionalismo político (governo Mauro Borges, 1961-1964). SOUZA, Dalva Borges de (Org.). *Goiás: sociedade e Estado*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009, p. 49-84.

RODRIGUES, Bruno César dos Reis. *As concepções de Educação de Jovens e Adultos presentes nas pesquisas sobre Ensino de Química*. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SÁ, Celso Pereira de. Entre a História e a Memória, o estudo psicossocial das memórias históricas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 156, p. 260-274, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mCGZLKY755dq8FdrLBFVC7c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SILVA, Bruna Lorrany da. *Exames Supletivos em Goiás de 1973 a 2012: um estudo sobre os sujeitos e as provas*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SILVA, Bruna Lorrany da.; SILVA, Danielly Cardoso da; MORAIS, Helimar Vieira; MACHADO, Maria Margarida. Achados e Guardados: a História da EJA em Goiás contada por meio dos Exames Supletivos. In: VALDEZ, Diane.; FERREIRA, Maíra Soares; RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida (Orgs.). *A História Guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2015.

SILVA, Danielly Cardoso da. “*Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos*”: a campanha publicitária do Mobral na revista *Veja* (1970-1975). 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 201.

SILVA, Lucas Lourenço. *Educação nos espaços de privação de liberdade em Goiás: tensões, contradições e desafios*. 2022. 223 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2022.

SOUZA, Luceli de Fátima Oliveira *et al.* O Conhecimento Biológico nos Exames Supletivos Aplicados no Estado de Goiás. In: LIBÂ-

NEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela L. F.; SUANNO, Marilza Vanessa R.; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). *A didática frente aos dilemas da educação: compromissos políticos e pedagógicos*. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2021, p. 180-198.

VALDEZ, D; BARRA, V. M. P. da. História da Educação em Goiás: estado da arte. *R. Educ. Públ.* Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 105-126, jan./abr. 2012.

VENTURA, Jaqueline. Pereira; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A Travessia “do EJA” ao ENCCEJA: será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v. 03, n. 05, p. 80-97, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427/6273>. Acesso em: 01 mar. 2023.

VICENTE, Keides Batista. *Retratos de Goiás: memórias de ex-militantes estudantis goianos sobre a década de 1960*. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16456>. Acesso em: 07 mai. 2023.

A OFERTA DA EJA A DISTÂNCIA EM GOIÁS: DA ESCOLA RADIOFÔNICA ÀS PLATAFORMAS DIGITAIS

*Hugo Tallyton Lopes Santos
Maria Margarida Machado*

Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar. Reduzida à ação de viabilizar o já determinado, a política perde o sentido da luta pela concretização de sonhos diferentes. (Freire, 2000, p.63).

Este capítulo apresenta um estudo desenvolvido sobre o uso das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscamos compreender, por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, o uso das tecnologias, ao longo do tempo, como

meio educativo a nível nacional e, mais especificamente, no Estado de Goiás. Identificamos estratégias que vão da rádio-educação, passando pelo ensino por correspondência, pela teleeducação às plataformas digitais para a chegada da educação a jovens, adultos e idosos que não concluíram o que, na atualidade, chamamos de educação básica.

Nesse sentido, a epígrafe apresentada, além de fazer deferência ao patrono da educação brasileira, Paulo Freire, suscita questões a serem pensadas e problematizadas no âmbito educacional, quando se defronta com a realidade do uso das tecnologias pelo Estado na tentativa de expandir o acesso e a permanência à educação dos diferentes sujeitos, nesse caso, os estudantes da EJA. Nesta epígrafe, Freire (2000) faz um alerta relevante sobre o uso das tecnologias na educação, destacando ao leitor a necessidade de estar atento à influência que a economia, a tecnologia ou a ciência possam exercer sobre nós de forma acrítica. Neste sentido, cabe a nós, enquanto sociedade, manter-se firmes diante dos avanços e das influências dessa tríade no contexto social, assumindo nosso papel de sujeitos políticos.

A questão central do sentido do uso das tecnologias na EJA, neste capítulo, dialoga com esta preocupação de Freire, na medida em que, não apenas apresentamos a questão do uso das tecnologias ao longo do tempo, mas fazemos uma revisão das bases fundantes desse tipo de ensino ao longo do tempo no Brasil. Para fundamentar o estudo realizado nos valem de pesquisas bibliográficas e documentais.

As pesquisas bibliográficas contaram com acervo existente no Centro Memória Viva - Goiás (CMV - GO), ao qual este estudo está ligado, além de levantamentos no Portal de Periódicos e Banco de Dissertações e Teses da Capes e na Plataforma Scielo, a fim de ampliar o acesso aos estudos para a compreensão do uso das tecnologias no ensino de jovens e adultos durante o século XX.

Os autores localizados foram: Rodrigues (2008), Guarany e Castro (1977), Moraes (1979), Andrelo (2012) e Castro (1992). Na ampliação do estudo foram localizados e utilizados outros autores como: Marques (2014), Favretto e Scalabrin (2015), Silva, Sampaio e Melo (2021) e Barbosa (2021).

As pesquisas documentais foram desenvolvidas a partir do acesso aos sites da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO), em que foram pesquisadas e analisadas notícias e documentos oficiais, referentes ao processo de implementação e ampliação do Projeto EJATec, destinado a oferta de EJA a distância neste Estado. Também foram pesquisados o Diário Oficial do Estado de Goiás e jornais locais, em que se buscou aprofundar nos desdobramentos do Projeto EJATec, a partir de 2020, com destaque para a concepção de educação expressa neste projeto, suas implicações na sociedade civil, a intencionalidade do Estado com seu processo de ampliação da oferta.

Para a compreensão da realidade da história da educação voltada à classe trabalhadora em Goiás, a partir destes estudos bibliográficos e documentais, contamos com as indicações metodológicas de Barros (2019), que destaca a relevância e a validade das diferentes fontes historiográficas. Para este autor, quando optamos por recorrer a determinada fonte, como por exemplo o jornal, cabe ao pesquisador fazer alguns questionamentos diante do que está escrito ali, como por exemplo: sua tiragem, qual o público a quem atendia e atende, quais as mudanças na estrutura física do jornal, com o passar do tempo, entre outras. Devemos interrogar também as fontes produzidas pelos órgãos oficiais, como projetos, programas, resoluções e leis; assim como, o conteúdo e as informações disponíveis nos sites e nas plataformas das instituições envolvidas nas ações de educação a distância.

Deste capítulo constam o que foi realizado durante o percurso deste estudo, no ano de 2023, seguido da apresentação da rádio-

-educação à teleducação e Internet, plataformas digitais e o Programa EJA Tec. Quanto a exposição a partir de fontes documentais e bibliográficas, apresentamos de modo mais aprofundado a educação radiofônica e sua interconexão com experiências do ensino por correspondência no Brasil, e mais especificamente em Goiás. Consta ainda do estudo, o início de uma discussão sobre a teleducação e sobre uso de plataforma digital na EJA em Goiás, mas que serão objeto de aprofundamento em pesquisas posteriores.

Do rádio à teleducação

A aproximação com temática da educação a distância para trabalhadores, nos remete, inicialmente, à utilização do rádio para acesso a essa população. A criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, ocorrida em 1923, inaugurou um momento extremamente importante, quando pensamos num movimento de acesso aos conhecimentos sistemáticos pela sociedade, pois foi a partir do surgimento da emissora com seu viés educacional que se começou a pensar em meios de levar cultura e ensino para o coletivo social que, na concepção dominante à época, se desenvolvia sem uma identidade cultural e científica válida. Resultando em um dos objetivos da emissora que era “levar a cada canto um pouco de educação, de ensino e alegria” (Andrelo, 2012, p. 140). Tendo como meio tecnológico, o rádio.

Apesar do pioneirismo, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro era elitista e seu alcance era limitado a um certo grupo da sociedade, ou seja, os mais abastados financeiramente e que tinham condições materiais de ter um aparelho em casa. Mas, não só isso, segundo Andrelo (2012), todo o conteúdo dos programas era transmitido de forma difícil e com linguagem padrão, em que nada se aproximava da realidade social de boa parte de seus ouvintes, pelo contrário os conteúdos radiofônicos eram científicos demais.

Mas, de 1925 a 1945, segundo Andrelo (2012), o objetivo educativo da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro sofreu várias alterações. Em 1925, por exemplo, o pioneiro projeto radiofônico de educação ganha características populares, ao transmitir aulas de conhecimentos básicos como os de matemática, português e geografia, e ao tentar introduzir como cultura concertos musicais e peças teatrais. Pode-se dizer que a intencionalidade ao inserir novos hábitos culturais era a de criação de uma identidade nacional-homogênea, contrapondo aos objetivos inicialmente postos na gênese do rádio no Brasil, quando o ideal era a formação de uma identidade fundamentada na cultura e cientificidade francesa.

Ainda segundo Andrelo (2012), com o início do governo provisório de Vargas a partir de 1930, grandes mudanças estavam por vir no que diz respeito à educação pelo rádio. Em 1936, por exemplo, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro é doada ao Estado por seu idealizador, Roquette-Pinto. A partir da doação a emissora passa a se chamar Rádio MEC e fica sob os cuidados do Ministério da Educação e passando a transmitir 100% de sua programação conteúdos educativos.

No transcorrer das décadas de 1940 e 1950, a educação por meio do rádio ganha atenção, com as pioneiras políticas de industrialização do governo Vargas e, a essa altura, com a expansão do sinal de transmissão e a popularização do rádio, vão surgindo cada vez mais propostas de programas voltados para educação e instrução por meio do rádio. É nessa época com o tecnicismo em alta (Andrelo, 2012), que surgem o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em 1942, e o Serviço de Aprendizagem Comercial (Senac) criado por meio de decreto/lei em 1946 (Brasil,

1946), dando início ao conhecido Sistema S¹. Ambos interessados na instrução profissional de seus operários, passaram a investir em qualificação por meio do rádio. Dessa maneira, várias ações foram realizadas em diferentes cidades brasileiras com destaque para as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro com o programa radiofônico “Universidade no ar” a partir da parceria entre o Estado, Sesc e Senai.

Ao final da década de 1950 significativas ações rádio-educativas foram percebidas em diferentes regiões do país em que objetivavam combater o analfabetismo. Inspirados pelas experiências de Natal e Aracajú, as ações se concentraram em pensar e colocar em prática, meios de levar educação a população adulta, num período em que o índice de analfabetos era preocupante. Assim, surgem as pioneiras propostas de massificação da educação por meio rádio, nesse sentido em 1957 é inaugurado o Sistema Rádio-educativo Nacional (Sirena) que objetiva se unir a outras emissoras espalhadas pelo Brasil, numa proposta do Estado em levar ensino e alfabetizar o maior número de pessoas possíveis, (Paiva, 2003).

No entanto, à medida que a educação radiofônica foi se consolidando, expande-se o ensino por correspondência (EPC). Com publicidade de mudança de vida, através da instrução, os cursos e as escolas por correspondência que já existiam no país desde os anos 1940, aos poucos vão ganhando espaço e protagonismo, pois

1 A criação do Senai ocorreu em 1942 e posteriormente o Senac em 1946, a criação destas instituições objetivava qualificar/formar mão de obra para as indústrias, que naquela conjuntura estavam em expansão no país. Com o passar dos anos, a partir da junção dessas instituições e a criação de outras com a mesma inicial: “S”, criou-se o conhecido sistema S. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

a medida que as pessoas iam sendo alfabetizadas pelo rádio ou outros meios, elas iam buscando se profissionalizar, com o objetivo de conquistar melhores condições de vida através da qualificação profissional oferecida pelo ensino por correspondência.

Essa modalidade de qualificação profissional, era para muitos jovens e adultos a oportunidade não oferecida pelo Estado em ter uma formação técnico-profissionalizante. Guarany e Castro (1977) ao apresentar o perfil dos alunos dos cursos por correspondência, apresenta um estudante goiano com idade de “(...) 29 anos, que fez o curso de radiotécnico, em instrução primária e mora em Goiás.” (p.91). É possível perceber, segundo esses pesquisadores, diferentes realidades, idades e condições sociais das pessoas que buscavam esse tipo de curso, mas todos com um só objetivo, qualificar-se para melhorar as condições de vida.

Em 1977 existiam 31 escolas que ofereciam cursos por correspondência no país, evidenciando o crescimento das escolas profissionalizantes por correspondência e o número de pessoas em busca desses cursos (Guarany; Castro, 1977). Um dos pontos que talvez chame atenção nesse meio de ensino é que ainda com a ausência da presencialidade em uma sala de aula, o EPC, tinha como característica a proximidade entre aluno e professor, isso é destacado pelos pesquisadores pelas trocas de cartas onde os alunos “abriam o coração” ao escrever para os professores, relatando desde dificuldades com o curso, até situações corriqueiras de seus cotidianos. Evidenciando a construção de uma relação de amizade durante a realização dos cursos por correspondência.

Outra característica do EPC é que a equipe era dividida em duas, a que elaborava os materiais e a que corrigia os testes, quando estes retornavam para as escolas. Era um trabalho que exigia dedicação e organização. Na pesquisa realizada por Guarany e Castro (1977), que tinha como foco saber quem eram esses alunos e os efeitos dos cursos na vida desses sujeitos, os pesquisadores

apontam que “o aluno que estuda por correspondência é jovem, estando nos primeiros anos de sua carreira profissional. Mais da metade deles (53%) têm entre 15 e 24 anos. Entre 15 e 29 anos estão 70% dos alunos” (Guaranys; Castro, 1977. p.67).

Apesar dos aspectos positivos e do alto número de inscritos nos cursos por correspondência, o quantitativo de diplomados nem sempre era proporcional, isto porque existia a questão das desistências, que se dava por duas razões: os alunos não faziam o trabalho final escrito, que lhes garantiam a certificação e muitos dos alunos ao aprenderem os principais conceitos do curso ao qual se inscreveram, desistiram por “acharem” que aprenderam o suficiente para iniciar na profissão (Guaranys; Castro, 1977). Uma outra hipótese, levantada pelos autores, mas que a pesquisa não pôde comprovar, é a de que os recursos financeiros, para que esses alunos, seriam escassos, para continuar pagando as mensalidades e concluir o curso.

A partir da inauguração da Televisão no Brasil no início da década de 1950, e a sua massificação na década de 1970 surgem novas possibilidades educativas por meios tecnológicos. Ainda que o início da televisão no Brasil tenha sido marcado por concepções elitistas, visto que ter um aparelho televisor em casa era para poucos, a massificação da televisão nas décadas de 1970 e 1980 possibilitaram a concepção e ampliação de programas com viés educacionais. Tanto que em 1978 já eram 78 mil aparelhos em todo o país, sem dúvidas um número considerável no que diz respeito à ampliação de um novo meio de informação e comunicação (Pontes, 2007).

Desse modo, no final da década de 1970 surge, no Brasil, a telereducação, inicialmente com a TV Cultura em São Paulo e, pos-

teriormente, numa parceria entre a Fundação Roberto Marinho,² Rede Globo de Televisão e TV Cultura, essa mantida pela Fundação Padre Anchieta. As condições econômicas e materiais da Rede Globo foram determinantes para a colaboração entre as duas emissoras de televisão, sendo implementado em 1977 o Telecurso 2º grau. Após quatro anos de parceria houve a fusão entre as duas emissoras, a partir disso a Fundação Roberto Marinho e a Rede Globo continuaram com a Teleducação, produzindo e colocando no ar o Telecurso 1º e 2º grau (Rodrigues, 2020; Silva, 2018). Os programas tele-educativos tiveram aceitação considerável onde o sinal televisivo alcançava, inclusive em Goiás em que era vinculado pela TV Anhanguera, afiliada à Rede Globo de Televisão³.

Internet, plataformas digitais e o Programa EJA Tec

Além da experiência do rádio, e que praticamente não existe mais da maneira em que foi criada e posta em prática e que se estendeu pelo Brasil rural, e da proposta do ensino por correspondência e posteriormente da teleducação, a substituição desses meios tecnológicos por plataformas digitais vem ocorrendo de forma intensa neste século, pela expansão da Internet e seu acesso. Para fins deste estudo, analisamos a seguir esta expansão na realidade específica da educação para trabalhadores no Estado de Goiás.

2 A Fundação Roberto Marinho é uma empresa sem fins lucrativos, voltada para ações educacionais e culturais e é considerada a parte social da Rede Globo.

3 Um aprofundamento entre a tele-educação e a principal emissora do país está sendo desenvolvido em outro trabalho do Programa de Iniciação à Pesquisa (PIP) no CMV - GO.

Os primeiros passos dados pela Internet no final da década de 1960⁴ nos Estados Unidos e a ampliação de seus serviços a partir da década de 1990 trouxeram alterações sociais sentidas a partir dos anos 2000 do presente século em todo o mundo. As alterações têm sido percebidas e sentidas nos diversos âmbitos da sociedade e atividades profissionais e não profissionais e que levantam discussões sobre essa expansão pois esbarra em questões sociais, como por exemplo, se o acesso e qualidade tem sido garantido a todos de maneira acessível e democrática. Para além destas questões, seu uso tem sido realizado em várias atividades do cotidiano humano, desde a não necessidade de ir ao banco às questões educacionais, com o surgimento e o uso de plataformas digitais que permitem a oferta e o acesso aos mais variados tipos de conhecimento, desde cursos técnicos-profissionalizantes à graduação.

Diante dos avanços tecnológicos e dos recursos oferecidos pelas plataformas digitais, como meio de proporcionar um relacionamento mais aproximado entre estudantes e professores e o processo de ensino-aprendizagem, as plataformas digitais têm ganhado cada vez mais espaço dentro do campo educacional. Seja na formação continuada de professores, em cursos oferecidos pelas secretarias municipais e estaduais de educação, ou em tentativas de levar para o digital, propostas de atividades/aulas para as diferentes modalidades da educação, inclusive a EJA.

Neste sentido, em 2019, o Governo de Goiás, junto à Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) lançam no ce-

4 Esse link explica o surgimento e os desdobramentos da Internet desde suas primeiras concepções, ainda na década de 1960. <https://www.iebschool.com/pt-br/blog/software-de-gestao/conheca-a-historia-da-internet-desde-sua-primeira-conexao-ate-hoje/#:~:text=A%20verdadeira%20origem%20da%20Internet,da%20Stanford%20e%20da%20UCLA.>

nário goiano a proposta de um Projeto denominado EJATec⁵, que seria desenvolvido por meio de plataforma digital. O Projeto visto como novidade foi apresentado à sociedade em maio de 2019 e implementado em agosto do mesmo ano. O piloto do Projeto contava inicialmente com 9 escolas-pólo em diferentes partes do estado, sendo duas na capital e as demais em outras regiões de Goiás (Goiás, 2019a). A proposta inicial era que se desse certo, aos poucos seria implantado em outras cidades, de modo a abranger os alunos matriculados da Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de educação, pois segundo justificativa presente no documento:

A demanda na educação de jovens e adultos – (EJA) – Terceira Etapa, vai ao encontro da necessidade da conclusão da Educação Básica, para o educando jovem ou adulto. Na intenção de atender à demanda desse segmento, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) propõe a oferta de vagas na modalidade a distância (EaD), na perspectiva de favorecer o acesso e a permanência dessa clientela, oportunizando a flexibilidade da organização do horário de estudo, pelo educando, conforme a sua disponibilidade de tempo, sendo que, à medida que respeita o seu ritmo próprio, desperta a maturidade no exercício de sua autonomia e estimula a solução de problemas decorrentes de situações vivenciadas. (Goiás, 2019a, p.4)

Durante reunião realizada em junho de 2019, o Fórum Goiano de EJA recebeu com preocupação a proposta de Educação a Distância (EaD) a ser implementada na Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino. Diante da surpresa, por se tratar de uma proposição sem discussões prévias e sem a escuta de seus

5 O Projeto EJATec passará a ser denominado Programa EJATec, como será evidenciado mais a frente neste capítulo.

principais interessados: os alunos da EJA e o Fórum Goiano de EJA buscaram compreender e problematizar a proposta, em que foi formada uma equipe para acompanhar de perto o processo de implementação do Projeto, mas infelizmente não houve diálogo e o Projeto EJATec foi implementado.

Desse modo, em 2019, depois de elaborado e submetido ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) pela Seduc/GO, sob a Resolução CEE/CP n° 12, de 23 de agosto de 2019 (Goiás, 2019b), a Secretaria de Estado da Educação, deu um preocupante e complexo passo, rumo ao uso das plataformas digitais na EJA. Sob o pretexto de que objetivava ampliar e facilitar o acesso dos alunos trabalhadores ao ensino, a Seduc/GO implantou em caráter experimental para a 3ª etapa da EJA, que corresponde o ensino médio, o Ensino a Distância (EaD), denominado EJATec.

Durante o processo de acompanhamento realizado pelo Fórum Goiano de EJA, foram realizadas várias tentativas de acesso à proposta pedagógica do Projeto, mas sem êxito, como aponta documento acessado no site do Fórum,

Tentamos por vários meios, entre outubro de 2019 e fevereiro de 2020, acessar a proposta pedagógica e iniciar uma pesquisa em conjunto com as escolas polo em Goiânia. Infelizmente, nada disso foi possível e o que nos informaram na última reunião de fevereiro de 2020 é que houve uma ampliação de 9 para 17 polos da experiência, sem nenhum retorno aos questionamentos já feitos desde agosto de 2019. (Fórum Goiano de EJA, 2020).

Segundo a proposta encaminhada ao CEE/GO antes da implantação do Projeto era de que haveria a escuta dos alunos após o processo de implementação em que a proposta era de avaliar o

desenvolvimento e se necessário fazer ajustes e adequações, “de modo que, após a fase de avaliação e ajustes quanto aos aspectos detectados como pontos de atenção, seja possível a expansão da oferta, de forma gradativa, para toda a rede estadual de ensino de Goiás”. (Goiás, 2019a, p.6). Conclui-se, portanto, que desde a concepção existia a intencionalidade expansiva do Projeto. Inicialmente, os pólos foram implementados nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), e de maneira rápida se expande para as outras escolas, fechando turmas presenciais, migrando os alunos para salas virtuais na plataforma Moodle⁶. Uma das justificativas da criação do Projeto era o de combater a evasão escolar, como aponta o próprio documento:

Sendo assim, o desafio da Seduc/GO é oferta a EJA/EAD para Terceira Etapa, colocando o estudante na posição de protagonista do processo educacional, em ambiente alinhado à motivação para a continuidade de seus estudos, na direção de sua formação acadêmica, uma vez que terá maior condição de se inserir na sociedade atual, que é tecnológica, e participar, ativamente, da construção de melhorias na qualidade de vida de sua comunidade, no pleno exercício de sua cidadania. Nessa direção, objetiva-se contribuir para a redução das altas taxas de evasão, abandono e repetência que ocorrem, em especial, nesse nível de ensino. (Goiás, 2019a, p.5).

6 Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) é uma plataforma de estudos criada e desenvolvida por Martin Dougiamas, cientista computacional. O moodle é um sistema criado para fins educacionais e possui diversas ferramentas e funcionalidades, sendo possível armazenar conteúdos/ arquivos e realizar reuniões/aulas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (Jung, 2010).

Apesar da iminente ampliação, não consta nenhuma justificativa de alteração do nome de “Projeto” para “Programa” nos documentos que foram acessados pela pesquisa. Todavia, o fato de se ter um Programa com características de maior alcance e maior durabilidade indica o desejo de ampliação. Porém, fazendo uma leitura cuidadosa do que vinha se desenhando desde a primeira aprovação como Projeto mais o desdobramento da ampliação pode-se inferir que na base da criação deste como Projeto já havia a perspectiva da ampliação como Programa, como é mencionado no excerto abaixo, em que trata sobre a ampliação:

Com o objetivo de ampliar a oferta de vagas do Programa de Ensino Médio a Distância (EJA-Tec), a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc) abriu seis novos polos em todo o Estado. O Programa, que já contava com nove polos estudantis, foi criado no segundo semestre de 2019 e já atende cerca de 860 alunos. Os interessados poderão fazer as inscrições até 27 de janeiro pelo site www.matricula.go.gov.br. O curso é gratuito e destinado a pessoas que têm mais de 18 anos e que não concluíram o ensino médio na idade regular. Para ingressar no EJA-Tec, é preciso ter finalizado o ensino fundamental. Os seis novos polos estão localizados em Goiânia (duas unidades), Cabeceiras, Inhumas, Valparaíso e São Miguel do Araguaia. (Goiás, 2020, p.1).

Mas, foi a partir da identificação do vírus SAS-COV2 causador da Covid-19 e o iminente espalhamento do vírus nos primeiros meses de 2020, que o Programa EJATec encontrou espaço para expandir, num momento em que as orientações sanitárias apontavam para a importância de manter o distanciamento social. À medida que as atividades escolares foram retornando de maneira virtual e, posteriormente, escalonada num cenário difícil e de in-

certezas o Programa EJATec encontrou espaço favorável para sua ampliação, apresentando como oportunidade para que o aluno trabalhador da terceira etapa da EJA conseguisse de maneira flexível e aligeirada e concluir os estudos.

Em notícia publicada no site de O Popular, em 19 de agosto de 2019 (Moraes, 2019), eram anunciados um quantitativo de 2.700 vagas na modalidade a distância da EJA em Goiás, evidenciando desde aquele ano o desejo de ampliação do Programa, além disso, nessa notícia o jornal traz o relato de uma futura aluna do Programa, que viu na EJATec a oportunidade de concluir o ensino médio:

Estou me matriculando EJATEC e para mim vai ser importante demais porque conseguirei estudar sem ter de sair de casa todos os dias. Como sou cadeirante, estudei sempre em escolas que ficavam perto de casa e precisava de ajuda para empurrar a cadeira. Nas primeiras semanas ou até meses tem sempre alguém que se oferece, mas com o tempo vai ficando difícil, mexe com a rotina das pessoas e acaba ficando insustentável” (O Popular, 2019).

Dentre os aspectos percebidos durante o estudo dos documentos e proposta do Programa EJATec, destaca-se a falta de um processo de ensino-aprendizagem associativo e significativo, pois o Programa propõe um ensino aligeirado e sob a perspectiva instrucional como já foi visto pela pesquisa em algumas experiências pelo rádio, no ensino por correspondência e também na teleducação, isso está se repetindo aqui, reforçando o ideário de um estudo apenas pela certificação. O Programa está alinhado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é organizada por áreas do conhecimento e tem a seguinte disposição: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências da

Natureza e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A base foi elaborada sem a participação dos profissionais que atuam na EJA e nem pesquisadores do campo. Além disso, a interpretação delas é apresentada por área de conhecimento, reduzindo de nove (9) para quatro (4) professores, pois é apenas um professor por área do conhecimento e não mais 1 por disciplina que desenvolverá as atividades de ensino.

Barbosa (2021), levanta discussões necessárias para a compreensão das questões imbricadas no Programa, que apesar da Seduc/GO garantir treinamento para os alunos aprenderem a usar a plataforma Moodle, existe uma outra questão, o acesso à internet. Diante da rapidez de colocar o Programa em prática, não se levou em consideração se esses alunos tinham acesso à Internet e se tinham o mínimo de domínio com as tecnologias digitais. A partir dos estudos sobre a documentação de implementação do Projeto EJATec, Barbosa (2021) percebeu a falta de consulta aos alunos sobre a questão da conectividade. É perceptível que o programa não leva em consideração as múltiplas realidades de seus estudantes, desse modo, Barbosa (2021) levanta a seguinte questão:

Afinal, sabemos que os custos com internet e tecnologias de informação e comunicação também influenciam diretamente na continuidade dos estudos dessa modalidade à distância. Também, o documento não explicita se haverá alguma assistência aos estudantes que necessitarão de suporte para a sua permanência. (Barbosa, 2021, p.36)

Nos primeiros meses de 2020, as escolas-pólo saltaram de 9 para 16 pólo do Programa EJATec. Segundo notícia do site da Seduc/GO de 27 de junho de 2022, ao falar sobre o início do período de matrículas para o Programa, eram registrados naquele contex-

to 42 escolas-pólo em 35 cidades goianas (Goiás, 2020). Chama atenção o rápido avanço do Programa em curto prazo de tempo.

Atualmente, são 55 pólos espalhados nos diferentes contextos e regiões de Goiás, em que não abrangem apenas os Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS), mas também os colégios estaduais que ao aderirem ao Programa na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, fecham as turmas presenciais em detrimento ao Programa. Desse modo, a rede pública estadual de educação conta, no ano de 2023, com 245⁷ escolas que oferecem a EJA presencial e 55 pólos da EJATec, de maneira que os 55⁸ pólos atuais representam 18% da oferta de EJA (Goiás, 2023), sem dúvidas um aumento significativo em pouco tempo. Os dados apresentados colocam em alerta educadores, pesquisadores e a sociedade. Entretanto, as denúncias feitas por educadores, professores e o Fórum Goiano de EJA não alcançam a mídia e pouco sensibilizam a sociedade como um todo na luta por uma educação de qualidade para a EJA.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Goiás, 2019a), a expansão do programa EJATec se daria mediante a aceitação e o feedback dado pelos próprios estudantes e escolas-pólo sobre os dados de matrícula e evasão sobre o piloto do programa implantado em modelo experimental como apresentado num trecho do documento:

A proposta inicial aponta para a oferta de turmas piloto, no turno noturno, de modo que, após a fase de avaliação e ajustes quanto aos aspectos detectados como pontos de atenção, seja possível a expansão da oferta, de forma grada-

7 Confira o Anexo A, o quantitativo e endereço das 245 escolas que ofertam a EJA de modo presencial em Goiás.

8 Confira o Anexo B, o quantitativo e endereço das 55 escolas pólo que ofertam a EJA em EaD em Goiás.

tiva, para toda a rede estadual de ensino de Goiás. (Goiás, 2019a, p. 6).

No entanto, o que foi proposto não ocorreu e o Programa EJATec tem se expandido cada vez mais. Silva, Sampaio e Melo (2021) a partir de seus estudos sobre o impacto da EJATec no processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos de Geografia afirmam que,

Ao analisar a matriz de competências e habilidades da Terceira Etapa, vislumbramos que categorias geográficas cruciais para a compreensão do espaço são abordadas, porém o docente que ministrará as aulas, por não ter formação específica pode diminuir a relevância das mesmas comprometendo a formação geográfica do indivíduo. (Silva; Sampaio; Melo, 2021, p. 3).

A questão da expansão da EJATec é ratificada por meio de notícias de jornais. Em matéria publicada em março de 2023 (Braga, 2023), O Popular traz a preocupante informação de que em quatro anos as matrículas presenciais da EJA caíram 48%, por outro lado as matrículas no Programa EJATEC subiram 319%⁹ num curto período de tempo. Os dados apresentados além de levantar preocupações com a maneira em que esse avanço tem ocorrido, corrobora o que foi encontrado nos estudos documentais, em que mostram o aligeiramento e o alinhamento às concepções da BNCC e que podem está ligado à procura por esse tipo de formação.

9 Matéria publicada pelo O Popular falando sobre aumento de matriculas no programa EJATEC <https://opopular.com.br/cidades/matriculas-presenciais-da-eja-reduzem-48-em-4-anos-em-goias-1.3014153>

Desse modo, percebe-se um caminho longo e de muitas discussões em torno do não mais Projeto, mas Programa que de maneira tímida chegou e tem ganhado cada vez mais espaço dentro das políticas educacionais do governo estadual. Os estudos apontaram que não houve discussões com a participação de seus principais interessados, os próprios alunos da EJA, pelo contrário, percebe-se que as escolas que oferecem turmas presenciais da Educação de Jovens e Adultos estão aderindo ao Programa de maneira rápida. Os números apresentados evidenciam isso, pois já são 55 polos em pouco mais de quatro anos. É necessário diante da situação posta estar atento aos próximos passos do Programa.

Considerações finais

O estudo desenvolvido, mostrou que o uso das tecnologias, como meio para expandir o acesso ao ensino para pessoas trabalhadoras, não é recente e remonta ao início do rádio no Brasil, em 1923, quando Roquette-Pinto e outros intelectuais trazem para o país de modo oficial, o rádio. A emissora idealizada por eles e implantada na capital brasileira à época, Rio de Janeiro, colocou em evidência uma proposta nova, a fim de expandir o acesso aos conhecimentos de um jeito novo, pelas ondas sonoras da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que apesar de não se mostrar a princípio democrática e acessível, deve ser considerada nesse processo.

Com o passar dos anos outras propostas educativas, com viés de ensino a distância, foram postas em prática, como por exemplo o ensino por correspondência. Essa estratégia desde os anos 1940 está em atividade no país, tendo seu auge nas décadas de 1970. Como apontaram os estudos realizados, e que por meio da ampliação de acesso ao ensino foi bastante procurado como meio de formação técnico-profissionalizante para milhares de pessoas em todo o país, que buscavam melhores condições de vida e sobre-

vivência. O ensino por correspondência significou para muitos a mudança de vida na falta de políticas públicas eficazes de combate à pobreza e as condições precárias de um país ainda ruralizado.

Apesar do pouco aprofundamento sobre teleducação, percebeu-se através do estudo feito que ela também foi utilizada fortemente, em determinado período da história educacional do país, sendo a Fundação Roberto Marinho e a Rede Globo de Televisão as grandes responsáveis pela difusão e extensão temporal desse meio educativo, por meio de parcerias entre a fundação Padre Anchieta e TV Cultura e, posteriormente, a Universidade de Brasília (UNB). As parcerias fortaleceram os ideais educacionais da Fundação Roberto Marinho, que em mais de 40 anos, transmitiu por meio de suas afiliadas programas tele-educacionais para todo o país, onde o sinal alcançava.

O estudo também identificou, a partir da segunda década do século XXI, a chegada das tecnologias digitais, por meio de plataformas utilizadas para processos educativos. O seu uso na Educação de Jovens e Adultos em Goiás, evidencia-se pelo Programa EJATEC, com discurso inicial de ampliar o acesso desse público ao ensino e evitar a evasão escolar. O que começa como Projeto em 9 escolas, na época de sua implantação em agosto de 2019, se expande rapidamente para 55 polos espalhados por todo o estado, transformando-se em Programa.

A ampliação em tão pouco tempo é, sem dúvida, preocupante, pois à medida que se expande esse ensino a distância, a modalidade EJA vai se descaracterizando, perdendo sua identidade e, conseqüentemente, não levando em conta a identidade do público que atende e as condições de acesso às tecnologias que esse mesmo público dispõe. Na perspectiva da modalidade, espera-se que os alunos tenham a oportunidade de ir às escolas, vivenciar um processo de ensino-aprendizagem e conviver com as plurali-

dades e diferentes realidades, assim aprendendo para além do ensino sistematizado.

O Programa EJA Tec, a partir das fontes acessadas nesta pesquisa, não apresenta elementos de garantia de acesso, permanência e conclusão de uma educação básica de qualidade. O Programa remonta, mais uma vez, a uma formação aligeirada, apenas, visando o treinamento para a certificação. Desse modo, o programa implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás deve ser acompanhado de perto, pelos órgãos de controle e regulação do direito à educação, pois o que de fato está ocorrendo é uma desresponsabilização do poder público com a garantia de oferta de uma educação de qualidade para jovens e adultos trabalhadores no estado.

Apesar dos desafios inerentes a esse tipo de pesquisa, foi possível compreender que o uso das diferentes tecnologias foi e ainda é visto como um meio de expandir a educação, ainda que de maneira precária, às diferentes regiões do país. Percebemos que as fontes sobre o Ensino por Correspondência (EPC) e a teleducação foram ainda escassas, sendo o ensino pelo rádio aquele que se encontra melhor registrado, principalmente em fontes bibliográficas. Por outro lado, as experiências com o uso de plataformas digitais, por serem recentes, carecem de mais estudos e pesquisas, contando para o registro das experiências apenas de documentos oficiais e reportagens de jornais, como os que foram acessados sobre o Programa EJA Tec em Goiás, e o apoio de duas referências de pesquisas realizadas acerca do programa.

No entanto, é importante ressaltar que as referências bibliográficas auxiliaram na compreensão, por exemplo, do uso pioneiro do rádio, como meio educativo em Goiás, no final dos anos 1950, a partir da compra da Rádio Difusora de Campinas pela Igreja Católica; foi possível perceber também que as ações educativas, por meio da tecnologia se concentraram em ações conjuntas entre Estado, organizações religiosas e privadas, respectivamente Igreja

Católica, Fundação Roberto Marinho, Fundação Padre Anchieta e num curto período de tempo com a Universidade de Brasília. O estudo realizado evidenciou a importância de continuar pesquisando o processo de ampliação do Programa EJATEC no estado de Goiás, que em pouco mais de quatro (4) anos, passou de nove (9) escolas polo, em 2019, para cinquenta e cinco (55) em 2023, exigindo dos órgãos de controle e da sociedade, atenção a esse programa.

Referências

ANDRELO, Roseane. *O rádio a serviço da educação brasileira: uma história de nove décadas*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 139–153, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640044. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640044>. Acesso em: 30 ago. 2023.

BARBOSA, Elisa Pimentel. *O Projeto EJATEC em Goiás: uma análise documental*. 2021. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Aparecida de Goiânia, 2021.

BRAGA, Gabriella. Matrículas presenciais da EJA reduzem 48% em 4 anos em Goiás. *O Popular*, Goiânia, Goiás 30 mar. 2023. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/matriculas-presenciais-da-eja-reduzem-48-em-4-anos-em-goias-1.3014153>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL, 1946. Portal da câmara dos deputados. *Legislação Informatizada - Decreto-lei Nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946 - Publicação Original*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8621-10-janeiro-1946-416555-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 abr. 2023.

CASTRO, Ruth Cavalcanti Garcia. *MEB: uma estratégia de comunicação com o homem do campo*. 1992. Dissertação (mestrado) - mestrado em História das Sociedades Agrárias da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1992.

FAVRETTO, Juliana. SCALABRINI. I. S. *Educação profissional no Brasil: marcos da trajetória*. In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, IX Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar - I Congresso Nacional Sobre o Atendimento Pedagógico ao ESCO, 2015, Curitiba. Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, III Seminário internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, IX Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar - I Congresso Nacional Sobre o Atendimento Pedagógico. Curitiba PR: Bruc Internet. p. 18520-18533. 2015.

FÓRUM GOIANO DE EJA. *Trajétória de Acompanhamento do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos ao Programa EJA/TEC no Estado de Goiás*. 2020. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Trajeto%CC%81tia%20de%20Acompanhamento.pdf> Acesso em: 5 de setembro de 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GUARANYS, Lúcia Radler dos. CASTRO, Cláudio de Moura. *O ensino por correspondência: uma estratégia de desenvolvimento educacional no Brasil*. 1977. Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1977.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. *Projeto de Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Educação a Distância - EJA/EAD - terceira etapa - Ensino Médio*. Goiânia. 2019a.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/CP nº 12, de 23 de agosto 2019*. 2019b.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa EJA-TEC amplia as possibilidades para que alunos curse o Ensino Médio por meio da Educação à Distância*. 2020. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/1450-programa-eja-tec-amplia-as-possibilidades-para-que-alunos-cursem-o-ensino-medio-por-meio-da-educacao-a-distancia.html?highlight=WyJlamEiL-CJOZWMiLCJOZWMnLCIsImVqYSBOZWMiXQ=>. Acesso em: 3 mai. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Governo estadual abre mais 26 polos da EJAtec para início das aulas agora em 2022*. 2022. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/3989-governo-estadual-abre-mais-26-polos-da-ejatec-para-in-%C3%ADcio-das-aulas-agora-em-2022.html?highlight=WyJwb2xvcyJd>. Acesso em: 3 mai. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Matrículas para a educação de jovens e adultos começam nesta segunda-feira (26)*. 2023. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/5245-matricula-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-comeca-nesta-segunda-feira-26.html?highlight=WyJtYXRyaWNlbGEiLCJtYXRyXHUwMGVky3VsYSciLCJuYSIsImV-qYXRlYyIsIidlamFOZWMnIiwibWF0cmliJdWxhIG5hIiwibmEg-ZWphdGVjIl0=>. Acesso em: 3 mai 2023.

JUNG, Mariane da Costa. *O Ambiente Virtual MOODLE como ferramenta de ensino e aprendizagem na disciplina de Ciências em uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental*. Monografia no curso de Especialização em Mídias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141429/000990864.pdf?sequence=1>. Acesso em 8 ago. 2023.

MARQUES, Edmilson Ferreira. *Tecnologia, política e cultura na história do rádio em Goiás (1950-1964)*. 2014. Tese (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, 2014.

MORAES, Catherine. EJA tem 2.700 vagas na modalidade a distância em Goiás. *O Popular*. Goiânia, Goiás 19 ago. 2019. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/eja-tem-2-700-vagas-na-modalidade-a-distancia-em-goias-1.1868368>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MORAES, Maria Angélica. *Ensino supletivo num enfoque social: caracterização e desempenho dos Alunos no projeto Minerva*. 1979. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 1979.

PONTES, Amanda Ferretti Automare. *Os meios de comunicação e qualidade de vida*. Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <https://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/AmandaPontes.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. *“Enraizamento de esperança”*: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás. 2008. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

RODRIGUES, Amanda Ricci. *O Grupo Globo E A Formação Do Trabalhador De Novo Tipo*: atuação da Fundação Roberto Marinho na difusão da pedagogia da hegemonia (1977-2000). 2020. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, 2020.

SILVA, Ana Lúcia da. SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. MELO, Mychele Priscila de. *Projeto EJA TEC em Goiás: ampliação de oportunidades ou flexibilização da educação?*. Anais do XIV ENANPEGE. Campina Grande: Realiza Editora, 2021. Disponível em <https://edito-rarealize.com.br/artigo/visualizar/78844>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SILVA, Wagner Pereira. *Telecurso 2º grau (1978 E 1985): as apropriações televisivas do currículo para a formação do telespectador aluno*. In: XXIV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, 2018, Guarulhos. Anais do XXIV Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, 2018. Disponível em: [https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1532965833_ARQUIVO_ArtigoAnpuh-WagnerPereiraSilvaOTelecurso2Grau\(1978e1985\)_asapropriacoes televisivas do curriculo para a formacao do telespectador aluno. \(1\).pdf](https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1532965833_ARQUIVO_ArtigoAnpuh-WagnerPereiraSilvaOTelecurso2Grau(1978e1985)_asapropriacoes televisivas do curriculo para a formacao do telespectador aluno. (1).pdf). Acesso em: 8 ago. 2023.

Anexo A - Quantitativo de escolas que atendem a EJA de modo presencial em Goiás

MUNICÍPIO	ESCOLA	BAIRRO
ARAGARÇAS	CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ARAGARÇAS	CENTRO ADMINISTRATIV
IPORÁ	CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DOM BOSCO	CENTRO
CALDAS NOVAS	CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FILOSTRO MACHADO CARNEIRO	ESTANCIA ITAICI
CATALÃO	CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFª ALZIRA DE SOUZA CAMPOS	MAE DE DEUS
ANÁPOLIS	CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFESSOR ELIAS CHADUD	JD BANDEIRANTES
APARECIDA DE GOIÂNIA	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL BURITI SERENO GARDEN	JARDIM BURITI SERENO
CAMPINAÇU	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL CALUMÉRIO RODRIGUES GALVÃO	CENTRO
BURITI DE GOIÁS	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL JANUÁRIA RIBEIRO SOBRINHO	CENTRO
APARECIDA DE GOIÂNIA	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL MARIA ROSILDA RODRIGUES	GARAVELÓ
MINAÇU	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL MINISTRO SANTIAGO DANTAS	SETOR MARAJOARA
ALTO PARAISO DE GOIÁS	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL MOISÉS NUNES BANDEIRA	CENTRO
CAIAPÔNIA	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL NOSSA SENHORA DO MONTESSERRATE	CENTRO
MUNDO NOVO	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL OTAVIANO SANTOS CALDAS	SAO VICENTE DE PAULO
SÃO LUÍS DE MONTES BELOS	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL PRESIDENTE COSTA E SILVA	CENTRO
GOIÂNIA	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS UNIVERSITÁRIO	ST UNIVERSITARIO
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JOÃO DA COSTA CARVALHO	INDEPENDENCIA MANSOES
ABADIA DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL MANOEL LIBANIO DA SILVA	VILA GOIANY
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL DOM BOSCO	JARDIM DOM BOSCO
LUZIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL MARIA LUIZA DA SILVA	PARQUE SANTA FE
ALEXÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL 31 DE MARÇO	CENTRO
TRINDADE	COLÉGIO ESTADUAL ADAGUISMAR DE OLIVEIRA	JD DAS OLIVEIRAS
CRISTALINA	COLÉGIO ESTADUAL ADELVINA FLORES RIBEIRO	RIO DE JANEIRO
SÃO MIGUEL DO PASSA QUATRO	COLÉGIO ESTADUAL ADONIAS LEMES DO PRADO	CENTRO
PLANALTINA	COLÉGIO ESTADUAL ALBERT EINSTEIN	SETOR NORTE
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL ALBERT SABIN	JARDIM PETROPOLIS

continua >>

MUNICÍPIO	ESCOLA	BAIRRO
LUZIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL ALCEU DE ARAUJO RORIZ	CENTRO
TEREZÓPOLIS DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL ALFREDO NASSER	CENTRO
VALPARAÍSO DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL ALMIRANTE TAMANDARÉ	VALPARAIZO I ETAPA B
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL ALTO PARAISO	ALTO PARAISO
RIO VERDE	COLÉGIO ESTADUAL ALVINO PEREIRA ROCHA	VALDECI PIRES
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL AMERICO BORGES DE CARVALHO	JARDIM GOLANO
FIRMINÓPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL AMÉRICO GONÇALVES FALEIRO	CENTRO
BOM JARDIM DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL ANA RITA DE FARIA	VILA CANAA
CATALÃO	COLÉGIO ESTADUAL ANICE CECÍLIO PEDREIRO	SANTA TEREZINHA
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL ANTENSINA SANTANA	CENTRO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO OLIVEIRA DA SILVA	PARQUE AMAZÔNIA
CAMPINORTE	COLÉGIO ESTADUAL ARAPOEMA MEIRELES	CENTRO
ACREÚNA	COLÉGIO ESTADUAL ARY RIBEIRO VALADÃO FILHO	VILA SAO LOURENCO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL ASSIS CHATEAUBRIAND	CAMPINAS
PARANAIGUARA	COLÉGIO ESTADUAL BELMIRO SOARES	CENTRO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL BENEDITO LUCIMAR HESKETH DA SILVA	CONDOM MARQUES DE ABREU
NOVA GLÓRIA	COLÉGIO ESTADUAL BEZERRA DE MENEZES	CENTRO
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL BOA ESPERANÇA	PARQUE DAS NAÇÕES
RIALMA	COLÉGIO ESTADUAL CÂMARA FILHO	CENTRO
CRISTALINA	COLÉGIO ESTADUAL CAMPOS LINDOS	MARAJÓ
FORMOSO	COLÉGIO ESTADUAL CASTRO ALVES	SETOR BELA VISTA
TRINDADE	COLÉGIO ESTADUAL CÉSAR ALENCASTRO VEIGA	CONJ. DONA IRIS
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL CORA CORALINA	VILA REDENCAO
LUZIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL CORAÇÃO DE MARIA	JARDIM DO INGA
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL CORONEL ACHILES DE PINA	RURAL
POSSE	COLÉGIO ESTADUAL CORONEL ERNESTO ANTONIO DE ARAÚJO	CENTRO
MORRINHOS	COLÉGIO ESTADUAL CORONEL PEDRO NUNES	CENTRO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL DAMIANA DA CUNHA	SETOR CENTRO OESTE
ITAPURANGA	COLÉGIO ESTADUAL DE ITAPURANGA	VILA BARRINHA
SAO MIGUEL DO ARAGUAIA	COLÉGIO ESTADUAL DE SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA	SETOR ELIZIARIO

continua >>

MUNICÍPIO	ESCOLA	BAIRRO
LUZIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL DELFINO OCLÉCIO MACHADO	JARDIM INGA
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL DEPUTADO JOSÉ ALVES DE ASSIS	SETOR DOS AFONSOS
SERRANÓPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL DOM ABEL	CENTRO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL DOM FERNANDO I	JD DOM FERNANDO I
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL DOM PEDRO I	CENTRO
TRINDADE	COLÉGIO ESTADUAL DOM PRUDÊNCIO	CENTRO
DIORAMA	COLÉGIO ESTADUAL DONA EVA	CENTRO
MONTE ALEGRE DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL DONA JOAQUINA PINHEIRO	CENTRO
LUZIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL DONA TORINHA	Diogo Machado de Araújo
MORRINHOS	COLÉGIO ESTADUAL DOUTORA GERTRUDES LUTZ	JARDIM AMERICA
SENADOR CANEDO	COLÉGIO ESTADUAL DR HENRIQUE SANTILLO	VILA SAO JOAO
CAÇU	COLÉGIO ESTADUAL DR PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA	CENTRO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL DUQUE DE CAXIAS	AEROVIARIO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL EDMUNDO ROCHA - VERA CRUZ	VERA CRUZ II
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL EDMUNDO ROCHA - VILA MUTIRÃO	VILA MUTIRAO I
CAVALCANTE	COLÉGIO ESTADUAL ELIAS JORGE CHEIM	CENTRO
SIMOLÂNDIA	COLÉGIO ESTADUAL ELVIRA LEÃO BARRETO	CENTRO
ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL EMILIA FERREIRA BRANCO	SETOR COIMBRA
PALMELO	COLÉGIO ESTADUAL EURIPEDES BARSANULFO	CENTRO
GOIANÉSIA	COLÉGIO ESTADUAL FELIPE CAMARÃO POTY	MUNIZ FALCAO
RIO VERDE	COLÉGIO ESTADUAL FILHINHO PORTILHO	VILA RENOVACAO
NOVA VENEZA	COLÉGIO ESTADUAL FRANCISCO ALVES	CENTRO
PIRANHAS	COLÉGIO ESTADUAL FRANCISCO MAGALHÃES SEIXAS	SETOR AEROPORTO
JATAÍ	COLÉGIO ESTADUAL FREI DOMINGOS	DOM ABEL
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL GENERAL CURADO	INDUSTRIAL MUNIR CALIXTO
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL GENOVEVA REZENDE CARNEIRO	S TROPICAL
HIDROLÂNDIA	COLÉGIO ESTADUAL GERALDO BATISTA OLIVEIRA	OLOANA
VALPARAÍSO DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL GILDETE BARRETO DE LIMA	IPANEMA
MINEIROS	COLÉGIO ESTADUAL HELENA OLIVEIRA PANIAGO	SETOR ALCIRA DE REZENDE

continua >>

MUNICÍPIO	ESCOLA	BAIRRO
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL HERTA LAYSER ODWYER	JARDIM PROGRESSO
TRINDADE	COLÉGIO ESTADUAL HOMERO HONORATO	SETOR MAYSA
CACHOEIRA DOURADA	COLÉGIO ESTADUAL INÁCIO PINHEIRO PAES LEME	CENTRO
ARUANÃ	COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA MAUREHI	CENTRO
CACHOEIRA ALTA	COLÉGIO ESTADUAL JACY PARAGUASSU	SETOR AEROPORTO
GOIANÉSIA	COLÉGIO ESTADUAL JALLES MACHADO	CENTRO
JUSSARA	COLÉGIO ESTADUAL JANDIRA PONCIANO DOS PASSOS	CENTRO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JARDIM DO CERRADO	JARDIM CERRADO 7
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JARDIM AMERICA	JARDIM AMERICA
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JARDIM BALNEÁRIO MEIA PONTE	BALNEARIO MEIA PONTE
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JARDIM CASCATA	JARDIM CASCATA
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JARDIM EUROPA	JARDIM EUROPA
VALPARAÍSO DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL JARDIM ORIENTE	JD. ORIENTE
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JARDIM VILA BOA	JD VILA BOA
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JESUS CONCEIÇÃO LEAL	RES.VILLAGE GARAVELO
URUAÇU	COLÉGIO ESTADUAL JOANA D ARC	UNIAO
SENADOR CANEDO	COLÉGIO ESTADUAL JOÃO CARNEIRO DOS SANTOS	CONJ.MORADA DO MORRO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JOÃO JOSÉ COUTINHO	CONJUNTO VERA CRUZ I
CIDADE OCIDENTAL	COLÉGIO ESTADUAL JORGE AMADO	CIDADE OCIDENTAL
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JORNALISTA LUIZ GONZAGA CONTART	JD. GUANABARA II
CIDADE OCIDENTAL	COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ ABÍLIO	ABC
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ BONIFACIO DA SILVA	RES CAMPOS ELISIOS
ITUMBIARA	COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ FLÁVIO SOARES	VILA MUTIRAO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ LOBO	SETOR RODOVIARIO
APORÉ	COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ LUDOVICO DE ALMEIDA	CENTRO
UIRAPURÚ	COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ PEREIRA LEANDRO	CENTRO
GOIANIRA	COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ RODRIGUES NAVES	VILA KLERIA
NERÓPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ VALENTE	CENTRO

continua >>

MUNICÍPIO	ESCOLA	BAIRRO
QUIRINÓPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHKE	SAO FRANCISCO
GOIANÉSIA	COLÉGIO ESTADUAL LAURENTINO MARTINS	SAO CRISTOVAO
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL LEINY LOPES DE SOUZA	CALIXTOPOLIS
FAINA	COLÉGIO ESTADUAL LINDOLFO MENDES DA CUNHA	CENTRO
ANICUNS	COLÉGIO ESTADUAL MACHADO DE ASSIS	CENTRO
FORMOSA	COLÉGIO ESTADUAL MAESTRO MIGUEL AFFIUNE	SETOR INDUSTRIAL
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL MANÉ VENTURA	PAPILLON PARK
CRIXÁS	COLÉGIO ESTADUAL MANOEL LINO DE CARVALHO	SETOR NOVO HORIZONTE
JARAGUÁ	COLÉGIO ESTADUAL MANOEL RIBEIRO FREITAS MACHADO	CENTRO
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL MARIA APARECIDA ALVES	JARDIM AMERICA
CARMO DO RIO VERDE	COLÉGIO ESTADUAL MARIA ASSUNÇÃO DE AZEVEDO	CENTRO
ISRAELÂNDIA	COLÉGIO ESTADUAL MARIA BARRETO	CENTRO
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL MARIA DE FATIMA SANTANA	CONDOMINIO ESMERALDA
SANTA TEREZINHA DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL MARIA LOPES MARTINS	CENTRO
CAMPOS BELOS	COLÉGIO ESTADUAL MARIANO BARBOSA JUNIOR	VILA BAIANA
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL MARSOMILTO ALVES OLIVEIRA	INDEPENDENCIA
RIO VERDE	COLÉGIO ESTADUAL MARTINS BORGES	CENTRO
FORMOSA	COLÉGIO ESTADUAL MAURO ALVES GUIMARÃES	PARQUE SERRANO
NERÓPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL MAURO BORGES TEIXEIRA	PQ DAS AMERICAS
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL MENINO JESUS	PARQUE DAS LARANJEIRAS
RIO VERDE	COLÉGIO ESTADUAL MILTES FURQUIM DE OLIVEIRA	ELDORADO
BOM JESUS DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL MOISÉS SANTANA	CENTRO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL MURILO BRAGA	VILA NOVA
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL NAZIR SAFATLE	JD CURITIBA II
NOVO GAMA	COLÉGIO ESTADUAL NOVO GAMA	CENTRAL
CIDADE OCIDENTAL	COLÉGIO ESTADUAL OCIDENTAL	CENTRO
ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL OLAVO BILAC	JARDIM BRASÍLIA
EDEALINA	COLÉGIO ESTADUAL OLIMPIO SILVA	CENTRO

continua >>

MUNICÍPIO	ESCOLA	BAIRRO
GOIATUBA	COLÉGIO ESTADUAL ORCALINO FERNANDES EVANGELISTA	SETOR OESTE
LUZIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL OSFAYA	CIDADE OSFAYA
ABADIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL OSÓRIO RODRIGUES CAMARGO	CENTRO
VALPARAÍSO DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL PACAEMBU	PACAEMBU
SANTO ANTÔNIO DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL PADRE ALEXANDRE DE MORAIS	CENTRO
ALEXÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL PADRE ANTÔNIO MARCIGALHA	CENTRO
LUZIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL PADRE DÁRIO DE ROMEDIS	PQ ALVORADA I
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL PADRE FERNANDO GOMES DE MELO	VILA FORMOSA
LUZIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL PADRE JOSÉ BAZZON	SETOR NORTE SERRINHA
BURITI ALEGRE	COLÉGIO ESTADUAL PADRE NESTOR MARANHÃO ARZOLA	CALADIA
ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL PAULO FREIRE	JARDIM BRASILIA
RUBIATABA	COLÉGIO ESTADUAL PEDRO ALVES DE MOURA	CENTRO
SÃO JOÃO D ALIANÇA	COLÉGIO ESTADUAL PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA	CENTRO
INACIOLÂNDIA	COLÉGIO ESTADUAL PERILO RODRIGUES DE MOURA	CENTRO
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL PETRONIO PORTELLA	CJ. CRUZEIRO DO SUL
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE FREI JOÃO BATISTA	MARACANA
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE PROFESSOR GOIANY PRATES	SETOR SUDOESTE
SENADOR CANEDO	COLÉGIO ESTADUAL PORFÍRIO DE SOUSA FRANÇA	JARDIM DAS OLIVEIRAS
LUZIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL POSTO IPÊ	JARDIM JOCKEY CLUBE
ITABERAÍ	COLÉGIO ESTADUAL PRÉ VESTIBULAR DE ITABERAÍ	VILA LEONOR
SÃO SIMÃO	COLÉGIO ESTADUAL PRESIDENTE COSTA E SILVA	CENTRO
PORANGATU	COLÉGIO ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY	CENTRO
ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL PRINCESA DAIANA	SETOR 14
TAQUARAL DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL PRINCESA IZABEL	CENTRO
AVELINÓPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ALFREDO NASSER	CENTRO
LUZIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO VALDIR RORIZ	CENTRO
NOVO GAMA	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR BENEDITO VIEIRA DE SÁ	JD LAGO AZUL

continua >>

MUNICÍPIO	ESCOLA	BAIRRO
PORTEIRÃO	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR BRAZ SIMÕES BORGES	CENTRO
IPAMERI	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR EDUARDO MANCINI	CENTRO
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR FAUSTINO	CENTRO
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR GERVÁSIO SANTANA DOURADO	VILA BRASÍLIA
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR HELI ALVES FERREIRA	JUNDIAI
TRINDADE	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR HELON GOMIDE	SANTUÁRIO
MONTE ALEGRE DE GOLÁS	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR IRANY NUNES DO PRADO	CENTRO
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ LOPES RODRIGUES	JARDIM TROPICAL
PADRE BERNARDO	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ MONTEIRO LIMA	CENTRO
RIO VERDE	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR QUINTILIANO LEÃO NETO	JD. SAO TOMAZ
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR SALVADOR SANTOS	CALIXTOLÂNDIA
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR VITOR JOSÉ DE ARAUJO	JD CURITIBA III
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR WILMAR GONÇALVES DA SILVA	VILA MORAIS
AMORINÓPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA ANALICIA CECILIA B SILVA	VILA MACABEUS
VICENTINÓPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA CLARICE DA SILVA SALES	SETOR OESTE
BARRO ALTO	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA GUARACIABA AUGUSTA DA SILVA	CENTRO
LUZIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA HELENA LUZIA RODRIGUES DE QUEIROZ	JD PLANALTO
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA HELENA NASSER	JARDIM TESOUREO
MUNDO NOVO	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA IVANIA MARIA FERRASSOLI	CENTRO
LUZIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA LOURDES DE OLIVEIRA SAMPAIO	PQ. ESTRELA DALVA
LUZIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA MARIA PEREIRA VASCONCELOS	PQ. ESTRELA DALVA IX
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL ROBERTO CIVITA	RESIDENCIAL KÁTIA
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL ROBINHO MARTINS DE AZEVEDO	JD NOVA ESPERANCA
ITABERAÍ	COLÉGIO ESTADUAL ROCHA LIMA	CENTRO
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL RODOLFO DE OLIVEIRA	INDEPENDENCIA
PIRES DO RIO	COLÉGIO ESTADUAL RODRIGO RODRIGUES DA CUNHA	SANTA CECILIA

continua >>

MUNICÍPIO	ESCOLA	BAIRRO
TURVELÂNDIA	COLÉGIO ESTADUAL RUI ANTÔNIO DA SILVA	CENTRO
CAMPO LIMPO DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL RUI BARBOSA	CENTRO
SANTO ANTÔNIO DO DESCOBERTO	COLÉGIO ESTADUAL SALOMÃO ELIAS ABDON	VILA PARAISO
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL SANTA FÉ	CONJ. SANTA FÉ
PONTALINA	COLÉGIO ESTADUAL SANTA RITA DE CASSIA	CENTRO
PETROLINA DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL SANTA TEREZINHA	CENTRO
GOIANIRA	COLÉGIO ESTADUAL SÃO GERALDO	VILA LEO LYNCE
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL SEBASTIÃO ALVES DE SOUZA	FINSOCIAL
MAURILÂNDIA	COLÉGIO ESTADUAL SEBASTIÃO ALVES FERREIRA	CENTRO
ITUMBIARA	COLÉGIO ESTADUAL SEBASTIÃO XAVIER	PLANALTO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL SENADOR ONOFRE QUINAN	PARQUE ATENEU
TRINDADE	COLÉGIO ESTADUAL SENADOR THEOTÔNIO VILELLA	JARDIM MARISTA
PIRENÓPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL SENHOR DO BONFIM	ALTO DO BONFIM
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL SEVERINA MARIA DE JESUS	CIDADE LIVRE
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL SOLON AMARAL	CONJ VERA CRUZ II
PORANGATU	COLÉGIO ESTADUAL STELLANIS KOPANAKIS PACHECO	CENTRO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	LOTEAMENTO TROPICAL VERDE
NIQUELÂNDIA	COLÉGIO ESTADUAL THOMAZ ADORNO	SANTA EFIGENIA
BARRO ALTO	COLÉGIO ESTADUAL TIRADENTES	CENTRO
SANCLERLÂNDIA	COLÉGIO ESTADUAL TORQUATO RAMOS CAIADO	CENTRO
URUTAÍ	COLÉGIO ESTADUAL VASCO DOS REIS GONÇALVES	CENTRO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL VERANY MACHADO DE OLIVEIRA	JARDIM PRIMAVERA
COCALZINHO DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL VEREADOR WALDIR DE RESENDE	CENTRO
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL VILLA LOBOS	GARAVELO
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL VINÍCIUS DE MORAES	CONJUNTO FILOSTRO MACHADO
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL VIOLETA PITALUGA	JARDIM ALEXANDRINA
SANTA HELENA DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL VITAL DE OLIVEIRA	CENTRO

continua >>

MUNICÍPIO	ESCOLA	BAIRRO
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL WALDEMAR DE PAULA CAVALCANTI	BANDEIRAS
NOVA CRIXÁS	COLÉGIO ESTADUAL ZILO FERREIRA FEITOSA	CENTRO
NOVA CRIXÁS	COLÉGIO ESTADUAL ZIZI PERILLO CALADO	CENTRO
ALTO PARAISO DE GOIÁS	EDUCANDÁRIO HUMBERTO DE CAMPOS	CIDADE DA FRATERNIDADE
LUZIÂNIA	ESCOLA ESTADUAL CÍVICO-MILITAR M ^ª D'ABADIA G. M. SHIONOHARA	JARDIM INGA
JOVIÂNIA	ESCOLA ESTADUAL ALFREDO NASSER	VILA CUSTODIO
TRINDADE	ESCOLA ESTADUAL ALONSO LOURENÇO DE OLIVEIRA	VILA MARIA
MINEIROS	ESCOLA ESTADUAL ARQUILINO ALVES DE BRITO	CENTRO
URUAÇU	ESCOLA ESTADUAL BERNARDO SAYÃO	CENTRO
SILVÂNIA	ESCOLA ESTADUAL DOM EMANUEL	CENTRO
ALTO PARAISO DE GOIÁS	ESCOLA ESTADUAL DOUTOR GERSON DE FARIA PEREIRA	PARAISINHO
POSSE	ESCOLA ESTADUAL DR JOÃO TEIXEIRA JÚNIOR	CENTRO
TRINDADE	ESCOLA ESTADUAL EURIDICE SANTANA LIMA	CONJ ARCO IRIS
CORUMBA DE GOIÁS	ESCOLA ESTADUAL JOÃO MENDES	CENTRO
GOIANÁPOLIS	ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM SOARES DA SILVA	CENTRO
IACIARA	ESCOLA ESTADUAL JUVENTINO DE FRANÇA SABATH	CENTRO
ITAPACI	ESCOLA ESTADUAL LUIZ ALVES MACHADO	CENTRO
BONFINÓPOLIS	ESCOLA ESTADUAL MARIA APARECIDA DE ALMEIDA	JARDIM ANA AMELIA
GOIATUBA	ESCOLA ESTADUAL MARIA DE LOURDES ESTIVALET TEIXEIRA	CENTRO
ITAPACI	ESCOLA ESTADUAL NOVA PONTE	CENTRO
CALDAS NOVAS	ESCOLA ESTADUAL OSMUNDO GONZAGA FILHO	NOVA VILA
GOIANÉSIA	ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY	CARRILHO
TRINDADE	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ESMERALDO MONTEIRO	SETOR PAI ETERNO
MONTE ALEGRE DE GOIÁS	ESCOLA ESTADUAL REUNIDA CALUNGA II	ZONA RURAL
COCALZINHO DE GOIÁS	ESCOLA ESTADUAL SENADOR JOSÉ ERMÍRIO DE MORAES	CENTRO
ITAPACI	ESCOLA ESTADUAL VICENÇA MARIA DE JESUS	VILA SANTANA
JATAÍ	ESCOLA ESTADUAL WASHINGTON BARROS FRANÇA	JACUTINGA
GOIÁS	LYCEU DE GOYAZ PROFESSOR ALCIDE JUBÉ	CENTRO

Fonte: GOIÁS, 2023.

ANEXO B - Quantitativo de Escolas polo do Programa EJA-TEC

MUNICÍPIO	ESCOLA	BAIRRO
ÁGUA LIMPA	COLÉGIO ESTADUAL BERNARDINO GUIMARÃES	VILA JOSÉ A. RABELO
ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL EMÍLIA FERREIRA BRANCO	SETOR COIMBRA
ALTO PARAISO DE GOIÁS	ESCOLA ESTADUAL DOUTOR GERSON DE FARIA PEREIRA	PARAISINHO
ANÁPOLIS	CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFESSOR ELIAS CHADUD	JARDIM BANDEIRANTES
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL LEINY LOPES DE SOUZA	CALIXTOPOLIS
ANÁPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR FAUSTINO	CENTRO
ANICUNS	COLÉGIO ESTADUAL MACHADO DE ASSIS	CENTRO
APARECIDA DE GOIÂNIA	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL JOÃO BARBOSA REIS	MADRE GERMANA
APARECIDA DE GOIÂNIA	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL MARIA ROSILDA RODRIGUES	GARAVELÓ
APARECIDA DE GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JOAQUIM RICARDO TEIXEIRA	JARDIM DOS BURITIS
ARAGARÇAS	CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ARAGARÇAS	CENTRO ADMINISTRATIVO
BELA VISTA DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL DONA HORMEZINDA MARIA CARNEIRO	CENTRO
CABECEIRAS	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR ALFREDO NASSER	CENTRO
CALDAS NOVAS	CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FILOSTRO M. CARNEIRO	ESTÂNCIA ITAICI
CAMPOS BELOS	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA RICARDA	CENTRO
CATALÃO	CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROFª ALZIRA DE S. CAMPOS	MÃE DE DEUS
CERES	COLÉGIO ESTADUAL VIRGILIO DO VALE	NOVA VILA
CEZARINA	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSORA MARIA APRESENTAÇÃO	VILA CALANDIA
FORMOSA	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR CLAUDIANO ROCHA	SETOR FERROVIARIO
GOIÂNIA	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL ARCO-ÍRIS	CHAC DO GOVERNADOR
GOIÂNIA	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL ARY RIBEIRO VALADÃO FILHO	FINSOCIAL
GOIÂNIA	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS UNIVERSITÁRIO	ST UNIVERSITARIO
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JARDIM VILA BOA	JD VILA BOA
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL JOÃO JOSÉ COUTINHO	CONJUNTO VERA CRUZI
GOIÂNIA	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR WILMAR GONÇALVES DA SILVA	VILA MORAIS
GOIATUBA	COLÉGIO ESTADUAL ORCALINO FERNANDES EVANGELISTA	SETOR OESTE
HIDROLÂNDIA	COLÉGIO ESTADUAL DEPUTADO MANOEL MENDONÇA	CENTRO

continua >>

INDIARA	COLÉGIO ESTADUAL VALERIANO ALVES DE OLIVEIRA	CENTRO
INHUMAS	COLÉGIO ESTADUAL JOAQUIM PEDRO VAZ	VILA STA TEREZINHA
IPORÁ	CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DOM BOSCO	CENTRO
ITAGUARU	COLÉGIO ESTADUAL ARTUR DA COSTA E SILVA	CENTRO
ITUMBIARA	COLÉGIO ESTADUAL DAMORES DO AMARAL MEDEIROS	N.S. DA SAÚDE
MINAÇU	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL MINISTRO SANTIAGO DANTAS	SETOR MARAJOARA
MINEIROS	COLÉGIO ESTADUAL HELENA OLIVEIRA PANIAGO	SETOR ALCIRA DE REZENDE
MONTES CLAROS DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL FRANCISCO MODESTO DA SILVA	CENTRO
MORRINHOS	COLÉGIO ESTADUAL DOUTORA GERTRUDES LUTZ	JARDIM AMÉRICA
NIQUELÂNDIA	COLÉGIO ESTADUAL PROFESSOR JOAQUIM FRANCISCO SANTIAGO	JARDIM IPANEMA
PALMEIRAS DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE PALMEIRAS DE GOIÁS	CENTRO/GOIANINHA
PARANAIGUARA	COLÉGIO ESTADUAL BELMIRO SOARES	CENTRO
PARAÚNA	ESCOLA ESTADUAL MARIA SILVA	SETOR PONTE DE PEDRA
PIRENÓPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL JARBAS JAYME	CENTRO
PIRES DO RIO	COLÉGIO ESTADUAL RODRIGO RODRIGUES DA CUNHA	SANTA CECÍLIA
PLANALTINA	COLÉGIO ESTADUAL SETE LESTE	SETOR LESTE
PORANGATU	COLÉGIO ESTADUAL PRESIDENTE KENNEDY	CENTRO
QUIRINÓPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHEK	SÃO FRANCISCO
RIO VERDE	COLÉGIO ESTADUAL OSCAR RIBEIRO DA CUNHA	CENTRO
SANTA TEREZINHA DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL MARIA LOPES MARTINS	CENTRO
SANTO ANTÔNIO DA BARRA	COLÉGIO ESTADUAL HERMINIO RODRIGUES LEÃO	CENTRO
SANTO ANTONIO DO DESCOBERTO	CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL JOSÉ DE ASSIS	CENTRO
S. MIGUEL DO ARAGUAIA	COLÉGIO ESTADUAL DOM BOSCO	CENTRO
SENADOR CANEDO	COLÉGIO ESTADUAL PORFÍRIO DE SOUSA FRANÇA	JARDIM DAS OLIVEIRAS
TRINDADE	COLÉGIO ESTADUAL ADAGUISMAR DE OLIVEIRA	JARDIM DAS OLIVEIRAS
URUAÇU	ESCOLA ESTADUAL BERNARDO SAYÃO	CENTRO
URUANA	COLÉGIO ESTADUAL ZICO MONTEIRO	CENTRO
VALPARAÍSO DE GOIÁS	COLÉGIO ESTADUAL CÉU AZUL	JARDIM CÉU AZUL

EDUCAÇÃO EM PRISÕES EM GOIÁS: ENTRE O INSTITUÍDO E O EXECUTADO

Lucas Lourenço Silva

[...] a educação em espaços de privação de liberdade é um fenômeno complexo, contraditório e situado historicamente. As discussões nesse campo apresentam dimensões que devem ser discutidas de maneira articulada em programas e políticas de Estado que almejem a democracia e a garantia dos direitos humanos. (Onofre, 2007, p. 1).

Este capítulo deriva da seção 5 da tese¹, defendida em 2022, e tem o objetivo de analisar como ocorre a execução das políticas de educação em prisões em Goiás. Buscou-se compreender os processos pactuados por Goiás decorrentes das políticas nacionais para a oferta de educação em prisões, as políticas desenvolvidas,

1 SILVA, Lucas Lourenço. Educação nos espaços de privação de liberdade em Goiás: tensões, contradições e desafios. 2022. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12685>

as ações, os planos e as contradições entre o instituído e o que de fato tem sido materializado quando da sua execução. Como indicado na epígrafe, é um fenômeno complexo, que nos convoca a uma discussão necessária e ao registro cuidadoso das ações voltadas à EJA para pessoas privadas de liberdade em Goiás.

Inicia-se com a apresentação de como se deu a construção da proposta do Projeto Educando para a Liberdade em Goiás, com a instituição do Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP), dialogando, assim, com os contextos políticos, normativos e práticos numa análise de ciclo de políticas, uma vez que o PEEP foi instituído em 2012, reescrito em 2015 e, por último, em 2021 (ainda em fase de aprovação final).

Nos referidos planos, para além da análise dos conteúdos e da busca por inteligibilidades, buscou-se perfazer uma contextualização analítica com diálogos entre o formulado, o instituído e os respectivos cruzamentos de dados das metas apresentadas quando da entrada em vigor do PEEP com os dados aferidos pelos sistemas de monitoramento do sistema prisional, nos aspectos ligados à política de oferta de educação em prisões em Goiás.

É relevante, também, observar os elementos significativos em torno da materialização dos PEEPs de Goiás (2012, 2015), os significados, os sentidos e as ações para a oferta de educação aos privados de liberdade em Goiás, caracterizadas pelo mapeamento e acompanhamento da evolução ou não das ações propostas nos PEEPs e no Plano Estadual de Educação em Goiás (PEEGO 2015-2025), alinhados com o Plano Nacional de Educação (PNE) nas metas voltadas para a oferta de educação prisional.

Logicamente, na perspectiva deste estudo, não se pretende observar linearmente os dados a partir da propositura dos PEEPs, mas sim buscar dialogar com as condições objetivas de sua execução. Da mesma forma, intentou-se dialogar com a relação de contextos, as relações de forças imbricadas na construção dos textos

dos PEEPs de Goiás (macro e microcontexto) e a relação resultado/efeito na execução.

Projeto Educando para a Liberdade e a instituição do PEEP em Goiás

As ações que culminaram, em Goiás, na implantação do Projeto Educando para a Liberdade tiveram início com a assinatura do protocolo de intenções, firmado em setembro de 2005 entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, via Departamento Penitenciário Nacional (Depen), que se consolidou no Convênio nº 073/2005 (MEC/MJ/Unesco). O estado de Goiás aderiu a esse convênio e estabeleceu um regime de colaboração envolvendo a Secretaria Estadual de Educação e a Agência Goiana do Sistema Penitenciário para a oferta de educação nos estabelecimentos penais goianos.

O projeto Educando para a Liberdade previu, entre outras ações, a realização de oficinas, encontros, seminários, bem como diagnósticos para a adequação do Projeto frente às realidades locais. As primeiras ações se deram a partir da participação de representantes de diversos segmentos da sociedade goiana e membros da Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Seduc Goiás na oficina preparatória para a elaboração do “Projeto Educando para a Liberdade”, realizada em Brasília, em outubro de 2005.

Diversas outras ações foram realizadas, ainda em 2005, em Goiás, tais como “oficinas técnicas, seminários regionais, proposições para alteração da lei de execução penal, financiamento de projetos junto ao sistema estadual” (Goiás, 2012, p. 24).

Em 2006, foi realizado, em Goiânia, o II Seminário de Articulação Nacional de Construção de Diretrizes para a Educação no Sistema Penitenciário, tendo como participantes diversos representantes dos estados do Ceará, Mato Grosso, Mato Grosso

do Sul, Paraíba, Rio Grande do Sul e Tocantins. Nesse seminário, ficou acordada a criação de um comitê para coordenar a execução do “Projeto Educando para a Liberdade” em Goiás.

O Plano Estadual “Educação em Prisões de Goiás” (GOIÁS, 2012) apontou que esse comitê teve como função garantir a interação das instituições parceiras na viabilização do desenvolvimento do Projeto Educando para a Liberdade, integrando gestores, professores e agentes de execução penal e demonstrando a relevância da execução do referido projeto.

Da mesma forma, o estado de Goiás participou de seminários e encontros nacionais e regionais para a criação e implantação do Projeto Educando para a Liberdade e, em 2006, esteve presente no I Seminário Nacional pela Educação nas Prisões: significados e proposições. Nesse seminário, foram acordados três eixos para a construção do projeto, sendo eles: 1 - Gestão, articulação e mobilização, 2 - Formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta e 3 - Aspectos pedagógicos.

Para contemplar os três eixos, algumas ações foram iniciadas, mas destacam-se, nesse aspecto, as ações voltadas para o diagnóstico, posto que foram feitos levantamentos sobre a situação da oferta da educação prisional em Goiás com os locais onde haveria a possibilidade de instalação de salas de aula, demandas, etc.

Esse primeiro levantamento apontou que 26 unidades prisionais em Goiás tinham condições de ofertar o Ensino Fundamental 1º Segmento (1º ao 5º ano). Sendo assim, já a partir de 2005, elas passaram a oferecer educação para os presos, porém, apenas duas delas, a localizada no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia e a da Unidade Prisional de Rio Verde, tiveram escolas específicas para o atendimento desse público. As demais iniciaram seu funcionamento como extensão de salas de aulas de outras escolas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) estaduais já existentes nas localidades onde estavam inseridas as unidades prisionais.

A ampliação na oferta de educação nos espaços prisionais, de modo a contemplar o 2º Segmento da EJA e do Ensino Médio, foi implantada de maneira gradativa. Em 2005, havia 26 unidades que ofertavam a primeira etapa do ensino fundamental nas prisões goianas e, em 2012, das 78 unidades prisionais existentes à época, 33 delas ofertavam educação escolar aos presos, ou seja, menos da metade dos presídios em Goiás ofertava algum tipo de educação aos presos.

O estado de Goiás criou, em 2012, o Plano Estadual de Educação nas prisões (Goiás, 2012), compreendido como um desdobramento local do que fora disposto no Decreto nº 7.626/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) em âmbito nacional e a estrutura política debatida no âmbito do Projeto Educando para a Liberdade. O documento do referido plano foi apresentado em setembro de 2012.

Nos termos desse documento, buscava-se, em um primeiro momento, erradicar o analfabetismo no cárcere em Goiás e ampliar o ensino à população carcerária. Entre as principais metas, estava a de zerar o índice de analfabetismo no cárcere já em 2013 e 2014. Dele constava, ainda, a meta de duplicar o número de presos nos ensinos fundamental e médio até 2013, bem como ampliar as 33 unidades que ofertavam educação escolar nos espaços prisionais para 50 unidades até 2014.

Essa meta não foi alcançada, pois, segundo o Infopen (2014), nesse ano de referência, havia, em 37 unidades prisionais goianas, a oferta educacional e, em outras 63, não havia nenhum tipo de oferta. Logo, não se atingiu a meta de aumentar para 50 o total de unidades prisionais ofertando atividades educacionais no primeiro ciclo de vigência do PEEPGO (Goiás, 2012). Havia, em 2012, apenas duas escolas específicas de EJA inseridas nas unidades prisionais em Goiás, localizadas na Penitenciária Odenir Guima-

rões, no Complexo Prisional de Aparecida de Goiânia, e outra em Rio Verde.

Em 2022, a única escola específica para o atendimento aos privados de liberdade em Goiás é o Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira, em Aparecida de Goiânia. As demais unidades escolares funcionam por meio de extensão de escolas estaduais ofertantes de EJA nas proximidades das unidades prisionais.

O documento do PEEPGO (Goiás, 2012) apontou que a maioria das unidades prisionais que ofertam educação escolar aos privados de liberdade goianos tem, em suas dependências, salas de extensão de unidades escolares que ministram EJA regular na região em que estão circunscritas. Essas salas de extensão têm a autorização de funcionamento por parte do Conselho Estadual de Educação de Goiás para atuarem desde a alfabetização até a 1ª, 2ª e 3ª etapas da educação básica.

O PEEPGO (2012) reconhece que, diante da falta de estrutura física e falta de recursos humanos nas unidades prisionais, autorizou-se o agrupamento das pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade em turmas que apresentem menor número de matrículas, organizando-as em “salas multisseriadas”. Nesse contexto, os presos foram duplamente cerceados em seu direito de uma educação de qualidade, uma vez que já se encontravam em desvantagem educacional por uma trajetória recortada pelo abandono escolar e constituem uma demanda reprimida de pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade desejando matricular-se nas unidades escolares de EJA (conforme relatório Brasil, 2011).

Viu-se a utilização de um subterfúgio para maquiagem a real situação do baixo compromisso na oferta de educação em prisões. É de se questionar se a proposta pedagógica dessas turmas das escolas estaduais que ofertam EJA para alunos extramuros, e que mantêm extensões para ofertá-la também aos privados de liber-

dade, contempla especificamente os objetivos e as peculiaridades dessa população.

Recai-se no debate apresentado por Julião (2016) sobre a importância de uma proposta de um modelo de escola “da” prisão, com um projeto político-pedagógico específico e não uma mera transposição de proposta pedagógica das escolas regulares, também adaptada para ser utilizada nas escolas inseridas nos espaços prisionais, ou seja, de uma escola “na” prisão, funcionando como uma mera extensão das escolas regulares da região, cuja proposta não alcança o enfrentamento dos desafios das escolas dos espaços prisionais.

O Plano Estadual de Educação de Goiás 2015-2025 (Goiás, 2018) estabelece na meta 7, por meio da estratégia 7.7, que se deve:

adequar a Proposta Pedagógica Curricular da EJA nas prisões e para as instituições de medida socioeducativa para que atendam às necessidades educacionais próprias do Sistema em que estão inseridos, com orientação pedagógica específica, respeitando o conhecimento formal ou informal, e adequado à carga horária e trajetória do aluno jovem e adulto privados de liberdade (Goiás, 2018, p. 48).

A inserção das extensões para a oferta de EJA aos privados de liberdade foi uma possibilidade diante das condições objetivas daquele contexto inicial das políticas prisionais, ante as dificuldades documentais, de registro das escolas em prisões, diante do quantitativo de alunos, etc. Esta, contudo, seria uma exceção, pois a regra deveria ser a constituição das escolas com propostas específicas para a oferta educacional aos privados de liberdade.

Essas escolas que atendem a população da EJA de determinada região, ao ofertarem concomitantemente a EJA aos privados

de liberdade, apenas os inserem em sua proposta pedagógica e nas ações, de modo a contemplar qualquer público de EJA. Isso revela, portanto, um quadro de não existência de uma escola alinhada com uma proposta pensada especificamente para a população prisional, que possui especificidades que precisam ser alcançadas para além da simples oferta de EJA.

Analisando a parte organizacional do PEEPGO (Goiás, 2012), um dos aspectos abordados pelo documento foi relativo às atribuições e competências da gestão, em que se afirma que a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduce) não possui um documento normativo específico, contendo as atribuições e competências para a educação nas unidades prisionais. Assim, segundo o PEEPGO sinalizou, orientou-se pelos marcos normativos contidos na:

Lei Federal 7.210 de 1984; Parecer 11/2000; Resolução nº 01/2000 – CNE; Resolução nº 03/2009 CNP/CP; Lei Federal nº 12.433 de 2011; Decreto nº 7.626/2011; Resolução nº 02/2010 – CNE/CEB; Resolução nº 03/2010 CNE/CEB; Resolução CEE/CP nº 5 de 10 de junho de 2011; Parecer 11 de 10 de junho de 2011 CEE/CP e Resolução CEE/CP 08 de 21 junho de 2013, as quais normatizam a Educação Básica (Goiás, 2012, p. 182-183).

Sabe-se que, na esfera federal, ocorreram diversas tensões quanto à construção de resoluções e portarias que pudessem ser produzidas conjuntamente entre o MEC e o Ministério da Justiça, pois, em várias delas, o objeto era o mesmo. Na esfera estadual, percebeu-se, nesse primeiro momento, durante a propositura dos PEEPs, que não existia uma documentação específica das competências de cada pas-

ta, e consta na tese² um quadro contendo uma estrutura organizacional que foi construída conjuntamente neste período.

A educação formal nos PEEPs Goiás (2012, 2015)

O PEEPGO (Goiás, 2012) apresenta o quantitativo de privados de liberdade, aqueles que estavam matriculados nas atividades educacionais formais e a demanda daqueles que se encontram sem matrícula nas unidades escolares em 2012.

Tabela 1 – Escolaridade das pessoas privadas de liberdade em Goiás 2012

Escolaridade	Quantidade	Percentual	Faixas de formação
Não alfabetizados	1.067	8,99%	70,73%
Alfabetizados (sem cursos regulares)	3.392	28,59%	
Ensino Fundamental Incompleto	3.933	33,15%	
Ensino Fundamental Completo	1.452	12,24%	28,27%
Ensino Médio Incompleto	1.224	10,31%	
Ensino Médio Completo	679	5,72%	
Superior Incompleto	78	0,65%	0,95%
Superior Completo	35	0,29%	
Acima do Superior Completo	1	0,008%	
Total	11.861	100%	100%

Fonte: AGESEP/ PEEPGO (Goiás, 2012).

Esses dados revelam um contexto já evidenciado entre os demais presos brasileiros, constituindo-se como uma população prisional em que a maioria não é alfabetizada ou possui o ensino fundamental incompleto. Essa realidade nos faz questionar como o Estado educa seus presos, posto que essa população constitua uma demanda reprimida, ou seja, um segmento que não teve

2 SILVA, Lucas Lourenço. Educação nos espaços de privação de liberdade em Goiás: tensões, contradições e desafios. 2022. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12685>

acesso à educação escolar extramuros no tempo certo e que também não tem conseguido ter acesso à universalização desse direito nos espaços prisionais.

Nesse contexto, o PEEPGO (Goiás, 2012) apontou que em um universo de 11.861 presos, apenas 986 estavam matriculados em 2012, o que correspondia a exatos 8,31% do total de presos. Esse valor está bem distante do valor da demanda mínima, que seria de 70,73% dentre aqueles não alfabetizados, alfabetizados sem escolarização ou ensino fundamental incompleto.

Tabela 2 – Relação entre oferta e demanda educacional aos privados de liberdade em Goiás (2012)

Nível	Demanda	Atendimento	Percentual de cobertura
Alfabetização	1.067	149	13,96%
Ensino Fundamental	3.933	610	15,5%
Ensino Médio	1.224	210	17,15%
Ensino Superior	78	17	21,79%
Total	6.302	986	15,65%

Fonte: AGESEP/PEEPGO (Goiás, 2012).

As informações, da forma como disponibilizadas na Tabela 1, nos dá a dimensão de que as ações, em diversos contextos, são maquiadas para legitimar um discurso de que a relação entre demanda e oferta não está tão desalinhada. Para tanto, pelo disposto na tabela, foram disponibilizados os montantes da demanda e do atendimento, separados por níveis, de modo que se chegou a este percentual de atendimento. Porém, em momento algum, falou-se no valor total da demanda (6.302) comparada com o atendimento (986), que corresponderia a um valor global de apenas 15,65%. A demanda pela educação básica, que correspondia nesse ano a 84,44% dos presos, alcançava apenas 15,56%.

O PEEP de Pernambuco (PEEPPE, 2012), por exemplo, apresenta a relação entre a demanda/atendimento e o valor geral de atendi-

mento, mostrando que, nesse mesmo ano de referência, em que tinha uma população prisional de 25.442 presos, havia um total de 6.764 alunos matriculados, correspondendo a 26,58% de atendimento.

Esses são, então, pontos contraditórios explicitados em documentos oficiais como o PEEPGO (Goiás, 2012), que sugere uma relação de dificuldades técnicas no trato com informações, superdimensionamento de dados ou um mecanismo político e institucional para justificar e reduzir a menor termo a demanda existente, ou, ademais, uma justaposição dessas ações para escamotear as fragilidades na efetivação de políticas públicas para os privados de liberdade. Logo, na análise desses diagnósticos contidos nos PEEPs, percebe-se que eles se mostram distantes da realidade do sistema prisional e dificultam o aprimoramento das políticas públicas.

Cria-se essa arena de disputas de dados, como já mencionado, e as ações são pensadas de forma improvisada, sem um trabalho especializado na elaboração das ações, ou seja, operam na “bricolagem”, como menciona Ball (1994), sem o objetivo de responder a uma demanda dos privados de liberdade, mas de trazer simplesmente um indicador a ser alcançado diante de uma meta prevista no PEEPGO, a partir dos financiamentos realizados e das pactuações (contexto de influência, macrocontexto).

De certo modo, ações como essas corroboram a ideia da existência da exclusão legal dessa população, posto que o PEEPGO pretende dar respostas à necessidade de avanços na escolarização da população prisional goiana e, na verdade, foi construído com dados enviesados, tentando passar a impressão de que presta um atendimento maior do que o existente, e ainda, sem um compromisso mais robusto em avançar na universalização do atendimento.

Pelo contrário, utiliza o próprio texto do PEEPGO, que fundamenta as resoluções da oferta da EJA em prisões em Goiás, bem como as normativas do Conselho Estadual de Educação de Goiás – CEEGO, como forma de criar uma pseudorealidade, passando

a falsa impressão de que está alinhada para o cumprimento dos acordos celebrados para a criação de políticas públicas para a oferta de educação em prisões. Na verdade, o que se observa é a legitimação de um processo que caminha no sentido contrário, da não garantia de ampliação do acesso dos privados de liberdade aos processos de escolarização. Isso fica bastante claro, quando existe uma discrepância tão grande entre o total da demanda e da oferta de vagas.

Essa situação vai exatamente na contramão do que sugere o Plano Estadual de Educação de Goiás, ao propor, na estratégia 6.16, que o estado de Goiás deve “realizar censo específico sobre a situação educacional da população de jovens e adultos considerada, em situação de hospitalização, privação de liberdade e em medidas socioeducativas” (Goiás, 2018, p. 16).

Vejamos os resultados previstos para a oferta de educação escolar formal aos privados de liberdade, contidos no PEEPGO (Goiás, 2012), para o triênio 2012 a 2014, que apresentava as seguintes metas:

Tabela 3 – Percentual de matrículas dos privados de liberdade em Goiás previstas para 2012 a 2014

	Nível de escolaridade	Previsão da quantidade de presos e presas matriculados			Percentual de crescimento de matrículas			Quantidade de estabelecimentos com oferta			Percentual de crescimento no número de estabelecimentos com oferta		
		2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Educação Básica	Alfabetização	149	200	300	-	34%	50%	29	39	52	-	10%	10%
	Ensino Fundamental	610	750	923	-	23%	23%						
	Ensino Médio	210	300	430	-	43%	43%						
Ensino Superior		17	25	37	-	47%	47%	-	2	3	-	-	-

Fonte: GEEJA/SEDUCE 2012 a 2014.

Diante da previsão desse quantitativo de matrículas, é importante observarmos qual era a demanda para o nível de escolarização da população prisional nesse período, constituído entre 2012 e 2014.

Tabela 4 – Quantidade de presos por grau de instrução 2012-2014

Perfil do preso	Masculino			Feminino			Total		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Não Alfabetizados	996	872	443	40	38	18	1036	910	461
Alfabetizados	3132	3350	1199	172	123	42	3304	3473	1241
Ensino Fundamental incompleto	3577	3526	2084	203	206	124	3780	3732	2208
Ensino Fundamental completo	1436	1595	1106	82	85	110	1518	1680	1216
Ensino Médio incompleto	1134	1473	802	76	78	78	1210	1551	880
Ensino Médio completo	662	576	477	40	37	66	702	613	543
Ensino Superior incompleto	69	65	47	4	5	12	73	70	59
Ensino Superior completo	35	38	17	4	7	5	39	45	22
Ensino acima do superior completo	0	0	2	1	0	-	1	0	2
Não informado	0	0	8390	0	0	376	0	0	8766

Fonte: SISDEPENGO, 2012-2014.

Esses dados revelam a demanda existente em torno da escolarização, pois a maioria não tem nem mesmo o ensino fundamental completo. Causa estranheza a mudança brusca na captação de dados na passagem de 2013 para 2014, quando a escolarização de uma grande parcela da população prisional deixou de ser informada, gerando dúvidas se foi um ato falho do poder institucional ou foi proposital para o “maquiamento de dados”.

Após observarmos a relação demanda/metas/grau de instruções dos privados de liberdade, torna-se relevante o cruzamento com o quantitativo real de matrículas verificadas nesse período.

Tabela 5 – Quantidade de matrículas dos privados de liberdade 2012 a 2014

	Nível de escolaridade	Quantidade de matrículas		
		2012	2013	2014
Educação Básica	Alfabetização	149	616	91
	Ensino Fundamental	610	403	421
	Ensino Médio	210	102	67
Ensino Superior		17	5	18

Fonte: INFOPEN 2012, 2013 e 2014.

Analisando a relação entre o primeiro ano de vigência do PEEPGO (Goiás, 2012) e o segundo ano, em 2013, é possível observar que ocorreu um aumento de 313% no total de matrículas nas turmas de alfabetização, estando, portanto, acima da meta prevista no plano, que era de aumentar 34% acima do total de matrículas verificadas em 2012.

No ensino fundamental, houve uma redução de 33,9% no total de matrículas na comparação entre 2012 e 2013, ficando abaixo da meta, que era de aumentar 23%. No ensino médio, a queda foi mais acentuada, de 51,4%, distanciando-se da meta de ampliação em 43%. No ensino superior, que tinha por meta ampliar em 47% o total de matrículas, após a entrada em vigor do PEEPGO (Goiás, 2012), aconteceu uma redução de 70,5%.

No terceiro ano de vigência do plano, em 2014, verificou-se um processo de queda acentuada no total de matrículas na alfabetização, sendo a meta ampliar em 50% o total de matrículas e, no consolidado do ano, ocorreu uma redução de 85% no total de matrículas em comparação com o ano anterior.

No ensino fundamental, cuja meta era ampliar em 23% o total de matrículas, houve um aumento de apenas 4%, abaixo da meta prevista. Nesse ano, a meta não foi alcançada, porém, mesmo assim, registrou-se um aumento no número de matrículas, sendo esse um indicador relevante. Já no ensino médio, percebeu-se uma redução de 34,3% no total de matrículas, quando a meta vi-

sava a um incremento de 43%. No ensino superior, cuja meta era ampliar as matrículas em 47%, notou-se um aumento de 260%. Desse modo, a meta nesse ano foi amplamente alcançada, acima do previsto.

Como estamos em uma análise de ciclo de políticas, é importante também a leitura dos dados a partir também desses momentos da entrada em vigor dos PEEPs em Goiás, de modo que de 2012 até 2014, no computo das matrículas gerais, ocorreu um aumento de 79%, porém essa elevação não se sustentou no segundo ciclo de vigência dos planos entre 2015 e 2016, em que ocorreu uma redução em 60% no total das matrículas quando comparadas com o ciclo anterior.

Então, por esses indicadores, não é muito difícil compreender que as políticas não conseguiram obter capilaridade para ampliar o total de matrículas e continuar ampliando nos anos seguintes. Isso tem muito a ver com o que estamos pontuando, com relação a políticas desalojadas, ações pontuais, ajustes em contextualizações para fazer frente a acordos celebrados, mas que não se converteram de fato numa política pública. Vale ressaltar que a LEP só foi alterada em 2015 para tornar obrigatória a oferta até ensino médio nas penitenciárias brasileiras. Em 2012, portanto, havia a obrigatoriedade de garantir a oferta de ensino ao menos na etapa fundamental para os privados de liberdade.

Restou demonstrado pelos dados que, na educação básica, não houve um aumento significativo no total de matrículas após a entrada em vigor do PEEPGO (Goiás, 2012); na etapa da alfabetização, houve um crescimento em 2012, precedido de uma queda acentuada, não se mostrando uma ação contínua e tampouco se consolidando como uma política de ampliação do acesso dos privados de liberdade aos processos educativos, diante da demanda de presos sem alfabetização. O ensino fundamental não manteve as matrículas nem mesmo nos patamares do primeiro ano de vi-

gência do plano. Já o ensino médio apresentou diminuição significativa do total de matrículas em todos os anos do primeiro ciclo do PEEPGO em Goiás.

Logicamente, esse estudo não buscou estabelecer uma dicotomia entre o PEEPGO e os dados consolidados após sua materialização. Tampouco se atém aos aspectos de sua formulação nem à sua avaliação. No entanto, procurou dialogar numa perspectiva crítica a partir dos dados levantados, a fim de imprimir uma leitura reflexiva, que visa a estabelecer conexões com vista a compreender as relações de força oriundas da constituição das políticas voltadas para a oferta de educação aos privados de liberdade em Goiás.

A partir dessa perspectiva, é importante observar que as ações, os discursos e o delineamento das políticas públicas para a oferta de educação em prisões constituem entes inter-relacionados na constituição dos “três ciclos principais do ciclo de políticas, que são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática” (BALL; BOWE, 1992).

Fazendo a retomada desse processo, o estado de Goiás celebrou um convênio com a União para ampliar a oferta de educação aos privados de liberdade em Goiás. Já no início do PEEPGO (Goiás, 2012), é possível observar haver uma estratégia política de demonstrar que, em Goiás, as ações educacionais aos privados de liberdade já aconteciam quase na metade dos presídios goianos em 2012.

Diferentemente de outras unidades da federação, decidiu-se realizar um diagnóstico por conta própria para levantar os dados sobre o quantitativo de presos, a escolaridade e a demanda gerada por esses indicadores. Logo, esses dados se mostraram contraditórios ao se realizar o cruzamento com os indicadores apresentados pelo Depen. Os financiamentos advindos das pactuações realizadas pelo estado de Goiás com o Projeto Educando para a Li-

berdade apresentavam consonância direta com o Plano de Ações Articuladas (PAR) do Governo Federal, logo, esse diagnóstico se voltou para contemplar essas ações, sob os auspícios do contexto de influências, e se imbricou na consolidação do texto do PEEPGO (Goiás, 2012).

Assim, no referido plano, afirmou-se que garantiriam a erradicação do analfabetismo nos presídios goianos até 2014, mas, no contexto da prática, estabeleceram como meta elevar em 50% o total de alfabetizados inseridos nos processos de escolarização. Nos ensinos fundamental e médio, previa-se duplicar o total de matrículas, algo que não ocorreu e, pelos dados, percebeu-se uma redução dos percentuais de matrícula.

Essa é apenas uma das contradições que, de certo modo, incita a questionar até que ponto o texto do PEEPGO (Goiás, 2012) consolidou-se numa estratégia política voltada para escamotear as fragilidades na criação das ações. Essas incoerências entre o texto do PEEP e as metas são visíveis, de modo que o próprio plano de ação fica estrategicamente nas últimas páginas do documento, dificultando a rememoração dos indicadores apontados no diagnóstico e nos dados iniciais do plano. Além disso, provavelmente, guarda certa intencionalidade de não universalizar a educação escolar aos privados de liberdade em Goiás.

O Plano Estadual de Educação em Prisões em Goiás foi reescrito e editado em 2015, com poucas alterações em relação ao que fora apresentado em 2012. Sabe-se que ocorreram divergências entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação sobre os limites e as possibilidades de atuação de cada pasta no contexto nacional.

Em âmbito local, o documento do PEEPGO (Goiás, 2015) buscou demonstrar que houve uma articulação entre a Secretaria de Educação, via gerência de EJA, e a Superintendência Executiva de Administração Penitenciária.

Enfatizou que,

[...] para a construção desse plano, inúmeras visitas foram feitas às unidades prisionais goianas, por técnicos da Gerência Pedagógica de EJA; reuniões e relatórios com representantes da Superintendência Executiva de Administração Penitenciária foram elaborados com a finalidade de diagnosticar o funcionamento desse sistema prisional e como tem sido ofertada a Educação Básica na modalidade de EJA nesse âmbito (Goiás, 2015, p. 31).

O documento buscou reforçar a compreensão de que se trata de um documento construído por muitas mãos, que respeitou o debate e a formação de consensos, mas ignorou o enorme abismo entre as metas e o seu alcance no contexto da prática, após a materialização das ações propostas no plano de 2012.

Mas o PEEPGO (Goiás, 2015) reconheceu a existência de tensionamentos oriundos da baixa capilaridade das escolas inseridas nos espaços prisionais goianos, decorrentes da problemática de a maioria das escolas serem extensões de outras escolas estaduais. Ademais, reconheceu que “as práticas educativas, transportadas de escolas extramuros, sem procedimentos específicos de adequação à educação prisional, terminam por dificultar o reconhecimento dos sujeitos envolvidos” (Goiás, 2015, p. 35).

De maneira incontroversa, apontou ainda que,

[...] diferentemente dos educandos das escolas convencionais, com tempos e espaços diferenciados, aqueles que se encontram em regime privado de liberdade estão condicionados a dispositivos disciplinares específicos, que são mais rigorosos do que em outras escolas, os quais dizem

respeito à manutenção da ordem na instituição penitenciária na qual eles estão custodiados. Essa realidade, da mesma forma que tantas outras, encontra-se impregnada de problemas relacionados à ordem social, política, econômica e cultural, fato que influencia diretamente as propostas educativas. Como consequência, há um reflexo nos mecanismos de produção de identidade dos indivíduos que ali estão inseridos, implicando diretamente na formação da cidadania (Goiás, 2015, p. 35).

Ficou explicitado, no texto do plano, que o poder institucional da prisão tem primazia se comparado ao poder exercido pela escola na vida escolar dos privados de liberdade. Afirmou não só isso, como também reconheceu que esse poder influencia diretamente as propostas educativas. Assim, as políticas educacionais dos privados de liberdade são pensadas a partir da ótica de um “Estado penal”, que imagina recuperar os detentos punindo-os, sem o compromisso de educá-los.

Esse Estado Penal se consolida numa estrutura de poder coercitivo amplo (macrocontexto), mas que exerce poder sobre a construção das políticas públicas voltadas aos privados de liberdade (contexto de influência), na própria construção dos PEEPs-GO (Goiás, 2012, 2015). Da mesma forma, condiciona as etapas da produção do texto ao contexto da prática, pois existe um poder organizacional, nas instituições prisionais, que privilegia a matrícula apenas dos presos com bom comportamento.

Esse poder institucional também atravessa os “microcontextos”, pois reverbera, no “contexto da prática”, em âmbito local, tudo o que é pensado de maneira geral no poder coercitivo de um Estado Penal e no punitivismo. Este tem se consolidado como um poder que intersecciona as estruturas sociais, e isso influencia os

efeitos/resultados das políticas públicas, tais quais têm sido demonstrado neste estudo.

A “instituição prisão” tem papel superior na construção das políticas para a oferta de educação em prisões e é indutora dessas políticas, uma vez que exerce poder decisivo em sua consolidação. Logo, o apontamento de que o PEEPGO (Goiás, 2015) foi um documento construído coletivamente não se sustenta. Sendo assim, ficou demonstrado que as ações educativas precisam se adaptar à prisão para existirem nesse espaço, longe da importância de exercer papéis conjuntos na visão comum da complementaridade para a reintegração dos privados de liberdade.

Ora, se foram feitas pactuações conjuntas para a oferta educacional e se a prisão pretende exercer um caráter reparador, socioeducativo, reintegrador, então o que distancia a escola dessa proposta? Por que não se desenvolvem ações conjuntas entre o cumprimento da pena com os mecanismos de recuperação do apenado, sendo a educação um desses recursos?

Concorre, portanto, para o estímulo a uma visão rasa e periférica da educação que aprofunda as desigualdades educacionais, quando condiciona a oferta educacional aos privados de liberdade, peneirando as ações que podem ser amoldadas pelo interesse da “instituição prisão”.

Evidente, então, a existência de um “contexto de influência” que exerce poder tanto na “produção de texto”, *in casu*, no PEEPGO (Goiás, 2015), nas ações, na materialização da política pública e no funcionamento das instituições encarregadas da materialização dessa política, sendo estas as unidades prisionais.

Existe, reconhecidamente, uma cadeia de forças (macrocontexto) que litigam desde a construção da política (contexto da influência), no seu delineamento, e se expandem nas esferas social, política, econômica e cultural, permeando as instituições nas pessoas de seus agentes, de modo a permitir “recontextualizações”

e “hibridismos”, conforme citou Ball (1994). Isso certamente impacta nos mecanismos de produção de identidade dos indivíduos inseridos nos espaços de privação de liberdade (microcontexto, contexto da prática e resultados/efeitos).

Oliveira e Rosa (2016), imersas no pensamento de Ball, explicitam que

[...] alguns mecanismos tentam restringir a produção de alguns sentidos como dispositivos legais, sistemas de financiamento e sistemas de avaliação. Em contrapartida, outros mecanismos são criados com o objetivo de legitimar esses discursos, como a hibridização de vários discursos para que diferentes setores se sintam representados na política (Oliveira; Rosa, 2016, p. 275).

Então, quando um documento oficial como o PEEPGO (Goiás, 2012) sinaliza ter sido construído coletivamente e, ao mesmo tempo, deixa claro que a organização de uma proposta pedagógica da escola inserida nos espaços prisionais só é viável após passar pelo crivo disciplinar da prisão, reconhece tratar-se de uma hibridização.

Isso ocorre para que, nos discursos, os atores se sintam representados na política, quando, na verdade, as ações são verticalizadas e não há nada que possa ser construído para além do que a instituição prisão julgar pertinente para ser realizada, ante os seus regramentos institucionais.

Passa-se, então, à análise dos dados indicados nessa segunda etapa com a entrada em vigor do segundo PEEP em Goiás, em 2015. Essa etapa é chamada de segundo ciclo dos PEEPs no estado. A meta da passagem de 2014 para 2015, quando do encerramento do primeiro ciclo e entrada em vigor do segundo, era ampliar acima de 50% o total de salas de aula nas unidades prisionais goianas.

Tabela 6 – Total de salas de aula existentes nas unidades prisionais goianas entre 2014 e 2015

Categoria: Módulo de Educação	Quantidade de unidades		Percentual de unidades		Quantidade de salas		Capacidade por turno	
	2014	2015	2014	2015	2014	2015	2014	2015
Estabelecimento com sala de aula	40	39	40%	39%	63	66	917	1201
Estabelecimento com sala de informática	3	5	3%	5%	3	6	22	38
Estabelecimento com sala de encontros com a sociedade/sala de reuniões	6	8	6%	8%	6	8	81	63
Estabelecimento com bibliotecas	23	17	23%	17%	23	17	0	134
Estabelecimento com sala de professores	4	6	4%	6%	4	5	0	48
Estabelecimentos com outros espaços de educação	0	0	0%	0%	0	0	0	0

Fonte: Sisdepeno, 2014 e 2015.

Contraditoriamente, os dados do Sisdepen (2014) apontaram para a existência de salas de aula em pelo menos 40 unidades prisionais, com 917 vagas, no entanto, não mostram se nessas salas de aula já havia, de fato, alunos matriculados. O PEEPGO apontou, contudo, que, em 2015, havia 39 unidades que ofertavam EJA nos espaços prisionais. Com esses dados, não é possível entender se ocorreu uma redução no total de unidades prisionais ofertantes de EJA, ou se, de fato, haveria uma unidade, entre as 40 apontadas em 2014, que possuiria salas ociosas.

O relatório do Infopen dez./2014 apontou, contudo, que, em Goiás, nesse ano de referência, havia apenas 597 pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade envolvidas em atividades de ensino formal, o que corresponderia a 4% do total de encarcerados. Outros 34 participavam de outras atividades educa-

cionais. Logo, é possível aferir que, do total de vagas disponíveis para matrícula em 2014, nem todas foram preenchidas.

Isso é no mínimo curioso, ao ressaltar que há uma demanda reprimida aguardando vagas para se matricular na EJA nas prisões em Goiás. Por outro lado, a meta era fazer com que, já a partir de 2014, fosse ofertada educação formal em pelo menos 52 unidades prisionais goianas, segundo o PEEPGO (Goiás, 2012).

Em 2015, os dados apontaram ter havido uma redução no número de unidades prisionais com sala de aula, caindo de 40, em 2014, para 39, em 2015. Quando se observa, porém, o indicador do quantitativo de salas de aula, houve um pequeno aumento de três salas de aula, saindo do total de 63, registradas em 2014, para 66, em 2015. Curiosamente, o acréscimo de apenas três salas de aula, atendendo em três turnos, segundo o PEESPGO, foi responsável pela elevação da capacidade de vagas por turno, de 917 para 1.201, ou seja, um acréscimo de 284 vagas.

Nesse cenário, ou aumentou o número de alunos por turma, ante a capacidade física anterior, ou então não existiu um cuidado no tratamento das informações disponibilizadas, ou elas não condizem com a realidade no “contexto da prática”, podendo ser maquiadas.

O segundo ciclo de análise dos PEEPs em Goiás baseia-se no documento do Plano Estadual de Educação nas Prisões – Educando para a Liberdade em Goiás, editado em 2015, tendo como proponente o governo do estado de Goiás e como órgãos executores a Seduce e a Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária de Goiás.

Para avançar na compreensão da efetivação da segunda versão dos PEEPs em Goiás, em 2015, é elementar identificar o perfil dos presos em face de seu grau de instrução nesse período, para que seja possível apresentar os contrastes entre a demanda e o to-

tal de presos efetivamente matriculados nesse período e a avaliação de se a meta foi de fato alcançada.

Tabela 7 – Escolaridade dos privados de liberdade em Goiás em 2015 e 2016.

Perfil do preso	Masculino		Feminino		Total	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016
Analfabetos	288	359	12	8	300	367
Alfabetizados	860	950	33	64	893	1014
Ensino Fundamental incompleto	1595	2484	94	153	1689	2637
Ensino Fundamental completo	882	1138	68	76	950	1214
Ensino Médio incompleto	637	1069	66	69	703	1138
Ensino Médio completo	335	683	21	55	356	738
Ensino Superior incompleto	20	43	5	5	25	48
Ensino Superior completo	8	20	1	2	9	22
Ensino acima do superior completo	2	1	-	-	2	1
Não informado	8492	11017	521	430	9013	11447

Fonte: Sisdepenço, 2015 e 2016.

Pela análise dos dados, percebeu-se ter ocorrido uma redução no total de pessoas declaradas analfabetas de 2012 a 2014, porém, de 2015 para 2016 esse número voltou a crescer. Esse movimento também pode ser percebido entre aqueles que declararam possuir o ensino fundamental e o médio incompleto.

Por outro lado, houve o aumento vertiginoso no número de presos que não informaram o seu grau de instrução. Essa situação acabou por criar uma falsa compreensão de que ocorreu redução nas taxas de pessoas não alfabetizadas, quando, na verdade, pode estar escamoteando e invisibilizando uma quantidade enorme de pessoas não alfabetizadas, mas isso não foi incluído/informado nos dados do Sisdepen. A imprecisão e a fragilidade no fornecimento de dados corroboram a existência de uma forma instrumentalizada e até mesmo institucionalizada de excluir as pessoas

em situação de privação e restrição de liberdade do acesso aos direitos constitucionais básicos, incluindo o acesso à educação. Essas pessoas se tornam invisíveis ou são invisibilizadas, estando, portanto, excluídas dos indicadores e das metas para avanços na oferta educacional, estando, portanto, numa situação caracterizada como típica daquele que é excluído sob o manto da própria lei, ou seja, a exclusão legal na forma mais visível.

Essas pessoas sofreram um duplo grau de exclusão, pois, além de terem sido alijadas dos processos de escolarização, não foram alfabetizadas. São invisíveis para o poder estatal, que não lhes dirige nenhuma política pública voltada para a sua alfabetização. Logo, a inexistência de informação sobre o grau de instrução dos presos, seja pela falta de registro nos sistemas do Sisdepen, ou a negativa do preso em se autodeclarar analfabeto, dificultam a mensuração do problema, bem como a ação orgânica da sociedade civil para a tomada de ações interventivas capazes de saná-lo.

Como dito anteriormente, o PEEPGO foi reeditado em 2015, contendo metas e ações para serem desenvolvidas em 2015 e 2016, portanto, foram acrescentadas as metas de ampliação em 10% na educação formal, sendo que a alfabetização sairia de 304 para 350 matrículas entre 2015 e 2016, sendo seguida pelo Ensino Fundamental de 502 para 560 e ensino médio de 140 para 200 matrículas. Já o Ensino Superior sairia de 04 atendimentos para 10.

Comparando-se o total de presos em Goiás em 2015 e 2016, o grau de escolaridade dessa população prisional e as matrículas do ano de referência 2015, entendeu-se que o PEEPGO (Goiás, 2015) ficou desalinhado com o PEEGO (2015-2025), posto que este visava a assegurar a oferta de Educação de Jovens e Adultos, correspondente ao ensino fundamental (no qual também se inclui a alfabetização) e ensino médio a pelo menos 50% da população acima de 15 anos que não tenha atingido esse nível de escolaridade.

Havia 14.428 presos em Goiás em 2015 e 19.194 em 2016 (Sisdepenço, 2015, 2016). A meta proposta no PEEPGO (Goiás, 2015) era atender, em 2015, apenas 950 privados de liberdade, o que correspondia a 6,58% da população prisional daquele ano. Já em 2016, como havia 19.194 presos, diante da meta proposta, esse percentual se constituiu em atender 5,83% dessa população prisional. Isso significa que, longe de primar pela universalização da educação básica, o PEEPGO (Goiás, 2015) já foi concebido como uma proposta de atender menos de 10% da população prisional goiana.

Tabela 8 – Categoria: Pessoas privadas de liberdade em atividades educacionais formais

Total de pessoas em atividades educacionais 2015		Homens		Mulheres		Total	
		2016	2015	2016	2015	2016	
Alfabetização	Presencial	150	90	6	1	156	91
	Ensino a distância	-	-	-	-	-	-
	Total	150	90	6	1	156	91
Ensino Fundamental	Presencial	379	341	33	32	412	373
	Ensino a distância	-	-	-	-	-	-
	Total	379	341	33	32	412	373
Ensino Médio	Presencial	109	88	3	-	112	88
	Ensino a distância	1	-	-	-	1	-
	Total	110	88	3	-	113	88
Ensino Superior	Presencial	1	1	-	-	1	1
	Ensino a distância	1	1	-	-	1	1
	Total	2	2	-	-	2	2

Fonte: Sisdepenço 2015 e 2016.

É possível observar que a meta de ampliação da oferta educacional aos privados de liberdade era inferior a 10% da população prisional goiana verificada nesse período e, mesmo assim, diante desse contexto, não ocorreu elevação do total de matrículas após

a entrada em vigor do PEEPGO (Goiás, 2015). Fica visível, na Tabela 8, o quanto existia uma meta de ampliação das matrículas de alfabetização e, no contexto real, no consolidado das matrículas, esse valor foi reduzido em mais de 50%, em 2015, e 75%, em 2016, distanciando-se completamente das metas de ampliação desse total. Os resultados supracitados distanciam-se da estratégia 6.13 do PEEGO (2015-2025), que busca:

[...] assegurar a oferta de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas de Ensino Fundamental (incluindo-se a alfabetização) e Médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores em regime de colaboração, conforme as diretrizes nacionais (Goiás, 2015, p. 16).

Quando se avança para a análise do ensino fundamental, a diferença entre a meta e o total de matrículas identificadas no fim de 2015 foi de 24,5% e, entre a meta de 2016 e o consolidado de matrículas desse ano, foi de 39,1%, ou seja, na contramão da meta, que era ampliar o quantitativo de matrículas em 10%, ocorreu uma redução.

No ensino médio, a queda foi mais acentuada, pois a diferença entre a meta de 2015 e as matrículas efetivadas ficou em 21,42% e, em 2016, essa diferença foi de 60%. Logo, essa discrepância tem empurrado o ensino médio para um distanciamento das metas que asseguram tanto a oferta de EJA aos privados de liberdade (Meta 6, estratégia 6.12 e Meta 7, estratégia 7.12 do PEEGO, 2015-2025), como também a ampliação na oferta e no atendimento educacional aos privados de liberdade.

O PEEPGO (2015-2016) não conseguiu se firmar como um instrumento indutor das políticas, tampouco conseguiu alavancar os indicadores de escolarização da população prisional goiana. Não

conseguiu nem mesmo assegurar, como estava previsto na Meta 6, na estratégia 6.1 do PEEGO (2015-2025), a oferta de EJA, correspondente ao ensino fundamental e médio, para 50% da população acima de 15 anos que não tenha atingido esse nível de escolaridade, nesse caso, a população prisional goiana acima dos 18 anos.

É possível ver que ocorreu um aumento mais acentuado de matrículas de alfabetização apenas em 2013, mas esse indicador não se sustentou e caiu drasticamente em 2014, com um leve aumento em 2015, vindo a cair novamente em 2016. Comparando-se as matrículas de ensino fundamental entre 2012 e 2013, percebeu-se uma redução de aproximadamente 25%, seguida de uma oscilação, que manteve essa modalidade abaixo dos patamares de matrículas de 2012; logo, o impacto após a propositura do referido plano não conseguiu representar elevação no total de alunos do ensino fundamental matriculados.

O ensino médio mostrou uma situação ainda pior, posto que, já em 2012, havia um quantitativo pequeno de matrículas e seguiu com redução de 50% entre 2012 e 2013, depois, outra redução novamente, de aproximadamente 50% daquele total. Seguiu, em 2015, com praticamente a metade dos alunos que tinha em 2012 e, em 2016, ficou com menos da metade dos alunos de 2012. Houve um processo de involução dos indicadores.

A educação superior ofertada aos privados de liberdade em Goiás atinge um público pequeno, e percebem-se as limitações em buscar a expansão de oferta de educação para além da educação básica, que já atinge um público também pequeno se comparado à totalidade dos presos goianos. A única ação apresentada em 2015 foi uma parceria entre a Secretaria de Segurança Pública com a Universidade Alfredo Nasser (Unifan), em Aparecida de Goiânia, para o oferecimento de vinte bolsas de estudos em cursos superiores para as pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade dos regimes semiaberto, aberto e egressos.

Nesse sentido, a efetivação das políticas para a oferta de educação em prisões em Goiás possui diversas transversalidades e intersecções, que atingem diretamente a construção dos textos das políticas, as ações, as metas e a efetivação. Existem, portanto, contextos inter-relacionados e que impactam na política, rememorando exatamente aquilo que havia sido sinalizado por Ball e Bowe (1992).

Ao se propor, aqui, esta análise do período compreendido entre os dois PEEPs executados em Goiás, não se pretendia observá-los como etapas lineares, nem recortá-los em dimensões temporais, tampouco lançar mão de determinismos que estivessem representados nas conclusões a partir dos dados, a fim de verificar se ocorreu elevação ou não na ampliação da oferta aos privados de liberdade em Goiás.

Por isso, considera-se importante continuar em processos de análise da sincronicidade ou não das ações, buscando o exercício de mapear aquelas que ainda continuam sendo pensadas para a oferta de educação nos espaços de privação de liberdade em Goiás. Assim, procurou-se mapear os dados dos anos seguintes, ao término do PEEPGO (2015 e 2016) e as relações estabelecidas, buscando dialogar com a política local, as intersecções e as transversalidades que as impactam diretamente.

As pessoas envolvidas em atividades educacionais da educação básica de 2017 aumentaram, em comparação a 2016, em 69% no número de matrículas. Em 2016, havia 552 pessoas estudando, já em 2017 esse valor foi elevado para 933. Como em 2017 havia 21.401 presos em Goiás, o total de matriculados correspondia a 4,35%. O número de mulheres presas que se envolveram em atividades educativas na educação básica teve um ligeiro aumento de 2016 para 2017, saltando dos 3,57%, apontados em 2016, para 6,91%, em 2017.

Outro dado que chama a atenção é que, em 2017, o total de pessoas presas matriculadas na educação fundamental quase dobrou se comparado ao verificado em 2016, sinalizando para um movimento de possível crescimento nos níveis de escolarização, que, para além da taxa de matrícula, oferece subsídios para pensar se está sendo possível às pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade continuar seus estudos.

Os dados do relatório do Infopen (2017) apontaram, contudo, que as prisões goianas registravam, nesse ano, uma porcentagem de 3,77% dos presos analfabetos, 37,63% tinham o ensino fundamental incompleto, 13,61%, o fundamental completo, 13,47%, o médio incompleto, 6,73%, o médio completo, 0,60%, o ensino superior incompleto e 0,37%, o ensino superior completo.

Em 2017, apenas 136 presos estavam matriculados em cursos de alfabetização, valor que representa 0,63% dos 21.401 encarcerados nesse período. O Infopen (2017) apontou, contudo, que 3,77% dos presos nesse período eram analfabetos, logo, mais de 3% dos presos continuaram aprisionados, permanecendo na condição de analfabetos. O Infopen (2017) também mostrou que 37,63% dos presos não tinham o ensino fundamental completo, mas apenas 3,06% dos encarcerados estão matriculados no ensino fundamental, restando quase 34% destes sem esse nível de escolaridade fora da escola. Quando se analisa o ensino médio, esses índices seguem distantes, posto que 13,47% dos presos goianos (2.883) têm ensino médio incompleto e apenas 0,65% (141) deles está matriculado neste nível de ensino.

Nos anos de 2018 e 2019, houve um pequeno aumento no número de estabelecimentos com sala de aula se comparado a 2015, que registrava 39 unidades; esse valor se ampliou para 42 nos anos de 2018 e 2019, porém, o total de estabelecimentos sem módulo de educação é 71 e 60 nesses anos, respectivamente. A quantidade de salas de aula decresceu de 67 para 65 nos anos analisados. Segun-

do o relatório do Sisdepen, a capacidade por turno foi ampliada de 925 para 927.

Em 2019, a população carcerária em Goiás era de 25.950 presos, segundo dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (Sisdepen). Desse total, 24.469 são homens, o que corresponde a 94,3% e 1.297 mulheres, correspondendo a 5,7% do total. Chama a atenção o número de presos sem condenação, que somam 10.520 encarcerados, sendo, portanto, 40,53% do total dos presos goianos.

Goiás tem 110 estabelecimentos penais, dos quais 63 são masculinos, quatro femininos e 43 mistos, segundo os dados do Sisdepen (2021). Nesse universo, um dado a ser ressaltado é que menos da metade desses estabelecimentos foi construído especificamente para funcionar como estabelecimentos penais. Assim, 53 estabelecimentos penais (47%) foram construídos e planejados com uma estrutura para estabelecimento penal. Outros 57, o que equivale a 52%, foram adaptados para estabelecimentos penais. O outro 1% não foi informado.

Nos anos de 2020 e 2021, a Seduce Goiás adotou o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (Reanp)³. Esse regime de aulas seguiu o que estava disposto na Portaria n° 227-2020/2020-DGAP, que dispõe sobre o Reanp nas unidades prisionais do estado de Goiás, sendo a competência para a sua execução da Gerência de Educação, Módulo de Respeito e Patronato da DGAP. Apontou também que:

V - A Unidade Prisional selecionará presos monitores de Educação para atuar em grupos de 05 ou 10 apenados, para auxiliar os demais presos estudantes em suas atividades escolares; VI - A Unidade Prisional selecionará os presos

3 Disponível em: <https://www.dgap.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Portaria-n%C2%BA-227-2020-DGAP.pdf>

“monitores de Educação” utilizando os seguintes critérios: o comportamento carcerário, formação escolar, ausência prática de infração disciplinar e outros critérios que o Diretor da Unidade achar necessário; VII - O trabalho prestado pelos presos “monitores de Educação” será informado ao Juiz da Execução para efeitos de remição de pena (Goiás, 2020, p. 2).

A intensificação das aulas no sistema Reanp a partir de agosto de 2020, segundo a Diretoria de Administração Penitenciária (DGAP), foi responsável por ampliar o acesso dos privados de liberdade aos processos educacionais. O DGAP apontou que, em 2020, havia 932 presos matriculados nos ensinamentos fundamental e médio em Goiás, e já em janeiro de 2021 esse número foi aumentado em 63%, chegando a 1.522 matrículas, conforme o quadro abaixo:

Os dados a seguir referem-se ao total de privados de liberdade matriculados nas unidades prisionais em Goiás e foram levantados na Gerência de Educação de Jovens e Adultos (Geeja) e na Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais. No segundo semestre de 2021, o total de matrículas foi ampliado para 2.823 privados de liberdade matriculados na educação básica, maior valor alcançado na série histórica desde 2012, cujos dados foram compilados neste estudo, ampliando em 200% o total de matrículas em um único ano (Goiás, 2021). Ainda segundo o DGAP, em 2019, havia 34 estabelecimentos penais com atividades educativas em Goiás, e esse número foi ampliado para 78 em 2021, tendo um aumento de 80% em um ano.

O DGAP mostrou que, no sistema de aulas Reanp, os presos monitores de educação ficavam responsáveis por acompanhar grupos de cinco a dez detentos em suas atividades escolares. Estes, por sua vez, receberam o material didático e as atividades pedagógicas para serem realizadas conjuntamente com esses presos

monitores. Dessa forma, conforme o DGAP, foi possível superar os desafios com espaço físico dentro das unidades prisionais e a carência de servidores para garantir a segurança às aulas.

Fica bastante visível o quanto as políticas para a oferta de educação em prisões em Goiás são desalojadas, e sofrem a interferência de gestores, de governos que, no contexto da prática, moldam as suas ações na materialização do direito para atender a diversos interesses, inclusive o de passar a impressão de que está ampliando o direito dos privados de liberdade aos processos de escolarização. Na verdade, excluindo-os dentro do próprio sistema, ou seja, operacionalizando a chamada “exclusão legal”, pois conta com a aprovação de bases legais (no caso em tela, do CEE-GO) para a realização dessas ações, simulando um esforço para universalizar a educação, porém sem nenhum tipo de compromisso com a qualidade social. E, além disso, de acordo com o DGAP:

O projeto de ensino remoto foi estruturado a partir do mapeamento de presos monitores de Educação para auxiliar grupos de cinco a dez detentos em suas atividades escolares. Segundo a gerente de Ensino, tanto os presos monitores quanto os alunos são selecionados a critério dos diretores de cada unidade prisional (Comunicação DGAP, 2021, p. 2).

Logo, vê-se que o direito à educação nas unidades prisionais goianas está condicionado também à vontade e ao critério de seleção dos alunos por parte dos diretores das unidades prisionais. Isso também representa uma exclusão, pois se afirma que estão buscando a ampliação do acesso dos privados de liberdade à educação, mas também se reafirma que essa oferta não está acessível a todos, apenas àqueles selecionados pela gestão prisional. Isso

corroborar o que já fora mencionado quanto ao poder institucional da prisão, que se utiliza de condicionantes para a seleção de quem pode ou não estudar e busca legitimar e reverberar suas ações, enquanto medidas necessárias para a garantia da segurança e da ordem, inclusive lançando mão de textos legislativos para endossar as ações, mas que, na verdade, funcionam como gatilhos legitimadores de uma “exclusão legal” dos direitos de escolarização das pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade.

Viu-se que as políticas voltadas para a garantia da oferta de educação em prisões em Goiás acentuaram as ações a partir de 2006 com o Projeto Educando para a Liberdade, na construção dos textos dos PEEPs e que, após 15 anos das primeiras ações, vive-se um contexto de descompromisso em investimentos para a ampliação das oportunidades educacionais aos privados de liberdade. Então, quando se olha para o que tem sido feito com a política de oferta de educação aos privados de liberdade após a entrada em vigor do sistema Reanp, nota-se que é de uma verdadeira perversidade.

Existe a clara intenção de ampliar as matrículas sem a necessidade de buscar qualidade na oferta, aulas ministradas sem professor e sem nenhum investimento em espaços físicos adequados para o ensino. Há uma afronta clara aos princípios da universalização da educação com qualidade social e precarização do trabalho docente. Com isso, expõe-se a falta de investimento em educação para a garantia da contratação de professores, da construção de escolas e da parte da segurança pública nas atividades voltadas para o bem-estar nas escolas inseridas nos espaços prisionais. É o reconhecimento, então, da falência estatal diante das políticas públicas, que se tornam ineficientes devido ao baixo investimento.

Desse modo, como Ball (1994) incitava a pensar sobre a relação estabelecida entre o contexto de influências/produção de texto/contexto da prática, reverbera exatamente a perversidade que tem sido operada em Goiás. Tem-se uma política pública de

educação em prisões desenhada para o alcance de objetivos de ampliação do número de matrículas. Presencia-se uma omissão durante a vigência dos planos, redução paulatina das matrículas e, a partir da alteração textual feita pela resolução autorizativa do Reanp, utiliza-se esse mecanismo para impulsionar as matrículas, sem a necessidade de investimento.

Esse contexto reforça aquilo que fora apresentado por Bowe, Ball e Gold (1992, p. 21) ao citar que:

Políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências 'reais'. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto principal, o contexto da prática, a arena da prática para a qual a política se encaminha, para qual é endereçada.

No caso goiano, as políticas de educação em prisões vêm sofrendo com intervenções, sendo interseccionadas por ações de governo. Os textos voltados para as políticas de educação prisional, conforme apontado no PEEPGO (Goiás, 2015), têm suas limitações e, da mesma forma, sofrem, no contexto da prática, esses tensionamentos que levam a política para um atendimento educacional desvirtuado da real necessidade do aluno privado de liberdade, com um ensino ministrado em uma escola específica com uma proposta alinhada que caminhe para a emancipação dos privados de liberdade.

A exclusão legal opera muito próximo ao que fora defendido por Oliveira e Rosa (2016), imersas no pensamento de Ball, quando nos chamavam a atenção para o quanto os dispositivos legais, os sistemas de financiamento e os sistemas de avaliação utilizados como mecanismos de restringir a produção de sentidos e ou-

tros ainda são criados com o objetivo de legitimar esses discursos, ou a hibridização de vários discursos, para que diferentes setores se sintam representados na política. Então, na ordem dos discursos, Goiás está tomando a dianteira no crescimento vertiginoso do total de matrículas na EJA em prisões, com uma comunicação em massa com a demonstração de dados, descompromissados com a tomada de conhecimento da realidade.

Olhar simplesmente para os dados de aumento no total de matrículas significa ignorar que têm sido feito “arranjos” na política educacional goiana, com a expansão do regime de aulas não presenciais, com um interesse de demonstrar evolução de atendimento das demandas de educação aos privados de liberdade, porém sem a menor preocupação no desenvolvimento de uma política pública que implique investimentos, na qualidade social. Ou seja, a política tem sido moldada pelos gestores públicos gerando uma exclusão legal, causada pela falsa impressão do cumprimento das obrigações assumidas do direito constitucional de universalização da educação.

A educação não formal e a qualificação profissional no PEEP Goiás

Como compreender de que modo se dão as políticas e os processos voltados à oferta de qualificação profissional nas prisões em Goiás constitui um dos objetivos deste estudo, torna-se imperativo, categórico e necessário imergir no que está disposto no documento de referência e buscar desvelar as contradições, com os desenhos encontrados na realidade quando da implantação dessa modalidade.

O Plano Estadual de Educação em Prisões de Goiás previa, para 2015, a ampliação da oferta de educação não formal, bem como o aumento da oferta de cursos de qualificação nas prisões goianas. Na ementa introdutiva do referido plano, é possível ver o quanto o

poder institucional e o sistema de gestão interferem nas políticas a serem efetivadas nas unidades prisionais. Fica claro o quanto as ações, que deveriam ser entendidas como comuns de Estado, precisam passar pelo crivo do gestor para serem efetivadas.

Isso fica explicitado quando existe a menção à necessidade de fazer um “trabalho de conscientização junto aos diretores das unidades prisionais, demonstrando-lhes, para tanto, a importância e os resultados positivos a serem alcançados por tais estabelecimentos” (Goiás, 2015, p. 204).

Os dados já mencionados anteriormente dão conta de que grande parte da elevação dos índices de participação dos presos em atividades educacionais têm se dado por meio das atividades educacionais não formais. Essas atividades são, na maioria, a prática de esporte, a remição pela leitura e os cursos livres e oficinas, mostrando uma contradição com um dos grandes objetivos do PEEPGO, que é elevar o nível de escolarização da população prisional, algo que não ocorre diretamente com essas atividades não formais. O PEEPGO, porém, busca uma contextualização para justificar como pertinente a oferta de educação não formal nos espaços prisionais e conceitua que:

Entende-se por educação não formal como aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos sujeitos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os sujeitos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas cotidianos; aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos sujeitos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor (Goiás, 2015, p. 204).

Essa conceituação apresentada no PEEPGO traz elementos importantes, que também são comuns àquilo que é concebido para a educação formal realizada nas diversas etapas da educação básica e superior. É preciso, contudo, um olhar mais atento ao sentido conferido à educação não formal.

Muitas dessas ações podem estar sendo utilizadas com o escopo, principalmente, de desresponsabilizar as unidades prisionais em avançar na garantia da oferta de educação escolar às pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade. Esse argumento é corroborado pelo fato de os índices de presos envolvidos em atividades educacionais representarem um somatório da educação formal e não formal. Assim, as atividades de aulas de música e teatro, modalidades esportivas, concursos de poemas e redações e a remição pela leitura, embora representem ações importantes, precisam caminhar de maneira conjunta com a materialização da educação escolar.

Quanto às atividades complementares, dentro da educação não formal, foram registradas 22 participações em projetos de remição pela leitura e 12 em atividades de videoteca, lazer e cultura em 2015 e oito em 2016. Nos anos anteriores, já sob a égide dos PEEPs, não existem registros com dados dessas atividades.

Percebe-se que, quando os índices de oferta de atividades educacionais não conseguem dar conta de uma separação entre as atividades formais na educação escolar e as não formais, incorre-se em um grave erro de uma falsa compreensão de elevação de índices, que pode esconder a perpetuação da baixa escolarização da população prisional, que, em sua maioria, sequer completou o ensino fundamental.

Além disso, colocar duas ações importantes – como a educação formal e não formal nos espaços prisionais – na mesma esteira pode tornar muito difícil a concretização das ações voltadas para a efetivação da educação escolar nos espaços prisionais, posto que a

modalidade de educação não formal tem custos mais baixos, comporta facilmente uma maior quantidade de presos em suas atividades e nem sempre exige infraestrutura.

Isso fica bem nítido no PEEPGO, quando o documento reforça que, de acordo com a Secretaria de Segurança Pública e Penitenciária, todos os estabelecimentos penais goianos possuem espaços disponíveis para a execução de atividades educacionais não formais. Nos mesmos contextos, a educação formal ofertada nas escolas não contempla nem 40% das unidades prisionais e é oferecida para apenas cerca de 10% das pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade goianas.

Sabe-se da importância tanto da educação formal quanto da não formal nos processos de reinserção social das pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade. Da mesma forma, concorda-se que o ensino escolar, conforme lecionou Brandão (1995), não é a única prática educativa e o professor não é o único praticante.

Contudo, a necessidade de primar pela educação escolar decorre exatamente do principal objetivo do PEEPGO, que é “abranjer metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e os profissionais envolvidos e sua efetivação, contribuindo para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta de educação no sistema prisional” (Goiás, 2015, p. 30).

É necessário, nesse ínterim, retomar o que foi explicitado na Resolução nº 2/2010 do CNE/CEB, que reforça a importância da educação formal, da não formal e da formação profissional dedicada às pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade, porém, reforça que a EJA considera relevante a promoção da elevação de escolaridade dessa população, bem como as potencialidades para a promoção da qualificação profissional ao ser articulada com as políticas e programas destinados a jovens e adultos.

Da mesma forma, a Resolução nº 391/2022 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) trata sobre o direito à remição da pena por

meio de práticas sociais educativas nas unidades de privação de liberdade, de modo que tanto as atividades escolares quanto às práticas sociais educativas não escolares têm papel relevante na reinserção social das pessoas em situação de privação ou restrição de liberdade. O PEEPGO adota como princípio que a qualificação profissional seja entendida como aquela dedicada à “preparação do cidadão através da formação profissional para que este sujeito possa aprimorar suas habilidades para executar funções específicas demandadas pelo mercado de trabalho” (Goiás, 2015, p. 205).

Resta a indagação acerca da “qualificação profissional”, entendida em seu sentido mais imediato, que perfaz um aperfeiçoamento de conhecimentos que o indivíduo já possui acerca de um nicho profissional. Presume-se, em tese, que esses indivíduos já teriam uma primeira formação profissional. Agora, como pensar em qualificar aqueles que, em sua maioria, nunca tiveram uma profissão? Como proceder em um processo formativo imbricado na formação profissional para um público, formado majoritariamente por negros que, em sua maioria, nem mesmo completaram o ensino fundamental? O que se entende por funções específicas demandadas pelo mercado de trabalho?

O sentido conferido à qualificação profissional deveria ser precedido da busca por uma educação profissional e tecnológica, conforme preconiza o PEEP (Brasil, 2011a). Espera-se, após o cumprimento da pena por parte do indivíduo, que possam ser construídas novas sociabilidades, sendo importante pensar na educação profissional e tecnológica, entendida como aquela que “tem, como um de seus objetivos principais, possibilitar o desenvolvimento da nação primando pela inclusão social” (Nunes; Oliveira, 2008, p. 11).

Segundo Santos e Afonso (2017, p. 35), cabe à educação profissional e tecnológica a responsabilidade na formação intelectual e profissional sem dicotomia, de modo que se complementem no

objetivo final da formação humana. As autoras (2017, p. 35) enfatizam, ainda, que esse processo compreende a “formação de sujeitos que reconheçam a sua importância em seu contexto histórico-social e que sintam orgulho de seu pertencimento étnico-racial”. Logo, trata-se de uma população formada, em sua maioria, por negros, aliados historicamente dos processos de escolarização e de uma formação profissional coesa. Logicamente, tal concepção e visão carecem de alcançar esses pilares, ou, ao menos, deveriam ter essa compreensão disposta no PEEPGO.

Quando o PEEPGO deixa de prever a educação profissional, em um primeiro momento, e prima pela qualificação profissional, subentende-se que já haveria uma primeira formação profissional dirigida aos encarcerados. No entanto, os institutos de informações penitenciárias, principalmente o Infopen e o Depen, fornecem dados que não corroboram esse entendimento.

Na previsão, no PEEPGO, de que a função da qualificação profissional é executar funções específicas demandadas pelo mercado de trabalho, necessita-se compreender que essa concepção não demonstra a existência de um princípio humanitário fundamental nos espaços prisionais, de modo a alcançar a reabilitação do delinquente.

Observa-se que o trabalho nas oficinas e os cursos operacionalizados para o desempenho das atividades correlatas nas oficinas, realizados nas unidades prisionais, se confundem com a oferta da qualificação profissional e, da mesma forma, com a capacitação profissional. É sabido, porém, que essas ações têm suas intencionalidades e não surgiram no modelo prisional atual brasileiro exclusivamente, mas também atravessam o modelo prisional de diversos países.

Julião (2020, p. 54), ao tratar do surgimento das primeiras instituições de reclusão da Inglaterra e da Holanda, enfatizou que, em tais instituições, o sentido humanitário não perfazia seu

sentido prioritário, tampouco surgiu da “necessidade que existia de possuir instrumentos que permitissem não tanto a reforma ou reabilitação do delinquente, mas a sua submissão ao regime dominante (capitalismo)”. Existia, segundo o autor, a intencionalidade de que, nessas instituições de trabalho, para além do controle dos salários, o trabalhador aprendesse a disciplina capitalista de produção. Ainda segundo o autor:

Serviam como instrumento de dominação, tanto no aspecto político como econômico e ideológico, impondo a hegemonia de uma classe sobre a outra, eliminando, conseqüentemente, toda possibilidade de surgir uma ação que ponha em perigo a homogeneidade do bloco de dominação socioeconômica (Julião, 2020, p. 54).

Compreendendo que a LEP, em seu artigo 29, estabelece que o preso deva receber ao menos $\frac{3}{4}$ do valor do salário-mínimo, esse valor acaba por ser convertido em máximo. É possível notar que, pelo PEEPGO, a propositura da qualificação profissional atrelada às atividades nas oficinas encobre um regime de exploração de um trabalho com remuneração abaixo de um salário-mínimo, sob o escopo de se oportunizar a qualificação profissional.

Em 2022, por meio da Portaria nº 04/2022 – DGAP, regulamentou-se a base salarial dos privados de liberdade em Goiás, fixando em R\$ 1.212,00 a remuneração a ser paga aos privados de liberdade do regime semiaberto e aberto. Já para aqueles que se encontram em regime fechado, será de 75% desse valor, e desses 75% será recolhido o montante de 25% a título de pecúnia. Logo, o preso que trabalhar e estiver no regime fechado ficará com meio salário-mínimo líquido.

O SisdepenGO aponta que só foram registradas matrículas nos cursos de formação inicial e continuada (capacitação profissional, acima de 160 horas-aula) em 2013, com 2 matrículas, e, em 2016, com um total de 11 matrículas. É possível ver o distanciamento entre as metas de ampliação da qualificação profissional do próprio PEEPGO, bem como do Plano Estadual de Educação de Goiás, uma vez que havia a previsão no PEEPGO (2012) de alcançar 500 matrículas em 2012, 1.000, em 2013, e 2.000, em 2014.

Dentro da meta nº 8 do PEEGO (2015-2025), existe a estratégia que visa a:

8.9 - garantir a expansão até o final da vigência deste Plano da oferta de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, de modo a atender as pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando formação específica aos professores (Goiás, 2015, p. 21).

Ainda dentro do PEEGO, na meta 7, a estratégia 7.12 visa a:

ampliar a oferta e o atendimento da educação formal, não formal e de qualificação profissional, combinando educação presencial, ampliando e efetivando a parceria dos órgãos de educação, cultura e esporte e de segurança pública e administração penitenciária e a unidade de apoio à criança e ao adolescente com outros órgãos e entidades estaduais, objetivando ações conjuntas (Goiás, 2015, p. 19).

Vale ainda destacar que os cursos de formação inicial e continuada (FIC) constituem, com essa carga horária, cursos técnicos aligeirados. São cursos com pouca gama de possibilidades para

que a pessoa possa buscar algo que tenha inspiração na sua trajetória de vida ou aspiração profissional. Essa escolha dos cursos ofertados também decorre de um contexto de influências, principalmente daqueles que exerciam poder e foram indutores das pactuações celebradas pelo Brasil e por Goiás nas ações do Projeto Educando para a Liberdade e nos PEEPs. Obedece àquilo que Shiroma, Morais e Evangelista (2011) mencionavam ao criticar a intervenção do Banco Mundial sobre as políticas educacionais mundiais, que era exatamente primar pelo “treinamento profissional” ao invés da formação profissional.

Esse processo, segundo as autoras, está voltado para o setor produtivo, a fim de criar mecanismos para aumentar a produtividade do trabalho dos pobres e menos escolarizados. Ou seja, é a intervenção nos processos educacionais para atender aos interesses do mercado e das bases do capitalismo. Então, no contexto prisional em Goiás, têm sido ofertados cursos de curta duração, rápidos, que acabam por se transformar na chance de obter mão de obra não remunerada durante as aulas práticas, sob a desculpa de estarem se profissionalizando.

Os principais cursos ofertados são de fabricação de artefatos de concreto, de blocos de tijolos, de padaria e panificação, de corte e costura industrial, de artesanato, marcenaria e serralheria. Esses cursos têm atendido a uma média de 100 alunos, conforme os dados do Sisdepen (2012 a 2016), com uma capacidade de atendimento de até 1.000 pessoas. Daí já se vê que não se trata de uma política consolidada, posto que, se existe vaga para o atendimento e a profissionalização maior dos privados de liberdade, o que justifica uma baixa adesão?

De certo modo, os indicadores apontam para uma realidade que incita a pensar que os cursos de profissionalização são preteridos em face das atividades laborativas, nas quais os privados de liberdade podem aferir algum tipo de remuneração. No com-

parativo, vemos que os privados de liberdade, nas atividades de laborterapia, são até mesmo superiores ao quantitativo daqueles matriculados na educação básica. Isso porque, em 2012, havia 3.428 presos envolvidos em atividades de laborterapia, em 2013, foram 4.140, em 2014, 2.373 e, em 2015, caiu para 679, subindo, em 2016, para 2.023.

Em todos esses anos, o quantitativo de privados de liberdade envolvidos em atividades de laborterapia foi superior ao de alunos matriculados na EJA na educação básica. Isso demonstra haver uma organização institucional que privilegia as ações de laborterapia e desconhece os princípios basilares do trabalho como atividade humana, que visa à humanização, estando a educação imbricada na concepção de trabalho.

Algumas reflexões finais

Ante os dados levantados na análise dos PEEPs em Goiás (2012 e 2015), do Plano Nacional de Educação, do Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025), do Projeto Educando para a Liberdade, das legislações e resoluções, é possível afirmar que o direito à educação aos privados de liberdade tem sido negado, porém, de uma forma institucionalizada. Restou demonstrado, portanto, que foram editados planos com metas para avançar no total de matrículas (mesmo que essas metas fossem intimistas) e não houve comprometimento estatal e dos gestores públicos em implementar as ações.

Só existiu um interesse em ampliar o total de matrículas diante do cenário da pandemia de Covid-19, quando as escolas passaram para o regime de aulas remotas e o governo de Goiás adotou essa estratégia para ampliar as matrículas, sem a necessidade de realizar investimentos com a contratação de professores, construção de escolas, pessoal escolar, precarizando o ensino e

excluindo ainda mais aqueles que já se encontravam aliados dos processos educacionais.

Pelo demonstrado nos dados, em 2012 havia, em Goiás, 986 privados de liberdade participando de atividades de educação formal. Em 2022, o total de matrículas chegou a 2.823, sendo um percentual 186% maior. Em uma análise descomprometida com a relação de contextos, da análise global dos dados, das interferências (macro e microcontexto), esse seria um indicador a ser comemorado relativo à prática.

Ademais, restou demonstrado que o aumento do total de matrículas se deu com o uso de subterfúgios que precarizam o ensino, uma vez que alguns presos monitoram e ensinam os demais em substituição aos professores. Essas aulas em grupos, nas quais alguns presos ensinam a outros, ocorrem dentro das celas. Isso justifica o milagre de ampliação de vagas e do número de unidades prisionais ofertantes de EJA prisional em Goiás. Não existe a real necessidade de investimentos em recursos humanos e nem físicos.

Logo, esse processo de materialização evidencia a existência de rearranjos nos próprios dispositivos institucionais (Reanp), tratando-se esse dispositivo de um recurso emergencial em face de uma pandemia e que passou a virar regra facilitadora para orquestrar uma exclusão dentro do próprio sistema, cujo legado será a perpetuação do não comprometimento com a política de oferta de educação aos privados de liberdade.

Nessa esteira de debates, é necessário pensar na qualidade da educação ofertada aos privados de liberdade. Causa inquietude imaginar que a garantia do direito de acesso dos privados de liberdade à educação é usada para a ampliação de matrículas sem o compromisso com a qualidade da educação. A partir da análise dos planos, entende-se que não só o direito tem sido negado, como a oferta de educação aos privados de liberdade em Goiás tem experimentado um processo de encolhimento sistemático.

No comparativo, tanto as turmas de alfabetização quanto as de ensino fundamental e médio têm sofrido com a redução paulatina no número de matrículas.

A redução do número de matrículas nas turmas de alfabetização preocupa sobremaneira, pois a população prisional brasileira e goiana tem experimentado um processo de crescimento exponencial. Com o aumento da população prisional, aumenta-se também um passivo de privados de liberdade com baixa escolarização, e 70% deles ou não são alfabetizados ou não têm o ensino fundamental completo.

Então as ações de inclusão dessa população nos processos de escolarização com a garantia de mecanismos para alcançar os níveis de formação em cada etapa deveriam se voltar prioritariamente para eles, a fim de favorecer a sua entrada nos processos de escolarização e lhes dar condições para permanecerem até as etapas de conclusão. Nesse sentido, voltando-se para os próprios indicadores, percebe-se que, mesmo dentro do próprio sistema, entre aqueles que já frequentavam a escola, há uma redução de mais da metade de uma etapa a outra, tendo o ensino médio chegado a registrar uma redução de 75% no total de matrículas no comparativo dos anos de vigência dos PEEPs.

As condições objetivas da oferta educacional aos privados de liberdade têm declinado diante dos indicadores que evidenciamos e foram explicitados no estudo. A chance de alguém entrar nos processos educacionais em Goiás está abaixo de 10%. Após esse processo de entrada, existe um afunilamento, de modo que a chance daquele que entra nas turmas de alfabetização de concluir o ensino médio é de apenas 25%. Logo, de cada quatro alunos matriculados nas turmas de alfabetização nos espaços prisionais em Goiás, apenas um tem a chance real de concluir pelo menos até o ensino médio.

Evidencia-se que, mesmo o Plano Estadual de Educação de Goiás (2015-2025) tendo metas e estratégias claras quanto à garantia de oferta de educação e profissionalização aos privados de liberdade, elas não conseguem atender a um percentual considerável da população prisional e, quanto atendem, ampliando o atendimento, é apenas para aumentar indicadores, como tem sido feito desde 2020.

As metas dos PEEPs e do PEEGO (2015-2025) não foram cumpridas e revelaram os contextos de mudanças nos textos legais, com uma relação de influência textual, que impacta na política de educação em prisões, e esta, por sua vez, implica o contexto da prática. O caso da mudança da lei das aulas remotas (Reanp) em Goiás é uma forma muito clara disso.

A relação entre a propositura de um plano contendo propostas de avanços para a educação prisional, o encolhimento da oferta durante a sua vigência, seguido de ciclo de continuidade dos processos de estagnação no total de matrículas em algumas etapas de ensino, e declínio em outras nos anos seguintes ao término de vigência dos planos, já instigam a pensar exatamente nos ciclos de políticas, que não são lineares, não começaram com os planos, tampouco se encerraram com eles.

Sendo assim, reverberam campos ou arenas de disputas que continuam se retroalimentando e podem passar por processos de ressignificação, muitos deles para atender ao interesse de gestores que não têm compromissos com a educação e querem apenas prestar contas à sociedade por meio da elevação de indicadores e taxas de oferta educacional aos privados de liberdade, mas esvaziada da qualidade social que deveria representar, tal como o fenômeno do crescimento das matrículas da EJA em prisões em Goiás 2020-2022. Nesse sentido, retomando os questionamentos iniciais dos impactos dos PEEPs sobre a política prisional goiana, bem como o alcance da efetivação das metas e estratégias pre-

vistas no PEEGO (2015-2025), restou evidenciada a existência de campos de forças que litigaram na construção do plano.

Desse modo, houve uma supremacia do poder institucional da prisão sobre as ações e questões norteadoras dos PEEPs. Ademais, ocorreram intervenções do poder estatal nas políticas, de modo que os interesses dos gestores públicos foram sobrepostos em desfavor dos privados de liberdade, tais como a utilização de subterfúgios de educação remota para ampliar metas de abrangência no atendimento aos privados de liberdade.

Com a entrada em vigor do primeiro PEEP (2012) e do segundo (2015), trazia-se a vinculação com repasses de recursos da União para a materialização. Já a partir de 2015, essas ações tiveram o reforço do PEEGO (2015-2025), que trazia um arcabouço de metas e estratégias voltadas para a ampliação da oferta de educação aos privados de liberdade em Goiás.

Por meio do levantado neste estudo, é possível dialogar à luz das concepções de Ball (1994), uma vez que ele tratou do contexto dos resultados ou efeitos, que alcançam o debate de questões como justiça, igualdade e liberdade individual e, além disso, que as políticas têm efeitos em vez de simplesmente resultados (Ball, 1994; Mainardes, 2006). O estudo levou a que se pensasse na análise das políticas em “termos de seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (Mainardes, 2006, p. 8), a partir do levantamento dos dados dos PEEPs, com a demonstração de um processo de redução do número de matrículas na EJA prisional em Goiás, sobretudo, de 2012 até 2019.

Esse processo sofreu uma inversão histórica em 2020, após a entrada no sistema de aulas remotas, tendo sido autorizado que alunos monitores auxiliassem outros grupos de alunos, ampliando as matrículas, sem a necessidade de investimentos. Percebeu-se uma dinâmica de expansão da oferta educacional aos privados de liberdade sem o compromisso de oferta de uma educação de

qualidade e sem investimentos mínimos em espaços físicos e no aumento de profissionais para atuar na educação.

Nessa perspectiva, o contexto da educação prisional goiana está imerso em diversas questões a serem analisadas, que recaem exatamente na questão do impacto dessas políticas sobre os presos goianos, ao passo que produzem exclusão dentro do próprio sistema escolar. Tratou-se, logo, de uma forma de garantir o direito de forma perversa, produzindo e reproduzindo injustiças e desigualdades diante da qualidade e das condições objetivas da oferta de educação aos privados de liberdade.

Notou-se um desenho geral, com a análise dos dados que nos forneceram elementos importantes para o mapeamento da política de educação em prisões em Goiás, seguida da busca por uma aproximação, por meio desses dados, do que está sendo colocado em prática, em termos do quantitativo de matrículas verificadas, e, sobretudo, uma visão geral dos impactos dos planos de educação em prisões, das metas e das ações sobre as políticas.

Identificou-se que os planos tiveram sim arenas de debates, mas, ao mesmo tempo, foi possível observar que diversos pontos foram moldados por um poder institucional, no caso, a prisão, que se sobrepôs aos debates. Os efeitos específicos da política foram evidenciados neste estudo pela análise de elementos que nos aproximaram da prática, com os dados levantados, das reconfigurações entre um PEEP e outro e das ações políticas que exerceram um poder exógeno na política de educação em prisões em Goiás, moldando-a a interesses de poder, interferência estatal e projetos de governo em âmbito local, ou seja, as interfaces da política (política de expansão de matrículas no sistema Reanp).

De maneira geral, foi possível ver que os PEEPsGO (Goiás, 2012, 2015) foram construídos numa perspectiva de tentar demonstrar que, em Goiás, já havia um modelo de oferta educacional em curso, antes mesmo do início da vigência dos PEEPs, e,

portanto, restaria ampliar a oferta, pelo aumento no número de unidades prisionais ofertando educação e do número de vagas. Esse desenho não se consolidou durante os anos de vigência dos PEEPs, e as metas estabelecidas – de erradicar o analfabetismo e ampliar a oferta educacional em 10% no primeiro ano de vigência, depois 20%, até atingir 50% – não só não foram cumpridas, como os dados levantados mostraram que o patamar de matrículas no último ano de vigência do segundo PEEP em Goiás, em 2016, apresentava um quantitativo menor de matrículas que em 2012. Logo, a entrada em vigor dos planos não significou avanços na ampliação da oferta educacional aos privados de liberdade goianos.

A partir dessas análises de uma demanda reprimida de uma população com baixa escolarização, foram realizados repasses para o financiamento que garantiriam a expansão da oferta de educação aos privados de liberdade, de forma que não é possível esse cenário de redução e involução das taxas de matrículas e de acesso dos presos goianos aos processos de escolarização em todos os períodos de vigência dos planos.

É preciso romper com as arenas de disputa, sobretudo dos discursos falaciosos de que agora, em 2022, ocorreu um aumento significativo no total de matrículas na EJA em prisões em Goiás e se voltar para o contexto da prática, para as condições objetivas da oferta educacional, das condições físicas, humanas e para as propostas pedagógicas; com isso será possível aparar essa aresta que distancia a política de educação em prisões do contexto real de sua materialização.

Referências

BALL, Stephen. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011*. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília: Senado Federal, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. *Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984*. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.245, de 24 de maio de 2010*. Altera o art. 83 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para autorizar a instalação de salas de aulas nos presídios. Brasília: Senado Federal, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12245.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011*. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Brasília: Senado Federal, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 6 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015*. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 – Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Brasília: Senado Federal, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13163.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias 2014*. 2014b. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/infopen-dez14.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias 2016*. 2016b. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-sinteticos/infopen-dez-2016-rev-12072019-0802.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias 2021*. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. *Parecer nº 4/2010*. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CNE: CEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4445-pceb004-10&category_slug=abril-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1º mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer n° 5/2015*. Remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade no sistema prisional brasileiro. Brasília: CNE: CEB, 2015c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17651-pceb-005-15&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. *Parecer n. 11/2000*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: CNE/CEB/MEC, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União. *Relatório nº 201801109 de Avaliação – Departamento Penitenciário Nacional*. Brasília: Depen, 2018. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/11610.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União. *Relatório nº 201801240 de Avaliação – Departamento Penitenciário Nacional – Exercício 2018*. Brasília: Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União, 2019b. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/12790.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União. *Relatório nº 201902308 de Avaliação – Departamento Penitenciário Nacional*. Brasília: Depen, 2019c. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/13913.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 3, de 11 de março de 2009*. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 4, de 30 de maio de 2016*. 2016c. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=42991-rceb004-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1º mar. 2022.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Sisdepeno (2005 a 2019)*. 2020b. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/GO/go>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *Súmula 341*. Brasília, DF: STJ, 2007. Disponível em: https://www.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletronica/stj-revista-sumulas-2012_29_capSumula341.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Secretaria de Estado de Segurança Pública e Administração Penitenciária. *Educando para a Liberdade: Plano Estadual de Educação nas Prisões de Goiás*. Goiânia, GO: Seduc, 2015. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoas/peep-go.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

GOIÁS. Assembleia Legislativa. *Plano Estadual de Educação 2015-2025*. Goiânia: Gráfica e Editora Aliança, 2018. Disponível em: https://publicacoes.al.go.leg.br/biblioteca/plano_estadual_educacao.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Agência Goiana do Sistema de Execução Penal. *Plano Estadual de Educação em Prisões de Goiás*. Goiânia, GO, 2012. Arquivo do pesquisador.

GOIÁS. Comunicação DGAP – Diretoria-Geral de Administração Penitenciária. Goiás aumenta em 200% o número de presos matriculados na educação básica. *Polícia Penal Estado de Goiás*, 1º dez. 2021. Disponível em: <https://www.dgap.go.gov.br/noticias-da-dgap/goias-aumenta-em-200-o-numero-de-presos-matriculados-na-educacao-basica.html>. Acesso em: 8 mar. 2022.

GOIÁS. Diretoria Geral de Administração Penitenciária. *Portaria nº 227-2020/2020- DGAP*. Dispõe sobre o Regime Especial de Aulas Não Presenciais – REANP nas Unidades Prisionais do Estado de Goiás, assegurando o acesso à educação básica para os apenados. Disponível em: <https://www.dgap.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Portaria-n%C2%BA-227-2020-DGAP.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

INFOPEN – Departamento Penitenciário Nacional. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Infopen – dezembro 2014*. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/infopen-dez14.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2022.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Cartografia das experiências de políticas de Educação de Jovens e Adultos nas prisões da América do Sul*. Niterói-RJ: EDUFF: FAPER, I, 2020.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola Na ou Da prisão. *Caderno Cedes*, v. 36, n. 98, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tQrmp78mcFp47TrN4qhhtHm/?lang=pt#:~:text=A%20>

hist%C3%B3ria%20das%20primeiras%20experi%C3%A7%C3%A3o%20dos%20apenados. Acesso em: 21 nov. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 6 mar. 2022.

OLIVEIRA, Ana Carolina Garcia de; ROSA, Maria Inês Petrucci. Recontextualizações e hibridismos em processos de elaboração e avaliação de livros didáticos de Química. *Nova Escola*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 273-283, ago. 2016. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc38_3/13-CP-100-14.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.

ONOFRE, Elenice Mari Cammarosano. *Educação escolar entre as grades*. 1. ed. São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Lucas Lourença. *Educação nos espaços de privação de liberdade em Goiás: tensões, contradições e desafios*. 2022. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12685>

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educando para a Liberdade*: trajetórias, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: Grupo Editorial Unesco, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

FORMAÇÃO DOCENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS REFLEXÕES

*Sandra Almeida Ferreira Camargo
Sandra Valéria Limonta*

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias (Freire, 1987, p. 30).

O texto apresenta parte da pesquisa bibliográfica sobre formação docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A investigação debruçou-se sobre a produção acadêmica sobre essa temática no período de

2011 a 2020, em que buscamos identificar e analisar tendências, concepções e posições de formação docente para a EJA¹.

A análise do material bibliográfico encontrado exigiu apropriação do conhecimento já existente e reflexão crítica a respeito das concepções e políticas para a EJA e para a formação de professores desta modalidade e vêm daí as reflexões e análises que trazemos a respeito da formação docente e do trabalho pedagógico na EJA neste texto. Partimos da premissa de que o trabalho pedagógico na EJA possui uma natureza singular e específica, cuja atividade fundamental é promover o desenvolvimento cultural, intelectual e pessoal das pessoas jovens e adultas.

O trabalho pedagógico não é aqui compreendido como uma atividade isolada da totalidade da realidade, por isso se faz necessário compreendê-lo no movimento histórico das relações sociais de produção, que por sua vez produzem e determinam certas formas de apropriação da cultura e da ciência via educação escolar. Compreendemos que o conhecimento a ser ensinado na escola se produz e se reproduz na realidade concreta de trabalho das professoras e dos professores no cotidiano das atividades de ensino na EJA, na qual se dão as vivências e experiências de trabalho. Nesse sentido, elaboramos aqui algumas reflexões sobre a formação docente e o trabalho pedagógico na EJA em que são discutidas as especificidades da modalidade e como estas precisam ser apreendidas nos processos de formação docente e consideradas na realização do trabalho pedagógico nas escolas.

1 CAMARGO, Sandra Almeida. *Formação docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos: tendências e perspectivas da produção acadêmica*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2023.

Especificidades da formação docente para a Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como campo político de formação e investigação, necessita comprometer-se com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de preconceito, exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos dentro do contexto escolar quanto para além dele. A EJA é um campo político que carrega consigo o rico legado da Educação Popular. Sempre tratada pelas autoridades sob a perspectiva das campanhas e do voluntarismo e colocada paralelamente ao Sistema Educacional Brasileiro, a EJA encontrou abrigo junto aos movimentos populares e organizados da sociedade civil (Faria, 2009, p. 152).

A maioria das professoras e dos professores do Brasil realiza seu trabalho pedagógico cotidiano em condições muito difíceis, quando não impraticáveis, considerando o atual contexto: baixos salários, difíceis condições de trabalho (transporte, alimentação, infraestrutura da escola, materiais e livros pedagógicos de baixa qualidade, muito tempo de trabalho dentro e fora da escola, falta de tempo e de dinheiro para aperfeiçoamento intelectual e lazer, etc.). Sabemos, por meio de um grande número de pesquisas já realizadas e analisadas, o quanto tudo isso prejudica o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico e a aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos e muitas vezes leva o professor à perda do sentido do trabalho e ao adoecimento.

Embora essa seja a realidade concreta do trabalho docente, fazemos nossas as palavras de Tonet (2005; 2017), quando o autor

afirma que a ampla maioria faz o seu trabalho com enorme dedicação, procurando dar o melhor de si, na convicção de que, além de garantir sua própria existência e a de outros, realiza-se pessoalmente e tem consciência de que está exercendo uma atividade socialmente muito importante por sua própria essência: a transmissão do conhecimento, a formação (intelectual, física, estética, moral, filosófica, até mesmo religiosa, etc.) de outras pessoas. Temos mesmo que acolher essa dimensão do trabalho docente e nos orgulharmos do fato de a nossa atividade vital ser fundamental para a atividade vital das outras pessoas.

No capitalismo, que tem em seu fundamento o trabalho assalariado, a venda da força de trabalho, que é, em princípio, uma mercadoria como qualquer outra – tem um determinado custo de produção e precisa ser vendida a alguém interessado em comprá-la – de fato produz muito mais valor do que custa sua reprodução. Num exemplo clássico, tendo sido contratado para trabalhar durante oito horas por dia numa fábrica, o trabalhador produz muito mais mercadorias do que aquelas que seriam necessárias para pagar seu salário. Esse “muito mais” excede em larga medida os custos da produção, incluídos aí os salários. *Grosso modo*, temos aí o conceito marxiano de mais-valia ou mais-valor. Nessa relação nebulosa e ideologizada entre capital e trabalho, a exploração do trabalho fica quase sempre “escondida” do trabalhador, pois ele troca sua força de trabalho por um salário, numa relação aparentemente justa.

No caso do trabalho docente, temos que essa exploração, opacizada nos setores produtivos, está ainda mais “escondida” e, por isso mesmo, naturalizada sob a forma da prestação de um serviço mediante pagamento. Nossa profissão, para além da relação de compra e venda da força de trabalho, é recoberta por uma histórica e deliberada “aura de sacralidade”, de dedicação, de missão, de vocação, etc. e, mesmo pouco valorizada, ainda é vista como algo

de especial, que estaria “fora” desse problema da exploração que podemos identificar facilmente nos demais setores de produção, serviços e financeiros.

No entanto, o trabalho docente e seus trabalhadores não escapam às formas gerais de organização e controle do trabalho social no modo de produção capitalista – domínio, controle, hierarquização e, principalmente, exploração: alienação, reificação, estranhamento, fetichização dos produtos e meios de trabalho, divisão hierárquica, sexual e sociotécnica do trabalho.

Qual é o objeto e qual é o “produto” do trabalho docente? “A essência humana não é dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem (...) a essência humana é produzida pelos homens (...) é um feito humano (...) é um processo histórico (...) O que o homem é, o é pelo trabalho” (Saviani, 2007, p. 154). Segundo o autor, o homem não nasce homem, precisa aprender a ser homem – a produção do homem é ao mesmo tempo a sua formação – coincidência entre trabalho e educação: “A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”.

O objeto e o produto do trabalho docente é o conhecimento – a reprodução do conhecimento na escola é ao mesmo tempo produção de conhecimento pelo professor e pelo aluno também. De acordo com Saviani (2007), no ato educativo, ao reproduzir o conhecimento e produzir a aula, o professor produz novo conhecimento. Dessa forma, é preciso compreender profundamente como as relações de produção penetram a escola e vão engendrando formas de controle do trabalho e pressão por produção sobre os professores: precarização, intensificação, perda do sentido do trabalho, adoecimento e sobretrabalho (Thiry-Cherques, 2007).

O controle do processo educativo expresso no modelo técnico-burocrático de estrutura da escola e de divisão e organização do trabalho pedagógico, questão seminal discutida por Hypolito

(1991) há 30 anos, em texto no qual o autor levantava elementos que foram historicamente recrudescendo e que estamos tentando compreender e combater, sintetiza-se em cinco dimensões, que constituem o contexto geral de precarização e intensificação do trabalho docente hoje:

1) *Flexibilização do trabalho pedagógico*: a divisão e o parcelamento do trabalho em tarefas vão impedindo o professor de olhar e compreender o processo educativo como um todo. Por exemplo, quando o professor tem que parar o processo de ensino, “suspender” o conteúdo que está dando e treinar para algum exame nacional ou “ceder sua aula” para que eles sejam treinados. Temos aqui uma total inversão – a avaliação (que vem de fora, não é o professor que elabora) determina o trabalho pedagógico. Parar o ritmo das aulas para treinar para a prova é só um exemplo do que estamos chamando de flexibilização. O professor realiza uma série de tarefas, muitas vezes sem relação entre si, não consegue apanhar o todo do trabalho, o que, para além da intensificação, gera insegurança e destrói a subjetividade, levando à perda do sentido do trabalho.

2) *Desintelectualização*: há uma contradição entre qualificação/desqualificação da formação inicial e continuada que precisa ser melhor compreendida. Realmente, o professor necessita estar em constante processo de formação, estudo e pesquisa. Porém, não é essa a qualificação que se oferece ao professor. O que vemos é a constante oferta de “qualificação desqualificada”. Comumente ouvimos duras críticas à formação inicial, considerada muito teórica e ideologizada, sendo que os cursos têm que ser mais técnicos, práticos, voltados para o mercado de trabalho, ensinar a usar as tecnologias. A precarização da formação (desqualificação e desintelectualização) aprofunda a separação entre conceber e executar. O professor tem cada vez menos poder de tomar decisões a respeito de conteúdos e

métodos de ensino, escolher o material didático e participar da elaboração de programas, projetos e leis.

3) A “*ampliação para menos*” da função social da escola, expressão tomada de Algebaile (2009): amplia-se o tempo de permanência na escola das crianças e jovens (em anos e em horas de permanência na escola), há cada vez mais pressão e apelo social pela educação de tempo integral, mas é uma ampliação para menos – se secundariza a formação intelectual, cultural, esportiva, artística e científica dos estudantes para fazer a gestão da pobreza e dos conflitos sociais. A escola dá como resposta uma formação “moral moralista” e o disciplinamento do estudante para algum tipo de formação para a empregabilidade – veja-se a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular.

4) *Fetichização da introdução das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) no trabalho pedagógico e na atividade de estudo*: no contexto da pandemia, esse fetiche, que já rondava o trabalho docente, foi opressiva e ostensivamente “naturalizado”. Docentes e estudantes já usam o celular e o computador, portanto, é “natural” que realizem tranquilamente o ensino e as atividades de estudo nessas tecnologias e não com essas tecnologias. Os meios de trabalho se tornam formas de trabalho. As TDICs, que são os meios de trabalho, passam a controlar o ritmo (cada vez mais acelerado) e a intensidade (realizar maior quantidade de tarefas em menor tempo) do trabalho pedagógico. Também passam a reorganizar o conteúdo, que precisa ser mais bem sintetizado, mas o professor muitas vezes não consegue fazer uma síntese e sim “reduzir”, “abreviar”, “pontuar” partes do conteúdo que ele considera mais importantes. Também invadem os limites do tempo de trabalho e de não trabalho: os momentos do dia em que o professor

não está trabalhando ou pensando no seu trabalho são cada vez mais escassos e descontínuos.

Se essas são possíveis chaves para compreendermos a formação e o trabalho docente, é preciso superar, antes de mais nada, a “forma histórica” do trabalho pedagógico, que aparta a formação do trabalho a partir da dialética trabalho-formação-trabalho, entendendo que formação e trabalho formam uma unidade, um único processo de desenvolvimento pessoal, intelectual, técnico e político-social. No entanto, sob o rótulo de formação continuada, às escolas e às professoras e professores têm sido oferecidos inúmeros programas e projetos que vulgarizam o conhecimento pedagógico e “praticizam” o trabalho a ser realizado em sala de aula, tornando frágil o que deveria se constituir como as forças intelectuais dos professores para pensar e fazer o trabalho docente.

A formação, seja inicial ou continuada, possui sua gênese no trabalho, não podendo ser compreendida como resultado de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal. A formação é direito que compõe, com melhores condições de trabalho nas escolas, carreira, jornada de trabalho numa só escola e remuneração compatível com as demais profissões de nível superior, os elementos mínimos e indispensáveis para o ensino de qualidade que tanto tem sido cobrado apenas dos professores em suas salas de aula.

Constituiu-se uma “ideologia da prática” que questiona dura e constantemente a formação demasiado teórica dos cursos de formação inicial, que deverá ser “corrigida” pela formação continuada, uma vez que os professores não têm sido preparados devidamente para o enfrentamento da realidade escolar. Não se propõe revolucionar a escola que temos para que tanto a escola básica quanto a formação de professores, inicial ou continuada, pautem-se pelas exigências do trabalho com a cultura e com o conhecimento.

Há uma questão fulcral a ser considerada quando nos dispomos a pensar e a fazer a formação docente: “o recuo da teoria” (Moraes, 2000). A teoria é ideologicamente colocada em segundo plano nos processos formativos; prioriza-se um novo tipo de conhecimento profissional baseado na aquisição de competências e habilidades práticas; são oferecidos cursos de formação continuada em serviço a partir de métodos e materiais estritamente técnicos, totalmente desvinculados de conhecimentos teóricos mais aprofundados. É preciso não apenas resistir a isso tudo, mas opor-se teórica e politicamente a partir de fundamentos teórico-práticos contra-hegemônicos. Compreender como tais questões refletem-se na formação docente para a EJA nos cursos de licenciatura é fundamental para refletirmos sobre o trabalho pedagógico nesta modalidade da Educação Básica.

Entendemos que não se trata de construir uma “didática da EJA”, antes é preciso refletir e desconstruir, talvez, a “antididática da EJA”, a reprodução mecânica de métodos e práticas de ensino pensados para a educação de crianças e adolescentes do ensino fundamental de nove anos e do ensino médio. Essa “antididática”, cuja origem está na quase total ausência de uma formação pedagógica específica para a EJA nos cursos de licenciatura, é amplamente discutida já há algum tempo (Arroyo, 2006; Dantas, 2016; Kaufman, 2015; Laffin, 2012; Machado, 2008; Melo, 2015; Silva, 2016; Ventura, 2012).

Também é importante considerar o pouco conhecimento a respeito dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa jovem e adulta disseminado nos cursos de licenciatura, uma vez que essa discussão teórica se dá basicamente em relação ao desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente (Oliveira, M., 2000).

Há também um aspecto a ser considerado: há uma compreensão um tanto redentora e romantizada, quase sempre com

base em leituras apressadas e enviesadas de Paulo Freire (1986; 1997), a respeito dos conhecimentos prévios dos educandos da EJA na realização do ensino nesta modalidade. Predomina uma visão um tanto ingênua e romantizada de que se estabelece quase que por encanto uma relação direta entre os conhecimentos prévios dos educandos e os conteúdos escolares que estão em pauta nas aulas. Essa concepção, no nosso entendimento, pode até mesmo impedir uma verdadeira relação entre a vida e os saberes dos educandos e os conceitos científicos, artísticos e literários a serem aprendidos na escola.

No que diz respeito à formação de professores especificamente para a EJA, a legislação, por meio da LDB, em seu art. 61, afirma que a formação deve atender aos diferentes níveis e modalidades do ensino, bem como devem ser observadas as características de cada fase do desenvolvimento do educando (Brasil, 1996). Novamente, no Parecer CNE/CEB 11/2000, Cury, como relator, aponta que “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria (...)”. Nesse sentido, ressalta que há a necessidade de desenvolver a formação de professores atendendo a essas especificidades.

Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de

desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos (Brasil, 2002, p. 26).

É nesse parecer que se torna oficial a terminologia “Educação de Jovens e Adultos”, que, embora já presente na LDB de 1996, mantinha-se submetida à nomenclatura “ensino supletivo” (Machado, 2001). Enfatizamos que a mudança não se dá apenas na troca de nome, de ensino supletivo para Educação de Jovens e Adultos. “Trata-se, isto sim, de uma mudança de paradigma: da nítida concepção compensatória de educação para a perspectiva de educação como direito e ao longo de toda a vida” (Machado, 2008, p. 163). Por isso, a autora aponta a importância de ter um olhar diferenciado também para o outro sujeito imprescindível da EJA, o professor e sua formação.

Do mesmo modo, nos cursos de licenciatura, a formação docente para a EJA ainda é uma ausência, mesmo no curso de Pedagogia, como pudemos constatar por meio de pesquisas realizadas. Muito embora, nas pesquisas que analisamos, de um modo geral, a defesa da formação docente específica para a EJA esteja presente, ainda há um direcionamento da formação nos cursos de Pedagogia para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (ensino regular de nove anos para crianças de seis a dez/onze anos). Concordamos com Faria (2009), quando a autora afirma que:

Na realidade, infelizmente ainda falta investimento na formação específica dos educadores que atuam nessa modali-

dade de ensino, resultando numa transposição inadequada de modelo de escola consagrado no ensino fundamental de crianças e adolescentes. Como professora universitária, venho me inquietando com a formação de docentes na área da EJA. O que se observa é a ausência ou as limitações da formação inicial e continuada de saberes específicos para esta realidade de ensino e aprendizagem (p. 152-153).

Ventura (2012), ao analisar a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada, observa que está presente a defesa da formação do professor que deve atuar na EJA, porém de forma ampla, vaga e insatisfatória. Ora emprega sem detalhamento o termo “modalidade”, ora a menção à modalidade em si é notoriamente secundária.

Na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, a EJA é mencionada apenas duas vezes; onde consta no seu art. 5º sobre a aptidão do egresso do curso de Pedagogia, define em seu inciso IV que este deve “(...) trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (Brasil, 2006, p.2). Também em seu art. 8º, que determina os termos do projeto político-pedagógico das instituições, seus incisos III e IV tratam respectivamente das atividades complementares que devem atender às vivências e experiências nas diferentes modalidades e do estágio curricular que deve ser realizado ao longo do curso.

Já na Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, a EJA é mencionada no art. 3º, que determina sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuarão no magistério da Educação Básica em suas *etapas e modalidades*. Em seguida, neste mesmo artigo, a EJA é mencionada em seu inciso 4º quando especifica quem são os profissionais do magistério da educação básica: “aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades (...)” (Brasil, 2015, p. 4).

Embora nos documentos apareça a constante afirmação de que o professor deve ser formado para saber lidar com as diferentes realidades socioculturais, compreendendo a diversidade geracional, étnico-racial e de níveis de conhecimento e aprendizagens, como mencionado acima, há nos documentos a carência de referências precisas às demandas da EJA e da formação de professores que atendam às especificidades reais dessa modalidade. É imprescindível que a formação de professores aconteça por meio de disciplinas presentes no currículo do curso de Pedagogia que possibilitem reflexões sobre as peculiaridades vivenciadas pelos trabalhadores que compõem esta modalidade, no que diz respeito às tramas que os envolvem no mundo do trabalho na relação direta com a divisão de classes.

Desse modo, tomar os alunos da EJA como principal elemento para sua caracterização e especificidade significa reconhecer que eles não podem ser separados das suas condições de vida e das relações de poder nas quais estiveram e estão mergulhados, isto é, reconhecer sua dimensão de sujeitos que pertencem a uma dada classe social em uma sociedade desigual por natureza (Ventura, 2012, p.76).

No entanto, as lacunas que persistem nos cursos de licenciatura e, em especial, no curso de Pedagogia, devido à ausência da oferta de formação específica para a docência nessa modalidade, são constantemente denunciadas por pesquisadores da área e pelos Fóruns de EJA, e enfatizamos que os últimos têm desempenhado um papel imprescindível na luta pela defesa de todos os aspectos que estruturam esta modalidade nos diferentes estados do país.

Machado (2008) destaca a importância de os professores da EJA conhecerem os dois movimentos que têm atuado na luta por transformações no campo desta modalidade de ensino e, em especial, no que se refere à formação de professores. O primeiro, coordenado pelo conselheiro e Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, ligado aos órgãos oficiais do governo, resultou nas diretrizes curriculares para a EJA, com o objetivo de atender às demandas de vários Conselhos Estaduais de Educação “que consultavam o CNE sobre a forma correta de interpretar os arts. 37 e 38 da LDB (Brasil, 1996), que tratam da educação de jovens e adultos” (Machado, 2008, p. 167).

O segundo movimento parte da liderança da sociedade civil, embora tenha a participação do poder público em algumas das ações desenvolvidas. Esse movimento tem sua marca inicial por meio da criação dos Fóruns de EJA desde 1996, quando foram organizados diversos eventos, encontros estaduais, regionais e nacional, com a finalidade de refletir sobre a EJA e “produzir o documento nacional, que seria apresentado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em 1997, em Hamburgo, Alemanha” (Machado, 2008, p. 169).

A necessidade de pensar a formação específica do professor que irá atuar na EJA não é nova e faz parte da luta constante que é característica dessa modalidade de ensino voltada à classe trabalhadora do nosso país. Ao refletir sobre a formação de professores para a EJA, Machado (2008) já demonstrava que, em 2006, havia

apenas 27 cursos de Pedagogia que ofertavam formação com habilitação em EJA, em um quantitativo de 1.698 cursos existentes, estes distribuídos em três das cinco regiões geográficas do país, segundo dados do INEP. Essa realidade infelizmente se reproduz nos dias atuais. Na maioria dos cursos de Pedagogia, mantém-se a ênfase na formação de professores direcionada ao atendimento da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental regular.

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal – por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino (Machado, 2008, p. 165).

Há universidades em que a disciplina de Educação de Jovens e Adultos é obrigatória e compõe o currículo oficial do curso de Pedagogia, como ocorre na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia entre outras. No entanto, as universidades que oferecem a disciplina de EJA, em muitas realidades, ainda o fazem de forma precária e insuficiente, demonstrando um distanciamento entre a formação teórica e metodológica proposta e a realidade do trabalho pedagógico possível de se realizar no chão das escolas públicas.

Em outros cursos de Pedagogia ofertados por várias universidades, a Educação de Jovens e Adultos ou é discutida de forma transversal, interdisciplinar ou por meio de disciplinas optativas. Essa é a realidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, pois, embora haja Estágio Supervisionado em escolas municipais que atendem a essa modalidade, não há exigência para que os graduandos de Pedagogia realizem o estágio na EJA. Do mesmo modo, a disciplina da EJA continua a ser ofertada como Núcleo Livre, conforme o interesse dos estudantes do curso em se inscreverem, e assim, conhecerem ou não as especificidades do trabalho com esse público reiteradamente excluído.

Contudo, ressaltamos que a ausência de uma disciplina obrigatória no currículo do curso de Pedagogia e demais licenciaturas que, por meio de uma sólida formação teórica, promova reflexões e a produção de conhecimento sobre a EJA, dificulta a compreensão das futuras e futuros docentes quanto às especificidades dessa modalidade de ensino, uma vez que os estudantes do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas “desconhecem a problemática da Educação de Jovens e Adultos, bem como o seu sentido numa sociedade que, historicamente, vem negando o direito à escola de qualidade para todos” (Ventura; Bomfim, 2015, p. 2020).

Com exceção de algumas propostas curriculares, a não existência de uma formação específica para os educadores da EJA já demonstra o descaso para com essa modalidade de ensino, a tentativa contínua de silenciamento e a equivocada percepção da irrelevância que a EJA tem vivenciado historicamente no contexto educacional. O mais preocupante é se deparar com a forma como a universidade tem lidado com essa modalidade de ensino, não a considerando como prioridade no contexto da formação e nem mesmo na produção científica. Essa postura acadêmica reafirma a desconformidade entre o que é instituído em lei e o que de fato é vivenciado pelos jovens e adultos trabalhadores no espaço escolar.

O trabalho docente na escola de Educação Básica e as especificidades do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos

À luz do materialismo histórico-dialético, compreendemos o trabalho pedagógico a partir da categoria “trabalho” como princípio ontológico e como atividade ontogenética que levou ao surgimento e desenvolvimento da humanidade e dos processos de humanização, que vão desde as formas mais simples de produção de instrumentos rudimentares de coleta, caça e pesca até as formas mais complexas de interpretação do mundo, como a linguagem, a técnica, a tecnologia, a arte, a ciência e a filosofia. Para Marx (2013), o trabalho é atividade criadora, produtora, é ação consciente que o homem exerce sobre a natureza com a finalidade de modificá-la para atender a suas necessidades, em meio às relações que estabelece com o mundo e com os outros homens, transformando-se a si mesmo nesse processo.

No processo de trabalho, dialeticamente, na medida em que age sobre o mundo, o homem desenvolve suas potências e controla suas próprias forças, colocando-as sob seu domínio. Pela capacidade de dominar a força de trabalho utilizando-a para atender a determinada finalidade, o homem estabelece objetivos e planeja ações para concretizá-los. Na interpretação marxiana, esta seria a principal distinção entre o homem e o animal – o homem realiza trabalho como práxis, como ação transformadora consciente.

Ao superar as barreiras naturais e suprir suas necessidades, o homem transcende o natural e constrói a cultura, que se torna sua própria natureza. O homem é o sujeito da práxis, pois não só a realiza como também é seu resultado, do que produz e da forma como produz. Assim, não é possível pensar que o homem produz o mundo e muito menos a si mesmo isoladamente, pois o trabalho que pode ser realizado de modo individual é resultado de constru-

ções e relações historicamente constituídas, o que nos leva a compreender que o homem é um ser social em sua individualidade.

Ao produzir meios para satisfazer suas necessidades, o homem produz uma realidade humanizada e nela humaniza-se. Assim, a transformação objetiva o leva a uma transformação subjetiva, pois, uma vez que se apropria de uma atividade humana já objetivada, esta se torna objeto de apropriação e essa nova apropriação cria no homem “(...) necessidades exclusivamente socio-culturais, que não existiam anteriormente e que, por sua vez, levarão os homens a novas objetivações a novas apropriações num processo sem fim” (Duarte, 2006, p. 118).

A produção da própria vida material é o primeiro fato histórico indispensável para que os homens possam desenvolver-se. “É uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida” (Marx; Engels, 2002, p. 21).

O primeiro “fato histórico” que se fez no reino das necessidades deu origem ao primeiro “ato histórico”, que emerge do movimento de transformação da natureza com o objetivo de satisfação das necessidades, gerando um processo de desenvolvimento e ao mesmo tempo de surgimento de novas necessidades. Nesse contínuo processo de satisfazer as carências da vida humana, vão surgindo diferentes instrumentos utilizados em cada nova situação de trabalho, e assim se estabelecem outras relações de trabalho entre os homens, que são sujeitos do fazer e ao mesmo tempo resultado do seu próprio fazer.

As relações entre os homens, tanto a natural como a social, por meio das relações de produção material para a sobrevivência, só se tornam possíveis por meio da cooperação, da existência de uma força produtiva que irá determinar o estado social de cada um, individualmente, e ao mesmo tempo de todos os homens.

Do mesmo modo como o trabalho é responsável pela transformação do homem naturalmente animal para o homem socialmente humanizado, é também o trabalho que dá origem ao processo de constituição sócio-histórica da consciência.

Leontiev (2004), em seus estudos sobre a formação da consciência, destaca o papel fundante da *atividade* na constituição e evolução do psiquismo humano. Engels (2004) afirma que a consciência humana, o psiquismo humano, distingue-se por propriedades funcionalmente distintas. A transformação do macaco em homem, para Engels (2004), ou a passagem da mente animal à consciência humana, para Leontiev (2004), tem sua origem e se desenvolve pela atividade social do trabalho. Mas não se trata apenas de se libertar de alguns traços comuns aos muitos estágios do psiquismo animal, apresentando traços qualitativamente novos, mas sim compreender que o psiquismo animal está submetido às leis da evolução biológica, e, diversamente, o psiquismo do homem submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico.

(...) a consciência individual do homem só pode existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, retratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente. (...) é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se nas seqüências do desenvolvimento das suas relações econômicas (Leontiev, 2004, p. 94).

Para a teoria histórico-cultural, a consciência não permanece imutável, mas se desenvolve e se aperfeiçoa em decorrência do movimento do desenvolvimento da produção que transforma a

realidade. As ideias e as representações, melhor dizendo, a consciência do homem, sempre estarão em constante desenvolvimento, pois estão diretamente ligadas à produção e reprodução da vida material da qual decorrem as relações sociais e culturais. Assim, o homem se faz consciente pelo trabalho, em suas relações naturais e sociais, e pelo uso da linguagem na relação de intercâmbio com outros homens.

Para Vigotski (2009), a relação entre pensamento e linguagem é a chave para a compreensão da natureza social da consciência humana. Se, como afirmam Marx e Engels (2002), a linguagem é tão antiga quanto a consciência e é uma consciência prática que existe para as outras pessoas e para nós mesmos, a origem e o desenvolvimento da consciência e da linguagem encontram-se intrinsecamente vinculados. “A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (Vigotski, 2009, p. 486).

A consciência é sem dúvida um produto social, portanto, não é a consciência que determina a vida do homem, mas, ao contrário, são as formas de vida do homem, as condições materiais e não materiais de produção dessas formas de vida que constituem sua consciência. Logo, a atividade humana é o próprio processo de humanização e de constituição de sua consciência.

O processo de inserção do homem na história se realiza por meio da objetivação, o processo de apropriação e internalização de objetivações já existentes, resultado das atividades desenvolvidas por outros humanos e, assim, a apropriação das objetivações das gerações passadas é essencial para o processo de formação do homem como ser humanizado e sócio-histórico.

Dentre as apropriações que constituem o ser humano humanizado, defendemos a educação escolar e o acesso às formas mais elaboradas da consciência genérica (arte, ciência, filosofia, técnica, tecnologia) como histórica e humanamente necessária, e é dessa perspectiva que partimos para elaborar nossa crítica das relações entre trabalho, educação e formação humana, que, no nosso entendimento, dadas as condições e contradições de tais relações, ensejam um contexto de precarização, intensificação e desqualificação do trabalho docente, com impactos importantes no ensino escolar.

Compreender as múltiplas determinações do trabalho pedagógico no atual momento histórico, em que a forma de produção da existência de homens e mulheres por meio da venda de sua capacidade de trabalho se reveste de formas cada vez mais complexas de superexploração, nos parece ser ponto de partida para pensarmos o trabalho pedagógico em turmas de anos iniciais/primeiro segmento da EJA. Compreendemos, fundamentando-nos no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, que a subjetividade humana se constitui a partir das e nas relações sociais e atividades realizadas pelo ser humano. Nesse sentido, a atividade de trabalho, sendo a atividade que permite ao professor produzir sua própria existência, é a mediação que o constitui enquanto ser humano – melhor dizendo, enquanto ser social.

Segundo Libâneo (2016), o pensamento pedagógico que orienta as reformas educacionais em nosso país é o amálgama de concepções educativas, curriculares e de ensino que servem a esse propósito e não ao de promover plenamente a apropriação da cultura, da ciência e da arte como formas de desenvolvimento das crianças e jovens. À escola cabe formar algumas habilidades e competências instrumentais necessárias à produção, isso basta para a promoção do que os reformadores entendem como desenvolvimento econômico. A citação é longa, mas nos parece funda-

mental a síntese do autor a respeito do papel da escola no atual momento histórico. Nas palavras do autor:

As políticas oficiais para a escola em nosso país se apresentam hoje em duas orientações curriculares complementares, subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados. Dentro da grande armação que são as políticas de alívio da pobreza, está o currículo instrumental ou de resultados imediatos, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, com forte apelo à inclusão social e ao atendimento da diversidade social, visando a formar para um tipo de cidadania baseado na solidariedade e na contenção de conflitos sociais. Ambos são adotados, presentemente, na maioria dos estados brasileiros. Esse currículo de resultados caracteriza-se pela formulação de metas de competências, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes, passando ao largo das características psicológicas, sociais e culturais dos alunos, das práticas socioculturais vividas em seu entorno social, bem como do contexto histórico e dos níveis de decisão do currículo, tal como mostram recentes estudos de Silva (2014) e Fernandes (2015). Não se trata, portanto, de uma escola voltada para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento. Ao contrário, é uma escola centrada em conhecimentos práticos, em habilidades e maneiras de

fazer, visando à empregabilidade precária para os que vivem somente do trabalho (Libâneo, 2016, p. 49).

Para Evangelista e Shiroma (2003), antes mesmo da implementação global e irrestrita da agenda neoliberal de reformas educacionais, inaugurada no início dos anos 1990, os processos de hierarquização e dicotomização do trabalho docente observados ao longo das décadas de 1980 e 1990 já vinham corroendo “por dentro” o trabalho dos professores nas escolas. Os autores entendem que foi construída uma divisão do trabalho educativo em três níveis. O primeiro, o mais alto, refere-se aos que planejam e estabelecem programas a serem cumpridos, metas e objetivos a serem alcançados pela educação escolar. O nível intermediário corresponde aos líderes em nível de sistema e aos gestores e equipes em nível de unidades escolares, responsáveis por assegurar que as metas e objetivos traçados sejam alcançados pelo nível executor. E, por último, o nível elementar ou executor, no qual se localizam os professores, responsáveis por traduzir e implementar, nas salas de aula, as formulações e propostas produzidas no nível mais alto.

(...) diante da inexorável divisão do trabalho na escola, cada um executa uma operação por vezes sem sentido. Porém, seria do resultado desse invisível trabalho pedagógico “em migalhas” que emergiria a almejada educação de qualidade para todos, como se a eficiência coletiva fosse mera decorrência da soma de boas performances individuais. Paradoxalmente, o profissionalismo coletivo, como uma colagem, tenta unir o que a reforma separou: professores de um lado, especialistas e gestores da educação de outro – e os alunos sob ambos (Evangelista; Shiroma, 2003, p. 92).

Esse modelo técnico-burocrático da organização da divisão do trabalho docente foi se consolidando e produzindo novas conformações, como a introdução de tecnologias da comunicação e da informação a partir dessa perspectiva. Na aparência, parece que se solicita aos professores que sejam criativos, que diversifiquem suas ações, que ajudem os estudantes a compreender as relações entre o que estudam na escola e na vida.

Os professores realizam atividades diversificadas e autônomas na aparência, mas intensas, desgastantes e rigorosamente controladas por agentes externos à escola em sua essência: reformas curriculares sem participação democrática efetivamente garantida, redução da autonomia do professor, divisão de tarefas, novas formas de controle via avaliações padronizadas e uso de tecnologias, apostilamento do material didático, dentre outras formas de tecnificação e controle do trabalho docente que podem ser citadas. Em 1991, Hypolito já alertava para o processo de controle e precarização do trabalho na escola:

O professorado desta escola está submerso em condições precárias de trabalho e formação. As condições de trabalho, desde os aspectos físico-materiais às condições de salário e carreira, são degradantes. Prédios escolares caindo, sem manutenção, falta de material e recursos didáticos, retratam o cotidiano da escola. Os salários e os planos de carreira existentes não estimulam os professores a buscarem algum tipo de aperfeiçoamento para melhorar profissionalmente. Neste “quadro-negro” não há, evidentemente, por parte dos professores, nenhum compromisso com as políticas educacionais, pois estas se revelaram descompromissadas com a melhoria do ensino e da educação (Hypolito, 1991, p. 4).

Escrito há três décadas, o excerto do texto acima infelizmente nos leva a considerar que esse caráter técnico-burocrático se acentuou (muito) ao longo do tempo, e novas demandas e formas de organização do trabalho na escola emergiram, mas sempre com essa marca. Esse é o contexto educacional em que a escola de tempo integral ganha destaque, e nossa investigação revela que há uma dinâmica evidente entre a expansão da jornada escolar e a intensificação do trabalho dos professores.

Fundamentamo-nos nos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético para compreendermos o trabalho como princípio ontológico, de onde também parte nossa compreensão e concepção de educação escolar e de Educação de Jovens e Adultos, como esperamos ter deixado claro nos parágrafos anteriores. Compreendemos a educação como ação humana e humanizadora que objetiva a reprodução subjetiva das objetivações existentes e que, ao se realizar, promove o desenvolvimento de capacidades mentais individuais que, por sua vez, incidirão nas atividades sociais, num movimento dialético.

Nesse sentido, tanto no processo de desenvolvimento histórico do gênero quanto do indivíduo, trabalho e educação constituem dialeticamente tais processos. É necessário, portanto, compreendermos as relações e contradições entre trabalho e educação para que possamos entender a atual forma histórica de trabalho docente e que tipo de trabalho pedagógico é realizado em turmas de anos iniciais/primeiro segmento da EJA.

Uma das relações mais importantes entre trabalho e educação que mais incide na educação escolar é o atendimento às demandas de formação de mão de obra adequada à reestruturação produtiva, demandas ideológicas e concretamente fundamentadas no desenvolvimento técnico e tecnológico dos meios e modos de produção. Queremos dizer com isso que as mudanças no mundo do trabalho levam às mudanças na educação escolar, pois

alteram a forma como a sociedade compreende e elabora as finalidades educativas da escola.

“A relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”, afirma Saviani (2007, p. 154). O homem não nasce sabendo exatamente o que deve fazer e como deve agir para ser homem. Para isso, precisa aprender como ser homem, terá que aprender a produzir a sua existência na relação com a natureza, com os animais e com outros homens. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (...) a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (p.154).

Conforme o modo de produção vai se desenvolvendo, a complexificação cada vez maior da divisão social do trabalho vai também provocando mudanças nos significados da educação, bem como no papel social da escola e de seus processos de ensino. O desenvolvimento tecnológico e científico do qual depende a expansão e manutenção do capital na atualidade constitui uma determinação de primeira ordem na organização da educação escolar, pois reproduzir esse desenvolvimento demanda certo tipo de conhecimento que deve ser adquirido pela massa de trabalhadores.

A importância da educação escolar ganha ênfase no cenário produtivo, e à escola é atribuída a responsabilidade pela formação flexível e o preparo polivalente dos novos trabalhadores. Essa formação não precisa ser aprofundada nem tampouco clássica, pelo contrário, deve apoiar-se na aquisição de conceitos lógicos, precisos, que sirvam para a adequação das pessoas à nova ordem produtiva baseada na tecnologia, “(...) o que demanda conhecimentos abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo” (Saviani, 2008, p. 427).

De acordo com Libâneo (2016), as políticas de expansão e universalidade da escola básica planejadas durante o regime mili-

tar, entre as décadas de 1970 e 1980, apontaram problemas relacionados à quantidade de alunos matriculados nas escolas e à qualidade do ensino ofertado. Para o autor, expandir o número de vagas no ensino fundamental “(...) implicava em aumento de salas de aula e de professores, mais cursos de licenciatura, mais investimentos financeiros no ensino de modo que a expansão quantitativa levasse junto à expansão qualitativa” (p. 77). No entanto, como observa o autor, tais investimentos não aconteceram.

Durante as décadas de 1980 e 1990 ocorreram transformações econômicas e políticas que caracterizaram, no campo da educação escolar, segundo Saviani (2008), uma era de reformas. Para o autor, a América Latina se submeteu a um rigoroso equilíbrio fiscal, que deveria acontecer por meio das reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, com intenso corte de gastos públicos. No contexto educacional, intensifica-se o discurso do fracasso e da decadência da escola pública, sustentando-se a ideia de que o Estado não tem capacidade para administrá-la, o que dá ensejo a movimentos em defesa de um maior controle e até mesmo da privatização da educação escolar pública. Emerge um pensamento educacional hegemônico, sustentado pela força de uma política econômica de nível mundial.

Disseminam-se, assim, os ideais neoliberais que vêm fazendo pressão pela descentralização do ensino, com o falso discurso de que essa medida irá garantir a qualidade do ensino por meio de resultados imediatos, enfatizando a defesa da total privatização dos setores públicos como forma de dinamizar e alcançar com maior eficiência os objetivos de formação competente e qualificada dos trabalhadores (Libâneo, 2012; Shiroma, 2003).

De acordo com Shiroma (2003), as reformas educativas ocorridas a partir da década de 1990, além de documentos oficiais como leis, decretos e diretrizes, trouxeram também um vocábulo com conceitos que contemplam os interesses do novo mercado

de trabalho, de “(...) teor intrinsecamente positivo, do ponto de vista do senso comum, como profissionalização, competência, excelência, qualidade, mérito e produtividade (...) o enxugamento da formação do professor pela extirpação dos conteúdos que não serão diretamente aplicados em sala de aula, estabelecendo a primazia da prática” (Shiroma, 2003, p. 72).

O impacto das políticas educacionais que se constituíram a partir das orientações dos organismos internacionais é bastante evidente e tem sido analisado por muitos pesquisadores em nosso país. A desresponsabilização do Estado, que a cada dia diminui os investimentos nos vários setores sociais, destacando-se o “desinvestimento” público na educação escolar, certamente implica alterações profundas no trabalho docente, particularmente nos modos de ensinar. No caso do trabalho pedagógico na EJA, entendemos que tal problemática se amplia ainda mais.

Para Libâneo (2012), as influências dos organismos internacionais na política educacional brasileira podem ser percebidas nos níveis federal, estadual e municipal, “(...) afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc.” (p. 15). Ainda segundo o autor, a apropriação dessas políticas tem provocado um efeito negativo no nível das decisões que caberiam às unidades escolares, como o currículo e a organização dos processos de ensino e aprendizagem, assim como influenciam as políticas de formação inicial e continuada dos professores.

Compreender as múltiplas determinações que constituem o trabalho docente na EJA pressupõe primeiro entendê-lo como trabalho humano que se objetiva em atividades concretas que visam à formação e ao desenvolvimento de outras subjetividades. Compreendemos que o trabalho docente não se efetiva dissociado do ser social do professor, de como este compreende conscientemente o papel da escola e do conhecimento na formação dos estudantes.

Assim, não há neutralidade no trabalho docente, que se realiza por meio de um posicionamento político e pedagógico intencional, por meio de mediações de várias ordens (Martins, 2007).

O trabalho docente é uma atividade complexa desenvolvida por um sujeito que deve possuir determinados conhecimentos que o tornem capaz de realizar ações de ensino, de modo a prover elementos que levem à aprendizagem e ao desenvolvimento, ou seja, a formação de outros sujeitos, por meio do processo de ensino e aprendizagem da cultura em geral e mais particularmente dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade.

A complexidade do trabalho docente não está apenas na atividade de ensinar algo a alguém, mas também por se constituir como uma profissão mediada por relações historicamente humanas, e isso exige, para além de competências técnico-científicas, uma sólida formação teórico-conceitual, política, cultural e ética, que possibilite um claro posicionamento político, articulado às finalidades educativas.

Para Kuenzer (2011, p. 677), “(...) o primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise do trabalho docente é que este é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições” e, mesmo sendo um trabalho não material, na sociedade capitalista, o trabalho docente também apresenta dupla face ao produzir valor de uso e também valor de troca. A autora afirma que a compreensão das possibilidades e limites da atividade docente está em se apropriar da relação dialética que sustenta essa dupla face do trabalho dos professores.

Decorre desta afirmação que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do

capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor, pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma cidadãos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento para o qual a escola contribui, pela sua contribuição à produção de ciência e tecnologia, diretamente ou formando pesquisadores, e assim por diante. Ou seja, embora a finalidade do seu trabalho seja a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo (Kuenzer, 2011, p. 677).

Ao discutir sobre as especificidades do trabalho docente, Basso (1998, p. 2) afirma a necessidade de compreendê-lo como unidade na totalidade, entendendo que “(...) a totalidade não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela natureza, produção e desenvolvimento”. Para a autora, toda análise do trabalho docente pressupõe o exame das relações entre condições subjetivas e condições objetivas: “(...) as condições subjetivas são próprias ao trabalho humano, pois esse constitui-se numa atividade consciente” (p. 2).

Como condições objetivas, são compreendidas as condições efetivas em que se realiza o trabalho docente e que, ainda de acordo com Basso (1998), “(...) envolvem desde a organização da prática, participação no planejamento escolar, preparação da aula etc., até as políticas educacionais e remuneração dos professores” (p. 2). Ao desenvolver uma ação, o homem o faz de forma consciente, e, para a autora, o grau de objetivação do processo de trabalho que está desenvolvendo é o que determina maior ou menor autonomia.

Shiroma e Evangelista (2003) afirmam que os mecanismos de controle do trabalho docente, propostos por essas reformas, “(...) permitem afirmar que, a despeito do conteúdo positivo ins-

crito no conceito de profissionalização, tendem à proletarização e à desintelectualização do professor” (p. 6). As autoras afirmam ainda que esses elementos, dentre outros, submetem o professor a um processo de desqualificação, o que leva sua prática pedagógica à “(...) progressiva burocratização e relativa perda de vantagens em salário, status e privilégio” (p. 68-69).

A escola passou a ser espaço de aprendizagens e cuidados para além dos componentes curriculares, o que de certo modo sobrecarrega o trabalho docente, pois às vezes cabe ao professor incluir em seu papel obrigações que caberia a outras instâncias sociais, ou seja, o professor, na atual organização social, responsabiliza-se por todas as questões presentes no espaço escolar.

As precárias condições materiais de formação e de trabalho dos professores, a crescente desvalorização do trabalho pedagógico no interior da escola, ao mesmo tempo que se culpabiliza o professor pelo fracasso escolar, formam um conjunto de fatores que têm colaborado não só para o agravamento dos problemas escolares, mas também para o comprometimento da saúde física e mental individual dos professores, e uma dessas formas de adoecimento é conhecida como “(...) mal-estar docente, que gera a crise de identidade nos professores e os conduz a diferentes reações” (Martins, 2007, p.15).

Embora todas as formas de trabalho sob a perversidade da exploração dos meios de produção capitalista possam desumanizar, oprimir e adoecer os trabalhadores, a docência possui especificidades únicas. A função do professor não é lidar com a transformação da matéria-prima ou outro objeto qualquer, mas sim promover a formação humana, atividade que demanda o dispêndio constante de força física e psíquica, além da intencionalidade educativa, fundamentada teoricamente.

As complexas relações entre educação e sociedade – que cada vez mais têm colocado a escola a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal vigente em detrimento da promoção do desenvolvimento de seus membros, sejam eles alunos ou professores – diluem-se em análises que colocam a escola e o professor como vítimas do tempo e da organização social, que em sua estrutura política e econômica não é efetivamente questionada (Martins, 2007, p. 137).

Para Kuenzer e Caldas (2009), a intensificação e a precarização do trabalho docente são vivenciadas de formas diferentes pelos professores que trabalham em instituições públicas e privadas de ensino. Se nas instituições privadas o trabalho docente encontra-se cada vez mais conformado às leis do mercado, nas instituições públicas, tem-se a falsa ideia de que os professores podem trabalhar com mais liberdade, autonomia, valorização e satisfação.

Compreendemos que as relações de dominação e subordinação do trabalho docente precisam ser continuamente reconstruídas e reafirmadas, ou seja, há a possibilidade de negação e resistência por parte dos professores. Assim, torna-se fundamental compreender a peculiaridade que há no trabalho docente, pois, por se tratar de trabalho não material, sua subsunção ao capital apresenta limites que podem levar à ampliação das formas de resistência por parte dos professores. Aqui estamos diante da contradição existente entre a natureza do trabalho docente e as condições objetivas para sua realização (Kuenzer; Caldas, 2009).

Nesse sentido, consideramos que o trabalho pedagógico não pode ser compreendido como a mobilização de um conjunto de saberes e técnicas esvaziados de teoria, significados e sentidos. O conhecimento necessário ao trabalho docente não se constitui apenas nas experiências cotidianas de trabalho, mas é um proces-

so de trabalho teórico-conceitual, político e filosófico que se realiza na prática da atividade de ensinar, considerando-se os elementos e os meios de produção do ensino com o objetivo de ajudar os alunos a aprender, internalizar conceitos e formar o pensamento teórico. O trabalho pedagógico é para nós a relação dialética entre formação e ensino, teoria e prática.

A partir dessas premissas, que são gerais para o trabalho docente na escola de Educação Básica, é necessário pensar as especificidades, aquilo que caracterizaria o trabalho pedagógico na EJA. Trata-se de uma questão complexa, mas aqui gostaríamos de apontar algumas dimensões do trabalho pedagógico na EJA. Entendemos que as dimensões apontadas abaixo formam uma unidade no diverso, ou seja, as especificidades do trabalho pedagógico na EJA podem ser compreendidas separadamente, mas, no ato pedagógico, no momento do ensino, formam uma unidade.

A primeira dimensão, e no nosso entendimento a dimensão da qual derivam as outras que apontaremos a seguir, é o reconhecimento do “sujeito da EJA” como uma pessoa jovem ou adulta trabalhadora. Não se trata de um aluno que trabalha, mas de um trabalhador que estuda – o sujeito da EJA é o homem e a mulher que trabalham (Arroyo, 2017). Esse reconhecimento já sinaliza um outro ordenamento na relação ensino/aprendizagem e não apenas uma adaptação dos métodos e técnicas de ensino “regulares”. A condição de trabalhador que está na escola é o ponto de partida para pensarmos a organização do trabalho pedagógico a ser realizado numa turma de EJA, portanto, a categoria trabalho novamente aparece como aquela que orienta nossas reflexões e análises.

Santos e Silva (2020), num estado da arte sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, destacam que a visão do aluno da EJA como “alguém que esteve fora da escola” ainda predomina em boa parte das pesquisas, ou seja, no trabalho pedagógico, parte-se, quase sempre, da premissa de que é preciso ensinar tudo aquilo

que o sujeito não tem, focaliza-se o ensino a partir daquilo que o sujeito não sabe, ainda que as pesquisas analisadas pelas autoras se sustentem, em sua maioria, no pensamento de Paulo Freire e reafirmem a necessidade de considerarmos os conhecimentos prévios dos estudantes da EJA na realização do ensino. Segundo as autoras:

Refletir sobre jovens, adultos e idosos que estudam na EJA nessa perspectiva significa considerá-los para além da dimensão cognitiva a partir da qual são pensados no processo histórico de escolarização. Também, implica desconstruir uma percepção homogênea sobre quem são os estudantes, ultrapassando-se as categorias abstratas de jovem e adulto para as quais se convencionam características e lugares sociais. Sendo assim, os estudantes passam a ser compreendidos não pelo que lhes falta quando comparados às representações construídas em torno das categorias abstratas mencionadas anteriormente, mas a partir das situações vivenciadas ao longo da vida que produzem subjetividades, saberes e modos diversos de existência (Santos; Silva, 2020, p. 4).

Devemos considerar também que o jovem e o adulto trabalhadores com pouca ou nenhuma escolarização encontram-se em grande risco e vulnerabilidade social, pois são as pessoas pobres que constituem o alunado da EJA. Trata-se de um grande contingente cujas condições gerais de vida (trabalho, moradia, lazer, saúde e educação) são muito precárias e expressam concretamente uma correlação perversa – pouca ou nenhuma escolarização e pobreza – cuja origem não está na escola, como alardeiam os arautos do neoliberalismo, e sim nas contradições entre trabalho, capital e educação, gerando exploração, desigualdade, miséria, exclusão e

negação do direito aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade (Garcia e Yannoulas, 2017a, 2017b; Oliveira, 2000).

Outra dimensão estaria no entendimento do papel da escolarização no processo de formação e desenvolvimento psicológico geral desse jovem ou adulto trabalhador, numa compreensão não apenas pedagógica, mas também psicologicamente fundamentada do papel da escola no processo geral de desenvolvimento dos estudantes da EJA. Entendemos que é uma dimensão fundamental, pois deixa claro, para os professores e professoras da EJA, que as relações entre ensino e aprendizagem necessariamente precisam se diferenciar, no ato pedagógico, daquelas que ocorrem no ensino fundamental de nove anos e no ensino médio com crianças e adolescentes.

A terceira dimensão diz respeito à relação conteúdo/forma, que se expressa na ideia de que há uma especificidade na mediação pedagógica na EJA. Quando discutimos o trabalho pedagógico e/ou o ensino na EJA, é constantemente ressaltada a importância dos conhecimentos e experiências prévias dos estudantes, mas é preciso refletir como tais conhecimentos e experiências prévias se relacionam com os processos de aprendizagem dos conceitos escolares, pois entendemos que não há uma relação imediata e “natural” entre esses conhecimentos. No entanto, entendemos que a mediação pedagógica na EJA se caracteriza muito mais por um processo de elaboração/colaboração conjunta de apreensão e reflexão sobre os conhecimentos a serem ensinados/aprendidos. Uma verdadeira relação dialógica entre educador e educandos sobre o objeto do conhecimento, no sentido mais freiriano possível do termo.

De fato, é preciso elaborar pedagogicamente a relação entre os conhecimentos prévios dos estudantes da EJA e os conteúdos escolares colocados em pauta. Mesmo que essas tentativas de aproximação entre os saberes e a experiência cotidiana dos edu-

candos da EJA sejam algo que caracterize e diferencie o trabalho pedagógico na modalidade, torna-se necessário questionar não apenas como aproximá-los, mas qual é a natureza dessa relação. Isso nos leva de volta à dimensão psicológica, e nos parece que a relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, tal como apresentada por Vigotski (2009), nos ajuda a pensar a mediação pedagógica na EJA.

Para o autor, o desenvolvimento dos conceitos científicos não se dá descolado de pensar o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, tendo em vista que formam uma unidade no psiquismo humano. Nessa lógica, não se trata de uma perspectiva de substituição e/ou de identidade entre os conhecimentos prévios do educando e aqueles que se constituem enquanto objeto do trabalho pedagógico na escola.

Compreendida dessa forma, a mediação pedagógica realizada pelo professor entre aluno e cultura deve valorizar o conhecimento prévio do educando da EJA. É necessário considerar o *conhecimento espontâneo* como um aspecto a ser desenvolvido por meio da apropriação dos *conceitos científicos*, uma vez que não é possível ignorar os saberes que trazem os sujeitos da EJA por suas muitas vivências, pelas experiências no mundo do trabalho na luta pela sobrevivência. Em nossa compreensão, é isso que significa *partir do conhecimento do educando*, como orientou Paulo Freire (1986; 1997).

Para refletir sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nessa modalidade de ensino, é preciso considerar suas dimensões política, social e ética. Sendo assim, como herança da Educação Popular, adota-se como importante referência da área o valor educativo do diálogo e da participação de todos no processo de ensino e aprendizagem. É necessário, portanto, que os professores reformulem suas práticas pedagógicas em consequência das novas exigências culturais por meio da contribuição dos conhe-

cimentos teóricos sobre os processos de ensinar e aprender, bem como por meio da práxis desenvolvida no contexto do trabalho realizado nas salas de aula com estudantes da EJA.

Isso posto, é imprescindível salientar que a problemática em torno do trabalho pedagógico desenvolvido na EJA é grande, principalmente quando voltamos nosso olhar para os anos iniciais do ensino fundamental. Apesar de termos avanços significativos por meio de importantes conquistas legais para essa modalidade, que asseguram a formação específica de professores, inicial e continuada, para atuar na EJA, na realidade que se efetiva no chão das escolas, encontramos um quadro bastante preocupante. Ainda nos deparamos com professores que não conseguem desenvolver práticas pedagógicas e metodologias de ensino que atendam às reais necessidades de aprendizagens dos sujeitos da EJA.

Encarar esses problemas na EJA é um grande desafio para a prática pedagógica dos professores que atuam nesta modalidade. Principalmente para aqueles professores que não tiveram contato com disciplinas e estágios no campo da EJA. Pensar o processo de alfabetização desses trabalhadores requer que os professores tenham mais que prática com a alfabetização. É necessário que tenham um olhar mais sensível e uma escuta mais profunda para que consigam diagnosticar as necessidades e dificuldades desses educandos no processo dialético de apropriação da leitura e da escrita. Para que se realize essa apropriação das práticas de leitura e escrita, é preciso que os professores auxiliem os educandos a se perceberem como sujeitos ativos neste processo, como construtores do seu próprio conhecimento.

Desse modo, compreendemos que a prática pedagógica é também uma prática social. Sendo assim, sua dimensão não está restrita ao âmbito escolar, mas perpassa toda a formação socio-cultural vivenciada pelos sujeitos, professores e alunos. Logo, se reafirma o caráter político dessa ação, constituída e constituinte

de uma realidade social e educacional para além da sala de aula e da escola

Reflexões finais

O trabalho docente na EJA se constitui por múltiplas determinações e, como trabalho humano, se objetiva em atividades concretas que visam à formação e o desenvolvimento de outras subjetividades. Nesse sentido, o trabalho docente não se efetiva dissociado do ser social do professor, de como este compreende conscientemente o papel da escola e do conhecimento na formação dos estudantes. Ressaltamos que não há neutralidade no trabalho docente, uma vez que, o mesmo só se realiza por meio de um posicionamento político e pedagógico intencional, recorrendo a mediações de várias ordens (Martins, 2007).

Por meio da discussão apresentada é possível perceber que a formação docente para o trabalho pedagógico na EJA é uma grande “obra freiriana” ainda em construção, uma vez que ainda há muito da obra desse grande teórico a ser compartilhado no contexto da sala de aula. Para atuar na EJA, é preciso que a/o docente compreenda as especificidades presentes no campo da Educação de Jovens e Adultos, em especial, aquelas diretamente relacionadas às diversas realidades vivenciadas pelos sujeitos trabalhadores que dependem dessa modalidade de ensino para se apropriarem dos conceitos científicos presentes no conteúdo das disciplinas escolares.

Para isso, é essencial que a formação inicial se comprometa com a oferta de disciplinas obrigatórias presentes no currículo, que por meio de uma sólida formação teórica promovam reflexões e produção de conhecimento sobre a EJA e suas demandas, no sentido de oferecer aos discentes conhecimentos teóricos e didáticos que os capacitem para desenvolver a atividade de ensino junto a esse público continuamente silenciado e invisibilizado. As futuras

e futuros docentes devem compreender as especificidades dessa modalidade de ensino, bem como o seu sentido numa sociedade que, historicamente, nega a esses sujeitos o direito à escola de qualidade, e os condena à condição de marginalizados e excluídos.

Garantir aos docentes uma formação inicial de qualidade implica a compreensão e o reconhecimento do “sujeito da EJA” como uma pessoa jovem ou adulta trabalhadora. Assim, enfatizamos que os sujeitos da EJA não devem ser vistos como estudante que trabalham, mas como trabalhadores que estudam (Arroyo, 2017). Essa compreensão possibilita a construção de outra relação nos processos de ensino/aprendizagem. Reconhecer a condição de trabalhador desses sujeitos que estão na escola é fundamental para pensarmos a organização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido numa turma de EJA.

Nessa perspectiva, é necessário garantir formação continuada de qualidade, valorização salarial, condições materiais de trabalho e, do mesmo modo, reconhecer o compromisso ético-político dos trabalhadores da educação esperançosos pela construção de um currículo que de fato se faça libertador e coerente com a proposta da EJA, maiormente, que cumpra o papel de revelar as tramas da sociedade capitalista aos estudantes trabalhadores. Por fim, ressaltamos que a não compreensão ou a negação do caráter político, presente na ação educativa, impossibilita a aprendizagem crítica e autônoma que emancipa e impulsiona o nível mais elevado do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e do comportamento humano.

A atuação docente não se dissocia da ação política, principalmente no atual modelo de sociedade capitalista e desumanizadora. Logo, é imprescindível desempenhar participação ativa nos movimentos sociais e nos fóruns de EJA, municipais e estaduais. A defesa da educação pública e da EJA depende da resistência e luta por políticas públicas que garantam a oferta de vagas e outras

ações necessárias para que os estudantes permaneçam na escola e concluam seu processo formativo.

Referências

ARROYO, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, n. 19, v. 44, abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SFsvLMYyTP9Fzf/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N. 9.394 de 13 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica N. 11 de 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. *Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno N. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. *Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno N. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada*. Brasília: MEC, 2015.

DANTAS, Tânia R. Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. In: DANTAS, Tânia R.; AMORIM, Antonio; LEITE, Gildeci. *Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em Educação de Jovens e Adultos*. Salvador: EDUFBA, 2016.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 11-28.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia M.; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.

FARIA, Edite Maria da Silva de. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. *Práxis Educacional*, v. 5, n. 7, p. 151-164, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/607>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33 ed. São Paulo: Paz e terra, 1997.

GARCIA, Adir V.; YANNOULAS, Silvia C. A complexa relação entre educação, pobreza e desigualdade social. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 99, p. 15-18, maio/ago. 2017a.

GARCIA, Adir V.; YANNOULAS, Silvia C. Educação, pobreza e desigualdade social. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017b.

HYPOLITO, Álvaro M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p. 3-21, 1991.

KAUFMAN, Nisiael de O. *A formação inicial de professores das licenciaturas para educação de jovens e adultos no Ensino Médio: desafios e possibilidades*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria-RS, 2015.

KUENZER, Acácia Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andréa. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO Fernando (Coord.) *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas-SP: Papirus, 2009, p. 19-38.

LEONTIEV, Alexei N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/>

YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 dez. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n.159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtGYPJ5rNYZQfWyBPPb/?fang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2020.

MACHADO, Maria Margarida. *A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de Jovens e Adultos*. II Seminário Nacional. Brasília: MEC/UNESCO, 2008.

MARTINS, Lígia M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

MARX, Karl. *O capital*. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MELO, Ferdinando S. de. Formação de professores e prática docente na EJA: saberes conceituais, metodológicos e políticos. Trabalho apresentado no *XII Educere*. PUC PR, Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18866_8545.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

MORAES, Maria Célia M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Dalila A. *Educação básica*. Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

SANTOS, Pollyana; SILVA, Gabriela da. Os sujeitos da EJA nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 21 p., 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623696660>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação:fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-65, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação da PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun./2008.

SHIROMA, Eneida O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia M. de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.

SILVA, Renússia Pereira. *Formação de professores para a educação básica de jovens e adultos: aproximações, teoria e prática*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, Aracaju-SE, 2016.

THIRY-CHERQUES, Hermano R. Revisitando Marx: alienação, sobretrabalho e racionalidade nas organizações contemporâneas. *Revista Eletrônica de Administração*, ed. 55, v. 13, n. 1, p. 106-125, jan.-abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/read/article/view/39912/25447>. Acesso em: 08 out. 2020.

TONET, Ivo. *Cidadania e emancipação humana*. Ijuí-SC: UNIJUÍ, 2005.

TONET, Ivo. A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana. II p., 2017. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz>. Acesso em: 28 set. 2020.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/458>. Acesso em: 05 jun. 2020.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 2, nº 31, p. 211-227, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982015000200211&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 mar. 2021

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CÍRCULOS DE CULTURA EM GOIÂNIA: MEMÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

Cláudia Borges Costa

Anos mais tarde a tradição consolidada dos círculos de cultura foi bastante diferenciada e estendida às mais diversas situações educativas, dentro e fora das escolas, dentro e fora das salas de aula (Brandão, 2017, p. 70).

Este capítulo apresenta a trajetória histórica dos Círculos de Cultura desenvolvidos na década de 1990 pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia-GO a partir das contribuições de Paulo Freire. Os estudos resultaram de pesquisa bibliográfica, partindo das obras de Paulo Freire e de outros que versam sobre

1 Capítulo construído a partir de dois artigos publicados em revistas. O primeiro na Revista Interação, v. 46 n. ed. especial, set 2021. O segundo nos Anais do IV Colóquio de Política e Gestão da Educação - n.4, 2023, p.289-300.

sua vida e obra, para a compreensão da trajetória dos Círculos de Cultura. O percurso metodológico da pesquisa analisou fontes bibliográficas e documentos produzidos pela experiência, dentre eles, os cadernos de registro dos alfabetizadores, fôlder, projetos e relatórios. Foram ainda analisadas dissertações e artigos sobre a experiência de educação de adultos na secretaria. O aporte teórico principal foi a obra de Paulo Freire para a compreensão da sua concepção sobre Círculos de Cultura e da apropriação dessa na experiência de educação de adultos pela SME. As reflexões indicam que os Círculos de Cultura se constituíram como importante recurso político-pedagógico para a alfabetização de adultos e como um espaço alternativo de diálogo sobre a vida e a inserção dos alfabetizados na comunidade; influenciaram também nas práticas pedagógicas da SME, voltadas a pessoas jovens, adultas e idosas nas décadas que sucederam essa experiência.

Trazer a história e a memória de um certo período requer um exercício de pensar no contexto da época, mas também o quanto do passado se incorpora no presente, ou significa apresentar a memória de um tempo que bebeu na fonte de outro tempo, mas que segue vivo na resistência, para seguir contribuindo com reflexões e práticas para o presente. As palavras de Brandão (2017), como mote desses escritos, trazem os movimentos de cultura popular inspirados na concepção de educação de Paulo Freire, que atravessaram o tempo e seguiram fazendo história em outras práticas educativas, a partir da experiência singular de Círculos de Cultura.

Os Círculos de Cultura foram criados por Paulo Freire (1967; 2005) como espaços de práticas educativas de alfabetização de adultos, em contraponto à escola do contexto brasileiro de meados de século XX, pela sua marca autoritária, antidialógica, onde se expressava um modelo de educação bancária. Nos Círculos de Cultura, a proposta era de se desenvolverem práticas de ensinar-e-aprender, baseadas na construção coletiva, nas interações pe-

dagógicas, na dialogicidade e na vivência da aprendizagem como um processo dinâmico e vivo.

As reflexões produzidas por este estudo, a partir de fontes bibliográficas e documentais, decorrem da retomada da estratégia de alfabetização em Círculos de Cultura, na década de 1990, na SME de Goiânia, marcada pela parceria com movimentos envolvidos com educação popular. A primeira parte apresenta a discussão metodológica sobre Círculos de Cultura, em diálogo com a bibliografia de autoria de Paulo Freire, dentre outros autores que auxiliaram na reconstituição da experiência do autor, na consolidação dos Círculos de Cultura, e sua propagação em outros contextos.

A última parte do artigo registra discussões resultantes da pesquisa, que identificou na experiência desenvolvida pela Prefeitura de Goiânia, a partir de 1993, a retomada de princípios da educação popular para nortear as ações desenvolvidas pela SME voltadas para a educação de adultos. A reflexão estabeleceu diálogo entre as experiências dos Círculos de Cultura vivenciadas por Paulo Freire, no contexto da década de 1960, em diálogo com o poder público local e nacional, além de suas influências nos Círculos de Cultura desenvolvidos na cidade de Goiânia-GO.

Paulo Freire: vida e o contexto histórico brasileiro

O pensamento de Paulo Freire não pode ser concebido desvinculado do contexto histórico e cultural do Brasil. A sociedade brasileira, ao longo de sua história, vivencia as disputas e os conflitos inerentes ao sistema capitalista. As diretrizes da economia brasileira, salvo exceções, sempre se pautaram pela busca do desenvolvimento econômico, condicionado à manutenção das desigualdades sociais e à submissão às pressões externas. Nas palavras de Ana Maria de Araújo Freire:

A vida e a obra de Paulo Freire confundem-se, pois não escreveu sobre coisas abstratas ou distantes; que ouviu falar. Escreveu sobre o óbvio, o cotidiano, sobre aquilo que se via (que ele via), que se observava (que ele observava), que se escutava (que ele escutava) e o que se sentia (o que ele sentia) todos os dias (Freire, 2001, p. 3).

No fim da década de 1950 e início da década de 1960, embora o cenário agrário-exportador se abrisse para a economia industrial, a realidade brasileira gritava pela profunda desigualdade entre a população empobrecida, presente nas diversas regiões do país. O Censo de 1960 revelava os altos índices do analfabetismo entre a população de 15 anos e mais, correspondendo a 39,6% da população brasileira. A região nordeste vivia essa desigualdade, com altíssimos níveis de pobreza, com 59% de pessoas com 15 anos e mais não alfabetizadas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 1960).

Esse contexto brasileiro, sobretudo nordestino, na visão de Paulo Freire, revelava o domínio do silêncio, diante da sociedade cerrada em uma hierarquia, que buscava conter a reflexão, participação e construção de outra realidade, na qual a população se constituísse como sujeito histórico. Paulo Freire (2005), trabalhando com alfabetização de adultos, argumentava que o objetivo dessa educação deveria ser a inserção na dinâmica de uma construção societária, que só é possível por intermédio da consciência e organização das massas populares. Segundo Brandão (2017), essa perspectiva freiriana se difunde em diversos movimentos:

Vários movimentos de cultura popular retomam procedimentos de dinâmica de grupos. Juntamente com uma crítica ética e, sobretudo, política, daquilo a que Paulo Frei-

re deu o nome de educação bancária, por oposição a uma educação libertadora, surgem e se difundem práticas de ensinar-e-aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber (p. 69).

Exemplo da efervescência de várias experiências em municípios e movimentos de cultura, os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) levavam o teatro ao povo. Os Movimentos de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB) promoveram alfabetização de adultos de cunho político e pedagógico, alinhada à proposta de Paulo Freire (Brandão, 2001). Esses movimentos marcaram o período do início dos anos de 1960, que Freire tratará em suas reflexões no exílio como uma sociedade em transição. Eram as primeiras experiências de uma educação libertadora, com ampla participação dos movimentos sociais no âmbito da alfabetização de adultos.

Esse processo foi marcado por uma concepção de alfabetização, que, segundo Paulo Freire (1967), não dizia respeito somente à leitura e à escrita, mas à condição da capacidade de reflexão a partir da conscientização. A principal estratégia político-pedagógica eram os círculos de cultura, desenvolvidos nos espaços em que fosse possível organizar pessoas, em uma roda aberta ao diálogo que possibilitava a ação de compartilhar ideias e conhecimentos. A partilha entre educandos e educadores selava um espaço de participação, em que a produção do conhecimento era recíproca. Nas palavras de Freire (1967, p. 3):

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor”.

A vida, a prática, o trabalho e o contexto dos educandos eram considerados pontos de partida da proposta educativa. A compreensão crítica abria possibilidade para o reconhecimento de cada um como sujeito histórico e, portanto, construtor de sua história e da história da sociedade. A dinâmica do processo de alfabetização era mediada em cada círculo de cultura por temáticas abordadas pela comunidade, por meio do diálogo. Não havia a cartilha pronta, pois a abordagem desta trazia temas afastados da realidade dos educandos e impedia que eles fossem autores de seu processo de construção do conhecimento.

Depois do tema, a constituição da problematização apontaria o caminho no processo da aprendizagem. Tanto educadores como educandos pensavam e elaboravam coletivamente o material com o qual trabalhariam, dessa forma, a perspectiva da participação era constituída como fundamento nos conhecimentos construídos. Os círculos de cultura contavam com o conhecimento prévio do educador, que estava inserido na comunidade ou tinha grande conhecimento da realidade daquela comunidade.

O diálogo era profícuo e necessário para a pesquisa do universo vocabular ou temático dos educandos. Desse universo temático, eram retiradas as palavras geradoras, que definiam a confecção do material de estudos a ser utilizado no processo formativo, assim, todo o material produzido tinha a identidade daquele círculo de cultura. Nessa perspectiva, o olhar e a reflexão da realidade social, leitura do mundo, seguida da leitura da palavra, traduziam a possibilidade da recriação de cada realidade particular.

Conforme Paludo (2017, p. 265), a proposição, realizada e vivida por Paulo Freire, provocava três momentos centrais:

[...] a leitura da realidade (investigação), que deve ser codificada em Temas ou Palavras Geradoras; a descodificação (oral e escrita), que requer a problematização para a ampliação da compreensão crítica das “situações-limites”; e a síntese cultural, como a possibilidade de organização da nova compreensão da realidade e da proposição da ação em direção à construção dos “inéditos-viáveis”, da transformação.

A concepção de educação proposta por Paulo Freire parte de sua vivência com o povo pobre e sofrido do Brasil, principalmente da região nordeste do país, no entanto, suas ideias transcenderam um tempo histórico e geográfico e ganharam o mundo. Mantendo a defesa da especificidade do conhecimento filosófico da práxis educacional, pautado no saber das classes populares como instrumento de transformação social, Freire passa a ser reconhecido mundialmente como andarilho da esperança. Em *Pedagogia da autonomia* (2005), ele reafirma, como um dos pressupostos básicos, que o homem é um ser inacabado. Daí que a educação exige a consciência do inacabado, da incompletude, para que o aluno possa se constituir como sujeito que se integra no mundo, além de

refletir sobre o seu tempo e espaço e criar condições para intervir em seu contexto e transformá-lo.

Em 18 de janeiro de 1963, Paulo Freire fez a aula inaugural da experiência de alfabetização de adultos em Angicos, fato que ganhou repercussão nacional e internacional. Conforme afirma Lyra (1996, p. 14), essa cidade recebeu, nesse período, diversos olhares, desde o de estudiosos da educação ao de “jornalistas não somente dos principais meios de comunicação do Brasil, como do exterior. Para lá se deslocaram, por exemplo, representantes do New York Times, do Time Magazine, do Herald Tribune, do Sunday Times, do United e da Associated Press, do Le Monde”. A pequena cidade do sertão do Rio Grande do Norte tornou-se palco emblemático de uma experiência de Círculo de Cultura.

Além de desenvolver o aprendizado da leitura e escrita, a politização era a marca da experiência de Freire, que passou a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, a convite do então presidente João Goulart. Os Círculos de Cultura começam a se espalhar pelo Brasil, razão pela qual, com o golpe militar de 1964, Freire passou a ser perseguido pelo regime militar, sob a acusação de que seu “método de alfabetização” representava uma ameaça à “ordem” do país. Foi preso e depois exilado, primeiro no Chile, onde encontrou um clima social político favorável ao desenvolvimento de suas ideias. Freire (1994) descreve sua chegada no Chile, poucos dias depois da posse do governo democrático cristão de Eduardo Frey: “Havia um clima de euforia nas ruas de Santiago. Era como se tivesse ocorrido uma profunda, radical, substantiva transformação na sociedade” (Freire, 1994, p. 36).

Durante cinco anos, Paulo Freire (2005) trabalhou com programas de educação de adultos no Instituto Chileno para Reforma Agrária. No Chile, retomou sua tese, que resultou em seu primeiro livro: *Educação como prática da liberdade*. Freire (1967) reafirma, nesses escritos, a sua ideia de que nenhum ser humano pode pres-

cindir de sua existência no mundo como sujeito histórico. É nesse país também que Paulo Freire (2005) escreveu sua principal obra, *Pedagogia do oprimido*, a partir de suas vivências nos Círculos de Cultura como lugares de formação para a liberdade. Freire (1967) tinha clareza de que partir dos saberes populares indicava o reconhecimento do senso comum e da “cultura do silêncio”, que precisavam ser superados. Em *Pedagogia do oprimido* (2005), aprofundando sobre a concepção bancária da educação, que impõe a visão de homem e mundo apartados, ele afirma:

Homens espectadores e não recriadores do mundo [...] como algo especializado neles [homens] e não aos homens como ‘corpos conscientes’ [...] como se fosse alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade (Freire, 2005, p. 72).

Assim, a consciência não consegue tomar a realidade e pensá-la de forma crítica. Para que isso ocorra, é necessário enfrentamento e superação da realidade por meio da práxis pedagógica, que tem como ponto de partida a pesquisa do universo vocabular do educando, sistematizada por intermédio de planejamento, de estudos teóricos e de novas pesquisas que possam problematizar e desvelar, de forma crítica, o contexto em que cada sujeito está inserido.

Freire (2005) defendia que todas as pessoas, sobretudo as mais pobres, poderiam, a partir da educação, conquistar a consciência crítica e política, e esse era o primeiro passo dos oprimidos em direção à emancipação e transformação da sociedade, embora não pudesse ser considerado como o único. Essa educação crítica dos homens oprimidos lhes permitiria adquirir e produzir conhe-

cimento, forjar uma consciência crítica e política para lutar pela transformação individual e coletiva.

Essa concepção de educação emancipatória sofrerá com os atos deliberados do Regime Militar, de punição e cerceamento das liberdades individuais e coletivas por mais de vinte anos. A tentativa foi de silenciamento das lideranças que, como Freire e muitos alfabetizadores populares, foram processados e exilados, mas esse objetivo não foi alcançado. As reflexões de Freire, iniciadas no Brasil nos anos de 1960, espalharam-se pela América Latina, América do Norte, Europa e África.

Quando o país inicia o processo de reabertura política, a partir do fim da década de 1970, a volta dos exilados vai marcar a retomada dessas discussões sobre educação na perspectiva freiriana. As experiências mais significativas serão implementadas pelos movimentos sindicais e populares, a partir da década de 1980, e podem também ser identificadas nas administrações municipais assumidas por partidos do campo democrático popular (Freire, 1991), a partir do fim dos anos 1980 e início dos anos 1990. A experiência de Paulo Freire como gestor municipal de educação em São Paulo ocorrerá nesse contexto, entre os anos de 1989 e 1991. Dela, nasce o Movimento de Alfabetização (MOVA), como retomada das experiências dos Círculos de Cultura, que irá se espalhar por vários municípios do país. É nesse contexto que se situa a experiência dos Círculos de Cultura, como o caso de Goiânia.

Círculos de Cultura em Goiânia: marca histórica da educação popular

Na expectativa de fazer a memória e registrar a história da oferta da educação de jovens, adultos e idosos na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), sobretudo os Círculos de Cultura, a pesquisa parte do pensamento e das práticas vividas por Paulo

Freire, a partir de 1960, ressaltando as experiências no campo da educação de adultos e revelando como elas foram fundamentais para inspirar o setor educacional, em gestões de governos democráticos populares. Ressalta-se que o município de Goiânia foi governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) no período de 1993 a 1996, contexto em que ocorre a experiência analisada.

A pesquisa retoma a memória dos Círculos de Cultura, que marcam a história da educação popular no Brasil, cruzando tempos e espaços. Eles contribuíram para compor experiências em outros países e continentes e seguem como experiências vivas até os dias de hoje (Brandão, 2017). A reflexão, a partir de fontes bibliográficas e documentais, estabeleceu diálogo entre as experiências dos Círculos de Cultura vivenciadas por Paulo Freire, no contexto da década de 1960, e suas influências nos Círculos de Cultura desenvolvidos na cidade de Goiânia-GO, nos primeiros anos da década de 1990.

A pesquisa documental contribuiu para análises e reflexões capazes de ampliar o entendimento de processos e relações humanas, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Cellard (2008) argumenta que, na reconstrução de uma história vivida, o documento escrito apresenta-se como fonte crucial para todos os pesquisadores do campo das ciências sociais, em qualquer recomposição de um passado parcialmente distante, pois, comumente, a fonte documental poderá representar a quase totalidade dos traços da atividade humana em determinados contextos.

Cellard (2008) afirma, ainda, que é muito comum que o documento se torne o único depoimento de tarefas subjetivas sucedidas em um determinado período passado. É possível justificar, também, a escolha da metodologia documental em pesquisa, porque ela possibilita acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do contexto social e político. A investigação documen-

tal enriquece a observação do processo de maturidade individual, coletiva e o desenvolvimento de conceitos, conhecimentos, concepções, comportamentos e ações, entre outros.

Dessa forma, por meio da pesquisa documental, foi possível acessar e analisar fontes diversas, tais como: o fôlder “Proposta de Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental para adolescentes jovens e adultos-AJA” (Goiânia, 1993); o Projeto de Lei e legislação da criação das diretrizes do Programa (Goiânia, 1994), que se desdobrou na Lei n. 7.428 de 15 de maio de 1995 (Goiânia, 1995). Tais referências documentais demonstram a busca da SME, junto ao Conselho Estadual de Educação de Goiás² e junto à Câmara Municipal de Goiânia, em dar sustentação legal ao compromisso com a escolaridade nos anos iniciais da educação básica para adolescentes, jovens e adultos.

Na década de 1990, Goiânia inaugura, em sua constituição política no poder, uma coligação partidária encabeçada pelo PT. A gestão 1993/1996 vivenciou a complexidade advinda da própria articulação da coligação, além da dificuldade de gerenciar a prefeitura da capital a partir de um projeto democrático popular, cujo objetivo propalado era contar com a participação da população para governar Goiânia. No âmbito da educação, o ensejo para participação das escolas na construção do plano de ação da SME foi essencial para marcar uma nova proposta de gestão, em oposição aos dez anos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) à frente da prefeitura da capital de Goiás.

Conforme Avelar (2017, p. 64), a gestão do PT vivenciou dificuldades na permanência do grupo gestor da SME, assim, a secretaria passou pela mudança de “três secretários da educação: Professora Mindé Badauy de Menezes (janeiro/1993 a dezembro/1994); Professor Athos Magno (dezembro/1994 a setembro/1995) e Pro-

2 Goiânia se constituirá como sistema autônomo, criando o Conselho Municipal de Educação, em 1998.

fessora Vera Barêa (setembro/1995 a dezembro/1996)”. As diversas pesquisas de mestrado acerca desse período, disponíveis em acervo digital do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos (2019), atestam que a tentativa de imprimir um caráter mais democrático na política educacional teria ocorrido, principalmente, na gestão da secretária Mindé, assegurando à Educação de Jovens e Adultos (EJA) ações prioritárias, sobretudo no âmbito da alfabetização de adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Dentre outros projetos desenvolvidos nesse período, a busca pela proximidade com a educação popular possibilitou a retomada da experiência freiriana dos Círculos de Cultura. Os princípios da educação popular foram retomados com o propósito de trazer reflexões sobre a educação de jovens e adultos, pois Goiânia apresentava uma grande parcela da população sem alfabetização. Conforme Avelar (2017, p. 84), “Em 1991, segundo dados do IBGE, o índice de analfabetismo em pessoas com mais de 10 anos era de mais de 8%, o que representava um número superior a 60.000 pessoas não alfabetizadas nesta faixa etária”.

A experiência dos Círculos de Cultura para alfabetização de jovens, adultos e idosos em Goiânia teve início em agosto de 1993, sob a coordenação da SME, que fez seu lançamento público na Câmara de Vereadores e distribuiu pela cidade um fôlder para explicar do que se tratava o Projeto de Alfabetização de Adultos.

Figura 1 – Imagem de capa do folder



Fonte: Folder de divulgação do Projeto de Alfabetização de Adultos. Goiânia-GO/SME.

A SME objetivava com essa experiência chegar às pessoas que tinham dificuldades ou resistência de procurar as escolas e, assim, contribuir para cultivar a vontade de buscar os estudos. A perspectiva do processo de alfabetização deveria servir para aumentar a autoestima do público específico. O material divulgado pela SME, em 1993, registrava o significado do projeto, objetivos, funcionamento e parcerias.

Figura 2 – O que é o projeto

✓ *O que é o projeto*

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, tendo em vista uma de suas diretrizes prioritárias: a democratização do acesso e da permanência de todos na escola, tem atuado, em parceria com entidades governamentais e não-governamentais, na Alfabetização de Adultos.

O Projeto é uma retomada do processo de leitura e escrita do mundo e do código escrito, tendo como eixo a realidade do adulto trabalhador e suas expectativas em relação a melhores condições de vida.

Fonte: Folder de divulgação do Projeto de Alfabetização de Adultos. Goiânia-GO/SME.

O projeto era executado por meio de convênios entre a SME e diversas entidades parceiras, que organizavam a estrutura física para o funcionamento dos Círculos de Cultura e indicavam os alfabetizadores populares. De acordo com os relatórios da experiência acessados por esta pesquisa, pode-se constatar que os locais onde funcionaram os Círculos de Cultura eram salas cedidas por igrejas, associações de moradores, sindicatos, empresas e até mesmo em garagens de residências. Os alfabetizadores populares, por sua vez, eram pessoas da própria comunidade local que, tendo concluído a Educação Básica, recebiam formação semanal de profissionais da SME e professores da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Católica de Goiás (PUC/GO) sobre os princípios e a metodologia de alfabetização a ser utilizada. Cabia à SME, ainda, a responsabilidade de disponibilizar o material necessário para a produção dos recursos didáticos a serem utilizados nos Círculos de Cultura pelos alfabetizadores.

No pôster de divulgação, constam como parceiros: CNBB/MEB/MEC, Sindicato dos Trabalhadores do Lar (SINTRADEGO), Sindicato dos Trabalhadores Urbanitários de Goiás (STIUEG), Instituto das Irmãs Missionárias de Cristo, Comunidade Bahai, Sociedade Beneficente Maria Benta (SOBEM), Comunidades da Igreja Católica, Sub-Prefeitura de Abadia de Goiás, Companhia Municipal de Urbanização de Goiânia (COMURG) e Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC).

Figura 3 – O que é parceria

✓ *O que é parceria*

A experiência de parceria da SME, iniciou com o MEB, Movimento de Educação de Base, financiando os monitores. Logo percebemos que para que o trabalho refletisse na realidade dos bairros onde atuaríamos, era necessária a parceria com as entidades destes bairros. Atualmente, contamos com dezenas de parceiros que atuam, conjuntamente, na avaliação dos alcances do projeto e seus possíveis desdobramentos.

Fonte: Folder de divulgação do Projeto de Alfabetização de Adultos. Goiânia-GO/SME.

As ações de alfabetização ocorriam em três dias semanais, num período de duas horas cada encontro. As definições de horário, local e dias de funcionamento eram feitas a partir do diálogo de alfabetizados e alfabetizadores, numa sintonia com os Círculos de Cultura vivenciados por Paulo Freire, que primava nas ações educativas pelo “respeito à liberdade dos educandos — que nunca são chamados de analfabetos, mas de alfabetizados [...] busca-se um máximo de interferência do povo na estrutura do programa” (Freire, 1967, p. 11).

As parcerias constituídas para desenvolver os Círculos de Cultura possibilitaram espalhar pela cidade os espaços de alfabetização. Os diversos bairros abriram lugares de acolhida para a alfabetização de adultos em Goiânia e em Aparecida de Goiânia, município da região metropolitana. A dinâmica da organização dos grupos dependia da busca constante dos educandos, por isso,

[...] onde os educandos jovens, adultos e idosos estavam, à semelhança do que os movimentos de educação popular

o faziam, os Círculos de Cultura eram realizados em vários espaços (igrejas, associações de moradores, Centros de Convivência de Idosos). Esta era uma forma de atrair e mobilizar os educandos a voltarem a estudar, pois facilitava o acesso do grupo, além de aumentar a inserção no lócus destes sujeitos e promover uma maior aproximação com sua realidade (Avelar, 2017, p. 83).

O caráter da mobilização, no ano de 1993, tinha a perspectiva do alcance à população historicamente excluída da escola, para o retorno ao ambiente dos estudos, o que já representava uma crítica à condição marginal da escola. Essa mobilização também questionava, nas palavras de Freire (1967, p. 24), a “tradicional situação de marginalidade em que se encontram as massas. Os homens do povo que tomaram parte nos Círculos de Cultura fazem-se cidadãos politicamente ativos ou, pelo menos, politicamente disponíveis para a participação democrática”. Nas palavras das educadoras entrevistadas, a mobilização era parte do processo da ação alfabetizadora:

[...] mas a gente conversou e viu a necessidade de alfabetizar esses adultos, daí partimos para o trabalho. E aí fomos visitar essas famílias, né? Sondar um pouco, é esse o primeiro passo. Ver se esse grupo era interessante para eles, se daria pra ser e aí a gente partiu para o trabalho, né? Fizemos as visitas, todas as famílias que nós visitamos, eu acho que todas elas vestiram a camisa e vieram para o grupo. Acho que nós tínhamos no primeiro momento dois grupos, um à tarde e um à noite. Tudo assim, bem próximo aqui da região. Nós já tínhamos um grupo interessado nessa alfabetização. Essas senhoras e senhores, né? Os pais de família, então nós começamos a pensar como seria essa frente de ação. Pensamos, é, vamos fazer uma nova visita,

para que a gente descubra, nessas famílias, palavras que para elas são interessantes, palavras que fazem sentido. Eu lembro que, na época, como as famílias eram muito humildes, comida era uma palavra que elas falavam sempre, né? Barraco era uma palavra que também era muito usada, porque essas pessoas moravam em lona, cobriam com a lona os barracos. Barraco, comida, povo, eles diziam “esse povo invadiu”. O povo então era muito importante. Então eu lembro dessas três palavras que ficaram na minha cabeça, né? Comida, barraco e povo. [...] aí descobrimos essas palavras, e montamos o material do Círculo de Cultura, e fizemos o planejamento de como seria o trabalho lá com esses grupos de alfabetização (Entrevistada n. 3).

Dentre os inúmeros registros nos cadernos dos coordenadores e alfabetizadores do projeto (denominados cadernos de registros), arquivados no acervo desta pesquisa, podem-se identificar relatos que demonstram um pouco da realidade vivenciada nesses Círculos de Cultura em Goiânia. No relato da primeira aula, datada de 16 de agosto de 1993, em um dos bairros, menciona-se o comparecimento de “11 alunos”. Anexado a esse relato, encontra-se um documento que buscava conhecer e registrar o percurso dos estudos dos educandos, intitulado *Levantamento para Alfabetização de Jovens e Adultos*. Na frente de cada nome, escrito com a letra da educadora, é possível identificar um diagnóstico inicial sobre os educandos: “lê, escreve e faz continhas; assina o nome; mal assina o nome; faz conta de cabeça; lê pouco” (Caderno de Registros n. 1, 1993, p. 3).

A partir ainda do registro no caderno, pode-se identificar a dinâmica do Círculo de Cultura vivenciada em oito passos, assim registrados:

Ficha auxiliar com dados pessoais e familiares; Diálogo dois a dois sobre temas pessoais; Apresentação recíproca das opiniões e informações; Projeto; Quartas-feiras – serão dias diferentes, só cultura; Leitura de material como: rótulos, caixas etc.; Escrita de palavras e números tirados dos materiais; Despedida muito cordial, com visível contentamento de todos (Caderno de Registro n. 1, 1993, p. 3).

Os dados pessoais e familiares dos registros foram delineando o perfil do grupo. Dos 11 educandos, cinco mulheres entre 26 e 72 anos e seis homens entre 19 e 58 anos. Todos(as) trabalhadores(as) na ativa ou desempregados. Nos dois passos seguintes, entre diálogo e apresentações, opiniões e informações sobre a realidade dos educandos, foi se revelando o desejo de “ler, escrever e contar corretamente, desenvolver a conversa, assinar o nome completo, escrever carta, ler placas de ônibus” (Caderno de Registros n. 1, 1993, p. 3).

Esse Caderno de Registros também era utilizado pela coordenação do projeto para acompanhar as ações do Projeto de Alfabetização, como pode ser observado no relato que indica a existência de 12 Círculos de Cultura, espalhados pelos bairros de Goiânia, na primeira semana de execução, com um atendimento de 256 educandos (Caderno de Registros n. 2, 1993, p. 13). Os círculos de cultura se constituíram como espaço educativo onde educandos e educadores experienciaram o diálogo como instrumento coletivo e de ajuda mútua. O diálogo não era um mero instrumento metodológico, mas uma forma de partilha de saberes e possibilidade de construção, em conjunto, de conhecimento.

Ainda sobre a dinâmica proposta para os Círculos de Cultura, os registros indicam que “Quartas-feiras serão dias diferentes, só cultura” (Caderno de Registros n. 1, 1993, fl. 20). A dimensão da

cultura propõe reflexões sobre os seres humanos como sujeitos de cultura. Sobre isso, Freire (2005) convida a pensar sobre os homens e mulheres por meio de sua ação no mundo, o que gera o domínio da cultura e da história. No Caderno de Registro n. 1, dia 01/09/1993, em um dos Círculos de Cultura, apresenta-se a quarta-cultural: “Demonstração de um Grupo de Capoeira do Bairro. Resenha histórica sobre as origens e evolução da capoeira no Brasil, proferida pelo professor Assis, vulgo Guerreiro, que dirige o grupo de Capoeira local” (Caderno de Registros n. 1, 1993, p. 20).

No que concerne à preparação dos coordenadores e alfabetizadores do Projeto, na experiência de Goiânia, a formação deu-se de forma concomitante à abertura dos Círculos de Cultura. Um dos objetivos registrados no pôster de divulgação da SME diz respeito a “Formar educadores populares que possam dar continuidade ao projeto na abertura de novos círculos” (Goiânia, 1993). Os relatos escritos datam do dia 02/08/1993 ao dia 13/08/1993 (Caderno de Registros n. 2, 1993, p. 1-11). Esses relatos registram inúmeras observações, reflexões sobre as técnicas e as possibilidades de serem vivenciadas com os educandos muitas leituras de textos e artigos com definição de chaves de leituras, identidade, cultura, história de vida, reflexões sobre o trabalho com a matemática.

O envolvimento e participação dos educadores populares no processo da formação continuada marcava uma das especificidades dos Círculos de Cultura na década de 1960 e continuou sendo referência para a educação emancipatória no projeto da década de 1990. A dialogicidade assegurava uma perspectiva de construção coletiva. Os educadores populares conseguiam a extensão dessa dialogicidade nas turmas, o que propiciava inúmeras reflexões em que os educandos se constituíam, enquanto sujeitos do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, por meio do diálogo respeitoso, pesquisam-se e registram-se as palavras proferidas livremente nos primeiros encontros, palavras essas que fazem parte da vida do alfabetizando. Os vocábulos que integram a realidade dos educandos carregam significados legítimos de seu contexto social e caracterizam condições da existência dos educandos. No Caderno de Registro n. 1, colado na página 1, consta uma ficha intitulada: “Seleção das Palavras-Geradoras do Círculo de Cultura – Critérios das Dificuldades Fonêmicas, as palavras foram, assim, registradas: CASA – SAÚDE – CHUVA – ÔNIBUS – CAPOEIRA – RELIGIÃO – VIZINHO – FAMÍLIA – JOGO – ESCOLA – TELEVISÃO – ÁGUA – LIXO – TRABALHO – MÁQUINA – TERRA – ELEIÇÃO – ASSOCIAÇÃO” (Caderno de Registros n. 1, 1993, fl. 1). O registro da aula do dia 17/08/1993 apresenta todo o percurso do trabalho realizado a partir da palavra geradora CASA.

Cada um [alfabetizandos] recebeu um pedaço do desenho e tínhamos que montar juntos para ver o que iria sair. Inicialmente, alguns ficaram sentados, depois pouco a pouco, todos foram se envolvendo na montagem até que saiu o desenho da CASA. Debate: a) O que formamos? b) Quem tem casa aqui? c) Todos no Brasil têm casa? d) O que precisaríamos fazer para que todos tivessem uma casa? Escrita: Pedimos que as pessoas que quisessem fossem ao quadro escrever a palavra. Vários foram e escreveram. [...] Pegamos novamente os materiais de leitura diversa e pedimos que alguém localizasse a palavra CASA (Caderno de Registros n. 1, 1993, p. 4).

O relato de outro grupo faz o mesmo caminho e acrescenta: “trabalhou em cima de palavras compostas foneticamente com as famílias de CA e SA” (Caderno de Registros n. 1, 1993, p. 7). Com a

palavra geradora CHUVA, os registros do dia 24/08/1993 se iniciam com o informe de que o presidente da Associação de Moradores convidara todos para a reunião do dia seguinte sobre o Projeto Goiânia Viva, “que previa a criação de Conselhos Populares Regionais, como mecanismo de descentralização e discussão permanente das ações do Poder Público Municipal” (Fonseca, 2010, p. 129). Em seguida, o relato traz o debate em torno da palavra geradora CHUVA, que possibilitou refletir sobre a realidade do bairro e todas as dificuldades vivenciadas, sobretudo no período da chuva, em que emergia toda a falta de infraestrutura do bairro no período.

a) O que aconteceu nestes últimos dias que nos pegou de surpresa? b) Como acontece a chuva? c) Quais benefícios que a chuva traz? d) Quais problemas que enfrentamos com as chuvas? D) O que devemos fazer para evitar estes problemas? Decodificação da palavra (CHUVA): Cada alfabetizando foi localizar em cartazes grandes de bancas de revista os pedaços da família do CHU e do VA. Montamos o cartaz com o auxílio de todos e formamos algumas palavras (Caderno de Registros n. 1, 1993, p. 12).

Na continuidade do relato, há o registro dos grupos de alfabetizando em movimento para construção de cartaz reivindicatório com as necessidades do bairro, além do chamamento para todos participarem da reunião do dia seguinte na Associação de Moradores: “Asfalto, esgoto, quadra de esporte, hospital, lote, horta para escola...” foram reivindicações registradas, que contou com a participação de dois grupos de alfabetizando (Caderno de Registros n. 1, 1993, p. 12).

Os registros informam sobre vários momentos de avaliação dos processos de aprendizagem dos alfabetizando nos Círculos

de Cultura. Nos trechos destacados a seguir, do dia 30/11/1993, encontram-se alguns depoimentos individuais:

Alguma coisa eu já estou lendo, mais do que lia antes. Os números é que preciso saber mais. Meu sonho é desarmar a ler jornal, fazer carta, aprender a costurar. A amizade da gente é muito grande hoje. Eu não conhecia ninguém, agora tenho muitos amigos. Eu não via nenhuma letra no quadro, hoje já leio alguma coisa. Estou muito satisfeito. O meu sonho já vem de muito tempo: tirar carteira para dirigir caminhão. Muita coisa que eu não conhecia, agora já leio mais desembaraçado. Esse jeito explica mais. As pessoas aqui, uma ajuda o outro. Eu penso em tirar carteira de motorista para dirigir táxi (Caderno de Registros n. 1, 1993, p. 37).

Os relatos chamam atenção para o significado da aprendizagem para cada um. Ainda que as dificuldades sejam reais, percebem o que foi alcançado e o quanto foi significativo para cada um, sobretudo no ressignificar dos sonhos. A possibilidade do encontro com o outro também foi de grande importância para os alfabetizandos, o que está em sintonia com as reflexões de Freire (2005, p. 93): “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”.

Os Círculos de Culturas permaneceram funcionando até 1996 nesse projeto coordenado pela SME de Goiânia. Alguns registros expressam os desafios encontrados, as dificuldades com alguns grupos, sobretudo no que dizia respeito a: infraestrutura, como pouca iluminação dentro de alguns espaços onde eram desenvolvidas as atividades; dificuldades com os alfabetizadores

quanto à compreensão da proposta metodológica, tendo em vista que a maioria não possuía formação em nível médio ou superior para ser professor; organização da documentação para o pagamento das bolsas que eles recebiam, já que os alfabetizadores não tinham um contrato de trabalho, mas assinavam um termo de voluntariado no projeto; dentre outras.

Para além dessas dificuldades internas ao projeto, a descontinuidade na gestão da SME de Goiânia foi indicada como determinante para que os Círculos de Cultura tivessem cumprido papel um tanto efêmero na história da educação popular na cidade de Goiânia-GO. A mudança de três secretários de educação em um curto espaço de tempo, como já mencionado, contribuiu para o pouco avanço dos objetivos propostos para o Projeto de Alfabetização de Adultos, no início da gestão (Machado, 1997). Ainda assim, a memória dessa experiência atravessou a história da SME, principalmente da EJA nessa secretaria.

Ainda, especificamente sobre os Círculos de Cultura, foram acessados pela pesquisa os relatórios, registrados em cadernos de campo, localizados no acervo da SME e produzidos ao longo da experiência dessa gestão do PT em Goiânia. Toda essa documentação faz parte do acervo do Centro Memória Viva de Goiás³ (CMV/GO) e revela a riqueza da experiência específica da SME de Goiânia sobre a Educação de Adolescentes, Jovens, Adultos e Idosos.

A pesquisa bibliográfica investigou e analisou produções acerca da experiência de educação no município de Goiânia. Con-

3 O CMV nasceu, enquanto projeto em rede, no ano de 2010, como Centro Memória Viva – Documentação e Referência em EJA, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste. Atualmente, esse Centro segue com pesquisas de memória e história da EJA em algumas universidades, como o CMV/GO, que acolhe vários projetos de pesquisas com foco na EJA em Goiás. Ocupa espaço no Núcleo de Estudos, Pesquisa e Documentação Educação, Sociedade e Cultura (Nedesc) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

forme Sánchez e Gamboa (2018), a pesquisa bibliográfica possibilita níveis de análise teórico-filosófica que devem compor os resultados da produção científica. Assim, a memória e a história das experiências pedagógicas, em diálogo com a produção científica, compõem elementos para análise e estudo de um determinado contexto, que, por sua vez, poderá comunicar-se com outros períodos históricos.

Para este artigo, foram analisados uma monografia de especialização, dissertações e artigos, que contribuíram para a compreensão da experiência de educação de adultos na SME de Goiânia, no início da década de 1990. A monografia de Machado (1995) trouxe o relato da experiência de alfabetização de jovens e adultos em Goiânia-GO, desde a década de 1960, mas com foco no início da década de 1990, assinalando as parcerias firmadas para a organização do projeto de alfabetização implementado de 1993 a 1995. Essa reflexão foi adensada no artigo de Machado e Costa (2021), que reuniu pela primeira vez documentos como o fôlder, relatórios em cadernos de campo, legislação, proposta pedagógica produzidos ao longo da experiência de gestão democrática popular do PT em Goiânia, no período de 1993 a 1996.

Já a dissertação de Avelar (2017, p. 84) apresenta o contexto da época, bem como o cenário do analfabetismo em Goiânia: “Em 1991, segundo dados do IBGE, o índice de analfabetismo em pessoas com mais de 10 anos era de mais de 8%, o que representava um número superior a 60.000 pessoas não alfabetizadas nesta faixa etária”. A pesquisadora destaca, entre outras informações, como se deu o início da experiência de Círculos de Cultura para alfabetização de jovens, adultos e idosos em Goiânia em agosto de 1993, a partir de seu lançamento público, na Câmara de Vereadores, e a distribuição pela cidade de um fôlder para explicar do que se tratava o chamado: Projeto de Alfabetização de Adultos.

Esta pesquisa dá continuidade às investigações precedentes indicadas, buscando aprofundar as origens e os desdobramentos da experiência pedagógica dos Círculos de Cultura no município de Goiânia, identificando a relação que se estabelece entre essa prática da educação popular e a realidade da educação de jovens, adultos e idosos praticada pela Secretaria Municipal de Educação daquele município.

O pensamento de Paulo Freire na constituição dos Círculos de Cultura

As obras de Paulo Freire (1967, 1979, 1981, 1991, 1994, 2005), ou de autores que versam sobre sua vida e obra, auxiliaram na reconstituição da experiência dos Círculos de Cultura na década de 1960, como recurso político-pedagógico nos processos de alfabetização. O pensamento de Paulo Freire está entrelaçado ao contexto histórico e cultural do Brasil. É sabido que o Brasil vivencia historicamente as contradições imposta pelo mundo do capital. A economia brasileira se constituiu a partir de um desenvolvimento econômico que alimenta as disparidades sociais, que historicamente tem potencializado a discriminação múltipla dos mais pobres, dos grupos étnico racial, orientação sexual, gênero, faixa etária e território.

A realidade brasileira, no fim da década de 1950 e início da década de 1960, revelava a profunda desigualdade entre as elites econômicas e a população empobrecida, de forma bastante exacerbada o nordeste com grande parte da população vivendo na pobreza um alto índice de pessoas que não foram alfabetizadas acima de 15 somava ao cenário da miséria do território. Para construir outra realidade era necessário possibilitar aos homens e mulheres dessa região e tantas outras do país, espaços de estudos, conhecimen-

to, discussões para pensar a realidade, essa era a argumentação de Paulo Freire sobre a pertinente constituição do sujeito histórico.

Paulo Freire (2005) dedicou seu trabalho à alfabetização de adultos. Ele defendia que o propósito dessa educação deveria ser a integração na dinâmica de construção societal. Segundo ele, isso só é viável através do despertar da consciência e da organização das massas populares. Essa atuação assinalou uma concepção de educação em que a escrita e a leitura eram como ferramenta para além da inserção ao mundo letrado, a tessitura da crítica à realidade. Significava a expressão da reflexão propiciada pelos contextos e os textos. Cada alfabetizando era convidado a narrar o seu fazer laboral, a sua cultura, sua vida na comunidade, consistia em um recurso pedagógico, a oralidade, como caminho para tomada da consciência de sua existência na sociedade.

O diálogo permanente entre educandos e educadores assinalava outro caminho possível para concretizar a educação libertadora. Buscavam estabelecer espaços diferenciados para reunir trabalhadores. Os alfabetizando carregavam a experiência nas mãos calejadas de seu ofício, mas reconheciam o direito de pegar o lápis e traçar as primeiras letras e dar os primeiros passos rumo a sua inserção no mundo letrado. Essa perspectiva do diálogo das letras com a realidade dos alfabetizando, inaugurou uma relação dialógica, que também permitia a formação e o crescimento do conhecimento dos educandos e educadores.

O regime militar de 1964 enxergou Paulo Freire como uma ameaça ao seu poder, as ideias freireanas se desenvolviam por meio dos Círculos de Cultura. Paulo Freire foi denunciado por causa de sua política de alfabetização, que exigia participação dos alfabetizando que levavam o seu contexto para as turmas em que estavam inseridos, por isso foi preso e depois seguiu para o exílio. Nos diferentes países onde viveu e conviveu, sua prática educativa aperfeiçoou os Círculos de Cultura. Com o processo de

reabertura política no Brasil, no início da década de 1980, Paulo Freire retorna ao país.

O retorno de vários outros exilados assinalou a retomada das reflexões e debates sobre a democracia e a importância da educação na perspectiva emancipatória. Os diálogos de formação realizados pelos sindicatos e movimentos populares, contribuía para a consciência política dos trabalhadores e da população, que de certa forma percebia o desdobramento de um novo tempo no país. A concepção de educação libertadora de Paulo Freire ganha espaço nas gestões democráticas populares em alguns municípios do país. Nesse sentido, ocorreu em muitos municípios a organização de turmas, sobretudo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, no modelo dos Círculos de Cultura. Essa foi uma realidade de Goiânia, que passa a ser governada por uma coligação partidária encabeçada pelo PT⁴, na década de 1990, assim, iniciou a organização das turmas e dos círculos de cultura, conforme relato de uma das educadoras populares:

Isso, a mesma coisa que nós fizemos no começo do Colina azul, nossa experiência de montar o círculo, de planejamento, nós fizemos essa proposta para outros educadores de vários bairros em Goiânia. Daí eles vestiram a camisa e foram para as atividades, nós acompanhamos esses grupos em vários bairros. Era mais ou menos uns 100 grupos e aí nós éramos umas 13 coordenadoras, e conseguimos acompanhar esses grupos um bom tempo. Os educadores tinham uma bolsa. Era uma bolsa que demorava a chegar, mas chegava e a ARCA era a instituição que organizava essa parte do pagamento. Era uma ajuda de custo para esses educadores. Foi

4 A coligação É União, É Vitória, que elegeu o prefeito Darci Accorsi, do PT, e vice-prefeito Jovair Arantes, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), composta ainda pelo Partido da Mobilização Nacional (PMN), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Socialista Brasileiro (PSB).

um período bom, de muito trabalho, de muita luta, mas foi bom. Foi quando a gente, quando eu, lembro dos momentos com os grupos ali na COMURG⁵, na associação de idosos, no Bairro Feliz, no Balneário Meia Ponte, gente do céu! Foi um momento muito especial. (Entrevistada II)

Essa gestão buscou imprimir a marca da participação popular, o esforço para assegurar a educação a todas as pessoas da cidade de Goiânia ganhou impulso e contou com a sociedade civil e movimentos sociais e sindicatos. O envolvimento das escolas no planejamento da educação para cidade foi marcado por inúmeras discussões e formações regionalizadas. No que diz respeito a educação popular houve um ensejo de aproximar do pensamento de Paulo Freire buscando formações, inclusive, para além da cidade de Goiânia conforme a entrevistada educadora popular I:

[...]participei do seminário Internacional de Educação e Escolarização, junto com a Shirley alfabetizadora do bairro Nova Esperança com a presença de Paulo Freire, em São Paulo no ano de 1996. Então, as experiências iam se alargando, e foi assim que conheci pessoalmente Paulo Freire.

-
- 5 Os dados dos trabalhadores da limpeza urbana revelaram o número de pessoas que não eram alfabetizadas, por isso turmas foram organizadas - “A Companhia de Urbanização de Goiânia (COMURG) foi criada pela Lei Municipal n.º 4.915, de 21 de outubro de 1974, mas só começou a funcionar efetivamente no início de 1979. A empresa de economia mista, com capital majoritário da Prefeitura de Goiânia, foi instituída com a finalidade legal de executar os serviços de limpeza urbana em forma de concessão e de realizar investimentos dos programas de equipamento urbano e de infraestrutura, estudos e projetos vinculados aos referidos programas e bem assim aplicar seus próprios recursos nas mesmas finalidades relacionadas com o desenvolvimento urbano da cidade de Goiânia.” Disponível em: Sobre a Companhia – Companhia de Urbanização de Goiânia (goiania.go.gov.br) Acesso em: 27/11/2023

As coisas estavam sempre andando junto, no meio disso, nossa turma de pedagogia organizou uma homenagem a Paulo Freire, foi no ano de 1997. Entendi melhor a metodologia de Paulo Freire, a partir do que pesquisei para minha monografia do curso de pedagogia, cuja orientadora era a professora Alda Borges. Tanto a formação acadêmica na PUC, como a experiência vivida nos Círculos de Cultura em Brasília, e todo o apoio das Professoras Margarida e Maria Emília foram muito importantes na minha caminhada como educadora popular: Eu consegui apresentar como foi desenvolvido nosso trabalho de alfabetização em Colina Azul de forma muito simples, mas bastante profunda.

A educadora popular revela a pertinência dos espaços formativos para seu ofício de alfabetizadora, mas também para sua vida acadêmica, que revelou-se entrelaçada a sua experiência de alfabetizadora e o compromisso com o pensamento de Paulo Freire. Alguns registros de pesquisas sobre alfabetização de adultos apontam os dados da influência das ideias de Paulo Freire desde a década de 1960 aqui no estado de Goiás e a interface dessa influência que foi retomada na década de 1990 com os círculos de cultura.

Machado (1995) destaca como marco histórico da experiência da alfabetização de adultos em Goiás a década de 1960, com o MEB⁶. Na década de 1980, “outros setores da sociedade civil desenvolveram projetos nesta área, tendo destaque a Associação das Lavadeiras e Passadeiras da grande Goiânia, que chegou a formar turmas em 20 bairros de Goiânia” (p. 84). Mas, conforme registro

6 Para mais conhecimento sobre esse movimento aqui em Goiás, ver “ENRAIZAMENTO DE ESPERANÇA”: As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás, tese da autora Maria Emília de Castro Rodrigues. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1077/1/Tese_Maria_E_C_Rodrigues%202008.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

na monografia, o projeto de alfabetização desenvolvido de 1993 a 1995, objeto desta pesquisa, trouxe a unidade de vários setores da sociedade goianiense, que “passaram a compor o Polo III do Projeto-MEB alfabetizando em parceria. Mais precisamente estas entidades foram a Secretaria Municipal da Educação, a Arquidiocese de Goiânia e o Instituto Brasil Central” (Machado, 1995, p. 85).

Sobre tais parceiros, Machado (1995) registrou a estreita ligação dessas instituições com a educação popular, como o Instituto Brasil Central (Ibrace) e a Arquidiocese de Goiânia. Dessa forma, o MEB, no intuito de assegurar alfabetização para os inúmeros jovens e adultos da cidade de Goiânia, a partir de 1993, firmou acordo de cooperação com os parceiros em associações de moradores e movimentos populares, para realizar o referido projeto de alfabetização. Na medida em que a experiência foi se concretizando,

[...] perceberam a necessidade de constituir um subpolo em Goiânia, que proporcionaria a troca de experiência entre os vários grupos e reforçaria a possibilidade de uma atuação mais efetiva, frente à realidade da alfabetização de jovens e adultos. Esse projeto vai sendo construído com reuniões periódicas entre os representantes das três entidades, onde o eixo das discussões se dá em torno do aprimoramento metodológico do trabalho realizado e da perspectiva de implementação de políticas públicas municipais que pudessem garantir o avanço do atendimento (Machado, 1995, p. 85).

Essa prática de reuniões, reflexões e envolvimento participativo dos educadores populares na formação constituiu o caráter da horizontalidade da proposta, que depois era levada para os Círculos de Cultura com os educandos. “O trabalho em equipe, o diálogo como criação de consensos entre iguais e diferentes” (Brandão, 2017, p. 69)

foi a tônica dos Círculos de Cultura na década de 1960 e foi vivenciado na experiência de Goiânia na década de 1990. A história registrada por Machado (1995) aponta três grandes momentos de encontros formativos com monitores e as lideranças dos parceiros:

[...] o primeiro foi o encontro de formação realizado na Casa da Juventude, nos dias 5 e 6 de agosto de 1994, contando com a presença de cerca de 40 monitores. O segundo se tratou de um evento organizado pela Câmara Municipal de Goiânia, em parceria com a Secretaria da Educação e Secretaria de Cultura do município, intitulado I Seminário Cultura Popular e Alfabetização de Adultos, que ocorreu nos dias 22 e 23 de novembro de 1993, onde pode-se dizer que a atuação dos três projetos de alfabetização não se deu de forma tão efetiva. Finalmente, o terceiro evento foi o II Seminário Cultura Popular e Educação de Adolescentes Jovens e Adultos, realizado nos dias 18 a 20 de agosto de 1994, este sim teve a marca decisiva das entidades que compõem o subpolo do Projeto MEB-Alfabetizando em Parceria, contando inclusive com representantes de experiências de Brasília (GTPA-DF e UNB)⁷, do Serviço de Educação de Jovens e Adultos de Diadema e da Universidade Metodista de Piracicaba – São Paulo (Machado, 1995, p. 86).

A SME objetivava com essa experiência chegar às pessoas que tinham dificuldades ou resistência de procurar as escolas e, assim, contribuir para cultivar a vontade de buscar os estudos. A perspectiva do processo de alfabetização deveria servir para aumentar a autoestima do público específico. Como já mencionado,

7 Para mais informações, buscar o documento disponível em: http://forum.eja.org.br/df/files/DOCdf_%20X_I%20ENEJA.pdf Acesso em: 30 jan. 2023.

devido ao contexto político do poder em Goiânia nesse período, conforme Machado (1995, p. 87), “Por se tratar de uma proposta de administração democrático-popular, a Secretaria Municipal de Educação assumiu como uma de suas prioridades a democratização do acesso e permanência na escola”. Essa prerrogativa não ficou voltada somente para as crianças, mas teve o compromisso também com os adolescentes, jovens e adultos, que não tiveram acesso à educação ou dela tinham sido expulsos. Nesse sentido, a SME procurou divulgar de inúmeras formas o projeto. O material gráfico de divulgação, em 1993, registrava o significado do projeto, objetivos, funcionamento e parcerias.

A pesquisa, a partir dos relatos da experiência, encontrou a realidade da organização de diversos lugares de atendimento dos Círculos de Cultura. Existia um critério acordado da escolha dos educadores populares serem pessoas envolvidas com a comunidade. A formação mínima exigida era ter concluído a Educação Básica. Esses educadores eram assistidos pela SME com material didático, que era elaborado para esse contexto, e nas formações semanais contavam com a parceria da UFG e PUC/GO. A formação consistia inicialmente como um suporte dialógico para o início da organização das turmas, bem como reflexões metodológicas para assegurar o trabalho da alfabetização, afirmando a concepção de construção e processo de formação emancipatória, essência dos Círculos de Culturas.

No relato de uma das educadoras populares, ela lembra a formação inicial, que contou com a experiência de outro grupo fora de Goiânia:

E aí chegou o dia, as famílias vieram e começou o trabalho. Eu e a [outra educadora popular] recebemos uma ajuda das irmãs missionárias de Cristo, um dinheiro para que a gente fosse fazer um estudo em Brasília. Nós demos uma parada

na ação aqui e fomos estudar em Brasília. Acho que ficamos um mês lá, nos preparamos com a Madalena Torres. Fizemos um curso muito bom, muito bom mesmo, e a gente aproveitou ao máximo tudo o que a gente podia ali para nos prepararmos, voltamos e aí, sim, o Círculo de Cultura aconteceu de fato. (Entrevistada III)

Uma das entrevistas com as educadoras populares apresenta o significado de ser de uma comunidade, acompanhar os educandos em sua construção da leitura e da escrita:

Como eu nunca saí do Colina Azul para morar em outro lugar e, quando eu casei, continuei morando no Colina Azul, então assim, as pessoas que viveram esse momento lá, as senhoras, senhores, até jovens que viveram os Círculos de Cultura, nunca se esqueceram de mim, nunca. Algumas pessoas, infelizmente, já partiram, não estão mais aqui, mas as famílias delas que viveram essa experiência me têm como uma pessoa muito especial, então isso para mim também é muito especial. Assim, por exemplo, a dona Terezinha, que é uma senhora que mora aqui bem pertinho de casa, ela participou do Círculo de Cultura. Quando ela chegou, ela não conseguia pegar no lápis, ela segurava o lápis assim, de um jeito bem diferente dos outros, não conseguia pegar com força no lápis, né? E aí, ela não desistiu, participou de todos os momentos. E quando terminou, porque tinha um período que nós fazíamos uma formatura para entrega de certificado, ela veio receber o certificado e falou assim: eu não assino mais o meu nome com meu dedo, eu assino meu nome com a caneta, com a caneta no papel, então isso para a gente foi maravilhoso, foi perfeito. É isso (Entrevistada II).

A dinâmica da organização dos grupos dependia da busca constante dos educandos jovens, adultos e idosos nos locais onde eles estavam, à semelhança do que os movimentos de educação popular da década de 1960 faziam, ou seja, em igrejas, associações de moradores, Centros de Convivência de Idosos. Esta era uma forma de atrair e mobilizar os educandos a voltarem a estudar, pois facilitava o acesso do grupo, além de aumentar a inserção no lócus desses sujeitos e promover uma maior aproximação com sua realidade (Avelar, 2017, p. 83).

Retomar as reflexões sobre o pensamento de Paulo Freire é, também, reconhecer os vínculos com o cristianismo. Conforme Beisiegel (1982), Freire vinha de uma família em que os princípios cristãos representavam a base familiar, o que tornou Freire um “cristão militante”. O personalismo enquanto filosofia para a mudança social foi acolhido tanto na teoria como na prática pensada para a educação por Paulo Freire. O envolvimento no contexto histórico, à época, dos Jovens Universitários Católicos (JUC), nessa perspectiva personalista, foi uma referência significativa para a obra de Freire. Comprometeu-se como intelectual na defesa da transformação da realidade, por meio de sua concepção de alfabetização e, dessa forma, vivenciou o envolvimento político da juventude católica no processo de alfabetização por meio do MEB e, posteriormente, no movimento de Angicos.

Assim como os escritos de Mounier (1972) afirmavam a importância do resgate da liberdade e dignidade humana, por meio do processo da conscientização das pessoas, Freire também enfatizou a conscientização e a emancipação como base para uma mudança social rumo a uma sociedade mais justa e igualitária. Nas obras freirianas, e em seu próprio engajamento como sujeito histórico em seu tempo, sobretudo no ensino da leitura da palavra como ferramenta para desvelar o contexto histórico, a conscientização seria uma composição a partir da leitura do mundo e da

palavra, o que exigiria a pronúncia, para que o oprimido se apropriasse da realidade do mundo de tal forma que se comprometes-se em transformá-la (Freire, 1996)

Para Paulo Freire, a visão do cristianismo traz a compreensão de que cada homem e mulher precisam ter assegurada para sua existência a dignidade em todas as dimensões, isto é, ter asseguradas as condições concretas para existir no mundo. Dessa forma, Freire (1978) afirmava que a teologia comprometida com o povo oprimido era da libertação, uma teologia política, com capacidade para desvelar a realidade, refletir a partir das inquietações e escolher o caminho da transformação revolucionária da sociedade. Uma das entrevistadas, educadoras populares do Círculo de Cultura da década de 1990, revela a pertinência de Paulo Freire não somente na construção do trabalho realizado nos Círculos de Cultura, bem como no exercício de sua profissão de educadora:

Paulo Freire é aquele que aprendi a amar e a admirar. Antes de conhecer o trabalho nos Círculos de Cultura eu o descobri nos encontros da formação na inserção que as congregações ligadas ao Centro de Estudos Bíblicos faziam com a metodologia da leitura popular da Bíblia, que tinha relação com a metodologia de Paulo Freire. Isso perpassa toda a minha vida, como disse Paulo Freire, “Somos seres inconclusos”. Eu tento ser uma pessoa aberta ao diálogo e aprender sempre. Saber escutar, ter respeito a todas as diferenças. Saber valorizar o saber das pessoas. Sim, isso tudo é como um fio dourado que está sempre presente na minha vida. Sempre que eu consigo, por exemplo, valorizo o saber do educando, para que ele saiba que seu saber tem valor. Atualmente, trabalho no primeiro e segundo Ciclos, que vai da alfabetização ao quinto ano. Fico contente porque, através dos nossos debates em sala, vai transforman-

do a vida das pessoas. Elas não são mais as mesmas, como o Sr. Antônio, esposo de dona Carminha, no meu primeiro grupo de Círculo de Cultura, [...] Ele era carregador de pacotes pesados e, quando chegava à noite para estudar, falava “não, eu não dou conta”. Tenho juízo fechado para a leitura. Ambos diziam que não conseguiriam. Eles não tinham experiência nenhuma com a escola, sequer haviam pegado no lápis, né? Para fazer ali uma letra, era muito difícil. Certo dia, Sr. Antônio chegou com o rosto brilhando e disse: “professora, eu não acreditava, eu nunca acreditei que eu podia aprender a ler, até o dia que o meu juízo abriu. Eu agora vou embora, ninguém me segura”. E a última notícia que eu tive dele é que estava terminando o ensino médio (Entrevistada I).

A educadora comprometida com seu tempo histórico encontra no processo pedagógico a possibilidade de a concepção do individualismo abrir espaço para a existência coletiva, assim a existência adquire sentido. Na argumentação de Freire (1978, p. 25), “O ‘eu existo’ não precede o ‘nós existimos’ mas constitui-se nele”. Essa é a compreensão de que a existência humana está envolvida em uma realidade que não traz os sujeitos isolados, mas produz em conjunto a existência, como fundamento histórico e social, para além da configuração individualista que o capitalismo impõe.

Tomando como reflexão que as ideias de Paulo Freire estão em constante diálogo com a realidade presente no contexto histórico, político, econômico e cultural, percebe-se que seus escritos se constituem como síntese de seu pensamento e diálogo com e no mundo. Nesse sentido, o primeiro importante escrito de Freire foi sua tese para o concurso público para a cadeira de história e filosofia da educação de Belas-Artes de Pernambuco, denominado *Educação e atualidade brasileira*, revisada em seu exílio no Chile e,

posteriormente, publicada como o título de Educação como prática da liberdade. Nesse livro, Freire já afirmava que a educação poderia contribuir para a construção de outra sociedade, daí a importância de refletir sobre o contexto histórico no qual se encontra.

O Chile também foi o lugar da produção de *Pedagogia do Oprimido*. Como afirmam diversos teóricos, essa obra marcou um tempo e segue sendo constructo de inúmeras reflexões no Brasil e no mundo afora. Beisiegel (2008) registra como reflexão que Freire escreve *Pedagogia do Oprimido* em um contexto de inquietações intelectuais, tempo de muito estudo e grande busca reflexiva sobre os desafios que envolviam a prática educativa e sua real ligação com o contexto social do país. Para Beisiegel, essa mencionada obra evidencia sua aproximação com o pensamento marxista.

A influência marxista no pensamento de Freire pode ser vista desde seus registros em *Ação Cultural para Liberdade* (1981), que apresenta uma reflexão social pertinente e incisiva, afirmando a luta de classes sociais constituidora do contexto capitalista e sua relação intrínseca com as questões pedagógicas. Em *Educação e Mudança* (1979), Freire enfatiza a necessária construção da transformação social e registra a condição necessária da consciência política dos sujeitos. Nesse sentido, a educação é considerada por Freire o instrumento fundamental dessa conscientização.

Freire traz a discussão da consciência como um processo de olhar a realidade de forma crítica. A consciência não está no estágio do imediato, mas no movimento de reflexão advindo da realidade. A realidade apresenta-se como objeto do conhecimento em que as pessoas assumem a posição epistemológica. Essa argumentação Paulo Freire registra na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Em suas palavras:

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura (1979, p. 30).

Freire buscou o fundamento da consciência em Marx e Engels, autores que, dentro da teoria sobre a ideologia ou materialismo histórico, tecem uma crítica contundente sobre a forma como a filosofia, em seu desenvolvimento, trouxe à baila a questão da consciência. Na opinião de Marx e Engels (2007), a consciência constitui-se como o resultado de uma relação social, advindo do trabalho. Trata-se de um processo de socialização. Nesse sentido, então, a possibilidade da consciência não está apresentada no âmbito das ideias, mas no campo da sociabilidade, da realidade concreta. *O capital* inteiro pode ser refletido na perspectiva de que o sujeito não é algo que se institui fora da história, mas ele se constitui no movimento da história. Essa consciência inicial que nasce “é, naturalmente, antes de tudo, a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente” (Engels; Marx, 2007, p. 35).

Freire argumenta que os campos das relações entre a educação como processo de conscientização e da educação como conquista da liberdade compreendem marcas constantes de sua proposta político-pedagógica. No entanto, antes de tudo, conforme assinala Freire, é preciso destacar que essas relações passam por mudanças significativas ao longo de sua construção. O conceito de “conscientização”, por exemplo, inicialmente pensado como

um produto psicopedagógico, avança para a contribuição educacional na perspectiva da “consciência de classe” – com a incorporação da concepção materialista histórico-marxista.

Algumas considerações

O historiador francês Jacques Le Goff em seu livro intitulado *História e Memória* (1990 p. 9) traz “[...] O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta”. No presente escrito, dois tempos de memória foram abordados para refletir sobre os Círculos de Cultura. O primeiro trouxe o marco dos Círculos de Cultura pensados e vivenciados por Paulo Freire, na década de 1960, e que se estendeu para outros países e continentes. A segunda memória abordou os grupos de Círculos de Cultura organizados na cidade de Goiânia-GO, nos primeiros anos da década de 1990, na contramão das inúmeras investidas das reformas neoliberais que foram implementadas na educação no Brasil nesse mesmo contexto.

Os Círculos de Cultura, como espaço de encontro e aprendizagem, marcaram diversas experiências de alfabetização de adultos e dão testemunho da educação popular como instrumento de dimensão epistemológica, mas também como ação cultural para a transformação das condições sociais dos alfabetizandos e das comunidades em que estavam inseridos.

A vivência dos Círculos de Cultura em Goiânia teve o envolvimento de parceiros da educação e de agentes da cultura popular, o que contribuiu desde o financiamento de monitores até o desenvolvimento da formação dos educadores/alfabetizadores populares, que eram indicados pelas entidades parceiras. Para compor essa memória, utilizamos a pesquisa documental e referências de pesquisas consolidadas em dissertações e documentos, que ainda

estão sendo tratados e fazem parte do acervo da pesquisa sobre EJA em Goiânia e em Goiás.

A realização de entrevistas com educadoras populares que viveram o Círculo de Cultura em comunidades de Goiânia trouxe o diálogo com a memória do Círculo de Cultura da década de 1960, bem como com o pensamento de Paulo Freire. Embora as entrevistas ainda estejam em fase de tratamento, consideramos importante trazer alguns trechos para esse capítulo. A escuta e registro das entrevistadas foi fundamental e complexo, pelo respeito necessário às entrevistadas, mas, sobretudo, pelo cuidado na interpretação das histórias e trajetórias reveladas por cada educadora popular, que trouxeram as memórias de seus fazeres pedagógicos.

Conforme explicita Duarte (2012), a entrevista como artifício de pesquisa propõe elaboração de condutas metodológicas próprias. O conceito originário, os critérios de seleção das fontes, os enfoques pertinentes e o modo como expor os dados são fundamentais para legitimar e situar as limitações e as consequências das informações alcançadas. O processo de indagação proposto a partir das entrevistas, também é um espaço de propiciar condições para “dar” voz às pessoas que guardam silenciosamente as memórias vividas, construídas em comunidades. Nessa pesquisa, procurou dar voz às mulheres, educadoras populares. Elas se envolveram em uma ação para assegurar o direito ao mundo letrado a um público historicamente invisível e vulnerabilizado por não ter acesso a leitura e a escrita da língua oficial de seu próprio país.

Apesar do tempo curto dessa experiência constituída pela SME de Goiânia, os registros demonstram que ela se configurou como tentativa de espaço alternativo de diálogo e reflexão sobre a realidade de vida do adulto trabalhador, da sua família e da sociedade onde estavam inseridos. Quem sabe reinventar os Círculos de Cultura, nesses tempos difíceis do século XXI, poderia se constituir numa experiência composta de aprendizagem, convi-

vência respeitosa, cidadania e motivação humana. Uma alternativa para criar possíveis vínculos e aproximação com os mais de nove milhões de pessoas não alfabetizadas nesse país, ou ainda, com os mais de 38 milhões que se encontram na condição de analfabetismo funcional (Brasil, 2019), para reaverem seu direito constitucional à educação. A “memória que atravessa a história e a alimenta”, a história não como determinante, mas como possibilidade de rupturas e construções, como escreve Paulo Freire.

Referências

AVELAR, G. M. M. F. *O processo de constituição das propostas político-pedagógicas da educação de adolescentes, jovens e adultos na rede municipal de educação de Goiânia no período de 1993 a 2016*. 2017. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/dissertacao_glauciaavelar.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *De Angicos a Ausentes: quarenta anos de educação popular*. Porto Alegre: MOVA/RS/CORAG, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, D.; RENDIN, E.; ZITOTSKI, J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 69-70.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico de 1960*. Disponível em: shorturl.at/tCKRZ. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2019*. Disponível em: <https://>

educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html. Acesso em: 22 mar. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

DUARTE, Jorge. Entrevista em Profundidade. In: DUARTE; BARROS. *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Atlas, 2012.

FONSECA, J. F. R. O orçamento participativo e a gestão democrática de Goiânia. *Revista Anhanguera*, Goiânia, v. 11, n. 1, jan./dez. 2010, p. 105-138. Disponível em: https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/cap_06_2010.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

FÓRUM *Goiano de Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/node/1919>. Acesso em: 25 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: shorturl.at/mvSU9. Acesso em: 25 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno de Registros n. 2, 1993-1996*, fls. 1-55.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Documentos dos Círculos de Cultura - Experiência Goiânia-GO*: Caderno de Registros n. 1, 1993-1996, fls. 1-100.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Folder: Projeto de Alfabetização – Círculos de Cultura (Material de divulgação)*, 1993.

LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Maria Margarida. *Educação Jovens e Adultos e as Políticas Públicas*: Monografia (Curso de especialização em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 1995. 99 f.

MACHADO, Maria Margarida. *Política Educacional para Jovens e Adultos: a experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia*. 1997. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 1997. Disponível em: shorturl.at/rBKT1. Acesso em: 25 mar. 2021.

MACHADO, Maria Margarida; COSTA, Carlos Borges. Os círculos de cultura em Goiânia: memória da contribuição freiriana. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1242-1257, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46ied.especial.68469. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68469>. Acesso em: 16 dez. 2021.

MOUNIER, Emmanuel. *Quando a cristandade morre*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

PALUDO, Conceição. Metodologia do trabalho popular. In: STRECK, Danilo R.; RENDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 264-265.

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NO PORTAL DOS FÓRUMS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

Grazielle Aparecida Fraga Ramos Gomes

Camila Di Paiva Malheiros Rocha

Ana Santana Moreira

Rones de Deus Paranhos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi institucionalizada pela Lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB/1996), ou seja, passou a ser modalidade de educação (Brasil, 1996). Entretanto, esse direito não é respeitado ao não ter sua efetivação por meio de políticas públicas de Estado que atendam as especificidades dos trabalhadores e trabalhadoras que estudam. Dentre os aspectos a serem assinalados, destaca-se o precário financiamento (Cruz; Sales; Almeida, 2023)

1 Os materiais didáticos apresentados e discutidos neste capítulo referem-se a planos, livros, apostilas e planos de aula. Portanto, não foram considerados os recursos audiovisuais.

e a falta de especificidade na formação de professores (Machado, 2008). Somam-se a eles: a não consideração das condições desumanas pelas quais tem passado a juventude da classe trabalhadora (Fernandes, 2021), a uberização (Antunes, 2020) e o avanço da oferta à distância e fechamento de turmas presenciais (Moreira; Costa; Avelar, 2022).

Sendo assim, os sujeitos de direito desta modalidade têm sido reiteradamente marginalizados (Paranhos; Carneiro, 2019) e excluídos historicamente pelo sistema educacional que, com sua lógica programista tem se ocupado de ações pontuais e transitórias que não garantem a permanência e qualidade de ensino a esses sujeitos (Machado, 2016; 2019).

No mesmo ano da institucionalização da EJA como modalidade, em decorrência das discussões e preparação para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), surgiu o movimento dos Fóruns de EJA do Brasil. Segundo Di Pierro (2005), os fóruns iniciaram a organização de um movimento que pretendia estabelecer resistência ao desmonte do direito à educação conquistado no processo de redemocratização da década de 1980, porém não assegurado. A autora salienta que os fóruns funcionam como espaços abertos “públicos de gestão democrática e controle social das políticas educacionais”, além de possuir “baixo grau de institucionalidade, têm caráter suprapartidário, reúnem uma pluralidade de organismos governamentais e não-governamentais e combinam atividades de informação, formação, mobilização e intervenção” (Di Pierro, 2005, p. 1130).

Nessa perspectiva, Paiva (2005) sinaliza que a criação dos Fóruns foi uma estratégia para desconstruir posturas centralizadoras e solidificadas ao longo da história das políticas educacionais brasileiras que historicamente exclui a classe trabalhadora do acesso e permanência a uma educação de qualidade sempre relegados a atendimentos de políticas de governo. A autora sa-

lenta a importância das relações igualitárias advindas do processo de construção democrático dessa entidade não-governamental composta por vários segmentos entre eles: educadores(as), educandos(as), gestores(as), movimentos sociais e sindicais, Sistema S, IES, empresas privadas e demais instituições. Representa ainda um grupo organizado sistematicamente com o “objetivo de construir novas relações para discutir as políticas públicas educacionais dos vários segmentos desta modalidade de ensino” (Moura; Ferreira, 2015, p. 2), que tensiona as esferas governamentais permanentemente em defesa das peculiaridades da modalidade.

Nesse sentido, os principais embates que os Fóruns fazem é demarcar espaço político da demanda potencial dessa modalidade ao lutar para assegurar o direito público subjetivo previsto na Carta Magna (Constituição de 1988), além de negociar e propor a elaboração de políticas públicas de Estado para a EJA (Cunha, 2014), mas sempre com respeito pela diversidade e a autonomia de todos os segmentos envolvidos. Cunha (2017, p. 91) destaca o diálogo como um diferencial entre os movimentos sociais, entretanto, afirma que os fóruns de EJA “se constituem como campo de disputas e tensões. Porém, também como espaço de encaminhamentos, produção coletiva do conhecimento e formação política e pedagógica no qual se busca o exercício constante da troca de vivências e saberes em prol da EJA, de forma solidária”. De diferentes formas e cada um em épocas distintas, os fóruns estaduais de EJA foram se constituindo e fortalecendo de maneira que, atualmente, existem no Brasil vinte e seis fóruns estaduais e um fórum distrital de EJA.

No sentido de buscar novos espaços de divulgação das ações desenvolvidas e propostas para a modalidade e com o advento das tecnologias na sociedade e instituições escolares, foi iniciado no final dos anos 1990 reflexões sobre a necessidade de oferta de formação de professores de EJA por meio da Educação a Distância

(EaD). Desse modo, surge o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, aprovado por unanimidade na plenária final do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), realizado de 31 de agosto a 03 de setembro de 2005, em Brasília (Cunha; Pereira; Neves, 2021). Entretanto, a página só foi efetivada em março de 2006 pela experiência de membros

[...] do Grupo de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Educação a distância (CNPq Lattes) com a pesquisa-ação por estudantes e professores da Faculdade de Educação e do Centro de Desenvolvimento de Tecnologia e Conhecimento/CDTC da UnB, criando condições de oportunizar, com o apoio da SECAD/MEC, ambiente virtual interativo multimídia, construído coletivamente com os 27 Fóruns de EJA, sob a política do software livre (Brasília, 2008, p. 19).

No Portal dos Fóruns EJA, segundo Cunha (2014), a aprendizagem é colaborativa e alicerçada na construção coletiva, além de ser um espaço de socialização de ações dos movimentos sociais em cada estado da federação. Ademais, reúne relatos de pesquisa (artigos científicos, dissertações e teses), relatos de experiências pedagógicas desenvolvidas na EJA, documentos históricos da EJA. Além disso, há materiais didáticos que podem servir de suporte ao trabalho pedagógico do professor da EJA no chão da escola, potencializando o acesso ao conhecimento sistematizado nas diferentes áreas do conhecimento associadas a EJA.

Em 2020, em meio ao isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19, Rocha (2023) sistematizou todos os materiais didáticos disponíveis nos portais dos Fóruns de EJA Goiano e do Brasil. Seu objetivo foi o de disponibilizar materiais didáticos “aos educadores de EJA no estado de Goiás para enfrentarem os desa-

fos que a pandemia impôs à prática pedagógica dos professores à época (2020)” (Rocha, 2023, p. 124). Todos esses documentos estão elencados nos Apêndices da dissertação da autora (Rocha, 2023). Face a isso, o presente capítulo apresenta uma sistematização analítico-descritiva (distribuição e organização) sobre os materiais didáticos de Ciências da Natureza e Matemática que estão inseridos nos portais.

O objetivo principal do capítulo é o de apresentar um mapeamento de materiais didáticos de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e de Matemática disponibilizados pelos portais dos fóruns de EJA para caracterizá-los quanto à distribuição por etapa da educação básica, componente curricular e tipo de material. Diante disso, este capítulo se propõe a se constituir como um instrumento que fomente a luta dos fóruns e auxilie a prática pedagógica dos professores(as) de ciências da natureza e de matemática na modalidade EJA. Soma-se a isso a possibilidade de trazer reflexões sobre como os portais dos fóruns estaduais de EJA vêm se constituindo como suporte didático-pedagógico para o ensino de ciências da natureza e matemática na modalidade.

Fundamentadas na perspectiva de uma pesquisa exploratória (Gil, 2017), efetuada de forma *on-line*, que busca explicar os elementos acerca do objeto (materiais didáticos de Ciências da Natureza e de Matemática) foi feita a busca por esses materiais nos portais dos fóruns de EJA do Brasil nos anos de 2021 e 2022.

Dentre isso, as buscas feitas nos portais de fóruns de EJA se deram de modo a analisar a página principal do site no “Bloco de Menu Horizontal” que possui os “Quem somos; Fóruns de EJA; Temas de EJA; Segmentos; Multimídia, Encontros; Paulo Freire; Cursos” (Cunha; Pereira; Neves, 2021, p. 51), para avaliar se se havia materiais didáticos. Caso não fosse identificado nenhum material, outros locais do site, tais como “Bloco de Menu Vertical da

Esquerda” e “Bloco de Menu Vertical da Direita” foram explorados para a busca desses materiais.

Cada portal dos Fóruns de EJA vinculado a uma unidade federativa tem autonomia para elaborar conteúdos e “alimenta seus sítios virtuais, o que se torna um desafio de articulação em redes” (Rodrigues; Ferreira; Bomfim, 2021, p. 184). No entanto, as autoras afirmam que a coordenação geral do Portal Nacional realiza a orientação tecnológica e formações para os membros dos fóruns responsáveis pelas postagens. Para o processo analítico-descritivo foi realizado um recorte temporal considerando todos os materiais didáticos publicados e disponibilizados nos portais a partir da institucionalização da EJA como modalidade da Educação Básica, ou seja, a partir da promulgação da LDB de 1996.

Recursos didáticos para as ciências da natureza

Mello (2015) pontua que os materiais didáticos para os jovens e adultos começaram a ser pensados na década de 1960, contudo somente na década de 1990 houve a efetivação de propostas de produção desses materiais por parte da União. O autor salienta que algumas prefeituras municipais, geridas por partidos progressistas, protagonizaram a produção de materiais didáticos significativos por meio de suas equipes pedagógicas. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) a “questão do material didático para EJA passou de uma conformação orientada pelo currículo prescrito para uma nova forma de configuração definida pelo currículo avaliado, ou seja, os exames de certificação” (Mello, 2015, p. 84). No início dos anos 2000, na gestão do governo petista, houve uma reformulação das políticas educacionais do governo FHC.

A partir dos estudos de Mello (2015) que pontuam a escassez de materiais didáticos para a EJA, fez-se uma pesquisa nos portais nacional, distrital e estaduais dos fóruns de EJA realizando um

levantamento sobre quais tinham disponibilizados materiais de Ciências da Natureza nos portais. Foi elaborado um quadro que apresenta os materiais didáticos disponíveis nos portais segundo o recorte apresentado anteriormente.

Quadro 1 - Distribuição dos materiais didáticos de Ciências da Natureza encontrados nos portais dos fóruns de EJA

Portal	Ano do material	Nome do Material didático	Público	Tipo de material	Segmento
Brasil	2012	PEJA II - U.P.3. Educação à Distância - Ciência	Educando	Apostila	II
	2013	Desafios e Possibilidades PEJA I - Ciência	Educador	Material paradigmático	I
Goiano	2007	Caderno 1 - Cultura e Trabalho Educando	Educador	Livro	I e II
			Livro	I e II	
		Caderno 2 - Diversidades e trabalho Educando	Educador	Livro	I e II
			Livro	I e II	
		Caderno 3 - Economia Solidária e Trabalho Educando	Educador	Livro	I e II
			Livro	I e II	
		Caderno 4 - Emprego e Trabalho Educando	Educador	Livro	I e II
			Livro	I e II	
		Caderno 5 - Globalização e Trabalho Educando	Educador	Livro	I e II
			Livro	I e II	
		Caderno 6 - Juventude e Trabalho Educando	Educador	Livro	I e II
			Livro	I e II	
		Caderno 7 - Meio Ambiente e Trabalho Educando	Educador	Livro	I e II
			Livro	I e II	
		Caderno 8 - Mulher e Trabalho Educando	Educador	Livro	I e II
			Livro	I e II	
		Caderno 9 - Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho Educando	Educador	Livro	I e II
			Livro	I e II	
		Caderno 10 - Segurança e Saúde no Trabalho Educando	Educador	Livro	I e II
			Livro	I e II	
Caderno 11 - Tecnologia e Trabalho - Educando	Educador	Livro	I e II		
	Livro	I e II			
Caderno 12 - Tempo Livre e Trabalho Educando	Educador	Livro	I e II		
	Livro	I e II			
Caderno 13 - Trabalho no Campo Educando	Educador	Livro	I e II		
	Livro	I e II			

continua >>

Portal	Ano do material	Nome do Material didático	Público	Tipo de material	Segmento	
Goiano	2010	Educação Ambiental e Cerrado	Educador	Texto didático em forma de artigo	II e III	
	2013	PROEJA-FIC/ PRONATEC	Auxiliar de Cozinha	Educador	Apostila com Sequência didática de 11 aulas	II
			Alimentação - Tema Cerrado	Educador	Plano de aula	
			Curso técnico de Alimentação	Educador	Slides	
			Qualidade das carnes	Educador	Apostila	
			Primeiros Socorros	Educador	Apostila	
			Produtos industrializados	Educador	Slides	
			Ciências e história	Educador	Plano de aula	
			Serviços de Alimentação Matemática	Educador	Plano de aula	

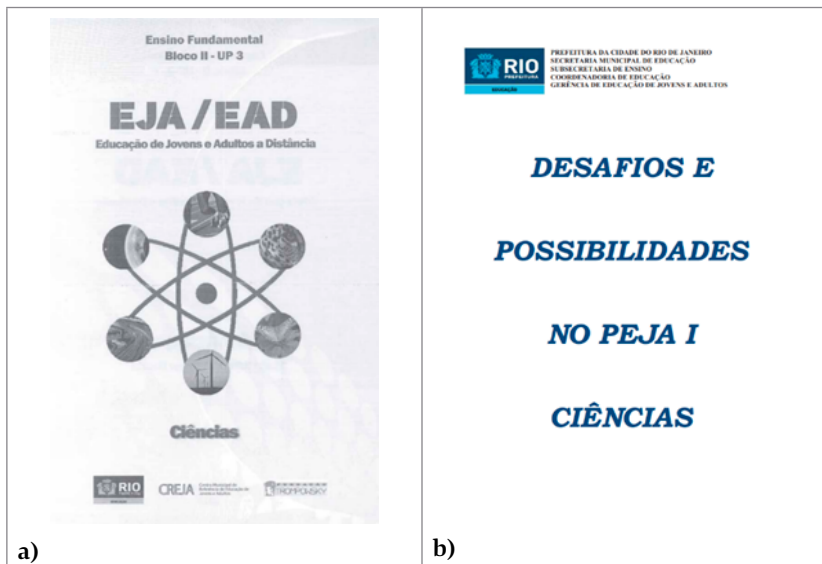
Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa de Iniciação Científica Júnior (2022) e de Rocha (2023).

Ao analisar o quadro verificamos a existência de dois recursos didáticos no portal do Fórum de EJA do Brasil publicados pelo município do Rio de Janeiro. Um, direcionado para os docentes, organizado pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos e o outro, para educandos, sistematizado por uma professora. Este tem um aspecto particular porque é para EJA na modalidade Educação à Distância (EaD) e, apesar de estar escrito Ciências, todo o conteúdo está dentro da subdivisão Mecânica do componente curricular Física. O material possui textos explicativos, exercícios objetivos e outros discursivos.

Já o material paradidático destinado para educadores docentes possui propostas de aula de Ciências enfatizando conteúdos de Biologia como alimentação, nutrição, meio ambiente, água, saúde e até diferença entre pandemia, endemia e epidemia. Nos dois materiais está escrito que é para o Ensino Fundamental e pe-

los conteúdos abordados pode-se afirmar que o material paradigmático é constituído por planos de aula para o I segmento da EJA e o do discente é para o II segmento.

Figura 1 – Imagens das capas de Recursos didáticos de Ciências no Portal do Fórum de EJA Brasil

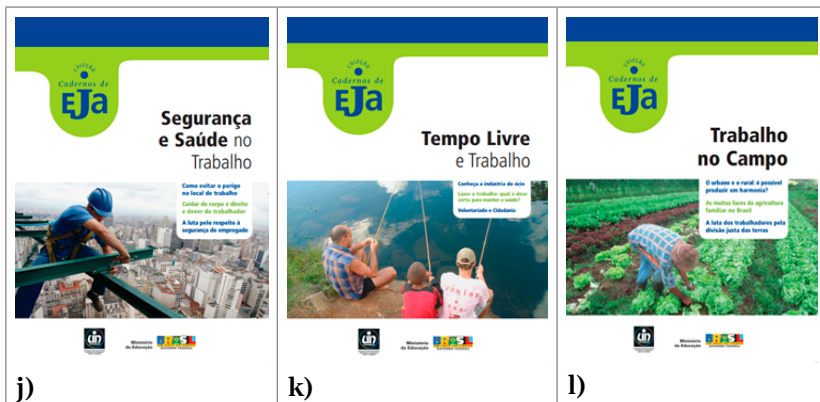


Fonte: Disponível em: a) http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/4-ciencias_0.pdf; b) http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/4-ciencias_1.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

No portal do Fórum Goiano encontram-se a Coleção CADERNOS de EJA de 1 a 13 que foram produzidos e publicados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), em 2007, em parceria com a Fundação UniTrabalho. A partir de uma perspectiva inter-setorial, o material explicita a defesa de uma educação integrada ao mundo do trabalho, no contexto de um governo que reformulou e reorganizou a estrutura do MEC reconsiderando as políticas educacionais do governo anterior (Mello, 2015).

Figura 2 – Imagens da capa da Coleção Cadernos de EJA dos Alunos





Fonte: Disponível no Portal do Fórum Goiano de EJA²

- 2
- a) http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/cadernodeeja1capa_0.pdf;
 - b) http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/cadernodeeja2capa_0.pdf;
 - c) http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/cadernodeeja3capa_0.pdf;
 - d) http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/cadernodeeja4capa_0.pdf;
 - e) http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/cadernodeeja5capa_0.pdf;
 - f) http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/cadernodeeja6capa_0.pdf;
 - g) http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/cadernodeeja7capa_0.pdf;
 - h) http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/cadernodeeja8capa_0.pdf;
 - i) http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/cadernodeeja9capa_0.pdf;
 - j) http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/cadernodeeja10capa_0.pdf;
 - k) http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/cadernodeeja12capa_0.pdf;
 - l) http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/cadernodeeja13capa_0.pdf

As imagens da Figura 2 são da Coleção Cadernos de EJA dos Alunos e são as mesmas imagens da Coleção do Professor, porém encontram-se com a desfocada ou com única cor como podemos comparar na Figura 3 em comparação com a imagem (1) da Figura 2. No *site* não foi encontrada a capa do Caderno II do aluno Tecnologia e Trabalho.

Figura 3 – Imagem da Coleção Cadernos de EJA dos Professores 13



Fonte: Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/cadernodeeja13capa.pdf> . Acesso em: 21 jan. 2024.

Neste contexto, foi publicado em 2007 os Cadernos de EJA, cujo “material didático de caráter interdisciplinar e flexível” (Mello, 2015, p. 88) contemplava temáticas diferentes, em que no sumário aparece especificado o vínculo atribuído a um componente curricular. A apresentação do caderno do professor afirma que “o caderno do aluno é uma coletânea de textos de diferentes gêneros e diversas fontes; o do professor é um catálogo de atividades, com sugestões para o trabalho com esses textos” (Brasil, 2007, p. 3).

Nestes cadernos, encontram-se conteúdos de ciências da natureza para o Ensino Fundamental I e II que na EJA correspondem ao I e II segmentos. Os conteúdos abordados são diversificados e inter-

disciplinares, entretanto, com maior ênfase em conteúdos do conhecimento biológico. Por exemplo, no Caderno 3 encontra-se o tema “Digestão” (p. 9), “Nutrição” (p. 12), “Como anda teu coração?” (p. 31) e “o que o solo nos dá” (p. 91), entre outras propostas de aula.

Os treze cadernos da EJA (professor) possuem planos de aula com objetivo, introdução, contexto com o mundo do trabalho, descrição da atividade com os materiais a serem utilizados, além dos resultados esperados e orientações gerais para o/a professor/a. Entretanto, os cadernos destinados aos alunos não falam do mesmo conteúdo do caderno do professor e tem apenas um texto para tópico na lógica interdisciplinar. Por exemplo, no Caderno 7 - Meio Ambiente e Trabalho, pode-se perceber alguns conteúdos discutidos na atualidade em caráter interdisciplinar como, efeito estufa e aquecimento global, preservação da água, reciclagem, entre outros temas.

No portal do Fórum Goiano também é possível encontrar materiais didáticos provenientes de uma proposta realizada e desenvolvida como projeto de extensão³. O projeto ainda contou com apoio e colaboração do Fórum Goiano de EJA e Grupo de Estudo de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Geaja) da FE/UFG, no desenvolvimento da formação dos profissionais da educação, na certificação dos participantes, além de “contribuir com a sistematização e a divulgação desta experiência, por meio do Portal do Fórum Goiano de EJA” (Rodrigues; Costa, 2015, p. 2). As autoras ressaltam os desafios permanentes na prática pedagó-

3 O projeto de extensão contou com a parceira de diferentes instituições, a saber: Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) em parceria com Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) denominada Programa de Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, na Formação Inicial e Continuada (ProjejaFIC)/Programa de Apoio a Expansão de Matrículas da Educação Profissional (Pronatec).

gica e na produção do conhecimento respeitando as especificidades dos sujeitos trabalhadores.

Sobre essa experiência, esse projeto de formação se destaca pela grande produção de materiais pedagógicos e pelo registro da memória de tudo o que foi apresentado durante o curso e que está disponibilizado no portal do Fórum Goiano de EJA constituindo um material consistente. Nesse sentido, Sahium *et al.* (s.d., p. 2) corroboram que as “experiências vêm sendo acompanhadas por pesquisas desenvolvidas em parceria com a UFG e o Fórum Goiano de EJA, cujos resultados, materiais, produções, diálogos, estão sendo disponibilizados no Portal, quando enviados e autorizados pelos sujeitos e instituições envolvidas.”

Os materiais didáticos do Proeja-FIC/Pronatec foram produzidos no contexto de uma prática denominada de regência compartilhada. De acordo com Rodrigues e Costa (2015), regências compartilhadas e formação continuada são significativas no trabalho de construção de um trabalho pedagógico interdisciplinar. Assim, as autoras salientam que existem desafios e contradições em uma formação continuada em que se pretenda dialogar com os sujeitos envolvidos na construção, contudo “a prática contínua do fazer e pensar criticamente sobre a prática pedagógica é imprescindível. O pensar sobre as resistências veladas dos educadores, no âmbito individual ou do trabalho coletivo é outro elemento salutar.” (Rodrigues; Costa, 2015, p. 15).

Dentre os materiais didáticos do Proeja-FIC/Pronatec disponibilizados no portal do Fórum Goiano de EJA encontramos poucos ligados aos critérios de inclusão/exclusão para a delimitação do objeto de análise deste capítulo, isto é, relacionado à Ciências da Natureza e, conforme mencionado, todos com caráter multidisciplinar. Os tipos de materiais disponibilizados são slides, planos de aula e apostilas. Ainda a este respeito, cabe destacar a presença de uma apostila com uma Sequência Didática de onze aulas pre-

paradas para uma turma de Auxiliar de Cozinha do Proeja-FIC/Pronatec em que foram trabalhados conteúdos ligados à história do restaurante, culinários famosos, sistema organizacional e estrutural de uma cozinha, código de ética de um manipulador de alimentos, contaminação alimentar, microrganismos, noções básicas de ciência alimentar e algumas receitas.

Outro material, desenvolvido para o curso de Alimentação, é composto por slides que abordam conteúdos ligados à carne bovina. Nos slides é apresentado diferença entre carne vermelha e branca, todos os cortes da carne e os detalhes do produto e subproduto do abate, além do que é produzido com cada parte do animal, como por exemplo, com o casco e chifres, após processamento industrial pode-se produzir artesanatos, extintor de incêndio (pó) e lubrificantes aeronáuticos. Na sequência encontra-se uma apostila com um texto seguido de um questionário sobre a carne bovina. Nele, tem-se a explicação sobre a aparência, textura, o aroma, além de descrever sobre o fator PH do alimento em questão.

Também, encontra-se uma apostila sobre Primeiros Socorros que descreve o que é, quais os tipos e como proceder em casos de hemorragia; desmaio e estado de choque; queimaduras, insolação e intermação. Logo após, temos um material didático composto por slides sobre produtos industrializados como presunto, culatello, apresuntado, fiambre, copa, pancetta, bacon, salame, salaminho, linguiça, produtos emulsionados (mortadela e salsicha). Neste material tem-se a definição, características do produto, os tipos encontrados para o consumidor e, em alguns casos, a imagem do aparelho que faz a produção e o corte do produto para ser vendido nos supermercados.

Outros materiais didáticos de Ciências encontrados foram Planos de Aula Compartilhada de Ciências e História e de Ciências e Matemática. No primeiro, o conteúdo abordado é o prejuízo causado à saúde pelo consumo excessivo de gorduras saturadas e

açúcar. No segundo é abordado o custo das operações nos serviços de alimentação e os impactos no valor do produto final. Nestes planos de aula, verifica-se a preocupação em relacionar com o mundo do trabalho e com a experiência de vida do aluno.

Dentre os materiais didáticos elencados no Quadro 1, temos um artigo que descreve a execução de duas oficinas de desenho. A primeira foi aplicada à comunidade na Feira de Ciências do Estado de Goiás, organizada pela Secretaria Estadual de Educação realizada no shopping Flamboyant no ano de 2007; a segunda para estudantes do Ensino Médio e Fundamental de uma escola pública. Utilizaram-se técnicas simples de modo que todos pudessem ilustrar flores e folhas de plantas típicas do Cerrado, mesmo aqueles que demonstrassem pouca aptidão para o desenho. Nesse sentido, compreendemos que se trata de uma proposta para os educadores para que possam aplicar tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental, além de abordar um tema interdisciplinar. Nessa mesma linha, temos um plano de aula que propõe o uso de desenhos como metodologia para compreender a dinâmica de preservação e destruição do Bioma Cerrado; Reconhecer elementos da fauna e flora do Cerrado; Desenvolver expressão artística própria por meio de desenho de imaginação com roteiro sendo. No entanto, este foi proposto para uma turma do Proeja-FIC/Pronatec.

Recursos didáticos para matemática

Ao acessar os portais: nacional, estaduais e distrital dos Fóruns de EJA foram identificados materiais didáticos de Matemática em apenas dois deles, o portal Brasil e o goiano. Esse fato coloca em questão o papel didático dos portais face ao desafio da ausência de materiais didáticos específicos para a modalidade educativa em tela. Foram levantados 56 materiais, 14 no sítio nacional e 42 no do Estado de Goiás.

Quadro 2 - Distribuição dos materiais didáticos de Matemática encontrados nos portais dos fóruns de EJA

Portal	Ano	Nome do material didático	Público	Tipo de	Segmento	
Brasil	1998	Programa Integrar	Matemática - caderno do aluno	Educando	Apostila	II
			Matemática - caderno do professor	Educador	Apostila	II
	2001	Alfabetização. Ciências e matemática 2001	Educando	Livro	I	
	2001-2004	Coleção Círculo de Formação - Caderno 3	Mergulhados em Números: a matemática na EJA	Educador	Livro	I
	2007	A Multieducação na Sala de Aula	PEJA I- Matemática	Educador	Apostila	I
			PEJA II Matemática	Educador	Apostila	II
		PEJA II Matemática	Bloco I - UP1	Educando	Apostila	II
			Bloco I - UP2	Educando	Apostila	II
			Bloco I - UP3	Educando	Apostila	II
			Bloco II - UP1	Educando	Apostila	II
	Bloco II - UP2	Educando	Apostila	II		
	Bloco II - UP3	Educando	Apostila	II		
	2012	PEJA II	Bloco II - UP3 Educação à Distância	Educando	Apostila	II
2013	Desafios e Possibilidades no PEJA I - Matemática	Educador	Apostila	I		
Goiano	2007	Coleção Cadernos de EJA	Caderno 1 - Cultura e Trabalho	Educador	Livro	I e II
				Educando	Livro	I e II
			Caderno 2 - Diversidades e trabalho	Educador	Livro	I e II
				Educando	Livro	I e II
			Caderno 3 - Economia Solidária e Trabalho	Educador	Livro	I e II
				Educando	Livro	I e II
			Caderno 4 - Emprego e Trabalho	Educador	Livro	I e II
				Educando	Livro	I e II
			Caderno 5 - Globalização e Trabalho	Educador	Livro	I e II
				Educando	Livro	I e II
			Caderno 6 - Juventude e Trabalho	Educador	Livro	I e II
				Educando	Livro	I e II
			Caderno 7 - Meio Ambiente e Trabalho	Educador	Livro	I e II
				Educando	Livro	I e II
			Caderno 8 - Mulher e Trabalho	Educador	Livro	I e II
				Educando	Livro	I e II
			Caderno 9 - Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho	Educador	Livro	I e II
				Educando	Livro	I e II

continua >>

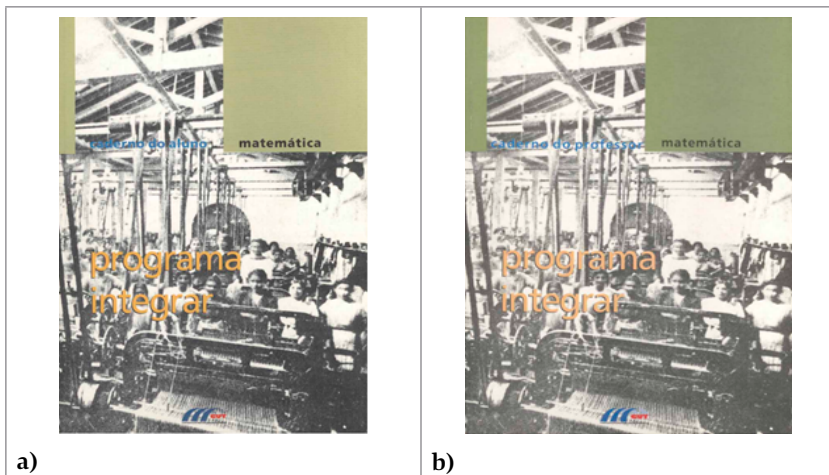
Portal	Ano	Nome do material didático	Público	Tipo de	Segmento	
Goiano	2007	Coleção Cadernos de EJA	Caderno 10 - Segurança e Saúde no Trabalho	Educador	Livro	I e II
				Educando	Livro	I e II
			Caderno 11 - Tecnologia e Trabalho	Educador	Livro	I e II
				Educando	Livro	I e II
			Caderno 12 - Tempo Livre e Trabalho	Educador	Livro	I e II
				Educando	Livro	I e II
			Caderno 13 - Trabalho no Campo	Educador	Livro	I e II
				Educando	Livro	I e II
	2013	Coleção Aprender para contar	Manual do educador	Educador	Livro	I
			I encontro	Educando	Livro	I
			Cap.1 Quem Somos	Educando	Livro	I
			Cap.2 Todos podemos	Educando	Livro	I
			Cap. 3 O que há num simples nome?	Educando	Livro	I
			Cap. 4 Eu faço, compartilho e assino embaixo	Educando	Livro	I
			Cap. 5 Samba	Educando	Livro	I
			Cap. 6 Quem é índio no Brasil?	Educando	Livro	I
			Cap. 7 O cinto da moda	Educando	Livro	I
			Cap. 8 Somos Livres	Educando	Livro	I
			Cap. 9 Ter a Água	Educando	Livro	I
			Cap. 10 Contar histórias	Educando	Livro	I
Proeja-FIC/ Pronatec		Inglês, matemática e Geografia	Educador	Plano de aula	II	
		Alimentação Matemática	Educador	Plano de aula	II	
		Arte e Matemática	Educador	Plano de aula	II	
		Matemática e Português	Educador	Plano de aula	II	

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa de Rocha (2023).

O primeiro material didático identificado trata-se daquele produzido pelo Programa Integrar. Costa (2015) afirma que foram desenvolvidos alguns projetos educacionais construídos pelos trabalhadores para os trabalhadores. Contudo, há de se reconhecer os limites do que está nos documentos e o que de fato ocorre. Nesse sentido, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central única dos Trabalhadores (CNM/CUT) discutiu e refletiu

sobre a formação profissional estar intimamente atrelada à educação geral. Assim, criou-se a iniciativa para relacionar os termos trabalho-educação, com foco na formação profissional e “em que o desempregado seria o centro” (Costa, 2015, p. 117).

Figura 4 – Imagens da capa do Programa Integrar (aluno e professor)



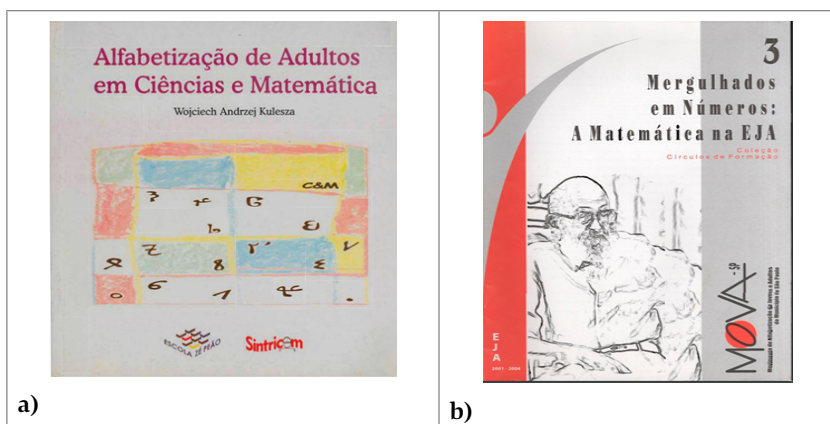
Fonte: Disponível em: a) <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/matematica-caderno-do-aluno.pdf>; b) <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/caderno-do-professor-matematica.pdf> Acesso em: 21 jan. 2024.

Ao analisar o sumário do Caderno do Aluno tem-se temas de Matemática, Águas e o Brasil; a Globalização e Trajetória do Movimento Operário. Percebe-se, portanto, a tentativa de unir a formação geral e sindical. O Caderno do Professor tem no sumário o plano de trabalho de Matemática, Ciências, Geografia e História, além da Introdução e Créditos. A introdução explica o surgimento do programa, objetivos gerais e específicos, traz o papel e concepção metodológica, além das ações e da descrição sobre o material de apoio dos educadores. No tópico da Matemática há uma explicação sobre “o saber-fazer e o saber-pensar” e logo após há o conteúdo como disposto no caderno do aluno.

No Portal dos Fóruns de EJA Brasil, encontra-se o recurso *Alfabetização de Adultos em Ciências e Matemática* que é oriundo do Projeto Escola Zé Peão que nasceu nos canteiros de obras para atender um segmento de pessoas exploradas e necessitadas de alfabetização. Foi uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção e do Mobiliário de João Pessoa (Sintricom). O material segue a premissa de que Matemática e Ciências são indissociáveis. Portanto, os princípios matemáticos são ensinados a partir de palavras e expressões usadas no meio científico.

Outro material identificado, trata-se da Coleção Círculo de Formação – Caderno 3 intitulado *Mergulhados em Números: a matemática na EJA*. Ele foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão de 2001-2004, a partir da reconstrução do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP). Este é um material didático para educadores trabalharem a Matemática no Ensino Fundamental I.

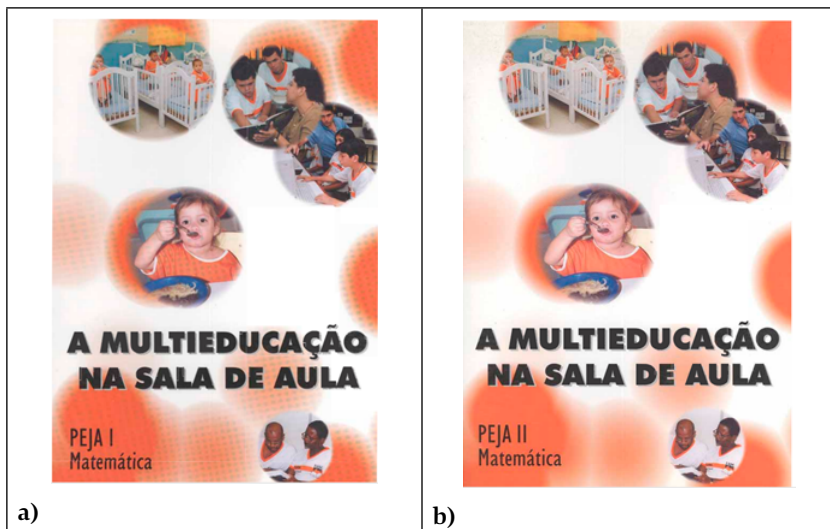
Figura 5 – Imagens das capas de um livro e de um volume de uma coleção



Fonte: Disponível em: a) <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3-alfabetizacao-de-adultos-em-ciencias-e-matematica.pdf>; b) [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/mergulhados-em-numeros-\(\)-a-matematica-na-eja.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/mergulhados-em-numeros-()-a-matematica-na-eja.pdf). Acesso em: 21 jan. 2024.

Também foram levantadas coleções de materiais produzidos e publicados pelo município do Rio de Janeiro chamados de PEJA II, divididos em Bloco 1 e 2 e subdivididos em Unidade de Progressão I, II e III cada. Esses materiais didáticos estão direcionados para os educandos e possuem textos e questões de interpretação. Há um tópico sobre curiosidades e outro sobre os números no cotidiano. Apresenta ainda avaliação e autoavaliação, sugestão de atividade e atividade prática. Na coleção há um livro sistematizado por um professor para o último semestre do Ensino Fundamental. Este é um material para a EJA na Educação à Distância (EaD). O texto possui um guia de estudos, uma conversa inicial, texto base, exemplo, resumo, atividades avaliativas, gabarito e um tópico com saiba mais.

Figura 6 – Imagens da capa da Apostila Multieducação na sala de aula



Fonte: Disponível em: a) [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/2-peja-i-\(\)-matematica.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/2-peja-i-()-matematica.pdf); b) [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/6-peja-ii-\(\)-matematica.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/6-peja-ii-()-matematica.pdf). Acesso em: 21 jan. 2024.

No livro *Desafios e Possibilidades no PEJA I – Matemática* encontra-se um aporte de sugestões que se prendem a blocos temáticos. Eles iniciam com textos em diferentes linguagens (charge, história em quadrinhos, música, pintura, anúncio, reportagem etc.) e os relacionam a conhecimentos matemáticos do dia-a-dia, além de apresentar alguns textos e imagens no final do material.

No portal do Fórum Goiano encontram-se a Coleção Cadernos de EJA de 1 a 13 que foram produzidos e publicados pela SECAD/MEC em 2007. Nestes cadernos, encontram-se conteúdos de Matemática para o Ensino Fundamental I e II. Os conteúdos abordados são diversificados e interdisciplinares. Os treze cadernos da EJA do professor possuem planos de aula com objetivo, introdução, contexto com o mundo do trabalho, descrição da atividade com metodologia, além dos resultados esperados e dicas para o professor. Entretanto, os cadernos destinados aos alunos não trazem o mesmo conteúdo do caderno do professor e possuem apenas um texto em tópico na lógica interdisciplinar.

Por fim, há a Coleção *Aprender para Contar* com o manual do educador, alfabetização, primeiro encontro e dez capítulos. Com base em situações matemáticas cotidianas e de situações-problema são explorados conhecimentos matemáticos e desenvolvidos o raciocínio lógico e as competências de abstração e generalização. É um livro produzido para o letramento Matemático dos educandos da EJA.

Os materiais didáticos do Proeja-FIC/Pronatec são planos de aula planejados de forma interdisciplinar direcionados para educadores. Na proposta envolvendo Inglês, Matemática e Geografia, o objetivo era estudar sobre a cidade de Curitiba, a capital do Paraná, e Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, destacando aspectos urbanos, projetos e administração e comparando com Goiânia. A matemática estava presente nas estatísticas e comparação entre as capitais.

Outro plano de aula abordou o conteúdo *os custos das operações nos serviços de alimentação e os impactos no valor do produto final* com os objetivos de assimilar às operações básicas da matemática as despesas do cotidiano com a alimentação; constatar as diferenças entre alimentos com e sem valor agregado; compreender a precificação dos alimentos e margem de lucro.

Também encontramos um plano de aula envolvendo Arte e Matemática com o objetivo de mostrar que existem conceitos matemáticos na arte e vice-versa e que também existem elementos artísticos na matemática. Foi realizada por meio de aula expositiva dialogada com pesquisa e visualização e apreciação de objetos artísticos.

Por último, encontramos uma atividade multidisciplinar entre Matemática e Língua Portuguesa sobre o tema água. O objetivo foi conscientizar sobre a importância do uso racional da água por meio da leitura, análise e interpretação do texto *O Planeta água pode secar*, além da construção coletiva de um gráfico de barras, utilizando-se de talões de conta de água de cada educando para compreender a quantidade de água consumida por cada família e discutir e refletir sobre o uso consciente.

Considerações

Por meio da investigação e análise dos materiais conseguimos identificar que há mais materiais para professores do que para os alunos e que ainda faltam muitos recursos para ampliar a oferta de possibilidade de melhoria na divulgação da modalidade. Com acesso a poucos materiais didáticos, a prática pedagógica dos professores fica comprometida visto que os portais servem, também, como um apoio para estes e para o aprendizado de seus alunos.

Sendo assim, ao faltar recursos materiais e de melhor qualidade, comprometemos a oferta de uma educação que potencialize a formação humana dos(as) trabalhadores(as), negando a eles o

acesso ao conhecimento sistematizado na instituição escolar. Não basta garantir a matrícula para a classe trabalhadora que estuda. É urgente ampliar a produção e disponibilização de materiais e recursos didáticos de excelente qualidade político-pedagógica para proporcionar reflexões e discussões que ampliem a consciência crítica tornando-os sujeitos capazes de compreender o seu contexto sócio-histórico, político e econômico, além de serem capazes de tomarem suas próprias decisões.

Para isso, é preciso ampliar a oferta de conhecimentos científicos em todos os meios de comunicação assegurando a previsão de uma das intencionalidades do Portal dos Fóruns que era disponibilizar “para compartilhamento de conhecimento, como bem público, ambiente transdisciplinar capaz de assegurar, progressivamente, a interoperabilidade de dados das bases de diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para a ampliação do acesso ao saber produzido” (Histórico do Portal, c2022) para a EJA.

Contudo, salientamos que o portal dos Fóruns de EJA está na contramão dessa intenção porque foi encontrado apenas um material didático para a terceira etapa da EJA na área das Ciências da Natureza e poucos para a primeira e segunda etapas, além de estarem centralizados em dois portais. Não foi encontrado nenhum material do componente curricular Química. No entanto, foram verificados conteúdos que perpassam várias disciplinas que compõem o currículo nos Cadernos de EJA. Desse modo, verificamos a necessidade dos outros estados fazerem a manutenção do *site* com a disponibilização dos materiais produzidos por professores e pesquisadores da EJA da região e estarem em constante atualização. Acreditamos que existem outras experiências, porém, às vezes, não registradas ou divulgadas. Isto é corroborado por Mello (2013, p. 104) que ressalta a escassez de pesquisas sobre materiais produzidos na escola porque muitos documentos são

descartados e estes “poderiam servir de evidências das produções desses sujeitos. Tal descarte é procedimento usual no meio escolar, uma vez que esses materiais não são considerados objetos culturalmente relevantes”.

Enfim, foi constatado que somente os portais dos fóruns do Brasil e goiano possuem ampla divulgação de materiais didáticos ou com teor político-pedagógico. Estes disponibilizam um “acervo virtual multimídia com a publicação de textos, artigos, teses, dissertações, banners, documentos, relatórios dos encontros, livros, links, imagens, produções em áudio e audiovisual” (O que é o Portal?, c2022, p. 1). Ao analisar esse acervo é perceptível que a maioria das produções científicas são de autores vinculados aos fóruns estaduais, distrital, municipais e regionais. Isto quer dizer que a concentração da produção está estritamente relacionada com a militância de seus responsáveis (Cunha, 2014).

Dessa forma, a proposta deste site vai além do caráter informativo, tem a ampla possibilidade de comunicação entre as pessoas e fortalece uma rede colaborativa de trocas onde se favorece o diálogo e a possibilidade de reflexões e produções de novos conhecimentos acerca dos enfrentamentos da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro. Nos portais dos Fóruns, há importante produção sobre a educação de jovens e adultos. No entanto, o foco é sobre a memória e história da educação de jovens e adultos, educação popular e documentos oficiais internacionais e nacionais construídos em preparação e/ou resultado de edições de eventos sobre o assunto.

De acordo com Cunha (2014, p. 139), o Portal dos Fóruns de EJA “são lugares de exercício de construção coletiva e aprendizagem para todos os integrantes”, espaços não escolares que possibilitam, por meio dos movimentos sociais, a convivência com pessoas diferentes e as diversas maneiras de se aprender e de se ensinar a partir de outros temas e linguagens. Sendo assim, o pa-

pel dos portais de fóruns de EJA é ser um espaço virtual que proporcione reflexões entre os vários segmentos interessados na educação de jovens e adultos e busca propor ações que contribuam na construção de políticas públicas que efetivem o direito à educação independentemente da idade como proclamado na Constituição de 1988. Isto é corroborado pela autora que salienta que mesmo que uma plataforma multimídia está disponível para “o mundo e com o mundo [digital] - não excluindo, pois, nenhum usuário da Internet -, seu alvo principal está em atingir e mobilizar pessoas interessadas pela temática: pesquisadores e militantes da EJA voltada à classe trabalhadora” (Cunha, 2014, p. 139).

Ao analisar os materiais observamos que a maioria são voltados para alfabetização, o que demonstra que eles têm o foco muito grande em alfabetizar o jovem e adulto trabalhador. Vale destacar a desmistificação do foco em alfabetização para este público que ainda persiste, mesmo depois de quase três décadas de institucionalização como modalidade da educação. No portal foram encontrados muitos materiais voltados para esse foco.

Em contrapartida, tem nesse espaço virtual um local apropriado para divulgação das produções científicas sobre a educação de jovens, adultos e idosos produzidos no meio acadêmico. Este ambiente deve se reafirmar em um importante repositório de conteúdo sobre a EJA em todos os segmentos, além de uma formação política e pedagógica continuada para educadores e educandos ávidos por conhecimento que liberte das opressões da atual sociedade.

Ao mapear os materiais didáticos de Ciências da Natureza (biologia, física e química) disponibilizados pelos portais dos fóruns de EJA pode-se constatar que são incipientes. Dentre os 37 documentos encontrados, somente um está indicado para trabalhar tanto na III quanto na II etapa da EJA e um material exclusivo para a I etapa. Os 13 Cadernos da Coleção da EJA possuem atividades para a I e II etapas. Os demais materiais didáticos são para

a II etapa. Sendo assim, conclui-se que a maioria das produções encontradas foram produzidas para a II etapa. Além disso, verificamos que a maioria são propostas para os educadores (23) em comparação com os educandos (14).

Em relação ao tipo de material, há uma predominância de apostila com sequências didáticas de planos de aula. Nos materiais dos alunos existem mais textos interpretativos e poucos exercícios. O portal que se destaca na quantidade de material disposto no site é o do Fórum Goiano de EJA.

Em relação a Ciências da Natureza foi constatado que os materiais didáticos têm uma ênfase nos conteúdos estudados dentro do componente curricular Ciências do Ensino Fundamental Anos Finais. Não foi encontrado nenhum material que se referisse a Química e apenas um que abarcava uma parte da Mecânica da disciplina de Física. No que concerne ao Proeja-FIC/Pronatec, todos os materiais tinham alguma relação com alimentos. Além disso, a maioria destes recursos tem um eixo na interdisciplinaridade ou na multidisciplinaridade.

Ao mapear os materiais didáticos de Matemática disponibilizados pelos portais dos fóruns de EJA pode-se constatar a sua incipiência. Foram encontrados materiais apenas nos portais dos fóruns goiano e brasileiro de EJA. Os recursos identificados foram produzidos para o I (29) e II segmentos (27) (Ensino Fundamental) da modalidade em questão. Em relação ao público, os materiais didáticos encontrados se destinam em sua maioria para educadores. Há uma concentração de recursos didáticos no portal EJA Goiano em comparação com o portal brasileiro. Há apenas uma produção destinada à Educação à Distância. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade do relato e da divulgação das experiências advindas do chão da escola para ampliar o portal dos fóruns de EJA como espaço de formação continuada tanto no aspecto político-pedagógico quanto nos aspectos didáticos.

Para reiterar a importância dos portais dos Fóruns de EJA como espaço virtual de formação continuada de professores no aspecto político-pedagógico além de divulgação de produções científicas, recursos pedagógicos e materiais didáticos é necessário uma reestruturação organizacional dentro do site, como padronizar toda a distribuição do material dentro do site do fórum de EJA para facilitar o acesso na busca dos materiais.

Ademais, temos que ter uma maior divulgação dos portais de EJA, e mais engajamentos de pessoas qualificadas e comprometidas que queiram assumir o compromisso ético e político de sistematizar os portais tornando-os mais dinâmicos e com uma boa aparência estética. Enfim, a pesquisa pretende contribuir com as futuras investigações que busquem analisar os materiais sob diferentes dimensões.

Referências

ANTUNES, Ricardo (Org.). *Uberização, Trabalho Digital e Indústria 4.0*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. 333 pp.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. *Caderno Metodológico para o Professor*. Coordenação do projeto Francisco José Carvalho Mazzeu, Diogo Joel Demarco, Luna Kalil. São Paulo: Unitrabalho-Fundação Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho; Brasília, DF: Ministério da Educação. SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/met_cd.pdf Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASÍLIA. *Relatório Síntese do XVII ENEJA*, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/xenejadf.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

COSTA, Cláudia Borges. *Trabalho nas cadeias de produção global - Trajetórias educativo - laboral das trabalhadoras das confecções de Goiânia* – GO. 2015. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CRUZ, Rosana Evangelista da; SALES, Luís Carlos; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de. O Financiamento da EJA no FUNDEB: a política que reiterou a negação do direito. *Educação em Revista*, v. 39, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xvK3cHcjfMtwCcHhKgWQxRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2023.

CUNHA, Meire Cristina. *Educação Política e as TIC nos Fóruns de EJA do Brasil: práticas e desafios nos casos do Distrito Federal e de Goiás*. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_b7c67574fdb87088593544b04c30a458. Acesso em: 15 ago. 2022.

CUNHA, Meire Cristina. *Formação política e as tecnologias: um estudo sobre as possibilidades deste diálogo*. Brasília/DF: Paralelo 15, 2017.

CUNHA, Meire Cristina; PEREIRA, Maria Luiza Pinho; NEVES, Ezequiel Antônio Rezende Pereira. O Portal dos Fóruns Estaduais e Distrital de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil – 2005-2019: origem, possibilidades e desafios no ciberespaço. In: RÊSES, Erlando da Silva; CUNHA, Meire Cristina; PEREIRA, Maria Luiza Pinho (Orgs.). *Trabalho, Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias Emancipatórias*. Brasília: Editora Hildebrando Editor & Autores Associados, 2021, p. 14-63.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Educ. Soc.*, v. 26, n. 92, Ed. Especial, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYG-VX96G7BWNrg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 ago. 2022.

FERNANDES, Marcos Vinicius Reis. Uma Análise Materialista-histórica da Juventude da Classe Trabalhadora Brasileira. *CADERNOS DO APLICAÇÃO*. Porto Alegre, jan-jun, 2021, v.34, n.1, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/110174/61345> Acesso em: 17 ago. 2022.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HISTÓRICO DO PORTAL. *Fóruns EJA Brasil*. c2002. Disponível em: <http://forumaja.org.br/node/2241>. Acesso em: 10 de ago. 2022.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de Professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratos-daescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133> Acesso em 17 ago. 2022.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MACHADO, Maria Margarida. Quando atrofiar e desqualificar são condições para subalternidade. *Cad. Pesq.*, v. 26, n. 4, out./dez., 2019.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Um Novo Olhar sobre a Produção Didática da EJA: as produções do meio escolar. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/246> Acesso em: 22 ago. 2022.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Programas de Materiais Didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014): trajetória e contradições. *Atos de Pesquisa em Educação*-ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 10, n. 1, p. 80-99, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4591/2938> Acesso em: 17 ago. 2022.

MOREIRA, Ana Santana; COSTA, Cláudia Borges; AVELAR, Lucas Martins de. Políticas Públicas de EJA em Goiás: desafios para a efetivação do direito. In: *Anais da II Conferência Nacional Popular de Educação (Conape)*, Natal, 2022. no prelo.

MOURA, Jefferson Bento de; FERREIRA, Marcia dos Santos. A Criação do Fórum Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: *Anais do Encontro de História da Educação da Região Centro-Oeste* (III EHECO), p. 1-8, 2015.

O QUE É O PORTAL? *Fóruns EJA Brasil*. c2022. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2237> Acesso em: 15 ago. 2022.

PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos: direitos, concepções e sentidos*. 2005. 480f.

PARANHOS, Ronés de Deus; CARNEIRO, Maria Helena S. Ensino de biologia para a educação de jovens e adultos – desafios para uma formação que proporcione o desenvolvimento humano. *EJA em Debate*, v.8, n.14, p.1- 24, jul.-dez., 2019.

ROCHA, Camila Di Paiva Malheiros. *Saúde e meio ambiente em materiais didáticos das campanhas e movimentos de educação popular (1947-1967)*. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pró-reitora de Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2023.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro; COSTA, Cláudia Borges. Formação Continuada dos Profissionais do Projeja-Fic em Goiânia-GO: ações, limites, contradições e possibilidades. In: *V Seminário*

Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNFEJA), UNICAMP. Campinas, SP, 2015.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro; FERREIRA, Kátia Helena Hilário Firmino; BOMFIM, Raisia Gabriele Martins. Educação de Jovens e Adultos no Portal do Fórum Goiano de EJA: Histórico e Desafios do Movimento em Redes. In: RÊSES, Erlando da Silva; CUNHA, Meire Cristina; PEREIRA, Maria Luiza Pinho (Orgs.). *Trabalho, Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias Emancipatórias*. Brasília: Editora Hildebrando Editor & Autores Associados, 2021, p. 180-195.

SAHIUM, Maria Clara Lôbo; RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MORAIS, Ariadiny Cândido; FARIAS, Maria do Rosário Teles de. *O Portal do Fórum Goiano de EJA no Projeto Educação de Jovens e Adultos*: Fórum Goiano de EJA e Grupo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/anexo36_artigoportal_.pdf Acesso em: 16 ago. 2022.

OS CONTEÚDOS DE BIOLOGIA EM MATERIAIS DIDÁTICOS DO MOBRL E DA FUNDAÇÃO EDUCAR

Jonas Rodrigues dos Santos

Ana Lígia Alves de Almeida

Rones de Deus Paranhos

O lugar de produção de uma fonte histórica é um elemento fundamental para a sua compreensão e interpretação. Ele revela as condições sociais, culturais, políticas e ideológicas que influenciaram a sua criação e a sua circulação.

José D' Assunção Barros (2020)

Este capítulo foi elaborado a partir de dois planos de trabalho de iniciação científica (IC) desenvolvidos no contexto do Centro Memória Viva - Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais em Goiás, Universidade Federal de Goiás (CMV - UFG). Tais pla-

nos objetivaram caracterizar e analisar a presença de conteúdos do conhecimento biológico em materiais didáticos do Programa de Educação Integrada, ligado ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (PEI-MOBRAL) e do Programa de Educação Básica da Fundação Educar (PEB - FE).

Os dois trabalhos de iniciação científica que compõem este capítulo, desenvolveram um estudo de natureza histórica. Eles se ocuparam da análise do material didático empregado no processo de ensino-aprendizagem no contexto do PEI - MOBRAL, e do PEB - Fundação Educar, tidos como os objetos de pesquisa. Para tanto, a questão investigativa que orientou as pesquisas foi: Sob quais características o conhecimento biológico é expresso nos materiais didáticos do Programa de Educação Integrada (MOBRAL) e do Programa de Educação Básica ligado à Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos? A análise dos materiais didáticos buscou identificar e caracterizar a apresentação do conhecimento biológico, procurando entender como esse conhecimento se alinhava ao projeto formativo vigente à época das duas fundações.

A importância de se recorrer ao livro didático de um determinado tempo e lugar, no presente estudo, se justifica pelo fato de que, segundo André Mendes Salles (2011), o livro didático é visto como um instrumento que vai além de ser um simples manual escolar, pois, eles são atravessados por influências das políticas educacionais da época em que são produzidos. Assim como, por ser uma mercadoria, são sugestionados pelo mercado editorial que desempenha um papel determinante em seu resultado final, tornando-o uma fonte reveladora de processos educacionais formativos, com um valor cada vez maior aos olhos dos historiadores contemporâneos (Salles, 2011).

Alinhado a esse pensamento e à compreensão que toma o livro didático como uma fonte histórica, José D’assunção Barros (2019) reitera que o livro é produzido por um autor e isso em si já explicita intencionalidades do(os) autor(es) para com seu público receptor. Ainda para Barros (2019), um texto é produzido para um público específico em determinado tempo e lugar, depois de seu uso, ele pode ficar estacionado por um longo tempo e, lá no futuro, algum historiador o transformará em fonte histórica ao debruçar sobre ele para sua produção historiográfica.

Ao aprofundar a discussão sobre o conceito de fonte histórica, o autor em seu livro “*A fonte histórica e seu lugar de produção*” (Barros, 2020), aborda a metodologia de tratamento das fontes históricas, enfatizando a importância de se identificar e analisar o contexto em que elas foram produzidas. Ele defende que cada fonte histórica – seja um texto, um objeto, uma imagem ou qualquer outro vestígio que tenha chegado ao nosso presente – está marcada indelevelmente pelo seu lugar de produção, ou seja, pelo conjunto de fatores sociais, culturais, políticos, econômicos e ideológicos que influenciaram sua criação e sua circulação.

O lugar de produção de uma fonte histórica não se refere apenas ao espaço físico ou geográfico onde ela foi elaborada, mas também ao tempo histórico em que ela se insere, às relações de poder que a condicionam, às intenções e interesses que a orientam, às formas de comunicação e expressão que a caracterizam, entre outros aspectos (Barros, 2020). O autor propõe uma série de questões e critérios para se investigar o lugar de produção das fontes históricas, considerando suas especificidades e diversidades. O livro é uma contribuição relevante para a teoria e a prática da história, pois oferece ferramentas conceituais e metodológicas para se compreender melhor as fontes históricas e seus significados (Barros, 2020).

O estudo, de natureza historiográfica, se caracteriza metodologicamente como uma análise documental, uma vez que se debruçou sobre fontes históricas ainda não analisadas no recorte da presente pesquisa. Metodologicamente as pesquisas ligadas aos planos de iniciação científica foram desenvolvidas conforme as etapas presentes no Quadro 1.

Quadro 1 - Aspectos metodológicos dos planos de trabalhos da iniciação científica

Revisão bibliográfica	A Revisão bibliográfica envolveu a definição de descritores ¹ e consultas ao Portal de Periódicos da Capes; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); Trabalhos completos do GT18 dos eventos da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd).
-----------------------	---

continua >>

-
- 1 Escolhemos descritores, que são termos padronizados para identificar e localizar as fontes, trabalhos, artigos científicos, dissertações e teses. Utilizamos operadores booleanos que são palavras ou símbolos que informam aos sistemas de busca como combinar os termos de sua pesquisa. Eles são usados para ampliar ou restringir os resultados da busca, de acordo com os critérios que desejar. Os operadores booleanos escolhidos foram as aspas (que restringe a busca mostrando apenas o termo entre elas) e a palavra AND (que significa “e”, utilizado para relacionar os termos). Além disso para orientar esse garimpo textual, estabelecemos critérios de inclusão e exclusão a saber: **1) Critérios de Inclusão** (trabalhos, artigos, resumos de teses e dissertações), MOBREAL e FE (formulação e intencionalidades); PEI e PEB (formulação e intencionalidades); Materiais Didáticos; Materiais Didáticos (ciências/biologia); **2) Critérios de Exclusão** (trabalhos, artigos, resumos de teses e dissertações), Práticas Pedagógicas; Materiais didáticos alfabetização; Formação professores/as; Outros programas do MOBREAL e FE; Ações direcionadas a crianças de 0 a 6 anos (apenas para o MOBREAL). Assim os descritores escolhidos para a fundação MOBREAL foram: MOBREAL; Movimento Brasileiro de Alfabetização; Programa de Educação Integrada; PEI; “MOBREAL” AND “Programa de Educação Integrada”; “Movimento Brasileiro de Alfabetização” AND “PEI”; “MOBREAL” AND “PEI”; “MOBREAL”; “Movimento Brasileiro de Alfabetização”. E os descritores escolhidos para a FE foram: Fundação Educar; Programa de Educação Básica; PEB; “Fundação Educar” AND “Programa de Educação Básica”; “FE” AND “PEB”.

Identificação das fontes	A identificação do material didático foi realizada com buscas de materiais já disponíveis no Portal dos Fóruns de EJA, em que foram localizados o livro de Iniciação às Ciências (digitalizado) e o livro físico Caderno de Atividades - Ciências Naturais - MEC (1989). ²
Higienização	As fontes foram devidamente higienizadas conforme as orientações de Yamashita e Paletta (2006).
Instrumento de análise	A sistematização dos dados foi realizada com o auxílio de uma grade de análise (Anexo A) elaborada por Rocha (2023) para estabelecer um levantamento quantitativo da organização e tipologia dos elementos textuais e visuais do livro.
Análises	Leitura feita na íntegra, seguida de análise e preenchimento do quadro para sistematização do material didático.

Fonte: Elaborado pelos autores

A organização deste capítulo se desdobra da seguinte maneira: *seção 1*, características gerais do MOBRAL e Fundação Educar; *seção 2*, contexto histórico do ensino de ciências no Brasil; *seção 3* caracterização dos conteúdos de biologia nos materiais didáticos e, por fim, a *seção 4* traz as reflexões finais.

Movimento Brasileiro de Alfabetização (1967 - 1985)

De acordo com Danielly Cardoso Silva (2019) o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi uma iniciativa educacional do regime militar, imposta ao povo, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos em um cenário brasileiro que tinha 18 milhões de pessoas não alfabetizadas. A autora ainda afirma que, para entender os propósitos formativos do MOBREAL é preciso levar em conta o contexto de sua implantação, que é o de uma sociedade em transformação, pois, se vivia a transição de uma época para outra, já

2 Material pertencente ao acervo do Centro Memória Viva (CMV-UFG), o qual, cabe salientar, é o único material até então conhecido e digitalmente disponível para pesquisa, relacionado aos conteúdos da biologia nos dois programas analisados.

que o Brasil que precede o golpe de Estado de 1964 enfrentava uma crise que afetava aspectos econômico, social e político.

Esta seção analisa dois aspectos da realidade, relacionados ao contexto educacional do regime militar: o MOBRAL e o ensino de ciências. O MOBRAL surgiu com a criação de uma Fundação autorizada pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que tinha um texto de duas páginas, com diretrizes para a funcionalidade desse projeto, que visava mostrar a preocupação do Estado militar com a educação do povo brasileiro (Silva, 2019).

De acordo Silva (2019), o MOBRAL foi implementado em 08 de setembro de 1970. Ao examinarmos a lei que o criou (Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967), observamos logo no Art. 1º que as metas do MOBRAL eram: a) eliminar o analfabetismo no Brasil; b) inserir o alfabetizado no mercado de trabalho; c) proporcionar oportunidades para o desenvolvimento humano; d) capacitar a mão de obra em áreas específicas e; e) estimular o progresso comunitário da sociedade brasileira (Brasil, 1967). O papel do MOBRAL era o de educar e alfabetizar as pessoas, como se antes do regime militar nenhuma ação educativa e cultural tivesse ocorrido. Ele seria o redentor da nação (Silva 2019).

Conforme o Art. 2º da Lei nº 5.379, o MOBRAL tinha uma estrutura administrativa descentralizada que transferia a responsabilidade do Estado para as prefeituras. Essa proposição foi confirmada no documento “MOBRAL: sua origem e evolução”, que conta as experiências dos três primeiros anos do programa, ao afirmar que,

A orientação do Mobral é da ampla descentralização administrativa. A direção central pretende apenas agir dentro de princípios normativos, de fiscalização e de avaliação, delegando a execução ao nível municipal. O Município e o

esforço comunitário são considerados como a célula principal a partir da qual se deverá erguer o Movimento de Alfabetização (Brasil, 1973, p. 29).

Assim, o financiamento do projeto contava com a participação de cidadãos, voluntários e empresas privadas, conforme estabelecido no artigo 7º da lei supramencionada. Ao governo militar competia a supervisão das atividades do programa e a administração dos recursos financeiros.

De acordo com a lei de criação do MOBREAL o programa tinha um amplo financiamento,

“constituídos por: a) por dotações orçamentárias e subvenções da União; b) por doações e contribuições de entidades de direito público e privado, nacionais, internacionais ou multinacionais, e de particulares; c) de rendas eventuais”. Além de: 1% do imposto de renda e 30% da renda líquida da loteria esportiva (Brasil, 1967, Art. 7º).

A organização do MOBREAL contava com programas, a saber: a) *Programa de Alfabetização Funcional (PAF)* - se encarregava da alfabetização, ensinando, em cinco meses, leitura, escrita e matemática básica, que era o mínimo necessário para trabalhar nas indústrias em crescimento; b) *Programa de Educação Integrada (PEI)* - recebia os/as estudantes que concluíam o PAF e pessoas da comunidade local que não tinham terminado essa fase da escolaridade, continuando seus estudos, com duração de 12 meses; c) *Programa de Profissionalização (PF)* - treinamento de mão de obra específica, como por exemplo: servente de obras para homens, corte e costura e empregada doméstica para mulheres; d) *Programa de Atividades Culturais (PAC)* - dava acesso a atividades, às

vezes inéditas para os sujeitos, como por exemplo, ir ao cinema ou teatro; e) *Programa de Educação Comunitária para a Saúde (PAS)* - cuidava da prevenção de doenças e da higiene e saúde (Coelho, 2010; Silva, 2019; Torres, 2020).

Também existiam as ações excedentes, que atendiam crianças de 9 a 14 anos. Essas ações se expandiram e passaram a atender crianças a partir de 6 anos em parceria com o Programa Pré-escolar (Silva, 2019). O MOBREAL acabou pelo Decreto nº 91.980 no dia 25 de novembro de 1985, assinado pelo presidente José Sarney, e foi substituído pela Fundação Educar.

A Fundação Educar (1985 - 1990)

A Fundação Educar foi estabelecida em 1985 para definir os caminhos da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil durante a redemocratização, no primeiro ano do governo Sarney, com base no Decreto nº 91.980/85, que tinha como objetivo a redefinição do MOBREAL. Portanto, assumiu a execução de programas de alfabetização e educação básica aos jovens e adultos que não puderam ter acesso ou abandonaram o processo de escolarização (Brasil, 1986).

A Fundação Educar era uma entidade vinculada ao Ministério da Educação, Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, encarregada de fornecer apoio complementar a projetos de educação básica desenvolvidos pelas unidades federativas e instituições da sociedade civil. Suas responsabilidades abarcavam gestão de recursos, formação de professores e a prestação de cooperação técnica e avaliação de ações da educação de jovens e adultos (Brasil, 1997; Haddad e Di Pierro, 2000). Especificamente, cabia à fundação alocar e/ou repassar recursos, capacitar professores, prestar cooperação técnica e avaliar ações de educação de jovens e adultos.

A transição do MOBREAL para a Fundação Educar foi marcada pela continuidade da descentralização administrativa, que visava compartilhar a responsabilidade do Estado com entidades privadas (Aquino, 2020). Ainda em concordância com o autor, havia e colaboração civil e coletiva nesta modalidade de ensino, em que até mesmo igrejas assumiram o papel do ensino de jovens e adultos nesta época. Dessa forma, Lêda Tajra, professora que presidiu a Fundação Educar, demarca no documento intitulado “Perspectivas da Educação de Jovens e Adultos no Contexto Brasileiro de Mudanças” de 1987, o seguinte aspecto:

(...) A Fundação EDUCAR, diferentemente do MOBREAL, não é um órgão executivo, mas de apoio e fomento às diferentes propostas de educação a jovens e adultos. Nesse sentido, assumiu uma linha pluralista de apoio a projetos de educação. Diferentes propostas têm concorrido a seu financiamento e cooperação técnica, e algumas experiências já começam a dar respostas e propiciar um processo avaliativo (Brasil, 1987, p. 10).

O documento ainda destaque que

Trata-se, portanto, de um segmento de uma política social mais ampla, onde as formulações específicas dos diferentes setores de atuação - planejamento, trabalho, saúde, indústria e comércio, habitação e saneamento, etc. - possam convergir para a consecução dos objetivos de democratização do País (Brasil, 1987, p. 11).

A Fundação Educar financiou projetos e programas, incluindo o *Programa de Educação Básica* (PEB), o *Programa Nacional de Educa-*

ção Integral (PRONEI), a *Educação de Jovens e Adultos nos Campos de Lajes* (EJA - Lajes), o *Projeto de Aceleração da Escolaridade para a Qualificação Profissional de Jovens e Adultos de 14 a 18 anos* e o *Projeto Verso e Reverso* destinado à formação de professores por correspondência através de um programa de televisão (Aquino, 2020).

Ainda sobre sua estruturação, importante destacar que o PEB funcionava não no modelo seriado, mas na formação continuada dividida em três etapas, a saber: a) A alfabetização (1ª Etapa); b) Primeira e segunda série do primeiro grau (2ª Etapa) e; c) Terceira e quarta série (3ª Etapa) (Souza-Junior, 2012). O conhecimento biológico era introduzido na segunda etapa como “iniciação às noções de ciências naturais e estudos sociais” e na terceira como “ampliação e aprofundamento das noções de matemática, ciências naturais e estudos sociais” (Brasil, 1986). Além desses aspectos, Souza-Junior (2012, p.79-80) destaca ainda que “o PEB defende que a etapa a ser definida é aquela em que o aluno adulto necessitava e não aquela estabelecida pelo convênio da Fundação Educar com a instituição responsável por aquela determinada ação educativa, e muito menos pelo material didático produzido e fornecido pela Educar”. Essa ideia também está demarcada no documento de objetivos e conteúdos do programa de educação básica da fundação educar, quando destaca que “No PEB, não se fala em séries escolares, não se passa de um ano para o outro, mas se vão atingindo, continuamente, objetivos” (Brasil, 1987, p. 07).

Esses objetivos perpassam as disciplinas de: a) Linguagem - na transição da oralidade para a codificação da escrita e alfabetização; b) Matemática - com a sistematização do raciocínio lógico-matemático aproveitando o conhecimentos matemáticos advindos do cotidiano; c) Estudos Sociais - na assimilação da cultura e percepção da realidade em que o aluno se insere como agente de participação e transformação social e; d) Ciências Naturais - que tinha “[...] por finalidade propiciar o conhecimento, a utilização,

a transformação da natureza pelo homem como forma de propiciar o seu desenvolvimento.” bem como a capacidade de, a partir da observação, formular e testar hipóteses sobre os fenômenos da natureza (MEC, 1987, p. 07).

No tocante ao ensino de ciências proposto pelo currículo do PEB, os objetivos e conteúdos relacionados ao conhecimento biológico propunham: Estabelecer relações entre o funcionamento do seu corpo e os órgãos que o compõem, de modo a buscar formas de preservar a saúde,

[...] Estabelecer relações entre a observação dos fenômenos da natureza e sua explicação científica, buscando formas de preservar o meio ambiente [...] reconhecer a importância da preservação dos animais e vegetais na manutenção do equilíbrio natural do meio ambiente (Brasil, 1987, p. 70 - 77).

É de suma importância destacar, no entanto, que o modelo de “etapas” do PEB, embora sugira uma adequação à realidade e possibilidades de permanência do aluno, muito mais se relaciona com o caráter aligeirado do segmento no qual o programa está estruturado: o ensino supletivo.

A Fundação Educar enfrentou desafios significativos para sua continuidade, incluindo a falta de uma política clara de Educação de Jovens e Adultos por parte do Ministério da Educação, divulgação insuficiente e falta de articulação eficaz com as Secretarias Estaduais de Educação (Souza-Junior, 2012). A partir desses problemas aconteceu então sua extinção logo após a posse de Fernando Collor em 1990, com a Medida Provisória nº 151/90 (Aquino, 2020).

Sinalizações para o ensino de ciências nos tempos do MOBRAL e da Fundação Educar

Em conformidade com Francimar Martins Teixeira (2013), no tocante ao ensino de ciências brasileiro, após o golpe militar houve o estabelecimento de um convênio entre órgãos governamentais e a United State Agency for International Development (USAID) que continha um fundamento instrumentalista de ensino; a valorização do método científico descolado do seu contexto de formulação; supervalorização da experimentação ancorada em técnicas desarticuladas do processo de investigação. De acordo com Nascimento *et. al.* (2010, p.228), a “USAID preconizava que o governo brasileiro atuasse sobre escolas, conteúdos e métodos de ensino, no sentido de oferecer aos estudantes uma formação científica mais eficaz [...]”.

As proposituras do ensino das ciências no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, segundo Teixeira (2013), estavam alinhadas aos projetos políticos e econômicos da época. Ainda se sentia os impactos da segunda guerra mundial e sob essa influência, organizações internacionais (UNESCO, USAID³) orientaram a formulação de políticas públicas, com um olhar para a educação, como

3 São organizações internacionais que atuam em diferentes áreas do desenvolvimento humano. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) é uma agência especializada da ONU, fundada em 1945, com sede em Paris, que tem como objetivo contribuir para a paz e a segurança no mundo mediante a cooperação nas áreas da educação, das ciências naturais e sociais, da cultura e da comunicação/informação. Realiza projetos de alfabetização, formação de professores, pesquisa científica, proteção do patrimônio cultural e natural, promoção da diversidade cultural, entre outros. A U.S. Agency for International Development (USAID), ou seja, Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, é um órgão do governo dos Estados Unidos, criado em 1961, que distribui a maior parte da ajuda externa do país, seguindo as diretrizes do Departamento de Estado Americano. Apoia iniciativas nas áreas da saúde, da democracia, dos direitos humanos, da agricultura, do meio ambiente, da educação, entre outras.

força propulsora no preparo de pessoas para um mundo que se transformava rapidamente. Nota-se que a educação nesse momento histórico foi posta como meio de desenvolvimento econômico e ascensão social (Teixeira, 2013).

Segundo a autora, no cenário mundial à época desenhava-se uma crescente corrida tecnológica que se instaurou após a segunda guerra mundial, proporcionando um emergente aumento do consumo e produção, percebemos isso em suas palavras ao afirmar que,

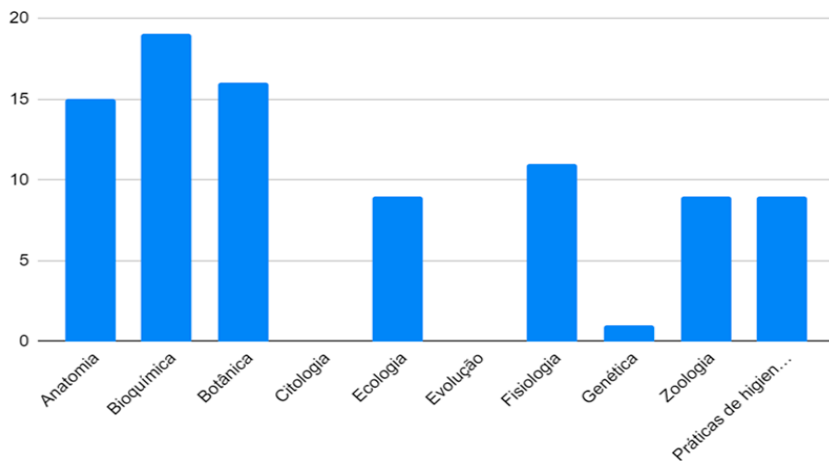
[...] surgiram novas profissões e, por decorrência, a necessidade de qualificar profissionais. Investir na escolarização fez-se uma contingência prioritária. A ampliação da quantidade de vagas nas escolas, esforços para a universalização do ensino básico, promoção da alfabetização de jovens e adultos, oferta de cursos técnicos a nível médio e formação universitária foram ações observadas para atender as demandas do mercado. É neste cenário que são intensificados os financiamentos estadunidenses para implementação das suas propostas educacionais no Brasil, dentre elas as que se referem ao ensino das ciências (Teixeira, 2013, pg. 276).

Observa-se que os projetos dos Estados Unidos para a educação brasileira à época, tinham como objetivo um aprendizado que não estimulavam a pesquisa, não proporcionaram o desenvolvimento do conhecimento científico, mas que continham em sua essência uma intencionalidade formativa tecnicista e mecanicista, com foco em formar trabalhadores/consumidores, úteis para a transição da sociedade agrária/urbana-industrial (Teixeira, 2013).

No que diz respeito ao ensino de ciências brasileiro, já no contexto do processo de redemocratização, Nascimento *et. al.* (2010) afirma que houve uma influência significativa das teorias cogni-

A caracterização dos conteúdos de biologia considerou as seguintes áreas do conhecimento biológico: anatomia, bioquímica, botânica, citologia, ecologia, fisiologia, genética e zoologia. A distribuição dos conteúdos nessas áreas está representada no Figura 2.

Figura 2 – Distribuição quantitativa dos conteúdos de biologia no material didático analisado



Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que os temas de bioquímica (alimentação), botânica, anatomia e fisiologia são os que têm um maior destaque, enquanto zoologia, ecologia e práticas de higiene e saúde aparecem em proporções similares. Por outro lado, a genética é pouco abordada. Não foi identificado nenhuma menção ao conteúdo de evolução e citologia no livro didático.

Os conteúdos ligados às práticas de higiene e saúde pertencem à categoria “outros”, pois os mesmos são recorrentes ao longo do livro, o que denota a influência do Movimento Higienista, que de acordo com Edivaldo Góis Junior (2008), no contexto brasileiro teve início nas primeiras décadas do século XX. Os higie-

nistas concebiam que cabia à educação, alavancar sua ideologia, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida humana, ao atuar na prevenção de doenças e cuidados básicos com a saúde.

A recorrência da orientação de práticas de higiene e saúde, como por exemplo, lavar as mãos e os alimentos, tomar banho e se manter limpo está presente no livro, nos textos e imagens, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Texto e ilustração do livro didático Iniciação às Ciências do PEI - MOBRAL


Todos nós sabemos como é importante ter saúde. Sabemos, também, que isto só acontece se nosso organismo funcionar normalmente. E nós podemos, sem grande esforço, colaborar para que tudo corra bem!

Criando alguns bons hábitos, como, por exemplo, dormir oito horas por dia, comer alimentos saudáveis, manter diariamente cuidados higiênicos — banho, lavagem das mãos, limpeza dos dentes, da boca e dos cabelos — certamente estaremos contribuindo para o nosso próprio bem-estar, evitando, assim, o aparecimento de doenças.

Embora seja possível a cada um de nós prevenir algumas doenças, tomando certos cuidados, ainda assim pode-se adoecer.

Os germes, pequeninos seres que causam doenças, estão em toda parte. O ar, o solo, a água podem estar cheios deles.

Conservar sempre puro o ar que respiramos, tratar o solo e a água são atitudes que permitem diminuir



The figure contains three illustrations of a young boy performing hygiene practices. The top illustration shows the boy showering under a showerhead. The middle illustration shows the boy washing his hands at a sink with a faucet. The bottom illustration shows the boy brushing his teeth with a toothbrush.

Fonte: Livro didático Iniciação às Ciências, MOBRAL (1984, p.123).

Essa intencionalidade higienista posta à Biologia como braço da educação na execução de seus ideais, é constatada nas palavras do autor ao dizer que os higienistas,

Atingiram todos os setores da sociedade com o argumento da higiene. Para eles, Higiene seria uma área de conhecimento da Biologia com o objetivo de melhorar a qualidade de vida humana, prevenir as doenças, aprimorar a saúde,

descobrir cientificamente os melhores hábitos para a defesa da saúde individual e coletiva (Góis-Júnior, 2008 p. 48).

Tais percepções também são validadas por Augusto Vasconcelos de Almeida e Hélio Fernandes de Melo (2020), ao afirmarem que na inferência do discurso higienista aventado para a educação, podemos perceber uma intencionalidade de salvação, ao criar uma expectativa de que a educação, apresentando-se cientificamente alicerçada e aparelhada, resolveria todas as mazelas da sociedade. Os autores ainda afirmam que, “O higienismo impôs princípios médicos que deveriam ser seguidos e obedecidos fielmente, posto que a medicina produziria um efeito de verdade em seu discurso cientificamente provado e demonstrável.” (Almeida e Melo, 2020 p.157).

No tocante aos conteúdos de bioquímica há ênfase sobre a importância de uma alimentação adequada, especialmente para o desempenho do adulto no trabalho e o crescimento corporal de crianças e adolescentes. Também há relações entre os alimentos, energia e os nutrientes que o corpo humano, seus órgãos e sistemas precisam para funcionar bem. Essa relação envolve os conteúdos de fisiologia, que se articulam com os de bioquímica.

A botânica é tratada de forma a enfatizar a descrição de formas e estruturas de alguns grupos de vegetais (angiospermas, pteridófitas, briófitas, algas, fungos⁴). Além dessa ênfase, há uma abordagem utilitarista de como eles podem servir de alimento tanto para o ser humano quanto para outros animais, sem maiores aprofundamentos.

4 No livro em questão, os fungos são classificados como vegetais (reino Plantae). No entanto, já na década de 1960, a sistematização do reino Fungi era discutida por cientistas renomados, como Robert Whittaker (1924-1980), que propôs a divisão dos seres vivos em cinco reinos em 1969. Isso evidencia a defasagem temporal entre a evolução dos conceitos científicos e a atualização dos materiais didáticos no Brasil.

Os conteúdos ligados à Zoologia fazem referências aos grupos de animais (insetos, répteis, moluscos, anfíbios, peixes, aves e mamíferos) com ênfase em descrições morfológicas (anatomia) de sistemas como o respiratório, reprodutor e locomotor. Além disso, há destaque para como eles podem estar a serviço do ser humano (trabalho e alimento), conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4 – Texto e ilustrações do livro didático Iniciação às Ciências do PEI - MOBRAL

Animais do jardim

Dentre os animais encontrados nos jardins estão os insetos. Os insetos são animais com seis patas, um par de antenas e um ou dois pares de asas. São insetos: a borboleta, o gafanhoto, a lavadeira, a joaninha, a abelha, o mosquito.



A borboleta procura o néctar das flores, uma espécie de mel que as plantas produzem. Esse é o alimento das borboletas.

As lagartas são as larvas das borboletas, que depois virarão borboletas.



Os gafanhotos se alimentam de folhas.

Às vezes, quando reunidos em grande quantidade, formam nuvens capazes de destruir toda uma plantação.



As joaninhas têm cores vivas e variadas. Algumas são prejudiciais porque devoram folhas. Outras, no entanto, se alimentam de insetos daninhos, sendo por isso muito úteis aos agricultores.

As abelhas vivem em grupos organizados, com uma perfeita divisão de trabalho. São úteis, pois fabricam um delicioso mel com o néctar que retiram das flores.



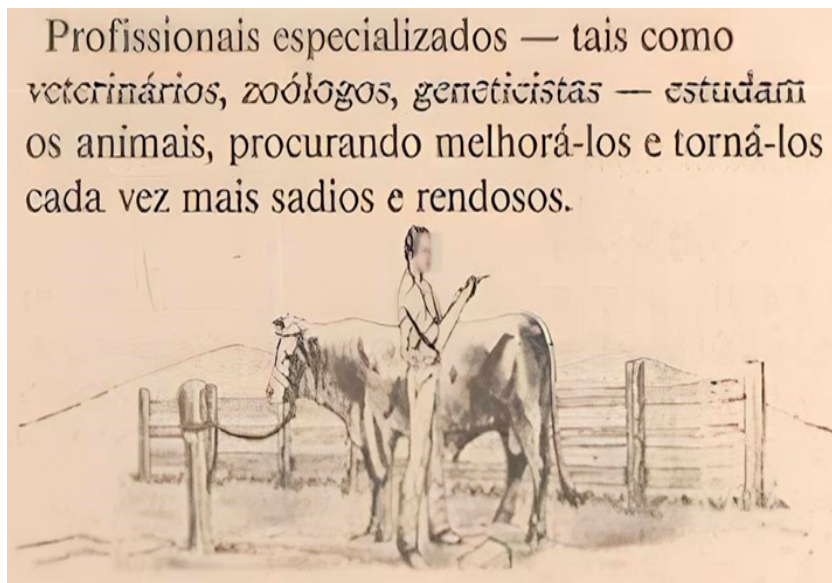
Fonte: Livro didático Iniciação às Ciências, MOBRAL (1984), p.67.

A ecologia, no livro do PEI-MOBRAL, é retratada ao enfatizar a necessidade de conservação das áreas verdes para garantir a

qualidade do ar, e incentiva o plantio de árvores e o cuidado com os parques e jardins. No decorrer do livro, há recorrentes trechos com a temática da conservação e preservação de áreas verdes.

A genética é citada somente para explicar como o ser humano usa o melhoramento genético para aumentar a lucratividade com a produção animal. Observe a Figura 5, a seguir, que contém um fragmento de uma exposição sobre a genética enquanto recurso tecnológico.

Figura 5 – Texto e ilustração do livro didático *Iniciação às Ciências do PEI - MOBRAL*

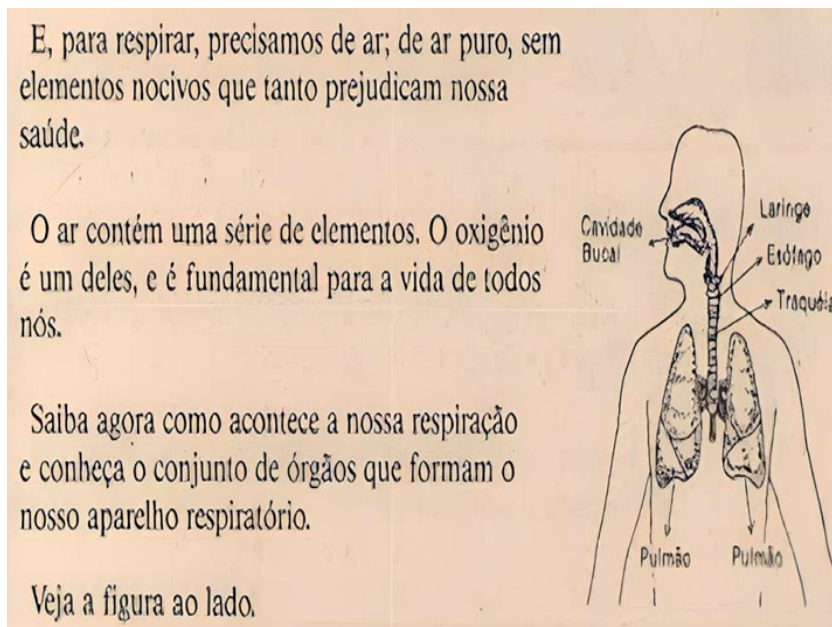


Fonte: Livro didático *Iniciação às Ciências*, MOBRAL (1984), p. 86

A anatomia humana é exposta de forma básica com a nomeação de órgãos, e descrição de algumas funções sem aprofundar em suas especificidades e papéis, como podemos notar na Figura 6. Essa abordagem pode ser suficiente para uma introdução ao

tema, mas não permite uma compreensão mais completa e crítica da complexidade e da diversidade do corpo humano.

Figura 6 – Textos e ilustrações do livro didático *Iniciação às Ciências do PEI - MOBREAL*

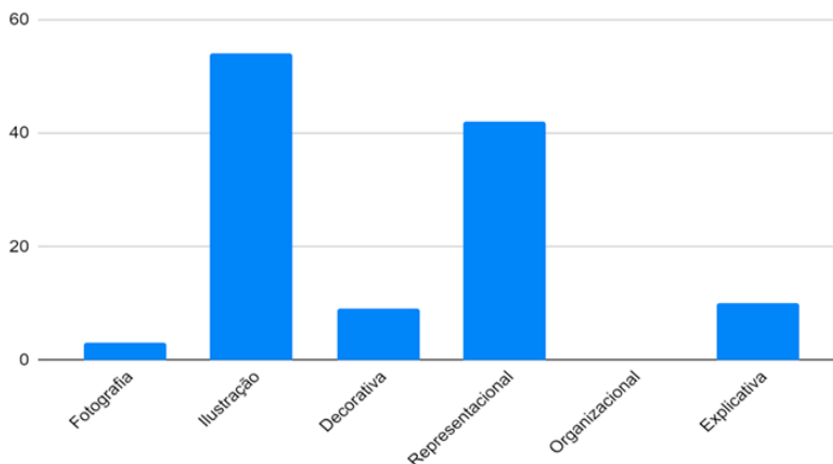


Fonte: Livro didático *Iniciação às Ciências*, MOBREAL (1984), p. 109.

Outra análise realizada foi quanto à utilização de recursos imagéticos. De acordo com Fernanda Cavalcante Vitor e André Ferrer Martins (2020), as imagens são recursos que podem enriquecer o ensino de ciências, pois, aliadas aos textos, facilitam a compreensão dos conteúdos trabalhados. Ainda segundo os autores, elas estimulam a criatividade, a imaginação e o interesse no aprendizado de ciências. O uso de imagens em práticas de ensino torna as atividades mais atraentes e incentiva a participação e o debate de ideias entre os educandos (Vitor e Martins, 2020).

As imagens presentes no livro do PEI-MOBRAL, são em sua maioria ilustrações. Contém algumas fotografias em preto e branco. Quanto à sua função⁵, analisamos que a maioria são representacionais, algumas decorativas e outras poucas, explicativas, conforme ilustra a Figura 5, abaixo.

Figura 5 – Gráfico com quantitativo dos recursos imagéticos do livro didático Iniciação às Ciências do PEI-MOBRAL



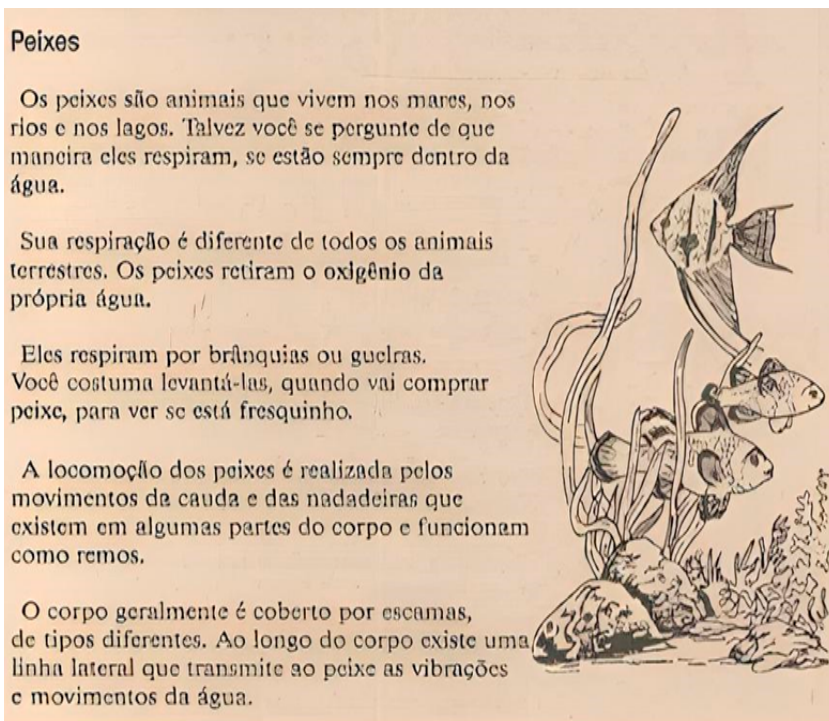
Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A figura 6, demonstra um exemplo de ilustração com função representacional. Veja que ao falar sobre a respiração e locomoção

- 5 Imagens podem desempenhar funções distintas, tais como: **Decorativa:** servindo como ornamento, como, por exemplo, a imagem de um pôr do sol ao lado de um texto que discute alimentos. **Representacional:** utilizada para representar. Um exemplo seria um texto discutindo o sistema respiratório dos peixes, acompanhado por uma imagem de um peixe nadando. **Organizacional e Explicativa:** estas possuem valor didático e ajudam a explicar e/ou organizar o conteúdo do texto. Por exemplo, em um texto que trata do sistema locomotor das aves, a imagem de apoio poderia ser um desenho de uma asa com setas apontando para nomes e estruturas, fazendo relação com o conteúdo abordado.

dos peixes, a ilustração é composta por peixes, sem aprofundamentos sobre as partes envolvidas no processo respiratório e locomotor. Não foram localizadas imagens com função organizacional.

Figura 6 – Textos e ilustrações do livro didático Iniciação às Ciências do PEI - MOBRAL

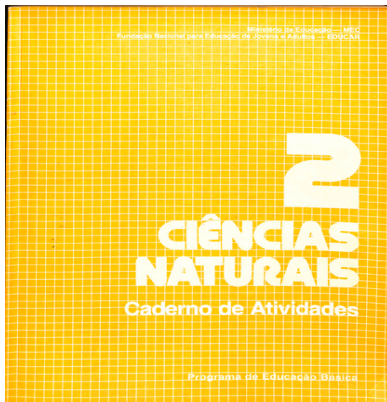


Fonte: Livro didático Iniciação às Ciências, MOBRAL (1984), p. 71.

O material didático encontrado do PEB-FE (Figura 7), trata-se de um caderno de atividades de ciências naturais cujo foco temático principal são os conteúdos de anatomia e fisiologia do corpo humano com abordagem centrada, principalmente, na saúde, higiene, cuidados pessoais e relações de trabalho. O caderno é

o volume 2 de uma série de livros, indicando, em suas considerações finais que, no volume a seguir, o aluno terá a oportunidade de estudar assuntos relacionados aos animais, aos vegetais, à ecologia, ao universo e aos recursos naturais.

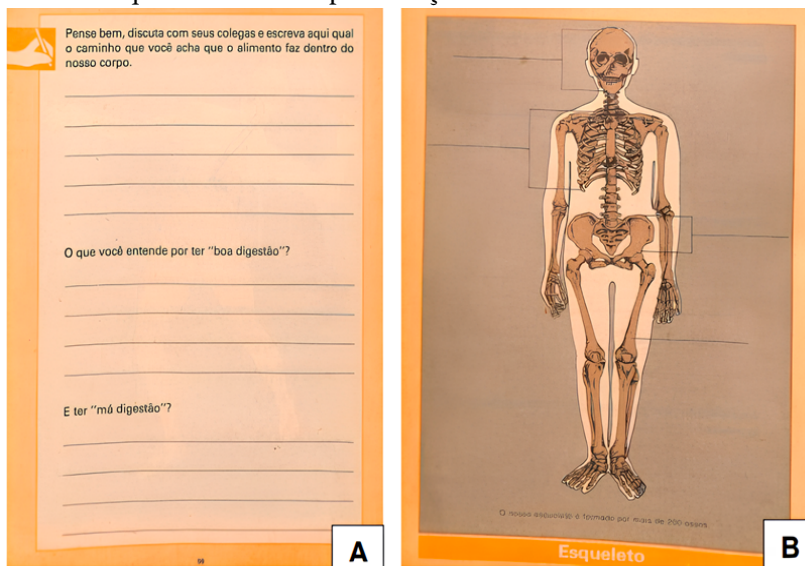
Figura 7 – Capa do segundo volume do Caderno de Ciências Naturais do PEB



Fonte: Livro didático Ciências Naturais, Caderno de Atividades, Fundação Educar (1989).

O conteúdo se dispõe em um mesmo padrão ao longo de todo o caderno. A cada capítulo, inicia-se com perguntas que buscam fazer um levantamento do conhecimento prévio que, extraído do cotidiano, o estudante possa ter acerca do assunto tratado. Em seguida, apresenta uma imagem para que o aluno preencha as lacunas indicando as estruturas mais básicas de um sistema anatômico sempre ilustrado, por exemplo o ósseo ou o urinário (Figura 8A). Após essa atividade, o conteúdo é então abordado por meio de textos curtos apoiados por ilustrações majoritariamente ilustrativas e/ou representativas acerca do exposto (Figura 8B).

Figuras 8 - Atividades para o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos que antecedem a apresentação do conteúdo



Fonte: Livro didático Ciências Naturais, Caderno de Atividades, Fundação Educuar (1989), p. 59,12.

O assunto é apresentado pelos textos do caderno de maneira sintética e descritiva, mas que remetem sempre a situações que possam ser cotidianas para o aluno como ponto de partida. Esses textos são apoiados exclusivamente por ilustrações, que, em sua maioria, são representativas e, quando explicativas, possuem detalhamento esquemático insuficiente para a compreensão didática, mostrando como os recursos visuais são, em sua maioria, utilizados com fins decorativos em detrimento da compreensão do conhecimento científico abordado.

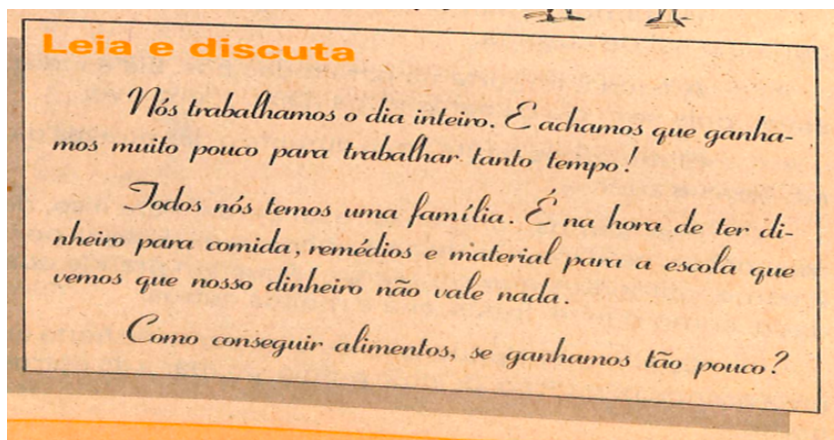
É importante ressaltar que, apesar da existência de um levantamento prévio do conhecimento dos alunos e da elaboração de textos com uma estrutura fundamentada na didática cognitivista, linguagem acessível e referências ao cotidiano, os

conceitos biológicos tendem a ser excessivamente simplificados e reduzidos ao trivial. Essa abordagem negligencia a consideração dos contextos históricos, sociais e globais. No material em questão, essas contextualizações cotidianas são apresentadas mais como objetivos finais do que como ferramentas para o aprendizado, uma crítica levantada por Nascimento *et. al.* (2010) ao afirmar que,

“Não estamos contra um Ensino de Ciências que vise o cotidiano, o problema é a sua supervalorização que tende a ser desumanizador e alienante na prática educativa, pois dificulta o estudante buscar os conhecimentos além do cotidiano próximo, que lhe permita refletir o porquê, a ideologia, a cultura, a política que permeou o surgimento de determinado fato científico” (Nascimento *et. al.*, 2010, p.31).

A Figura 9 apresenta um dos quadros de discussão que, após a exposição do conteúdo sobre os nutrientes essenciais obtidos de uma variedade de alimentos, como gorduras, proteínas, açúcares e sais minerais, propõe uma reflexão social. Essa reflexão enfatiza a importância desses nutrientes para o funcionamento adequado do corpo humano e contrasta isso com a dificuldade financeira enfrentada por muitos para garantir essa necessidade básica, apesar de seus esforços de trabalho.

Figura 9 - Box com proposta de discussão acerca do exposto

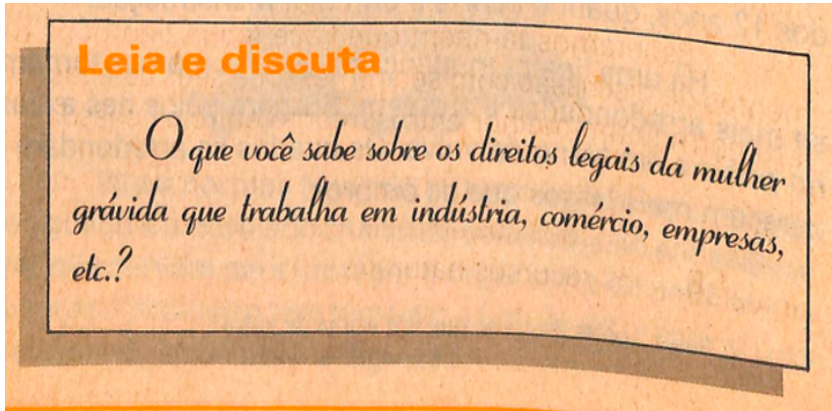


Fonte: Livro didático Ciências Naturais, Caderno de Atividades, Fundação Educar (1989), p. 40.

Em outro exemplo, no capítulo sobre órgãos reprodutivos (Cap.8 p. 101-120), é notável o surgimento inicial de uma proposta para reflexão crítica sobre direitos. No entanto, percebemos que o desenvolvimento desse pensamento crítico-reflexivo é novamente limitado ao trabalho. Dentro do conteúdo sobre reprodução, que oferece um terreno fértil para discussões sobre inúmeras questões e dinâmicas sociais, qualquer abordagem relacionada, por exemplo, à prevenção de DSTs⁶ ou contracepção, é excluída (Figura 10)

6 Terminologia utilizada à época.

Figura 10 - Box “Leia e discuta” ao final do conteúdo sobre sistema reprodutor feminino



Fonte: Livro didático Ciências Naturais, Caderno de Atividades, Fundação Educar (1989), p. 120.

O caderno didático reflete essa perspectiva de viés trabalhista do programa, onde persiste a herança do MOBREAL de uma política educacional voltada para jovens e adultos, concebida para atividades produtivas. Assim como o MOBREAL, a Fundação Educar apresentava uma abordagem crítica para o ensino. No entanto, essa crítica era enviesada: era direcionada para pensar e agir de acordo com as dinâmicas do capital, considerando o trabalho como a única forma conhecida e possível de transformação da natureza pelo homem. Além deste, outro viés definia a aplicação dos conteúdos de biologia no contexto dos materiais da Fundação Educar: todos os conteúdos do presente material são atravessados por orientações de práticas de higiene e saúde, tendo um quadro específico intitulado “cuidados”, para essas finalidades.

Figura II - dicas de práticas de higiene como forma de cuidar da pele



Fonte: Livro didático Ciências Naturais, Caderno de Atividades, Fundação Educuar (1989), p. 31.

Considerações

O presente trabalho objetivou caracterizar a presença do conhecimento biológico, compreendido como o conjunto de saberes sobre os seres vivos e suas relações com o ambiente, nos materiais didáticos do Programa de Educação Integrada do Movimento

Brasileiro de Alfabetização (PEI-MOBRAL), e do Programa de Educação Básica, da Fundação Educar (PEB-FE), buscou-se compreender como ele estava expresso e alinhado ao projeto formativo da ditadura militar, que visava formar cidadãos obedientes, disciplinados e produtivos. Além disso, analisou-se a educação de jovens e adultos trabalhadores na fase de redemocratização após o fim da ditadura, conduzida pela Fundação Educar.

A partir das análises apresentadas, realizadas após leitura e estudo das fontes históricas e demais literaturas relacionadas ao objeto, constatamos que os conteúdos de biologia presentes no material didático do PEI- MOBRAL, eram apresentados de maneira superficial, isto é, sem aprofundamentos nos conceitos ou em como esses conhecimentos poderiam ser úteis para a formação crítica dos estudantes no aspecto de ampliar as possibilidades de leitura da realidade. Além disso, observamos traços de fragmentação e falta de contextualização, apresentando apenas partes simples de um todo. Dessa forma, o material didático servia como instrumento de legitimação da ideologia dominante e de reprodução das relações de poder.

Quanto ao material didático utilizado pela Fundação Educar, este revela um processo de ensino-aprendizagem condensado e reduzido ao máximo que serve ao modelo supletivo desenhado para o programa. Este modelo privilegia uma formação aligeirada, focada na obtenção de rápida certificação e também atende às exigências do mercado de trabalho, visando suprir a necessidade de mão-de-obra da maquinaria capitalista de produção.

A recorrência de conteúdos sobre práticas de higiene e saúde nos dois programas, demonstra que o Higienismo ainda estava presente durante o período de vigência das duas fundações. Cabe ressaltar que o ensino de ciências aqui caracterizado, reforça as intencionalidades formativas aligeiradas voltadas para a educação de jovens e adultos trabalhadores.

O estudo realizado a partir das iniciações científicas permitiu ampliar a compreensão de parte da história do Ensino de Ciências no Brasil, evidenciando as relações deste ensino com as ações voltadas à educação de jovens e adultos. Percebemos algumas limitações, como a escassez de fontes primárias sobre o PEI-MOBRAI e PEB-FE, assim como dificuldade de acesso aos materiais didáticos originais. Portanto, sugerimos a realização de mais pesquisas voltadas para o ensino de ciências durante e após a ditadura militar, em busca de recuperar as vozes e as experiências dos sujeitos envolvidos nesse processo educativo.

Referências

ALMEIDA, Augusto Vasconcelos de.; MELO, Hélio Fernandes de. Biologia Educacional, Eugenia e Higienismo: o processo de medicalização do espaço escolar no Brasil. *Arma da Crítica*, Fortaleza, v. 10, n. 13, p. 153-177, mai., 2020.

AQUINO, Fernanda Mayara Sales de. *Verso e Reverso*: memórias de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância. 2020. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

BARROS, José D'Assunção. *Fontes históricas*: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BARROS, José D'Assunção. *A fonte histórica e seu lugar de produção*. Petrópolis RJ: Vozes, 2020.

BRASIL. *Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967*. Lei de criação do Mobral. Brasília, DF, 1967.

BRASIL. Ministério da Educação. *MOBRAL: sua origem e evolução*. Rio de Janeiro, 1973. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-mobral-sua-origem-e-evolucao.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. *Objetivos e Conteúdos do Programa de Educação Básica da Fundação Educar*. Rio de Janeiro, 1987.

CACHAPUZ, Antônio; PRAIA, João; GIL-PÉREZ, Daniel; CAR-RASCOSA, Jaime; MARTÍNEZ, Terrades Isabel. A emergência da didática das ciências como campo específico de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 155-195. Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414108>

COELHO, Leni Rodrigues. Educação de jovens e adultos: as práticas pedagógicas do movimento brasileiro de alfabetização em Patos de Minas/MG (1970-1980). *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 9, n. 1, 2010.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. “Movimento Higienista” na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. *ConScientiae Saúde*, [S. l.], v. 1, p. 47-52, 2008. DOI: 10.5585/conssaude.v1i0.170. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/saude/article/view/170>. Acesso em: 23 maio 2023.

HADDAD, Sérgio; DI-PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, mai. - ago., 2000.

MARQUES, Youry Souza. *Corpo, gênero e sexualidade em um livro didático de ciências da natureza do PNLD/EJA 2014*. 218f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylío Lágana; MENDONÇA, Viviane Melo de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.39, p.225 – 249, setembro de 2010.

ROCHA, Camila Di Paiva Malheiros. *Saúde e meio ambiente em materiais didáticos das campanhas e movimentos de educação popular (1947-1967)*. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pró-reitora de Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

SALLES, André Mendes. O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional, *Revista Semina V10 - 2º semestre/2011*.

SILVA, Danielly Cardoso. “*Você deveria ter vergonha de viver num país com tantos analfabetos*”: a Campanha Publicitária do Mobral na Revista Veja (1970-1975). 2019. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUZA-JUNIOR, Mauro Roque de. *A Fundação Educar e a Extinção das Campanhas de Alfabetização de Adultos no Brasil*. 2012. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012

SPIASSI, Ariane. Análise de livros didáticos de ciências: um estudo de caso. *Trama*, Marechal Cândido Rondon, v. 4, n. 7, p. 45–54, 2000. DOI: 10.48075/rt.v4i7.2413. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/2413>. Acesso em: 22 jan. 2024.

TEIXEIRA, Francimar Martins. Uma análise das implicações sociais do ensino de ciências no Brasil dos anos 1950-1960. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* v.12, n.2, p.269-286, 2013.

TORRES, Andresso Marques. *O programa de educação integrada (PEI) do MOBREAL no sertão alagoano: a história narrada pelos sujeitos “anônimos”*, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió 2020.

VITOR, Fernanda Cavalcanti; MARTINS, André Ferrer. “Ilustrações Científicas No Ensino De Ciências: Um Panorama a Partir De Periódicos Brasileiros.” *Alexandria* (Florianópolis) 13.2 (2020): 99-121.

Anexo A - Quadro de análises quali-quantitativas

Quadro 01 - Instrumento para sistematização dos dados advindos da leitura do material didático.

Aspectos do Conteúdo Textual		
Cód. do Texto	P T	Título
Destaque ⁷	<input type="checkbox"/> Plano Principal <input type="checkbox"/> Plano Secundário	
Formas do Destaque ⁸		
Áreas ⁹	<input type="checkbox"/> Botânica <input type="checkbox"/> Zoologia <input type="checkbox"/> Anatomia <input type="checkbox"/> Citologia <input type="checkbox"/> Fisiologia <input type="checkbox"/> Bioquímica <input type="checkbox"/> Genética <input type="checkbox"/> Evolução <input type="checkbox"/> Ecologia <input type="checkbox"/> Outros	
Conteúdos ¹⁰		
Apresentação ¹¹	<input type="checkbox"/> Texto Descritivo <input type="checkbox"/> Texto Narrativo <input type="checkbox"/> Texto Dissertativo	
Fragmento do texto analisado ¹²		
Aspectos dos Recursos Visuais		
Destaque ¹³	<input type="checkbox"/> Plano Principal <input type="checkbox"/> Plano Secundário	Localização (pág.):

-
- 7 Descreve se o texto está no plano principal (foco) ou plano secundário (ex: rodapé, box, curiosidades).
- 8 Mostra como o texto está disposto na página (ex: lateral, central, superior ou inferior).
- 9 Aponta de que grande área da biologia o texto trata.
- 10 Especifica o(s) conteúdo(s) de biologia abordado(s).
- 11 Caracteriza se o texto é descritivo: é um tipo textual que constrói um retrato verbal de algo ou de alguém, como um objeto, um lugar, uma pessoa, entre outros; narrativo: texto que esboça as ações de personagens num determinado tempo e espaço; ou dissertativo: de natureza teórica, que tem o objetivo principal de expor um tema, questionar e estimular o raciocínio.
- 12 Registra partes do texto onde os conteúdos de biologia são encontrados.
- 13 Descreve se a imagem está no plano principal (foco) ou plano secundário (ex: rodapé, box, curiosidades).

Formas de destaque ¹⁴				
Relação com o conteúdo textual ¹⁵	<input type="checkbox"/> Relação com o texto principal		<input type="checkbox"/> Relação com o texto secundário	
	<input type="checkbox"/> Relaciona em partes		<input type="checkbox"/> Não relaciona	
Tipologia ¹⁶	<input type="checkbox"/> Fotografia		<input type="checkbox"/> Ilustração	
Função ¹⁷	<input type="checkbox"/> Decorativa	<input type="checkbox"/> Representacional	<input type="checkbox"/> Organizacional	<input type="checkbox"/> Explicativa

Fonte: Elaborado por Rocha (2023) baseado em Spiassi (2000) e no instrumento produzido pela Profa. Dra. Teresa Vilaça e a Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva sistematizado na dissertação de Marques (2021).

-
- 14 Mostra como a imagem está disposta na página (ex: lateral, central, superior ou inferior).
 - 15 Caracteriza o tipo de relação que a imagem tem com o conteúdo textual.
 - 16 Identifica se é uma fotografia ou ilustração.
 - 17 Define a função da imagem. Ex: decorativa e/ou representacional (não possuem valor didático); organizacional e/ou explicativa (possuem valor didático).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR: uma análise das experiências nacionais e goianas

Ricardo Oliveira Rotondano

O cenário estrutural brasileiro ainda é marcado pela intensa desigualdade social e econômica entre uma pequena parcela da população abastada e uma grande maioria de sujeitos que não têm sequer as suas necessidades básicas atendidas. Este preocupante quadro permanece sem alteração ao longo das décadas, não obstante as sucessivas investidas dos movimentos sociais libertários em manifestações reivindicatórias para que os direitos violados da população mais carente sejam finalmente atendidas pelo Estado.

Uma das grandes problemáticas que se reveste como entrave para que haja uma mudança substancial nesse quadro de sucessivos desrespeitos aos direitos sociais da população menos favorecida é a cobrança efetiva por parte dos próprios sujeitos oprimidos. Apesar de a Constituição Federal de 1988 consagrar uma

série de direitos sociais, econômicos e culturais, e da legislação infraconstitucional elencar dispositivos de proteção cível, penal e consumerista das minorias, tais normas jurídicas não estão ao alcance da população vulnerabilizada e, por isso, não são devidamente pleiteadas na seara institucional.

O direito, como ferramenta pública para a consecução de necessidades básicas do cidadão frente ao Estado, está concentrado em campos intelectuais privilegiados – classes média e alta, universidades, órgãos institucionais – dos quais a população menos abastada geralmente não tem acesso. Este distanciamento do conhecimento do direito das camadas da população socialmente desprivilegiadas acaba fazendo com que os campos de edição e de interpretação das normas jurídicas sejam ocupados somente pelas elites socioeconômicas do país, manipulando os instrumentos jurídicos para o atendimento dos seus interesses.

Desse modo, urge realizar a disseminação das normas jurídicas para a população desfavorecida, de modo a ampliar o escopo de participação dos cidadãos frente à luta política pela efetivação das necessidades sociais que lhes são negadas. Investir nestes projetos de democratização de direitos tem o condão de instrumentalizar os sujeitos oprimidos com o conhecimento dos seus direitos negados e das instituições propícias para a realização do pleito profícuo para instigar a sua pertinente consecução. Neste ponto, o saber se relaciona como um poder conferido e assumido pela população subalternizada.

Dentro deste quadro, esta missão de *tornar o conhecimento dos direitos acessível para as camadas subalternizadas* é posta em prática por iniciativas oriundas de movimentos sociais emancipatórios, que buscam capacitar lideranças comunitárias através de cursos de educação jurídica. Através da disseminação de direitos para tais sujeitos, a atuação jurídica dentro e pelas comunidades é acionada, inserindo a população oprimida que coabita aquele espaço

dentro do campo de disputa jurídico-normativo pelo monopólio de definir o direito (Bourdieu, 1989).

Tais modelos educativos utilizam metodologias de formação dialogais, pautadas pela construção coletiva do conhecimento entre os participantes e os promotores dos referidos cursos. Nega-se, de pronto, qualquer estratégia educativa conservadora, em que a produção de conhecimento é hierarquizada e verticalizada, transmitida dos professores aos alunos, como depósitos efetuados em receptáculos imóveis, estanques e inativos. O debate horizontalizado é o enfoque central para provocar a reflexão e a ponderação crítica dos sujeitos-alvo dos cursos, estimulando a sua avaliação criteriosa das relações sociais de poder da sociedade.

Estimula-se, mais do que isso, o protagonismo sociopolítico daqueles sujeitos em condição de vulnerabilidade social, em que estes não dependem de organizações externas que pleiteiem seus direitos – passando a fazê-lo diretamente, por meio da sua lógica, diálogo e ação internas. Há, nesse sentido, um empoderamento jurídico-social da população-alvo dos projetos de educação jurídica, que passam a gozar de novos e eficazes instrumentos de luta pela consecução dos seus direitos historicamente negados frente ao Estado, comandado por elites orgânicas políticas e empresariais.

O presente trabalho apresenta, seguindo a seguinte linha de investigação, algumas experiências de projetos de educação jurídica popular desenvolvidas ao longo do território brasileiro. O objetivo central da presente pesquisa é elucidar os fundamentos teóricos e as bases de ação de tais movimentos, elucidando sua potência como estratégias alternativas para a efetivação de direitos para a população oprimida. Adicionalmente, a pesquisa incide sobre as experiências de educação jurídica popular executadas no estado de Goiás. Como metodologia de abordagem, utilizou-se o método hipotético-dedutivo; como métodos de procedimento, recorreu-se aos métodos histórico, experimental, tipológico e es-

truturalista; como técnicas de pesquisa, adotou-se a documental indireta em conjunto com a observação simples.

Fundamentos teóricos dos projetos de educação jurídica popular

Os projetos de educação jurídica popular (EJP) são uma experiência recente no Brasil. As duas primeiras experiências catalogadas surgiram na década de 1990, sendo o programa Juristas Leigos, da Associação dos Advogados dos Trabalhadores Rurais da Bahia (AATR-BA) a iniciativa mais antiga. O projeto surge no ano de 1992 a partir da reflexão proposta pela AATR-BA, de que a atuação do coletivo deveria ir além da assistência judiciária gratuita; era preciso construir conjuntamente a formação da população-alvo, no intuito de ampliar o saber jurídico.

O fomento coletivo do conhecimento jurídico com as/os trabalhadoras/es rurais possuía como objetivo engajar a *autonomia* de tais sujeitos na defesa dos seus direitos (Rocha, 2004), proporcionando condições para o efetivo acesso à justiça. Não obstante as ações da AATR-BA na formação de trabalhadoras/es tenham enfrentado críticas e resistência de uma parcela de juristas, acusando o movimento de estar recriando a figura do rábula¹ a partir de tais ações, o projeto de Juristas Leigos avançou, sob a defesa pertinente da necessidade de rompimento do déficit de conhecimento sobre direitos para a população vulnerabilizada.

A expansão do conhecimento jurídico é essencial para que os direitos que foram positivados não sejam violados por conta do seu desconhecimento pelos grupos em situação de opressão. Ao terem ciência sobre os dispositivos legais que possuem, os sujeitos vulnerabilizados passam a pleitear coletivamente a sua con-

1 Os denominados “rábulas” são considerados pessoas que exerciam a advocacia sem o diploma de ensino superior em Direito.

secação, rompendo relativamente o ciclo de dependência jurídica ante a profissionais do direito cujo acesso é oneroso ou burocrático. É preciso ressaltar que em muitas comunidades rurais, há uma sistemática ausência de profissionais jurídicos (Rocha, 2004), dificultando ainda mais o seu acesso à justiça.

Ao serem formadas lideranças comunitárias nos projetos de educação jurídica popular, há um conseqüente processo de *multiplicação de saberes jurídicos* (Souza, 2019) nos locais de vivência em que tais sujeitos estão inseridos. O déficit no conhecimento de direitos da população é significativamente reduzido a partir da ação coletiva de atores da própria comunidade, numa relação de cooperação direta. Almeja-se, a partir de tais práticas formativas, combater o abismo entre as elites sociais, detentoras do saber jurídico, e os sujeitos vulnerabilizados, a quem tais saberes são negados, num movimento político de *desencastelamento do saber jurídico* (Nunesmaia-Jr; Rocha, 1998).

A partir dos projetos de educação jurídica popular, ocorre o fortalecimento do viés democrático, pluralista e emancipador do direito, garantindo-se o efetivo acesso dos grupos vulnerabilizados às suas garantias constitucionais (Rotondano, 2015). Isto porque o sistema de normas jurídicas deve ter como objetivo primordial a plena satisfação das necessidades humanas, mais do que simplesmente se converter num conjunto de institutos formais organizados e aplicados de forma técnico-operativa. O direito, desse modo, não pode estar dissociado da concretização da justiça social (Lyra Filho, 1990).

Os movimentos de educação jurídica popular proporcionam reflexões coletivas voltadas para o estímulo à participação dos sujeitos subalternizados na esfera pública, ocupando os espaços de debate e decisão das políticas voltadas para sua comunidade (Souza, 2019). Há uma problematização da passividade política, desvelando-se as conseqüências de um cenário de transmissão

contínua de responsabilidades sobre as decisões institucionais a representantes políticos. Tanto os espaços institucionais quanto os campos de debate existentes fora do Estado passam a receber a intervenção direta de grupos oprimidos (Rotondano, 2015), num processo de luta política pela consecução de direitos.

A perspectiva de fomentar a conscientização acerca dos direitos está concentrada na maior parte das vezes em um grupo específico. Assim como a AATR-BA promove os cursos de formação com as/os trabalhadoras/es rurais, a Themis realiza os seus projetos de educação jurídica popular com mulheres. O projeto Promotoras Legais Populares, desenvolvido em 1993 pela Themis, no Rio Grande do Sul, e pela União de Mulheres de São Paulo, em São Paulo, também pode ser identificado como experiência pioneira de educação jurídica popular no Brasil (Santos, 2014).

Os referidos projetos nasceram do contato de ativistas feministas com cursos de capacitação legal de mulheres desenvolvidos há anos em outros países da América Latina – grande parte deles com o apoio direto do Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) (Fonseca, 2012). A proposta central se baseia em um ciclo de formação sobre conhecimentos jurídicos, de forma a capacitar as mulheres para construir redes de orientação e atuação na defesa dos direitos das mulheres. Nesse sentido:

A definição de *legal literacy* é o ‘processo de adquirir consciência crítica sobre direitos e leis, a habilidade de afirmar direitos e a capacidade de mobilizar para mudança’ (...). A ‘alfabetização legal’, porém, não se resume aos cursos de capacitação, mas pode abranger várias formas de mídia, cursos pontuais, seminários, campanhas etc, procurando incorporar os diversos instrumentos de uma estratégia ampla de transformação social. Visa não

somente a transmissão de informações jurídicas a respeito de direitos, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e políticas, sendo parte integrante de uma luta política mais abrangente por justiça. A formação de paralegais comunitárias (*community based-paralegal*) é apenas uma dessas estratégias (Ricoldi, 2011, p. 19).

A atuação das Promotoras Legais Populares formadas pela Themis perpassa por vários campos, dentro e fora do Estado. No entanto, há a estruturação específica de um espaço de orientação e atendimento às mulheres, denominado Serviço de Informação à Mulher (SIM). Neste espaço (que pode ser fixo ou itinerante), as Promotoras Legais Populares promovem a elucidação de questões jurídicas encaminhadas por mulheres de quaisquer classes sociais gratuitamente, posto que “não é só mulher pobre que tem problemas, as ricas também têm”.²

Por contarem com um grupo de advogadas mulheres para prestar igualmente a assessoria jurídica para o público-alvo, parte dos casos levados até a Themis acabaram se convertendo em ações judiciais. Isto porque, em determinadas situações, as ações de orientação jurídica são o passo inicial que, posteriormente, requer o pleito efetivo ao Estado, via Poder Judiciário, para a garantia de determinado direito não amparado pela via extrajudicial. Assim sendo, os casos mais comuns relatados são de questões de filiação, separação, medida cautelar, violência sexual, violência física, Lei Maria da Penha e ameaça (Cadore, 2017).

2 Relato da Promotora Legal Popular denominada “Anete” (BONETTI, Alinne de Lima. *Entre feministas e mulheristas: uma etnografia sobre Promotoras Legais Populares e novas configurações de participação política feminina popular em Porto Alegre*. 2000. 195 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000, p. 87).

É preciso ressaltar que, muito embora a Themis e a União de Mulheres de São Paulo sejam pioneiras no cenário nacional, os projetos de Promotoras Legais Populares foram disseminados por todo o país. No Tocantins, a Casa 8 de Março promove desde 2003 cursos de capacitação jurídica para mulheres em direitos humanos, tendo como intuito a instrumentalização das lideranças comunitárias para atuar coletivamente em prol dos direitos das mulheres. Nessa toada, “as promotoras atuam politicamente na transformação da realidade desigual que atinge as mulheres” (Ferreira, 2018, p. 96).

Em semelhante sentido, temos a iniciativa do Grupo Mulher Maravilha, na cidade de Recife/PE, que realiza cursos de formação de Promotoras Legais Populares desde o ano de 2005 (Fonseca, 2012). Ainda, podemos citar o curso de Promotoras Legais Populares promovido pela Universidade de Brasília também desde o ano de 2005, numa parceria institucional com o Ministério Público do Distrito Federal (Fonseca, 2012). Os cursos de formação de Promotoras Legais Populares alcançaram o estado de Goiás, juntamente com outras iniciativas de educação jurídica popular. O presente escrito se debruça, neste momento, sobre elas, realizando uma breve investigação sobre as suas linhas de ação.

Experiências de educação jurídica popular no cenário goiano

Mediante o contato e o apoio da experiência de formação de Promotoras Legais Populares promovida pela Universidade de Brasília/DF em conjunto com o Ministério Público do Distrito Federal, foi criado em 2018 na Universidade Federal de Goiás/GO o projeto de Promotoras Legais Populares (Sá, 2021). O referido projeto foi desenvolvido como uma ação de extensão de iniciativa da professora Adriana Andrade Miranda, vinculada ao Curso de

Direito da UFG. O primeiro curso de formação, realizado entre os meses de maio a dezembro de 2018, preencheu o total de 70 vagas exclusivamente para mulheres – que preferencialmente compunham os quadros da Universidade, seja como servidoras ou estudantes –, tendo 30 delas concluído a formação.

A partir do segundo curso, realizado no ano de 2019, o público-alvo passou a ser mulheres lideranças comunitárias, extrapolando a perspectiva universitária e atuando diretamente com a população em situação de vulnerabilidade. Muitas das cursistas levavam as/os suas/seus filhas/os para as formações, tendo em vista a conjuntura de exercício das atividades domésticas e familiares nas quais estavam inseridas – o que foi amparado pelas organizadoras do curso, sob pena de inviabilizar sua participação (Sá, 2021). Das 109 inscritas no curso, 62 mulheres se declararam como pretas, pardas ou indígenas, o que revela a abrangência não somente da perspectiva social, mas igualmente racial do curso. As formações de Promotoras Legais Populares da UFG/GO continuam ocorrendo, tendo sido formadas sucessivas turmas de cursistas mulheres.

Destacamos, ainda no campo de formação de Promotoras Legais Populares, o curso promovido pelo Instituto Federal Goiano (IFG) na cidade de Águas Lindas de Goiás, entre os meses de abril a dezembro de 2019 (Lima, 2020). A estruturação e a execução do curso de PLPs resultou de uma somatória de esforços, individuais e coletivos, que envolveu o protagonismo de Promotoras Legais Populares já formadas, professoras e discentes do IFG e de outras Instituições de Ensino Superior, além de parcerias com outras entidades. Assim como ocorreu na UFG, a influência dos cursos de Promotoras Legais Populares do Distrito Federal influenciou de sobremaneira a realização do curso do IFG.

Muitas foram as dificuldades encontradas para a instalação e execução do curso de formação em Promotoras Legais Popula-

res. A distância de moradia das facilitadoras, a complexidade em aliar um espaço que comportasse as crianças filhas das cursistas, a disponibilidade de datas de participação, entre outras questões. A organização do curso teve que englobar menos encontros do que outras experiências de formação, com o remanejamento do conteúdo ao longo das oficinas, revelando um processo contínuo de adaptação para atender as especificidades próprias do local e das cursistas (Lima, 2020).

Além das experiências de educação jurídica popular oriundas dos projetos de Promotoras Legais Populares, elencamos a Turma Especial do Curso de Direito para os Beneficiários da Reforma Agrária como iniciativa relevante produzida no cenário do estado de Goiás (Barros, 2015). Construída nos moldes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a referida Turma Especial surge como um projeto da Universidade Federal de Goiás, desenvolvido na cidade de Goiás a partir do ano de 2007 (Barros, 2015). Vale o destaque à Turma Especial criada pela Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia, que não será objeto de aprofundamento por conta da delimitação temática aos projetos goianos.

Houve uma soma de esforços de diferentes setores institucionais para vencer a burocracia pertinente à aprovação do referido Curso, perpassando pela Coordenação do Curso de Direito, Pró-Reitoria de Graduação, Comissão Pedagógica do PRONERA, Superintendência Regional do INCRA-GO, Ministério da Educação, entre outros (Morais, 2011). Após sucessivos pareceres, encaminhamentos e votações, a Turma Especial foi aprovada e implementada pela Universidade Federal de Goiás. Como embaçamento legal para a criação e execução da referida Turma Especial, podemos elencar:

Quadro 1 - Lista de documentos da normativa do PRONERA

DOCUMENTO	EMENTA
Decreto n. 7.352/2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)
Manual de Operações do PRONERA (2004)	Documento orientador que serve para nortear as instituições de ensino e parceiros na elaboração dos projetos vinculados ao PRONERA
Manual de Operações do PRONERA (2011)	Orienta as instituições de ensino e parceiros na elaboração dos projetos vinculados ao PRONERA
Portaria Convênio Conjunta (INCRA/UFG) n. 9/2007	Estabelece a cooperação técnica-orçamentária entre a Universidade Federal de Goiás e o INCRA, visando à implementação do Projeto de Curso de Graduação em Direito na Ação de Formação de Profissionais de Nível Superior adaptados à Reforma Agrária do PRONERA
Portaria de Convênio (INCRA/UEFS) n. 763232/2011	Realização do curso de Direito para 40 (quarenta) beneficiários do público da Reforma Agrária de acordo com o Manual do PRONERA

Fonte: Joseane Batista Azevedo Barros, 2015.³

Mediante a implementação destes projetos, as entidades e os movimentos sociais investem na possibilidade de construção de alternativas viáveis para o combate efetivo dos problemas enfrentados pela população em situação de vulnerabilidade social no país (Miranda, 2010). A luta política pela efetivação dos direitos historicamente negados é vista, neste âmbito, como papel a ser desempenhado pelos próprios sujeitos oprimidos – que são instrumentalizados para ocupar o protagonismo neste processo, tomando a dianteira no campo de deliberação sobre a interpretação e aplicação do direito.

A redução da distância entre o conhecimento dos direitos e a população em geral, neste prisma, propõe novos desafios a serem postos para o Estado, que vê a quebra do caráter elitista que

3 BARROS, Joseane Batista Azevedo. *Educação jurídica e direitos humanos: o caso do curso de direito com os assentados da reforma agrária*. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, 2015, p. 107.

reveste o espaço de aplicação jurídica (Morais, 2011) – centrada em instâncias judiciais que revestem suas decisões com base em critérios supostamente formais e técnicos. Desafios estes necessários para a plena efetivação dos direitos sociais, econômicos e culturais dos setores vulnerabilizados socialmente, que a partir do domínio efetivo dos seus direitos, passam a construir caminhos viáveis para o atendimento das suas necessidades políticas e sociais.

Considerações finais

A recente constitucionalização de direitos no cenário global e, em especial, na seara brasileira das últimas décadas tem refletido um quadro de amparo crescente de valores e demandas sociais negadas historicamente para as minorias sociais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou uma mudança jurídica estrutural em relação aos dispositivos normativos anteriores, que passaram a ser analisados e compatibilizados com ideais políticos profundamente identificados com a igualdade social e a diminuição da pobreza e das demais mazelas sociais encravadas no país.

Entretanto, uma transição puramente jurídica não se mostrou suficiente para que os direitos positivados fossem efetivamente implementados. Mais do que modificar preceitos normativos, é preciso transformar as relações de poder imbuídas no país, na qual os setores governamentais são ocupados por oligarquias sociopolíticas que revertem os instrumentos públicos para o atendimento dos seus interesses privados. A população que sobrevive às custas da exploração laboral do oligopólio empresarial opressor visualiza poucos ou nenhum caminho para a transição das problemáticas sociais edificadas no país.

A atuação das organizações e instituições pautadas pela emancipação social não é, por si só, suficiente para modificar este

quadro estrutural de desigualdade e opressão. Urge a necessidade de que os setores oprimidos lutem coletivamente pela sua emancipação – que não poderá ser “dada” como uma “dádiva” ou “presente” por quaisquer outros atores, senão por si próprios. A alienação ante o sorrateiro discurso do opressor na sociedade, em conjunto com a descrença na possibilidade de transformação efetiva da problemática social de modo significativo, aliada ao desconhecimento de instrumentos propícios para pôr em debate suas demandas históricas amarra os anseios dos sujeitos subalternizados, mantendo-os em condição de inação e passividade.

Nesse quadro, o investimento em modelos de formação que elucidem as relações de opressão dentro das quais a população marginalizada está inserida e, mais do que isso, forneçam instrumentos jurídico-políticos efetivos para a sua luta coletiva por emancipação são essenciais neste desejado processo de transição histórica. Assumindo tal missão, movimentos sociais espalhados ao longo do país passam a desenvolver projetos de educação jurídica popular como estratégia para disseminar entre a população em geral a ciência dos direitos que lhes são negados cotidianamente, conscientizando-as da possibilidade efetiva de pleito frente ao Estado das suas necessidades não atendidas.

A capacitação de lideranças populares e comunitárias em direitos humanos e fundamentais, especificamente as garantias jurídicas que se relacionam às necessidades de setores e minorias específicas – mulheres, trabalhadores, imigrantes, negros, indígenas, entre outros agrupamentos subalternizados – proporcionam-lhes efetivos meios de combate político frente ao Estado. Propugna-se, desse modo, que o conhecimento se traduz como poder a ser destinado e eficazmente utilizado pelas camadas oprimidas da população brasileira, que aciona as instituições estatais e até mesmo internacionais para atender aos direitos sociais, econômicos e culturais dos quais são evidentemente carentes.

Há o destaque, no cenário pátrio, para dois projetos que têm desempenhado tal ideologia de disseminação de direitos de modo pioneiro e incisivo. O primeiro deles é o curso de formação em Juristas Leigos, desenvolvido e executado pela Associação dos Advogados dos Trabalhadores Rurais da Bahia – AATR/BA. O segundo exemplo é o curso de formação de Promotoras Legais Populares, do qual a Thêmis Assessoria e a União de Mulheres de São Paulo foram as primeiras idealizadoras – e que atualmente está presente em diversos Estados do país. Ambos os projetos realizam a capacitação legal da população-alvo, desvelando as relações de opressão e exclusão socialmente existentes e elucidando instrumentos jurídicos propícios para exercer o combate a estas situações discriminatórias.

Somadas a tais práticas, identifica-se no estado de Goiás a proliferação de ações de educação jurídica popular em distintos campos de atuação, promovendo esforços de democratização de direitos e de instrumentalização da população vulnerabilizada. Os projetos de Promotoras Legais Populares desenvolvidos pela Universidade Federal de Goiás, na cidade de Goiânia, e do Instituto Federal de Goiás, na cidade de Águas Lindas de Goiás, representam parte significativa destas iniciativas, voltadas para a defesa dos direitos das mulheres através da instrumentalização do saber jurídico.

Ainda, a criação da Turma Especial do Curso de Direito para os Beneficiários da Reforma Agrária, oriunda da iniciativa da Universidade Federal de Goiás, na cidade de Goiás, representa um marco na desconstrução da vertente elitista do direito. Tal ação promove a construção coletiva de saberes no campo do direito, sob a perspectiva do fortalecimento da luta da população do campo pela consecução das suas necessidades historicamente negadas. A conscientização jurídica proveniente do curso é, pois, fruto de uma política direta de transformação social.

Referências

BARROS, Joseane Batista Azevedo. *Educação jurídica e direitos humanos: o caso do curso de direito com os assentados da reforma agrária*. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, 2015.

BONETTI, Alinne de Lima. *Entre feministas e mulheristas: uma etnografia sobre Promotoras Legais Populares e novas configurações de participação política feminina popular em Porto Alegre*. 2000. 195 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CADORE, Nathália Boni. *Direitos humanos e perspectivas feministas para o direito no Brasil contemporâneo: uma análise da trajetória da ONG Themis de Porto Alegre (1993-2013)*. 2017. 270 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

FERREIRA, Bernadete Aparecida. *A educação em direitos humanos das mulheres e a formação de Promotoras Legais Populares: a experiência da Casa 8 de Março no Tocantins*. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos) – Programa de Mestrado Profissional e Interdisciplinar em Prestação Jurisdicional e Direitos Humanos, Universidade Federal do Tocantins, 2018.

FONSECA, Livia Gimenes Dias da. *A luta pela liberdade em casa e na rua: a construção do direito das mulheres a partir do projeto promotoras legais populares do Distrito Federal*. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA, Aline da Costa Luz de. *Intersecção entre feminismo e educação popular na formação de Promotoras Legais Populares*. 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2020.

LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito*. 11. ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MIRANDA, Carla. *Na práxis da assessoria jurídica universitária popular: extensão e produção de conhecimento*. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, 2010.

MORAIS, Hugo Belarmino de. *A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico*. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, 2011.

NUNESMAIA JR, Gil; ROCHA, José Cláudio. Juristas Leigos: Desencastelando o saber jurídico. *Revista da CESE*, n. 6, ano XIII, dez. 1998.

RICOLDI, Arlene Martinez. *Paraíba mulher macho: Gênero, cultura e política na educação jurídica popular em João Pessoa-PB*. 2011. 234 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, Denise A. B. F. *Formação e monitoramento de juristas leigos: a experiência de uma ONG com educação popular na região sisaleira da Bahia*. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.

ROTONDANO, Ricardo Oliveira. *Movimentos sociais e educação jurídica popular: estratégias de atuação coletiva para a consecução de direi-*

tos. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, 2015.

SÁ, Priscila Miranda de. *Promotoras Legais Populares: organização coletiva de mulheres para a constituição de um feminismo popular*. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, Universidade Federal de Goiás, 2021.

SANTOS, Raquel Auxiliadora dos. *Promotoras Legais Populares: avançando na luta pela igualdade de gênero e na compreensão da Educação de Jovens e Adultos*. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

SOUZA, Sirley Aparecida de. *Educação Jurídica Popular: identidade e protagonismo de novos sujeitos de direito*. 2019. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2019.

PROGRAMA DE RÁDIO “PALAVRA DE MULHER”: A COMUNICAÇÃO COMO ALIADA NA DEFESA DE DIREITOS

Geralda da Cunha Teixeira

*“A comunicação a serviço da igualdade de gênero
Em 1993, Divina Jordão e Geralda Ferraz - comunicadoras e educadoras - uniram seus ideais para lançar o programa Palavra de Mulher, na Rádio Difusora AM 640 de Goiânia, que contou com o apoio da Pastoral da Mulher. O objetivo era dar visibilidade às ações dos movimentos de mulheres e contribuir para esclarecer a população sobre os direitos humanos e femininos. Como a rádio é ouvida em mais de 200 municípios goianos, as produtoras tiveram a possibilidade de divulgar amplamente seu trabalho. Desde então, as ações comunicativas propostas priorizam a questão social mais relevante, que é a causa das mulheres. Assim são abordados assuntos aprofundando a temática de gênero, envolvendo a população historicamente marginalizada, principalmente da periferia. ‘Eles nunca se esgotam e nem*

ficam na superficialidade [conta Geralda], são discutidos de forma responsável e crítica, com o caráter de informar e também de conscientizar nossas ouvintes'. O programa - acrescenta a radialista - 'é um espaço que precisamos o tempo todo ocupar, reafirmando nossas convicções e posições ideológicas'. Para as produtoras, o importante é trazer ao debate temas fundamentais que não são explorados pela mídia comercial - e aos quais as ouvintes não têm acesso cotidiano, tais como: saúde, educação, comportamento, cidadania, direitos da mulher, violência, arte etc. e que são apresentados com um olhar crítico e esclarecedor.¹

O programa de rádio Palavra de Mulher, como analisado no trecho acima pela professora Inês Amarante no artigo Vida, Vozes e Palavras de Mulheres, teve um papel significativo em um momento político e histórico não só para o movimento de mulheres em Goiás, mas também para as pessoas comuns, ouvintes assíduas da rádio Difusora de Goiânia. Foi pioneiro em pautar temas desconhecidos, extremamente necessários para a população com difícil acesso a informações sobre direitos básicos, pautas normalmente negligenciadas pelas autoridades públicas e também pelos meios de comunicação tradicionais que comumente, ainda hoje, se baseiam em programações sensacionalistas com temáticas sobre violência, consumismo e futilidades.

A informação e a comunicação comprometida com as causas sociais, principalmente com as lutas das mulheres, foram princípios norteadores do programa ao longo dos seus 23 anos de existência, que cumpriu não só o papel de informar, mas seguramente, colaborou na formação de mulheres e homens. Este capítulo resultou de pesquisa que investigou o papel do programa de rádio Palavra de Mulher, enquanto veículo de comunicação democráti-

1 AMARANTE, Maria Inês. Vidas, Vozes e Palavras de Mulheres no Rádio: sim, elas podem. *Revista Alterjor*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2011

ca, e como espaço de educação não formal das e dos ouvintes, bem como enquanto espaço de visibilidade das demandas e reivindicações pelos direitos das mulheres.

Foi fundamental pesquisar não só a história do programa de rádio Palavra de Mulher, mas a história da comunicação popular comprometida com mudanças sociais que, portanto, puderam ter influência sobre o aspecto formativo e educacional dos mais diversos tipos de pessoas. Neste sentido, a pesquisa fundamentou-se teoricamente nos estudos e reflexões de estudiosos da História, do modelo de Comunicação no Brasil e em Goiás, e, da Sociologia, que colaboram na reflexão sobre a organização dos movimentos sociais, na discussão sobre o patriarcado, sobre as relações de gênero e a educação não formal.

O programa de rádio Palavra de Mulher (1993-2016) ocupou um espaço que era destinado a programas convencionais na mídia goiana – a rádio Difusora apesar de religiosa tinha perfil baseado nas rádios comerciais e nas pesquisas de opinião pública (Serpes, 2006). E ainda hoje, de acordo com informação do site da emissora², a rádio está entre as quatro mais ouvidas no segmento popular, é a líder de audiência no segmento cristão e, dentre as quase 30 emissoras, está entre as oito mais ouvidas no ranking geral.

Reflexões iniciais

O início da década de 1990 foi um período de grande efervescência social no Brasil. A abertura política iniciada na década de 1980 teve sua culminância na Assembleia Nacional Constituinte e na aprovação da Constituição de 1988. Movimentos sociais organizados pautaram temáticas e problemas sociais que, durante

2 DIFUSORA, Pai Eterno. Difusora Pai Eterno: Uma história de Tradição na Comunicação em Goiás. *Portal Difusora Pai Eterno*. Disponível em <http://difusorapaieterno.com.br/quem-somos/> Acesso: 11/07/2022

o período da ditadura militar, foram reprimidos e negligenciados. Organizados em associações, em movimentos de base da igreja católica, em organizações políticas, ativistas trouxeram ao debate temas que necessitavam ser expostos e ter políticas públicas que garantissem os direitos de segmentos sociais importantes e marginalizados da sociedade.

A Pastoral da Mulher, assim como outras pastorais criadas neste período, fez parte dos encaminhamentos das Conferências Episcopais Latino-Americanas (Celam). Tais conferências foram realizadas com objetivos definidos para a Igreja Católica Apostólica Romana após concílio Vaticano II. Ela, a igreja, deveria voltar-se para os problemas sociais da América Latina, como descreve o documento de Medellín em seu texto integral “Presença da Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio Vaticano II”:

Nossa missão pastoral é essencialmente um serviço de inspiração e de educação das consciências dos fiéis, para ajudar-lhes a perceber as exigências e responsabilidades de sua fé, em sua vida pessoal e social. Dentro dessa perspectiva, a Segunda Conferência Episcopal quer evidenciar as mais importantes para os países de nosso continente, tendo em conta o juízo de valor que, sobre a situação econômica e social do mundo de hoje, emitiram os últimos documentos do magistério da Igreja, e que no continente latino-americano tem plena vigência. (...) As conferências episcopais proporcionarão a organização de cursos, encontros etc., como meio de integração dos responsáveis pelas atividades sociais, vinculadas à Pastoral.

Além de sacerdotes, religiosos e leigos, poder-se-ia também convidar líderes que trabalhassem em programas nacionais e internacionais de promoção dentro do país. Os

institutos destinados ao preparo de pessoal apostólico de outros países coordenarão suas atividades de pastoral social com os respectivos organismos nacionais; além disso, promover-se-á principalmente, a realização de semanas sociais para elaboração da doutrina social a ser aplicada a nossos problemas. Isso permitirá formar a opinião pública a respeito. (Medellín, 2004, pp. 4-8)

Entre as décadas de 1960 a 2000 as pautas sociais e o trabalho de parte da igreja católica estavam em consonância. As temáticas relacionadas às mulheres ganharam mais espaço na instituição. As reivindicações por direitos se tornaram propostas de governos.

Em 1993 o programa Palavra de Mulher foi criado pelas mãos da igreja católica goiana, através da Pastoral da Mulher, produzido e transmitido por uma emissora religiosa – a antiga rádio Difusora de Goiânia, hoje rádio Difusora Pai Eterno. À medida que o programa se consolidava, ele igualmente se firmava com abordagens mais contundentes sobre as temáticas políticas propostas. Com o passar dos anos, ganha autonomia e, com o fim da Pastoral da Mulher em 2002, passa a ser coordenado por uma associação não governamental, laica, a Associação Mulheres na Comunicação (AMC). No decorrer de vinte e três anos em que fica no ar, passa por mudanças estruturais e se torna referência em seu horário, tanto pelas abordagens progressistas como também pela defesa da comunicação democrática.

De acordo com Le Goff (1990): “Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (p. 368) e isso nos coloca diante do desafio de investigar a história do programa de rádio Palavra de Mulher, dos possíveis significados dessa história para a comunidade goiana, buscando ir à direção contrária, com a presente pesquisa, do esquecimento e do silêncio. Palavra de Mulher ousava

trazer pautas importantes para segmentos sociais, que passavam à margem das pautas convencionais.

No artigo “O quinto poder”, Ramonet (2003) enfatiza a importância dos cidadãos exigirem dos grandes meios de comunicação mais ética e sugere a criação de mecanismos de comunicação que contraponham a mídia atual, que representa um poder único que gera um desequilíbrio prejudicial à democracia. Investigamos se também pode ser sobre isso o programa de rádio “Palavra de Mulher”, enquanto uma possibilidade de comunicação que contraponha e faça frente a mídia atual, que representa um poder único e que gera um desequilíbrio prejudicial à democracia.

Le Goff (1990) nos apresenta ainda uma reflexão que serviu de referencial para entendermos melhor o processo histórico do programa de rádio Palavra de Mulher e da importância de seu resgate histórico:

Os psicanalistas e psicólogos insistiram, quer a propósito da recordação, quer a propósito do esquecimento, nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual. Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. (Le Goff, 1990, p. 368).

O resgate do programa Palavra de Mulher, através da pesquisa documental e bibliográfica, foi fundamental para entendermos o contexto político e religioso em que estava inserido e como ele se consolidou ao longo dos anos. Não podemos perder de vista que

ele surgiu num período de grande efervescência dos movimentos sociais, da redemocratização do Brasil e também de abertura da Igreja Católica que, à luz dos Concílios Vaticano II e de Medellín, abrem a igreja latino-americana para discutir os problemas das desigualdades sociais, dentre eles, os direitos das mulheres.

O programa de rádio Palavra de Mulher em uma rádio religiosa

Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente aos assuntos.³

Paulo Freire

O programa de rádio Palavra de Mulher atrelado ao percurso dos movimentos sociais em Goiás – movimentos de mulheres, feministas, direitos da população negra e demais temáticas relacionadas aos direitos humanos –, promoveu discussões, debates e levou informações sobre temas importantes para a vida das mulheres e de segmentos minoritários que não tinham espaço em outros veículos de comunicação, principalmente os de massa.

Sua trajetória tratou-se também de uma prática de comunicação de foco educativo comprometida com a transformação social. Falar sobre a realidade do programa de rádio Palavra de Mulher, além de buscar o registro de tal história, é também demonstrar que há possibilidade de se fazer uma comunicação comprometida com as mudanças sociais de maneira prática, como nos ensina Freire (1983).

3 FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 1967.

Aqui trazemos a história da emissora de rádio atual Divino Pai Eterno, uma rádio da igreja católica, onde o programa Palavra de Mulher foi produzido e veiculado; a história do programa Palavra de Mulher; e a análise de parte de seu acervo ao longo do tempo que esteve no ar. Vamos analisar dois programas de períodos distintos. O primeiro realizado no ano de 1994, quando o Palavra de Mulher se aproximava de seu primeiro aniversário, e um segundo programa, realizado em agosto de 2016, uma de suas últimas edições. Analisaremos como o programa evoluiu ao longo dos anos enquanto uma possível ferramenta de comunicação de gênero e de educação não formal.

Rádio Difusora Pai Eterno

A rádio Difusora de Goiânia foi fundada em 1957 pelos empresários Omar Barbosa e Paulo de Castro. A emissora “nasceu com o nome rádio Difusora de Campinas, iniciando as suas transmissões em 24 de maio do mesmo ano. Desde sua fundação, possuía ligação com a igreja católica”⁴. Alguns meses depois de sua fundação, Dom Fernando Gomes dos Santos autorizou a compra da emissora que desde então passou a pertencer a Arquidiocese de Goiânia. A aquisição, de acordo com o registro no próprio portal da emissora, foi feita com o “objetivo de fazer dela uma emissora educadora, especialmente para ser um suporte no trabalho de alfabetização”⁵, dentre os projetos encampados pela igreja. Seu primeiro diretor desse período foi o padre redentorista Nelson Geraldo Antonino, da paróquia de Campinas.

4 DIFUSORA, Pai Eterno. Difusora Pai Eterno: Uma história de Tradição na Comunicação em Goiás. **Portal Difusora Pai Eterno**. Disponível em <http://difusorapaieterno.com.br/quem-somos/> Acesso: 1/05/2021.

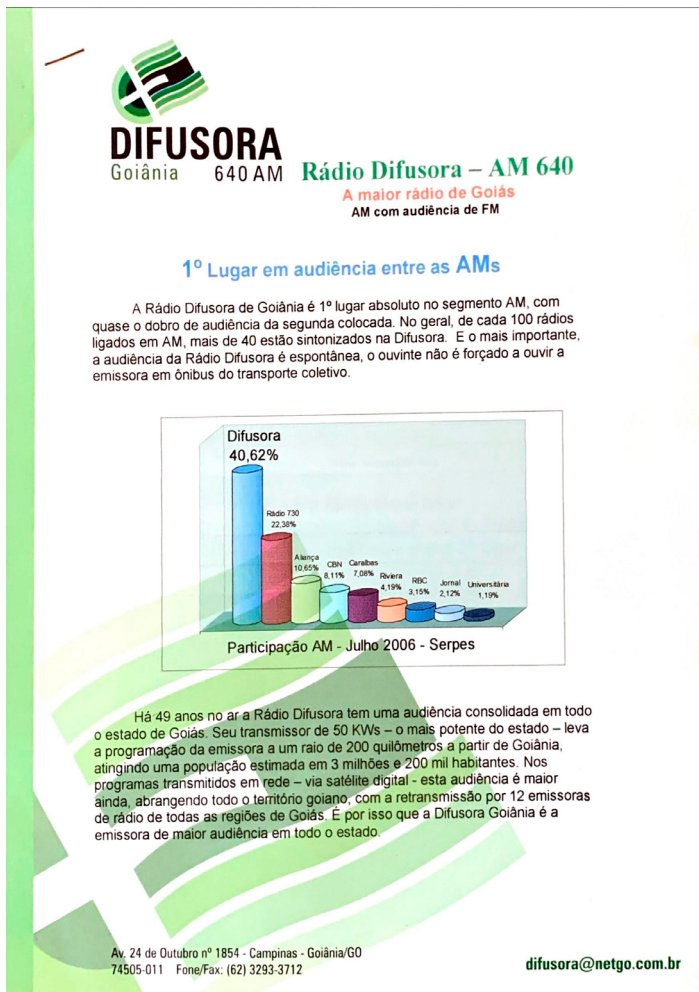
5 Idem.

A rádio Difusora de Goiânia tornou-se referência de jornalismo, pautando-se na defesa das causas sociais. Ainda de acordo com o registro histórico da emissora, nomes reconhecidos do radiojornalismo goiano atuaram lá: Padre Jesus Flores⁶, Senador Jorge Kajuru (ainda no quadro de colunistas da emissora), o radialista Altair Tavares que realizou coberturas históricas como: a Assembleia Nacional Constituinte de 1988, as Copas do Mundo de 1990, 1994, 1998 e 2002, e as eleições de todos os níveis (municipais a federais) a partir da abertura política.

Entre as rádios AM (ondas médias), a rádio Difusora de Goiânia durante muitos anos ocupou os primeiros lugares em audiência. No ano de 2006, de acordo com pesquisa Serpes – Instituto de Pesquisa de Opinião e Mercado – ela ocupava o 1º lugar em audiência, era a 3ª rádio mais ouvida em Goiânia entre as AM e FM e tinha um alcance de 110 municípios:

6 Pe. Jesus Flores, como diretor da rádio Difusora, foi o responsável por abrir a emissora para as pastorais católicas.

Figura 1 – “1º lugar em audiência entre as AMs”



Fonte: Acervo fotográfico da AMC. Pesquisa de audiência – Rádio Difusora de Goiânia – 2006

Iniciada ainda nos tempos de fundação, a emissora tem uma programação religiosa diária que se baseia nas transmissões de missas. Atualmente, a rádio é denominada Difusora Pai Eterno

– AM640 – Goiânia. Hoje, a emissora conta com administração do Conselho Gestor formada pelos missionários redentoristas Irmão Diego Joaquim, Padre Rafael Vieira e Padre Welinton Silva.

Em matéria da Revista da Arquidiocese (2004) sobre os 47 anos da rádio Difusora, o jornalista Armando Araújo destaca o papel da emissora no período de redemocratização do país, de 1980 a 1987, dizendo que além de defender os princípios da imparcialidade e da comunicação independente, a rádio dava espaço para os profissionais contemplarem um terceiro lado: o da sociedade, precisamente a dos segmentos populares, estudantis, políticos e religiosos que protagonizavam a luta pela redemocratização do Brasil.

Enquanto D. Fernando Gomes dos Santos foi o responsável pela aquisição da rádio Difusora com o intuito de fazê-la uma emissora educadora, o seu substituto na arquidiocese, D. Antônio de Oliveira foi o bispo que se preocupou em expandir as pastorais e fazê-las mais próximas das comunidades. Ambos, em consonância com os documentos das conferências episcopais latino-americanas – estavam empenhados na missão de tornar a igreja mais comprometida com as causas sociais.

O convite à pastoral da mulher, assim como outras pastorais como a das crianças e a dos vicentinos, para produzir programas de rádio através da rádio Difusora atendia aos encaminhamentos das conferências de Medellín e de Puebla, bem como aos encaminhamentos da 6ª Conferência Intereclesial de Base, que aconteceu em Trindade - Goiás, no ano de 1986, e que confiava nos meios de comunicação, uma ferramenta para evangelizar e atuar na defesa dos pobres e no enfrentamento das desigualdades sociais. Tais ações dos dois bispos que estão imbuídas de colocar em prática os encaminhamentos das conferências, sejam as episcopais, seja a eclesial, nos leva a refletir sobre o que escreve Bourdieu (2007) sobre os interesses religiosos ligados às diferentes posições na estrutura social:

Isto ocorre pelo fato de que o interesse religioso naquilo que ele tem de pertinente para a sociologia, a saber, o interesse que um grupo ou crença religiosa e, sobretudo, na produção, reprodução, difusão, e consumo de um tipo determinado de bens de salvação (dentre os quais a própria mensagem religiosa), é função do reforço que o poder de legitimação do arbitrário contido na religião considerada pode trazer à força material e simbólica possível de ser mobilizada por este grupo ou classe ao legitimar as propriedades materiais ou simbólicas associadas a uma posição determinada na estrutura social. (Bourdieu, 2007, p.48)

Ou seja, naquele momento político que vivíamos era necessário que se legitimasse e fortalecesse a luta das mulheres por direitos, porque era uma tendência forte em todo o mundo, havia várias instituições, a ONU por exemplo, concentradas no trabalho em dar visibilidade e enfrentar as desigualdades sociais. Neste sentido, a igreja latino-americana, diante das pautas sociais e ao mesmo tempo da necessidade de fortalecer sua presença na sociedade, mobiliza leigos e leigas para auxiliar no reforço da luta social, mais uma vez se legitimando junto a estrutura social da época.

Programa de rádio Palavra de Mulher

Procuramos detalhar a produção do programa de rádio Palavra de Mulher ao longo dos 23 anos em que foi ao ar. Como ele se organizou e se consolidou enquanto programa de rádio e referência na comunicação popular e comunicação de gênero. Primeiro vamos falar de como se estruturou em formato de uma revista semanal com vários quadros e de como foi se adequando, no decorrer do caminho, aos horários e formatos de gravação, com vinhetas e

posteriormente dentro do formato ao vivo, com apoios e parcerias. Sendo, nos primeiros 10 anos, produzido pela Pastoral da Mulher e nos últimos 13 anos, pela Associação Mulheres na Comunicação.

Entre 1993 a 2000 o programa de rádio Palavra de Mulher era gravado e tinha duração de trinta minutos. Ia ao ar semanalmente, à noite, com quadros fixos, mas sem formatos definidos – às vezes o mesmo quadro fixo trocava de título de um programa para o outro, suas durações não eram pré-determinadas, muitas vezes até variando de duração; havia também variação no nível de aprofundamento do tema em questão – por vezes mais aprofundado, por vezes mais superficial. Não havia vinhetas de passagem para quadros específicos, apenas vinheta de abertura e encerramento.

O fato de ser produzido pela Pastoral da Mulher, a partir de uma demanda da própria igreja católica, fez com que o programa tivesse uma forte referência religiosa nos anos iniciais. Um dos quadros do programa, cujo título passou por várias denominações, tinha como objetivo trazer histórias da bíblia para seu público ouvinte. As produtoras, no entanto, se preocupavam em trazer histórias de mulheres que eram protagonistas em suas próprias comunidades, delineando-se aí, um germe progressista em busca da visibilidade e da popularização das histórias fortes de mulheres bíblicas, mesmo que na bíblia e no próprio contexto das igrejas, também fossem invisibilizadas. Cavalcanti (1987) nos dá uma pista:

Vivemos hoje na América Latina, essa dupla experiência de compaixão e solidariedade, que fazem parte do conhecer feminino de Deus, e que Consuelo Prado exprime dizendo: ‘eu sinto Deus de outro modo’, no entanto esta qualidade que molda a fé de tantas mulheres e pode apresentar características emocionais, não se restringe ao aspecto ‘passional’ e ‘paciência’, têm a mesma raiz no grego. E se as mulheres se deixam arrebatadas pelo zelo da comunidade e

aos mais pobres, elas também sabem que a sua prática é cotidiana, laborosa e lenta nos seus resultados. Compaixão e solidariedade se articulam num contexto de sabedoria. (Cavalcanti, 1987, p.503)

O quadro era produzido pela teóloga Maria do Carmo com a colaboração da geógrafa e leiga Luiza⁷ e pontualmente por Divina Jordão. Foi ao ar de 1993 até ao início dos anos 2000, com diferentes denominações como: “A presença da mulher na Bíblia”; “Momento bíblico”; “Bíblia - Palavra de vida”. Nos anos em que o quadro foi ao ar, estão documentadas mais de 50 histórias, dentre elas: as histórias de Maria Madalena; Marta; Loide e Eunice; Lídia, a Samaritana; Tamar; Raab; Ruth; Betsabeia; história sobre a cura da filha da mulher estrangeira; Rebeca e Sara; Bethânia; Maria, mãe de Marcos; Lídia, mãe de Tiago; história sobre a amizade entre Jesus, Marta e Maria; Maria de Nazaré; história da parábola das dez jovens; a presença e o valor da mulher no evangelho de João, onde pode-se perceber o machismo dos discípulos através do próprio texto bíblico, enfatizado pelas teólogas e produtoras do programa.

Outro dado que denota a influência religiosa foi a escolha da primeira música utilizada na vinheta de abertura do programa: “Elas estão chegando” do músico cearense José Vicente, cuja história está atrelada aos movimentos populares e religiosos, não necessariamente católicos. O site de pesquisa sobre música brasileira MPBNet criado e fomentado pela pesquisadora Ana Carolina Arruda de Toledo Murgel, doutora em História Cultural pela Unicamp, define o cantor cearense em seu verbete da seguinte forma: “Zé Vicente vai sensibilizando pessoas com sua poesia e música criativa, em sintonia permanente com as grandes causas humanas, sociais e ecológicas do nosso tempo” (Murgel, s/d).

7 Não foi encontrado o sobrenome nos registros do programa e nem nas entrevistas com as ex-produtoras.

À medida que o programa foi se consolidando, passou a ter um caráter mais voltado para a cidadania, com ênfase nos direitos das mulheres. Além de quadros bíblicos relacionados às mulheres, houve também outros quadros com grande teor progressista desenvolvidos no decorrer dos anos 1990, como: “Fazendo História”; “Qualidade de vida”; “A Mulher fazendo história”; “Cotidiano”; “Direitos das Mulheres”; “A mulher construindo a cidadania”; “Notícias”; “Conversando com você”; “Saúde da Mulher”; “Momento Cultural”; e “Mulher e Poder”. Esses dois últimos quadros já compoem o programa nos anos 2000.

Em 1994 mudanças que puderam ser observadas denotavam uma maior sistematização dos quadros, com gravação de vinhetas de abertura e de passagens. No programa do dia 10 de outubro de 1994⁸, observamos a vinheta de abertura com a música supracitada “Elas estão chegando” como *background* (música de fundo, doravante BG) e a locução desconhecida de voz masculina: “No ar Palavra de Mulher, um programa da Pastoral da Mulher – Arquidiocese de Goiânia”, com o slogan: “Pra você mulher que luta e sonha com um novo relacionamento entre mulher e homem”. Este programa trazia a vinheta de encerramento na voz de Geraldo Araújo⁹ com BG da música “Maria Maria”, na voz de Milton Nascimento. Tal música compôs a vinheta de encerramento do Programa de rádio Palavra de Mulher até a sua última edição.

Em 4 de março de 2000 temos uma entrevista gravada com a teóloga paulista Maria Cecília Domezi, atualmente professora de História da Igreja no Instituto São Paulo de Estudo Superiores, doutora em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica

8 Fita cassete nº26. Gravação do programa do dia 10 de outubro de 1994 (Lado A). Consta na sistematização do apêndice da dissertação de mestrado disponível no Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de Federal de Goiás.

9 Radialista goiano que durante muitos anos foi locutor e apresentador na rádio Difusora de Goiânia.

lica de São Paulo e, à época, participante da organização “Católicas pelo Direito de Decidir”. Em sete anos de programa, o “Palavra de Mulher” criou uma identidade própria, voltada para as temáticas relacionadas às mulheres e a outros segmentos marginalizados da sociedade, seja na escolha das músicas de suas vinhetas, seja na escolha das temáticas, seja na escolha das pessoas entrevistadas.

Dentre as fitas cassetes enumeradas durante a pesquisa, presente na grade de sistematização do acervo da AMC na versão completa da dissertação, podemos destacar algumas entrevistas relevantes e de extrema importância para a luta das mulheres como: a entrevista com a então deputada estadual pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Denise Carvalho, que havia representado as mulheres goianas na IV Conferência de Pequim no ano de 1995, denominada IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz, da qual foi retirada a Plataforma de Ações promovida pela ONU para o enfrentamento das desigualdades, das quais as mulheres eram e são vítimas – a entrevista, registrada na fita cassete de nº44, foi ao ar no início de 1995.

Também podemos destacar o programa do dia de 10 de abril de 1994 (Lado A), já supracitado, em que foi entrevistada Tereziinha Nunes, coordenadora da Associação das Vítimas do Césio 137, entidade criada para reivindicar do poder público tratamento digno para as vítimas do acidente radioativo – fita cassete nº26. Destacamos também, no mesmo programa supracitado, do dia 4 de março do ano 2000 – um especial pelo dia 8 de Março –, no qual foi entrevistado a feminista goiana Eliane Gonçalves para falar dos 13 anos de atuação da organização não governamental feminista Transas do Corpo – Ações Educativas em Gênero, Saúde e Sexualidade, cuja fundação foi feita em 1987 pelo encontro das quatro feministas Eliane Gonçalves, Gelva Costa, Kemle Semerene e Lenise Borges.

No ano de 1998, em outro exemplo, existe ainda o programa com entrevista de Olívia Vieira – à época vereadora por Goiânia pelo partido do PCdoB, – na qual foi discutida a possibilidade da construção de um hospital de parto humanizado – a Maternidade Nascer Cidadão, que viria a ser fundado em setembro de 2000 (fazendo parte da Rede Cegonha, que tem por objetivo prestar assistência humanizada multidisciplinar obstétrica, ginecológica e neonatal). O mesmo destaque pode ser feito sobre outro programa, este no ano de 1995, em que a psicóloga negra Oraida Abreu¹⁰ é entrevistada por seu trabalho e pesquisa de referência sobre Saúde Mental e, em específico, sobre as mulheres usuárias do serviço de saúde mental.

Como já aludido acima, no mesmo programa de setembro de 2000 temos também a participação da teóloga Maria Cecília Domezi da organização feminista Católicas pelo Direito de Decidir, abordando temas polêmicos, difíceis de serem discutidos dentro do espaço da igreja e, inclusive, da sociedade em geral como: espiritualidade feminista; teologia da libertação; história do mito da culpa; sexo como pecado; sexo somente nas relações heterossexuais monogâmicas; e a própria representação de Deus. Temas muito espinhosos para as mulheres não só dentro da igreja, mas na maioria dos espaços sociais.

Nos anos 2000 o programa passou a ser realizado ao vivo e por volta de 2004 passou a ter 1 hora de duração, o que possibilitou um maior alcance e interação com as e os ouvintes. Anteriormente o programa era gravado e transmitido nas noites de domingo, depois terça-feira e depois sábado – em diferentes horários. O

10 Oraida Abreu era psicóloga e ativista do movimento negro goiano e brasileiro. Faleceu em 2014. Sua última atuação foi na Fundação Cultural Palmares, como chefe da Coordenação de Disseminação de Informações do Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra (CNIRC). Exerceu funções técnicas e de direção na SEPPPIR. A ativista tinha mestrado em Ciências Ambientais e de Saúde.

fato de ser realizado ao vivo, repercutindo as participações das e dos ouvintes, deu maior dinamicidade e noção do alcance do programa, que mais tarde, se consolidaria em um horário considerado nobre para o rádio, das 12 às 13 horas de sábado (Kantar Ibope Média, 2020).

As colaboradoras que chegaram após os anos 2000, tiveram uma permanência maior na produção e apresentação. As produtoras passaram a articular com pequenos parceiros, patrocínios para custear o pagamento do horário de sábado a tarde para a fundação Padre Pelágio, que administrava a rádio Difusora. Durante aproximadamente os dez últimos anos do programa, ele permaneceu no mesmo horário e dia da semana, período em que o programa alcançou maior audiência.

No ano de 2004, depois do fim da Pastoral da Mulher ocorrido em 2002, as produtoras do programa criaram a AMC, Associação Mulheres na Comunicação, que assume então a produção radiofônica do programa Palavra de Mulher. A Associação passa, também, a promover oficinas e capacitações em comunicação popular pelo rádio, focadas principalmente nas temáticas de gênero e de Direitos Humanos.

Entre 2001 a 2004, na gestão municipal do professor Pedro Wilson, as produtoras conseguiram pela primeira e única vez recurso público suficiente para cobrir as despesas durante um ano. Tal conquista foi reflexo de uma luta de âmbito nacional e local pela democratização da comunicação, que previa financiamento público para produções que tivessem compromissos com pautas sociais, com a cidadania e que fugissem das pautas das empresas de comunicação, aquelas que sabidamente monopolizam e definem que informações vão ser veiculadas (LIMA, 2006, p. 172). As locutoras participavam das discussões sobre a democratização da comunicação, junto ao Fórum Nacional pela Democratização da Comunicação (FNDC), à Rede de Mulheres em Comuni-

cação e também à Associação Mundial de Rádios Comunitárias (AMARC).

Novos quadros passaram a integrar o programa como: “Momento Cultural”, “Notícias”, “Cidadania” e, no ano de 2010, o quadro “Mulher e Poder com Marina Sant’Anna”, ex-vereadora por Goiânia que à época ensaiava candidatura à deputada federal pelo partido dos Trabalhadores (PT). O quadro era um compromisso da AMC com as pautas das mulheres e a promoção de mais mulheres ocupando o parlamento.

Entre os anos 2004 a 2016, quando o programa passa a ter duração de uma hora e se fixa no sábado, primeiro à noite e depois nas tardes, e passa a constar na grade de programação da rádio Difusora, foram produzidos aproximadamente 888 programas ininterruptamente. De todas as produções – de 1993 a 2016 – aproximadamente 70 programas estão registrados em CD e fitas cassetes. Alguns deles foram inseridos em plataformas digitais como o radiotube.org.br e Facebook.

Análise de duas edições do programa Palavra de Mulher

Dentre o universo de mais de mil programas produzidos e dos 70 registrados, escolhemos dois programas para fazer um detalhamento de como eles eram feitos e também para ilustrar como as produtoras conduziam o programa ao longo deste tempo, bem como para analisar o veículo rádio como um importante instrumento na educação não formal.

Quadro 1 – Descrição do programa de rádio Palavra de Mulher apresentado no dia 10 de abril de 1994

Roteiro do Programa:	
Técnica: (Quadros/ Vinhetas/ Músicas)	Conteúdos
Vinheta de Abertura:	(Voz desconhecida de locutor da rádio): “No ar programa Palavra de Mulher, um programa da Pastoral da Mulher e Arquidiocese de Goiânia. Para você mulher que luta e sonha com um novo relacionamento entre mulher e homem.”
Música:	“Elas estão chegando” - Zé Vicente (BG)
Loc:	(Claudete): “Boa noite está presente (sic) esta noite, eu Claudete, Divina Jordão e Maria Geralda e na técnica Dehari.”
Loc:	(Claudete): [Anuncia o quadro “Espaço Bíblico” com Divina Jordão]
Loc:	(Divina): [Fala sobre Maria Madalena. Em clima de páscoa, Maria Madalena é a primeira testemunha da ressurreição.]
Música:	(Maria Geralda): [Anuncia a música “O dia” de Autoria Desconhecida e que faz referência à Maria Madalena]
Loc:	(Maria Geralda): [Anuncia um programa (gravação do Cemina) sobre o meio ambiente, falando sobre o Césio 137 e a luta das mulheres de Goiânia para ajudar as vítimas do Césio e também sobre o acordo de paz entre Israel e Palestina]
Gravação:	(Voz: Mara Régia. Reportagem: Thais Corral): [Matéria sobre a criação da associação das vítimas do Césio 137 sob a coordenação de Terezinha Nunes. Fala-se que as mulheres são as mais atuantes. Descreve o acordo com Cuba como uma conquista, mas que tem dificuldades, como por exemplo, as passagens aéreas para irem fazer o tratamento naquele país. Outro tema abordado na mesma gravação foi o acordo de paz entre Israel e Palestina. Conclui-se o quadro com a música “Haiti” de Caetano Veloso]
Loc:	(Maria Geralda): [Retoma o programa com o tema “Mulher e Saúde”. Claudete e Maria Geralda comentam um boletim chamado “Mulher e Saúde” (nº 5), falando sobre a laqueadura e métodos contraceptivos. Comentam que no Brasil as mulheres têm como o principal método de evitar a gravidez a cirurgia de laqueadura. Falam também sobre a inauguração de um grande centro de convenções no lugar em que aconteceu o acidente radioativo, previsto para a data do dia 27 de setembro de 1994.]
Vinheta de Encerramento:	(Locução gravada de Geraldo Araújo): “A Difusora apresentou Palavra de Mulher um programa da Pastoral da Mulher”. “Maria, Maria” - Milton Nascimento (BG).

Fonte: Acervo Associação Mulheres na Comunicação – Fita nº 26 (lado B)– 30 min de duração. (Gravado).

Este programa tinha como quadro definido e regular apenas o relacionado à presença das mulheres na bíblia, com apresentação de Divina Jordão, que também possui formação em Teologia. A condução do programa estava a cargo de duas voluntárias: a religiosa Maria Geralda e a leiga Claudete. Havia a reprodução de um programete produzido pelo Cemina (Comunicação, Educação e Gênero), com a abordagem de dois temas: A luta das mulheres pelas vítimas do Césio 137 e pela paz entre Israel e Palestina. O programa tinha ainda uma última parte com comentários das locutoras sobre temas específicos, nesta edição, elas comentaram sobre laqueadura e métodos contraceptivos.

Intercalando o quadro inicial denominado Espaço Bíblico, com o programete do Cemina, havia o anúncio de uma música que dava significado a fala da Divina sobre Madalena. Durante todo o programa ouvia-se as músicas de BG. Não existiam vinhetas de passagens, apenas a vinheta de abertura e encerramento com locuções diferentes, o que demonstra certa dificuldade e precariedade à época no que diz respeito aos trabalhos técnicos. Não tinha participação de ouvintes.

A escolha das temáticas e o uso de recursos como programes da organização não governamental feminista Cemina e do boletim Mulher e Saúde (nº5) apontam um cuidado das produtoras com a abordagem dos temas relacionados às vidas das mulheres, trazendo informação com criticidade, questionando os problemas existentes que atingiam diretamente as mulheres e as políticas governamentais previstas que não contemplavam as especificidades das mulheres – no caso, as laqueaduras. Ainda que de forma tímida, a apresentadora Claudete faz referência à construção do Centro de Convenções, no espaço em que era a Santa Casa de Misericórdia e de onde foi retirado a cápsula que deu origem ao acidente radioativo do Césio 137, que impactou significativamente a nossa cidade e a vida de centenas de pessoas.

Num formato ainda embrionário, muito próprio da comunicação popular, as produtoras e apresentadoras estavam iniciando um percurso que previa a formação delas próprias, como já dito por Divina Jordão em depoimento, tornando-se no decorrer da caminhada, referências de informação e esclarecimento nas temáticas dos direitos das mulheres, para as e os ouvintes do programa.

As preocupações teóricas relativas ao gênero como categoria de análise só apareceram no final do século XX. Elas estão ausentes na maior parte das teorias sociais formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX. De fato, algumas dessas teorias construíram a sua lógica sob analogias com a oposição masculino/feminino, outras reconheceram uma “questão feminina”, outras ainda preocuparam-se com a formação da identidade sexual subjetiva, mas o gênero como meio de falar de sistema de relações sociais entre sexos, não tinha aparecido. (Scott, 1989, p.19)

Analisando o programa de 10 abril de 1994 e fazendo uma analogia com que nos traz Scott (1989) quando nos fala sobre o ineditismo dos estudos teóricos da categoria gênero, percebemos que, como diz a autora, ainda que as desigualdades entre mulheres e homens remetam há séculos, só muito recentemente as e os teóricos se debruçaram sobre o assunto. De certa forma as mulheres à frente do programa de rádio Palavra de Mulher, eram pioneiras e, sim, estavam imbuídas de um compromisso social e educacional ao trazer pautas relacionadas às mulheres ao abordarem temas como os direitos reprodutivos de forma crítica.

Ainda que sustentadas e pautadas pela igreja, em temas bíblicos, elas recorriam à abordagem de temas relacionados às mulheres sob a ótica do protagonismo feminino. Enfatizar a presença

da mulher na bíblia, trazendo uma interpretação da vida das mulheres retratadas, colocando-as como protagonistas e não a partir de uma visão subjugada, como é de práxis na maioria das leituras bíblicas, demonstra a proximidade das produtoras com a teologia feminista da igreja, como destaca Lemos em trecho que faz referência aos escritos da teóloga feminista Ivone Gebara:

Enquanto reflexo do que se dá no campo das relações sociais, há diferentes posturas no campo das produções teológicas sobre a mulher. No entanto, para além das discussões semânticas, que refletem os diferentes posicionamentos políticos, a teologia feminista está vinculada ao movimento feminista, como reação a uma sociedade patriarcal, androcêntrica e sexista em busca de uma sociedade nova onde reinem relações de reciprocidade e mutualidade entre homens e mulheres, sem discriminados e oprimidos. Para isso, no caso da América Latina, tem ela aprofundado a reflexão sobre a emancipação corporal da mulher, a partir da experiência de vida e do trabalho com mulheres pobres na sua luta pela sobrevivência. (Lemos, 2013, p.10)

Ainda que a produção do programa se tratasse de mulheres ligadas à estrutura da igreja, ou seja, tivessem de certa forma um respeito à hierarquia católica, elas tinham consciência do momento político e das discussões a cerca das desigualdades entre mulheres e homens, atuando na perspectiva de trazer uma visão de mundo transformadora a quem poderia estar ouvindo o programa e buscando enfatizar a importância da igualdade entre mulheres e homens, como constava já na vinheta de abertura do programa de rádio Palavra de Mulher: “para você mulher que luta e sonha com um novo relacionamento entre mulher e homem”.

Quadro 2 – Descrição do programa de rádio Palavra de Mulher apresentado no dia 20 de agosto de 2016

Roteiro do Programa:	
Técnica: (Quadros/Vinhetas/Músicas)	Conteúdos
Vinheta de abertura:	(Vinheta na voz de locutor desconhecido): “Com vocês Palavra de Mulher, um programa da Associação Mulheres na Comunicação, para você mulher que luta e sonha com um novo relacionamento entre mulher e homem.”
Música:	“Nova Mulher” – Simone (BG).
Loc:	(Bruna Porto): [Faz a abertura tendo a música “A conquista do Paraíso”, Vangelis, como BG. Entrevista com o professor Thiago Canezim, professor do Instituto Federal de Goiás - Campus Senador Canedo e membro da Frente Goiana em oposição ao movimento Escola sem Partido (Movimento por uma escola sem mordação). Ficha técnica: Apresentação de Bruna Porto e Geralda Ferraz, na técnica Marcão e Momento Cultural Ivone Cunha. Sirley Lucas no telefone. Sorteio de brindes do Centro de Beleza Vanusa e Cooperativa de alimentos orgânicos]
Vinhetas de apoios:	(Vinheta na voz de locutor desconhecido): [Farmácia Terapêutica; Live Aloe; Orientar Centro Educacional; Esperanto Indústria Ltda.]
Vinheta “Beleza com Saúde”:	“Outra beleza” - Paralamas do Sucesso (BG)
Loc:	(Bruna Porto): [Participação por telefone com a Dra. Livia Martins sobre produtos da Live Aloe.]
Música:	“Conquista do Paraíso” – Vangelis (BG)
Vinheta de passagem:	(Vinheta na voz de Geraldo Araújo): “Estamos apresentando Palavra de Mulher”
Vinheta do quadro “Cidadania”:	(Vinheta na voz de Geraldo Araújo): “Cidadania” e música “Brasil mostra a sua cara” - Gal Costa (BG).
Loc:	(Geralda Ferraz): [Diz da importância de debater sobre o projeto de lei Escola Sem Partido (senador Magno Malta)]
Loc:	(Geralda Ferraz) [Lê as participações das ouvintes: Zilda Maria – Novo Mundo; Adélia – Res. Guarema; Tereza Francisca Gonçalves – Trindade; Marilandia – Jd. Real; Nelza Nogueira – Res. São Leopoldo; Selma Mendes – Clarisse Batista – Vila Boa; Lígia Maria – St. Urias Magalhães; Sebastiana – Urias Magalhães; Maria da Paixão – Vale das Caraibas; Marinete – Pq Flamboyant]

continua >>

Música:	“Trono do Estudar” - cantores da MPB.
Vinheta de apoios:	(Vinheta na voz de locutor desconhecido): [Orientar Centro Educacional, Live Aloe Vera, Farmácia Terapêutica; Indústria Esperanto]
Vinheta “Momento Cultural”	(Vinheta na voz de locutor desconhecido): “Momento Cultural” Música “X” - Oswaldo Montenegro (BG).
Loc:	(Bruna Porto): [Chama Ivone Cunha para trazer a agenda cultural da semana]
Loc:	(Geralda Ferraz) [Lê as participações das e dos ouvintes: Geraldo Rodrigues – Finsocial – pergunta por que ninguém nunca chamou os pais para conversar sobre a temática; Daniela Dias – Santa Genoveva, pergunta qual a forma que ela pode se posicionar perante a escola, em relação a estas propostas que acabam com a liberdade de expressão; Luana Ferreira Diniz, Parque Santa Cruz; Valeria – Monte Sinai; Fernando Rezende.]
Loc:	(Bruna Porto): [Entrevista com o Thiago continua]
Loc:	(Geralda Ferraz): [Lê participação de Raul – St. Aeroporto]
Loc:	(Bruna Porto): [Entrevista com o Thiago continua. Geralda manda abraço para Michelle, Marilda e Hilvany]
Loc:	(Geralda Ferraz) [Anuncia ouvintes sorteadas: Marinete Ferreira – Pq. Flamboyant; Lígia – Urias Magalhães; Sandra Maria – Vera Cruz II.]
Vinheta de Encerramento:	(Vinheta na voz de locutor desconhecido): “A Difusora apresentou Palavra de Mulher um programa da Pastoral da Mulher” Música: “Maria, Maria” - Milton Nascimento (BG).

Fonte: Acervo Associação Mulheres na Comunicação – MP3/Radiotube – 60 min de duração (Ao vivo). Disponível em: [https://www.radiotube.org.br/audio-5408h\]ksL9MZD](https://www.radiotube.org.br/audio-5408h]ksL9MZD)

O programa foi realizado ao vivo no horário das 12 às 13 horas. Quadros definidos: “Notícias” e “Cidadania” conduzidos por Geralda Ferraz e Bruna Porto. “Momento Cultural” com Ivone Cunha e “Beleza com Saúde” com Dr^a Lívia Martins. As vinhetas permaneciam com o mesmo texto, mas com locução de voz diferente. Neste período o locutor Geraldo Araújo já não fazia parte dos quadros da emissora e certamente a sua voz foi substituída para evitar problemas com direitos autorais. O quadro cultural era realizado por Ivone Cunha, arterapeuta formada em Artes Visuais pela UFG – integrante da AMC desde o ano de 2002. Fazia a agenda cultural e destacava

artistas goianos em suas produções com duração de pouco mais de 5 minutos. Já o quadro “Notícias” neste programa teve duração pouco mais de 1 minuto. Uma única música com 4 minutos de duração, relacionada ao tema que estava sendo abordado: a escola sem partido. O quadro “Cidadania” ocupou a maior parte do programa.

O tema “Escola sem partido” provocou muitas participações, foram 17 ligações de ouvintes. Neste horário, por ser pago, a emissora tinha telefonista que repassava as participações. Tema extremamente polêmico, abordado em um período em que havia uma grande discussão no Congresso Nacional, pela bancada religiosa, enfatizando o que chamavam de “ideologia de gênero”. Os quadros permaneciam definidos com as vinhetas de passagens para cada um.

O tema do programa dizia respeito especificamente a Educação e tratou sobre a votação do Plano Nacional de Educação proposto à época. Uma ala conservadora do Congresso Nacional paudou o tema com projeto de lei denominado popularmente como “Escola Sem Partido”, com o objetivo de tirar do Plano Nacional de Educação a abordagem sobre gênero nas escolas. O entrevistado, Thiago Canezim, professor do Instituto Federal de Goiás, era representante da associação criada para enfrentar politicamente as propostas conservadoras como a “Escola Sem Partido” e o combate à “ideologia de gênero”.

Coordenado há mais de dez anos nesse momento pela Associação Mulheres na Comunicação, já não possuía resquício de temas e abordagens próximas à igreja como no início, quando existiam quadros que retratava as mulheres na bíblia. Ressalte-se que uma das apresentadoras desta edição – a profissional que respondia junto a rádio Difusora pelo programa. – possuía formação superior em Comunicação Social/Radialismo pela UFG e a outra apresentadora era estudante de Filosofia da UFG, integrante da AMC e também outrora

estagiária do programa, que durante muitos anos foi responsável pelas transmissões das participações de ouvintes no telefone.


Este programa é simbólico porque reflete toda uma trajetória do programa Palavra de Mulher. Foi sem dúvida um programa que abordou um tema considerado polêmico e que com o recrudescimento do conservadorismo no Brasil ainda hoje promove muita balbúrdia. Oportunistas religiosos e/ou políticos costumam usá-lo com o fim de promover atrito e discórdia baseados na desinformação e na disseminação de notícias falsas, as conhecidas *fake news*.

Por outro lado, o programa já estava totalmente empenhado e em consonância com as reivindicações dos diferentes segmentos sociais, inclusive o segmento representado pela comunidade LGBTQIA+, um dos segmentos que mais sofrem com a discriminação e o preconceito. A abordagem editorial daquele momento, pode não ter sido o motivo causal do encerramento do contrato da rádio Difusora com a AMC, mas certamente contribuiu para os encaminhamentos dados pela emissora aos programas terceirizados, como era o nosso caso, à época.

A participação das e dos ouvintes deram dinâmica e dimensão do alcance do programa e dos temas abordados. Importante ressaltar que temas como o retratado por esta edição já não eram bem-vistos pela igreja católica. Neste período o arcebispo Washington Cruz, de formação conservadora, estava alinhado com os políticos representantes da bancada que pautou a “Escola sem partido” e a “Ideologia de Gênero”. No mesmo mês, dias antes, a AMC havia recebido o comunicado de interrupção do contrato e, conseqüentemente, do fim do programa Palavra de Mulher.

A interrupção inesperada e a finalização do Programa de rádio Palavra de mulher

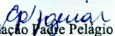
Figura 2 - Comunicado da Fundação Padre Pelágio – Rádio Difusora de Goiânia sobre a interrupção do contrato entre a fundação e a AMC e a finalização do programa



COMUNICADO

A Fundação Padre Pelágio—Rádio Difusora de Goiânia, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 01.542.182/0002-76, com sede na Av. 24 de Outubro, n.º 1854, Campinas, Goiânia/GO, CEP: 74505-011, que tem por finalidade propugnar pela formação cívica, cultural, educacional, religiosa, artística, literária e científica do povo brasileiro, através da divulgação falada, escrita, televisada, bem como especificamente pela promoção e formação das vocações da Congregação do Santíssimo Redentor de Goiás, dentro do espírito democrático e cristão da nacionalidade brasileira, mantendo, para tanto, jornais, rádio emissoras, serviço de televisão, agência noticiosa e similares, neste ato representado pela Diretora Administrativa, **Collandy Amélia Vaz de Aguiar**, no uso dos poderes a ela atribuídos, comunica que em virtude das adequações impostas pelo Estatuto da Fundação Padre Pelágio, para que a mesma atenda os princípios institucionais das vocações da Congregação do Santíssimo Redentor de Goiás e veicule conteúdo para formação vocacional, com predominância religiosa, decide pela interrupção dos contrato de locação de horário, com a empresa **MULHERES NA COMUNICAÇÃO**, pessoa jurídica de direito privado, inscrita no CNPJ sob o nº 06.328.989/0001-43, com sede a Rua Nelson Naves de Brito Qd: 41 Lt: 10 N.º 211, Jardim Balneário Meia Ponte, na cidade de Goiânia / GO. Diante do exposto comunicamos o encerramento do contrato de locação de horário, que terá como encerramento no dia 30 de agosto de 2016.

Goiânia, 05 de agosto 2016.


Fundação Padre Pelágio
Rádio Difusora de Goiânia

Difusora
GOIÂNIA RADIO

www.difusoragoiania.com.br

Rádio Difusora de Goiânia
Av. 24 de outubro, 1854, Campinas
Goiânia, Goiás - 70505-011
(062) 3233-4000
difusora@difusoragoiania.com.br

Fonte: Acervo Fotográfico da AMC

Diferente dos anos iniciais, quando o programa tinha uma ligação direta com a Arquidiocese de Goiânia, através da Pastoral da Mulher, o que conseqüentemente o mantinha próximo da diretoria da emissora, no ano de 2016, o único vínculo que o programa ainda mantinha com a instituição católica era da produção técnica e do espaço – que era pago pela AMC à fundação Padre Pelágio, mantenedora da rádio. As mudanças na estrutura da emissora e o distanciamento daqueles que ocupavam a direção da rádio foram fatores que colaboraram para que o programa de rádio Palavra de Mulher fosse colocado fora da programação da emissora. Não havia naquele momento nenhum compromisso moral com a história e nem mesmo com as produtoras do programa.

Ainda que o programa estivesse consolidado em horário e dia, com grande alcance de audiência; ainda que os temas tratados gerassem participações, como está descrito no quadro supracitado; ainda que vivêssemos ares de país democrático e laico, com liberdade para tratar de temas diversos, no entanto, todas as características da comunicação centralizadora e apoiada no poder econômico e político, estiveram presentes na decisão dos diretores da rádio comunicada à AMC de forma burocrática, formal e sem abertura para questionamentos.

À época, foram feitos dois comunicados, o primeiro informava que a interrupção se daria no mesmo mês em que as produtoras foram comunicadas, ou seja, agosto. Porém, ao serem questionados que o contrato venceria em outubro do mesmo ano, a direção resolveu em um segundo comunicado estender o prazo, de acordo com o contrato.

Retornando a Bourdieu (2007), sua análise nos remete a uma reflexão pertinente a igreja que podemos transferir à história do programa Palavra de Mulher na emissora católica. No momento em que foi conveniente e necessário legitimar uma causa, uma demanda social, a igreja se dispôs a discutir e legitimar, porém,

esta disposição muda, de acordo com o interesse do grupo social que está em evidência:

Em sua qualidade de sistema simbólico estruturado a religião funciona como princípio de estruturação que constrói a experiência (ao mesmo tempo que a expressa) em termos de lógica em estado prático, condição impensada de qualquer pensamento, e em termos de problemática implícita, ou seja, de um sistema de questões indiscutíveis delimitando o campo do que merece ser discutido em oposição ao que está fora de discussão, logo, admitido sem discussão. (...) Por todas essas razões, a religião está predisposta a assumir uma função ideológica, função prática e política de absolutização do relativo e de legitimação do arbitrário que só poderá cumprir na medida em que possa suprir uma função lógica e gnosiológica consistente em reforçar a força material ou simbólica possível de ser mobilizada por um grupo ou uma classe, assegurando a legitimação de tudo que define socialmente este grupo ou esta classe. Em outros termos, a religião permite a legitimação de todas as propriedades características de um estilo de vida singular, propriedades arbitrárias que se encontram objetivamente associadas a este grupo ou classe na medida em que ele ocupa uma posição determinada na estrutura social, efeito de consagração como sacralização pela “naturalização” e pela eternização. (Bourdieu, 2007, p. 45)

O programa de rádio Palavra de Mulher e tudo o que ele representava para a direção da rádio Difusora, nesse caso, a igreja/religião, passou inesperadamente a ser desnecessário, algo que estava fora de discussão. Ainda que as temáticas relacionadas às injustiças sociais estivessem evidentes, fizessem parte da nossa

realidade social, estas demandas não eram prioridades para o grupo social em evidência naquela estrutura social de quem ocupava o poder. Mais importante que discutir e possibilitar políticas sociais que enfrentassem às injustiças sociais, era, como estamos vivenciando, pautar temas ligados à moral, aos valores tradicionais de família, temas que surgem em determinados momentos políticos, muitas vezes com o objetivo de fazer uma “cortina de fumaça” nos problemas sociais e fortalecer campos ligados à elite e ao poder econômico.

É exatamente o que temos vivenciado com o fortalecimento da ala conservadora da igreja que enfatiza os valores da família tradicional, baseados em uma fé acrítica. A rádio Difusora, portanto, cumpre o papel da igreja/religião em legitimar, naturalizar, sacralizar e eternizar o que está associado à elite econômica, sob a égide da família e dos bons costumes.

Considerações finais

Ao analisar os dois programas pudemos fazer algumas considerações relevantes sobre as produções do programa de rádio Palavra de Mulher e tudo o que ele representa como um produto que merece ser pesquisado, constituindo-se em uma riquíssima fonte de conhecimento e podendo colaborar para trazer luz a um período da história da comunicação popular. Amarante (2012), em seu livro *Rádio Comunitária na Escola* nos fala da importância e da qualidade das programações contidas nos programas das rádios comunitárias assim como da história dos movimentos sociais recentes e das experiências de educação não formal:

Se por um lado tem sido fundamental a luta pelo funcionamento das rádios comunitárias, por outro é primordial que

se volte a atenção para a qualidade das programações, a fim de que envolvam cada vez mais os ouvintes, propondo-lhes valores educativos e cidadãos. Daí a utilidade de se buscar modelos educativos no rádio. (Amarante, 2012, p. 30)

Gohn (2011) ratifica a importância do trabalho dos movimentos sociais e como eles colaboram para fortalecer e dar significado às lutas políticas. Desta forma, o programa Palavra de Mulher quando se alia aos grupos de movimento sociais e baseia-se em suas demandas para produzir seus programas, fortalece a militância e como já foi dito, dá visibilidade as pautas e pessoas marginalizadas, num processo pouco usual no rádio, pois vai além do entretenimento, da informação: ele se faz um meio de educação para além dos muros da escola:

A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. [...] Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado empowerment de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. Criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados, como bem acentuou Melucci (1996). Ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de

pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo. (Gohn, 2011, p. 2-4)

Sobre as pautas relacionadas aos direitos das mulheres e aos direitos humanos e à influência do programa junto aos ouvintes, pode-se dizer que o distanciamento da igreja do programa de rádio Palavra de Mulher tem de certa forma dois aspectos: o primeiro está colocado por Bourdieu:

Tendo em vista que o interesse religioso tem por princípio a necessidade de legitimação das propriedades vinculadas a um tipo determinado de condições de existência e de posição na estrutura social, as funções sociais desempenhadas pela religião em favor de um grupo ou de uma classe, diferenciam-se necessariamente de acordo com a posição que este grupo ou classe ocupa a) na estrutura das relações de classe e b) na divisão do trabalho religioso. (Bourdieu, 2007, p. 50)

O segundo aspecto a ser levado em conta é o que Scott diz, e que ratifica o que observamos sobre o distanciamento da igreja em relação ao programa:

Em certo sentido, a história política foi encenada no terreno do gênero. É um terreno que parece fixado, mas cujo sentido é contestado e flutuante. Se tratamos da oposição entre masculino e feminino como sendo mais problemática do que conhecida, como alguma coisa que é definida e constantemente construída num contexto concreto, temos então que perguntar não só o que é que está em jogo

nas proclamações ou nos debates que invocam gênero para justificar ou explicar suas posições, mas também como percepções implícitas de gênero são invocadas ou reativadas. Qual é a relação entre as leis sobre as mulheres e o poder do Estado? Por que (e desde quando) as mulheres são invisíveis como sujeitos históricos, quando sabemos que elas participaram dos grandes e pequenos eventos da história humana? O gênero legitimou a emergência de carreiras profissionais? (Scott, 1989, p. 28)

À medida que o programa se consolidava, suas produtoras não se limitaram a fazer apenas o programa. Elas tinham também compromisso com a militância em relação às mulheres e a democratização da comunicação. De acordo com Amarante (2011), o programa possibilitou que outros projetos fossem desenvolvidos e ganhassem credibilidade:

[...] a perseverança e o compromisso com as mulheres fizeram com que o programa Palavra de Mulher ganhasse credibilidade e tivesse efeito multiplicador, criando mais dois programas de rádio na perspectiva de gênero e dois projetos de rádio escola, também pelo mesmo viés da educação de gênero, com o objetivo de superação do preconceito (Amarante, 2011, p. 5)

Ainda pensando o programa de rádio Palavra de Mulher como um novo formato de movimento social, que ultrapassava os limites da cidade, as produtoras estavam em contato e atuando junto com associações e organizações não governamentais do Brasil e do mundo. Haja vista a sua relação com a ONG Cemina e sua filiação na AMARC e a participação da AMC nas edições do

Fórum Social Mundial. Gohn ao tratar do papel dos movimentos sociais transnacionais, vai dizer exatamente desta forma de atuação e da forma de pensar em um mundo diferente, mais solidário:

É importante destacar que, apesar das diferenças existentes nos movimentos transnacionais, a exemplo do próprio Fórum Social Mundial, eles unem à crítica sobre as causas da miséria, exclusão e conflitos sociais, a busca e a criação de um consenso que viabilize ações conjuntas. À globalização econômica, os movimentos propõem outro tipo de globalização, alternativa, baseada no respeito às diferentes culturas locais. Com isso, contribuem para construir outra rede de globalização, a da solidariedade. Ela expressa-se não somente nos fóruns mundiais, mas sobretudo nas redes de defesa dos direitos humanos, nas lutas contra a fome e defesa de frentes de produção alimentar, e não de armas, na defesa do meio ambiente, na luta pela paz, contra a exploração do trabalho infantil etc. Não podemos ignorar, entretanto, as várias críticas que os movimentos altermundialistas ou transnacionais têm recebido nos últimos anos. Elas atingem não só os movimentos, mas também seus organizadores e intelectuais de apoio. (Gohn, 2011, p. 7)

Em se tratando do papel da igreja ao longo da história da humanidade, ainda que tenha algumas exceções, na maioria das vezes, a instituição tem sua história atrelada à história dos poderosos e do patriarcado. Convém nos atermos ao que diz Bourdieu sobre a eficácia simbólica das práticas ou das ideologias religiosas:

[...] basta perceber que os especialistas religiosos devem forçosamente ocultar a si mesmos e aos outros que a razão de

suas lutas são interesses políticos. Primeiro, porque a eficácia simbólica de que podem dispor nestas lutas depende de tais interesses e, portanto, convém-lhes politicamente ocultar a si mesmos e aos outros seus interesses políticos (ou seja, em linguagem “pagã”, interesses “temporais”). Assim, talvez seja preciso reservar o nome carisma para designar as propriedades simbólicas (em primeiro lugar, a eficácia simbólica) que agregam aos agentes religiosos na medida em que aderem à ideologia do carisma, isto, é o poder simbólico que lhes confere o fato de acreditarem em seu próprio poder simbólico. (Bourdieu, 2007 p. 54)

É inegável a contribuição da igreja com a criação do programa de rádio Palavra de Mulher e reconhecemos que havia ali um cenário favorável para isto: abertura política; a Constituição Federal de 1988, conhecida como Cidadã, reflexo de muito debate entre Congresso Nacional e movimentos sociais; as próprias Conferências Episcopais Latino-Americana com encaminhamentos para o envolvimento da igreja com as pautas das injustiças sociais. Porém, a atitude da igreja naquele momento, não significava coerência e nem fidelidade com as demandas sociais.

Finalmente, o programa de rádio Palavra de Mulher manteve coerência aos seus princípios em relação a pensar e a dar visibilidade às pautas das mulheres e demais segmentos dos direitos humanos. Ainda que as pautas das mulheres também sofram com a descontinuidade política e com a pressão da sociedade patriarcal, que teima em desqualificar e destruir qualquer tentativa de mudança de paradigma – nos valem de Scott quando diz sobre o questionamento acerca do papel das mulheres na história política:

A exploração dessas perguntas fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas a velhas questões (como

por exemplo, é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá as antigas questões em termos novos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e estabelecerá uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixada do passado e nossa própria terminologia. Além do mais, essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com a visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também a classe e a raça. (Scott, 1989, p. 29)

O programa de rádio Palavra de Mulher ao longo do tempo em que ficou no ar procurou se reinventar, não deixou de buscar e agir a partir da utopia de esperar um mundo mais justo em todas as dimensões políticas e sociais.

Referências

AMARANTE, Maria Inês. Vidas, Vozes e Palavras de Mulheres no Rádio: sim, elas podem. *Revista Alterjor*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/88226>. Acesso em: 13/09/2021.

AMARANTE, Maria Inês. *Rádio comunitária na escola: adolescentes, dramaturgia e participação cidadã*. São Paulo: Intermeios, 2012.

ARAÚJO, Armando. Revista da Arquidiocese, Artigo sobre o aniversário de 47 anos da Rádio Difusora de Goiânia, depoimento: *Jornalismo com responsabilidade social*, maio, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas* – Introdução, organização e seleção. Sérgio Miceli. Perspectiva, 2007.

CAVALCANTI Tereza. Sobre a participação da mulher no 6º Encontro Intereclesial de Base de CEBs. *Revista da Arquidiocese de Goiânia*. n.8, ano XXX p. 485-505, ago.1987.

DIFUSORA, Pai Eterno. “Difusora Pai Eterno: Uma história de Tradição na Comunicação em Goiás”. *Portal Difusora Pai Eterno*. Disponível em <http://difusorapaieterno.com.br/quem-somos/> Acesso: 1/05/2021.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra,1983.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1967.

GOHN. Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 16, n.17, p.333-361, maio/ago. 2011.

KANTAR, IBOPE Media. Inside Rádio 2020, no ritmo da transformação.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

LE MOS, Carolina Teles. Religião e patriarcado: elementos estruturantes das concepções e das relações de gênero. *Revista Caminhos*, Goiânia, v.11, n.2, p.201-217, jul./dez. 2013. Disponível no site: [HTTP://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article-view/2795/1709](http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article-view/2795/1709) Acesso em: 06/05/2022

LIMA, Venício A. de. *Mídia – Crise política e poder no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

MEDELLÍN [CELAM]. “Presença da Igreja na atual transformação da América Latina”. In: _____. *Conclusões da Conferência de Medellín 1968: trinta anos depois, Medellín é ainda atual?* São Paulo: Paulinas, 2004.

MURGEL, C. A. de T. Verbete Zé Vicente. *Portal MPBNET*. S.l., S.d., Disponível em: <https://www.mpbnet.com.br/musicos/ze.vicente/index.html#:~:text=Z%C3%A9%3A%20artista%2C%20cidad%C3%A3o%2C%20ecologista,e%20ecol%C3%B3gicas%20do%20nosso%20tempo>. Acesso em: 09/05/2022

RAMONET, Ignácio. O quinto poder. *LeMonde Diplomatique Brasil*. São Paulo, 2003. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-quinto-poder/> Acesso em: 20/06/2020

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*. Columbia University Press, Nova York, 1989.

SERPES, Instituto de Pesquisa de Opinião e Mercado . *Pesquisa de Mercado*. Goiânia, julho/2006.

PEGADAS DE PAULO FREIRE: A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA NO CENTRO DE MEMÓRIA VIVA NO DISTRITO FEDERAL

Eliene Novaes Rocha
Maria Luiza Pinho Pereira
Michelli Costa
Leila Maria de Jesus Oliveira
Beatriz Miranda Gomes

“Fonte histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferências, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente. (Barros, 2019, p. 15)

A citação de Barros, em epígrafe, acompanha nossa reflexão sobre a necessidade não só de compreender, mas de revelar as iniciativas sobre a educação das pessoas jovens e adultas trabalha-

doras no Distrito Federal, parte da história e da memória da educação no DF, parte de um passado por vezes silenciado.

Intitulado *Pegadas de Paulo Freire*, o projeto de pesquisa sobre a memória e história da educação de pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras no Distrito Federal nasce em 2021, dentro do contexto em que se celebrava o centenário de nascimento de Paulo Freire, ocasião em que foram reveladas várias iniciativas comemorativas e de homenagens ao patrono da educação brasileira em todo o país.

O projeto de pesquisa¹ intenciona localizar, mapear, organizar e disponibilizar o que se produziu no campo da memória e história da educação voltada às pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras do Distrito Federal. Apresenta-se como possibilidade de articular projetos e pesquisas em rede, agregando pesquisadores e instituições públicas de ensino, pesquisa e extensão, dos movimentos sociais e populares, com vistas a sistematizar e produzir conhecimentos acerca da educação de pessoas jovens, adultas e idosas trabalhadoras no Distrito Federal, contribuindo com a luta em defesa da educação como direito humano.

Sediado na Universidade de Brasília (UnB), mais precisamente na Faculdade UnB de Planaltina (FUP), e coordenado pela Profa. Dra. Eliene Novaes Rocha o projeto *Pegadas de Paulo Freire* está vinculado a dois grandes Projetos de Extensão da UnB, sendo eles o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, e o Centro de Memória Viva e Documentação em Educação Popular, EJA e Movimentos Sociais do Distrito Federal (CMV-DF).

1 Esta pesquisa é apoiada com bolsas de Extensão Universitária por meio de Edital DEX/UnB e financiada com recursos de emenda parlamentar da bancada do DF, executada pela Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (FINATEC).

O Projeto de Extensão do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil², objetiva a construção coletiva da página web dos Fóruns de EJA do Brasil (<http://www.forumeja.org.br/>) que aglutina em seu espaço virtual vinte e sete portais (sítio, página web), destinados às Unidades da Federação (Estados e Distrito Federal) e um central destinado ao Portal Brasil (Nacional). O Portal dos Fóruns de EJA constitui-se como ambiente virtual interativo-multimídia-educativo, promovendo a organização de uma comunidade de aprendizagem virtual em rede, de Educação de Jovens e Adultos, por onde desafia-se em desenvolver atividades de pesquisa-ação contínua de atualização e descoberta de novas ferramentas junto a desenvolvedores de softwares livres. A construção do Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, coordenada e hospedada pela UnB no Centro de Desenvolvimento de Tecnologia e Conhecimento /CDTC, é resultado da análise da relação entre o movimento social dos Fóruns de EJA do Brasil e os diversos segmentos que envolvem a busca por direitos para esta população. Para conhecer mais sobre o movimento dos Fóruns de EJA e o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil sugerimos as leituras de Cunha (2017) e Pereira; Cunha e Neves (2021), bem como acessar, navegar e explorar a página web <http://www.forumeja.org.br/>.

Já o Projeto do CMV tem por finalidade constituir a memória coletiva da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no DF. As ações do projeto compreendem as etapas de coleta, organização, sistematização e disponibilização, pelos meios físico e virtual, para pesquisadores e toda a sociedade, do acervo que abrange uma diversidade de documentos, imagens e registros audiovisuais representativos da história da educação para as pessoas trabalhadoras no Distrito Federal, constituindo assim um importante, inédito e valioso acervo de história e memória. Este

2 Em 2005, a plenária final do VII Encontro Nacional dos Fóruns de EJA (ENEJA) coordenado pelo GTPA/DF-Fórum EJA/DF aprova, por unanimidade, a proposição e criação do portal dos Fóruns de EJA do Brasil.

acervo está sediado em três territórios distintos, porém interligados por uma trajetória de luta e resistência, quais sejam: em Paranoá, no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (Cedep); em Ceilândia, no Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre), sediado no Núcleo de Práticas Jurídicas/Polo UnB Ceilândia e na Faculdade UnB Planaltina (FUP). Mais adiante trataremos mais detalhadamente sobre estes pólos do CMV.

Para entender como chegamos ao CMV DF é necessário reconstituir uma caminhada que tem início nos debates e encontros dos Fóruns de EJA do Brasil. A preocupação de que era necessário cuidar da memória e da história da educação das pessoas trabalhadoras, possibilitando não apenas recuperá-la, mas disponibilizá-la às pesquisas de forma ampla e democrática é fruto das discussões encaminhadas pelo movimento dos Fóruns de EJA do Brasil. Com isso surge, em 2009, a possibilidade de criação dos Centros de Referência em EJA, conforme destaca Rodrigues,

A iniciativa de formalizar a criação dos centros de referência em EJA partiu, em 2009, de um conjunto de pesquisadores que buscou, no poder público, o apoio para viabilizar projetos de pesquisa com essa finalidade. Em consequência desses contatos, a Diretoria de Política da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Dpeja/Secad/MEC) teve uma primeira conversa, em outubro de 2009, durante a realização da 32ª Reunião Nacional da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), com pesquisadores do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos (GT-18), para a constituição de uma rede de articulação de ações com os núcleos e grupos de estudos de educação de jovens e adultos existentes nas Instituições de Ensino Superior (IES).

A princípio, a proposta do MEC era de constituição de uma rede que abarcasse três polos: um com os estados do Nordeste, outro com os estados do Norte e Centro-Oeste e o terceiro com os estados do Sul e Sudeste. Todavia, diante dessa proposta, os pesquisadores da Região Centro-Oeste ponderaram as especificidades e proximidades de seus estados e do Distrito Federal, diferentemente destes com os estados da Região Norte, ficando acordado que haveria a possibilidade de autonomia para a constituição da rede, no âmbito das cinco regiões.

O objetivo da rede proposta seria promover a criação de centros de referência em educação de jovens e adultos – que se constituíssem como espaço de organização de documentação e memória histórica e recente sobre EJA, abrigando acervos de documentos e memórias, através de catálogos e sistemas de consulta, e disponibilização por meios digitais ou virtuais que estimulassem a produção de conhecimento sobre a história da EJA no Brasil e contribuíssem para a formação de docentes. (Rodrigues, 2016, p. 112)

Seguindo por esse caminho, e fruto da organização nacional dos Fóruns de EJA, a partir de 2010 vai se consolidando o entendimento de que “os centros de referência ultrapassassem a noção de arquivo e biblioteca, avançando para o processo de reflexão da nossa história para pensar o nosso futuro.”, como aponta Rodrigues (2016, pág. 114). E é nesse embalo que se inicia no Centro-Oeste a articulação de uma rede de pesquisadores oriundos da Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Universidade de Brasília que assumem, coletivamente, o nome da rede como Centro de Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste. Para reconstrução detalhada desse his-

tórico do CMV no Brasil e Centro-Oeste sugerimos a leitura de Rodrigues (2016).

Esse movimento dá início, coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, ao trabalho de pesquisa da memória e história da educação de pessoas trabalhadoras no Distrito Federal, constituindo o Centro de Memória Viva do DF – CMV DF.

Do Centro de Memória Viva do Distrito Federal ao Projeto de Pesquisa Pegadas de Paulo Freire

O CMV – DF, como dito, articulado inicialmente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), agrega às iniciativas já existentes na UnB no campo do ensino, da pesquisa e da extensão da memória e história da educação de pessoas jovens e adultas no DF, possibilitando não apenas consolidá-las, mas ampliá-las e fortalecê-las fomentando a pesquisa e a formação de pesquisadores neste campo de estudos.³

A história da construção de Brasília silencia a educação das pessoas trabalhadoras que chegaram para a construção da capital. As iniciativas de educação para as pessoas jovens e adultas trabalhadoras nos primórdios da capital foram bancadas pelas iniciativas da sociedade civil, como destacado na pesquisa de Oliveira (2022). A UnB, concebida como uma universidade inovadora e

3 A estas iniciativas podemos destacar o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, que já estava em constituição na ocasião da implantação do CMV; a articulação da Universidade com os movimentos sociais organizados em torno da educação popular; a constituição, em 1989, do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização/Fórum EJA DF (GTPA-Fórum EJA/DF), o histórico do GTPA-Fórum EJA/DF consta em Pereira & Torres (2015) e pode ser acessado, mais detalhadamente, clicando na Bandeira do DF, na página dos Fóruns de EJA do Brasil ou diretamente no link <http://forum-eja.org.br/df/>

ocupada por pessoas idealizadoras de uma nova sociedade, acolhe o lado daquelas pessoas que a ela não tinham acesso e participa ativamente de ações para a alfabetização das pessoas trabalhadoras na Capital, se fazendo presente na experiência-piloto do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, conduzida pessoalmente por Paulo Freire em algumas cidades do DF, totalizando, naquela ocasião, 300 Círculos de Cultura.

Esse histórico inicial, somados aos desdobramentos que se seguiram no percurso do tempo-histórico desde o golpe (1964) à redemocratização do país, credencia a UnB como conectora das várias pontas da memória e da história da educação de jovens, adultos e idosos no DF. Detalhamento desse histórico pode ser acessado nos vários documentos disponíveis no Portal dos Fóruns de EJA, página do DF, cujo endereço virtual já apresentamos anteriormente.

Dando um salto no tempo-histórico sem, contudo, desprezar os movimentos históricos ocorridos, o *Projeto Pegadas de Paulo Freire* é apresentado, em 2021, tendo como principal desafio a reconstituição da história da educação das pessoas trabalhadoras no DF por meio da memória e da história vivida e viva guardada e revelada no Centro de Memória Viva do DF.

Para isso o projeto Memória e História da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores – Pegadas de Paulo Freire destaca os seguintes objetivos,

Geral: Constituir “espaço” vivo de produção e recriação de memória e história da educação de pessoas trabalhadoras, partindo do referencial freireano de práticas emancipatórias, para acesso aos conhecimentos gerados e produção de novos conhecimentos, que fortaleçam a luta pelo direito a estes conhecimentos.

Específicos:

- Ampliar a organização e o acesso a acervos de memória e história da educação de pessoas trabalhadoras, na perspectiva da defesa da emancipação pela educação, tendo como ponto partida o trabalho já realizado pelo Centro Memória Viva.
- Reestruturar o Portal dos Fóruns de EJA, incluindo na nova configuração uma biblioteca digital, uma base de documentação e dados e um espaço de divulgação, mobilização e organização das lutas em prol da educação como direito de emancipação humana.
- Constituir espaço de formação permanente em rede de pessoas e coletivos, que atuam nos diversos movimentos sociais, produzindo práticas emancipatórias de produção de conhecimento, intercâmbios de experiências e pessoas, com vistas a ampliar a rede nacional e internacional de educação.
- Elaborar projeto arquitetônico de centro físico para o Memorial Paulo Freire. (Projeto, 2021)

Para alcançar estes objetivos o projeto se estrutura em 4 Metas distintas e interligadas entre si. As Metas demandam etapas a serem cumpridas no decorrer da execução do projeto e serão executadas em fases, possibilitando e exigindo a continuidade do projeto, o que favorece um planejamento de pesquisas tanto a curto quanto a médio e longo prazo. Apresentamos no organograma abaixo as Metas e suas etapas da fase em execução,

Quadro 1 – Metas e Etapas do Projeto Pegadas de Paulo Freire

Projeto Pegadas de Paulo Freire	
METAS	ETAPAS
1 Ampliação da organização e o acesso a acervos de memória e história da educação de pessoas trabalhadoras na perspectiva da defesa da emancipação pela educação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mapeamento, seleção, Organização e digitalização do acervo do Centro Memória Viva 2. Identificação das experiências realizadas pelo campo da EJA em termos de memórias e histórias, desde os projetos dos centros de referências de 2010. 3. Construção e/ou ampliação da rede de parcerias com movimentos sociais (populares, sindicais, de segmentos emancipadores...) para ampliar estes espaços de memória e história 4. Realização de oficinas, reuniões e debates sobre acervos e plataformas digitais construídas a partir do software livre.
2 - Reestruturação do Portal dos Fóruns de EJA, incluindo na nova configuração uma biblioteca digital, uma base de documentação e dados e um espaço de divulgação, mobilização e organização das lutas em prol da educação como direito de emancipação humana.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diagnóstico da arquitetura de informação do portal v. 1 2. Elaboração do modelo conceitual para o portal v. 2.0 3. Elaboração do design próprio para o portal v. 2.0 4. Implementação do Tainacan 5. Migração dos dados do portal v. 1 para a v. 2.0
3 - Formação permanente em rede de pessoas e coletivos que atuam nos diversos movimentos sociais, produzindo práticas emancipatórias de produção de conhecimento, realização de intercâmbios de experiências e estudantes.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mobilização das diferentes áreas de conhecimento que se pautam pelos referenciais freirianos, de forma transdisciplinar, para atuar em práticas formativas 2. Promoção de intercâmbios de experiências e vivências formativas que se pautam pelas práticas emancipatórias de educação.
4 - Elaboração de projeto arquitetônico de centro físico para o memorial Paulo Freire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realização de debates públicos para discutir o perfil de um Centro com as características que o projeto Paulo Freire defende. 2. Lançamento de Edital para alunos e professores do campo da arquitetura para apresentarem proposta do Centro Paulo Freire. 3. Aprovação do projeto selecionado para a construção do Centro.

Fonte: Projeto, 2021.

As Metas estão sendo executadas de forma simultânea no projeto, e o seu andamento atende às especificidades de cada etapa, fase de trabalho. O trabalho de pesquisa envolvendo as suas várias instâncias do projeto conta com bolsas de incentivo à pesquisa PIBEX e bolsas para pesquisadores/as vinculados/as à FINATEC, estes últimos com recursos pagos por meio de Emenda Parlamentar, da bancada Federal do DF, articulada para a execução do projeto de pesquisa.

O trabalho de pesquisa do *Projeto Pegadas de Paulo Freire* teve início efetivamente em abril de 2023, dada toda conjuntura imposta pelas condições de segurança sanitária devido Covid19. A seleção dos/as estudantes Extensionistas bolsistas e bolsistas pesquisadores foi realizada por meio de edital público de seleção, obedecendo aos critérios, calendário e normas técnicas de cada casa (DEX/UnB e FINATEC). A seleção de estudantes bolsistas, sejam PIBEX ou FINATEC, teve como principal critério ser residente no território do polo CMV a qual se candidatou. Esse critério visa aproximar os estudantes de sua realidade, história, movimentos sociais e trajetórias de educação das pessoas jovens e adultas desenvolvidas em seu território de vida-moradia.

A opção teórica metodológica segue pela compreensão das possibilidades do arquivo a ser acessado, entendendo que o projeto se debruça para a documentação que trata da trajetória da educação de trabalhadores, a isso debatemos Lopez (2012) e Marques (2012); a compreensão das experiências do CMV no Centro-Oeste, Valdez (2015), Rodrigues (2016), Machado e Costa (2021a; 2021b), assim como o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil (www.forumeja.org.br) em suas várias publicações sobre o tema. Para ajudar a refletir sobre a pesquisa historiográfica buscamos ajuda em Barros (2019). A orientação de estudos foi dada a todas as equipes de trabalho e pesquisa, contemplando um momento semanal para o estudo e debate coletivo.

Ainda no campo metodológico a pesquisa desenvolvida no Projeto Pegadas de Paulo Freire se constitui de cunho qualitativo Gil (2021a; 2021b), historiográfica Barros (2019) por onde o estudo orientou e direcionou a seleção de documentos para digitalização, como também contribuiu para a compreensão de conceitos de fontes históricas.

A inter-relação entre investigação-prática-reflexão, evidenciando a colaboração entre pesquisadores tanto na identificação do arquivo como fontes históricas como na e compreensão dos contextos históricos, reforça a identidade da Pesquisa-Ação como opção metodológica defendida por Barbier (2004), conduzindo a pesquisa para avaliação e reflexão presentes em todas as suas fases, constituindo o sujeito pesquisador coletivo.

Dois momentos de encontros simbolizam o processo de constituição deste sujeito pesquisador coletivo no início deste Projeto, seja na reunião de todos/as participantes, diante de uma caixa por “des-cobrir” o sentido do seu conteúdo, registrado na Figura 1, seja diante dos demais, em círculo de formação dialogada, incluindo uma participante remota, registrado na Figura 2.

Figura 1 - Equipe do Projeto na abertura de uma das caixas, durante a oficina do CMV



Fonte: Foto de divulgação. Oficina do Projeto Pegadas de Paulo Freire na Biblioteca da FUP, em 15/04/2023. Disponível no Blog do Cepafre, acesso em: <https://cepafre.blogspot.com/2023/04/2-oficina-de-formacao-do-projeto-de.html>

Figura 2 - Grupo em círculo de debate durante formação na oficina do Projeto Pegadas



Fonte: Foto de divulgação. Oficina do Projeto Pegadas de Paulo Freire na Biblioteca da FUP, com participação remota de Margarida Machado, em 15/04/2023. Disponível no Blog do Cepafre, acesso em: <https://cepafre.blogspot.com/2023/04/2-oficina-de-formacao-do-projeto-de.html>

O percurso da Meta 1 e os desafios em lida com as fontes

Para entender o sentido da Meta 1, é necessário compreender a opção pelos polos do CMV, sendo eles Paranoá, Ceilândia e Planaltina que obedecem a critérios específicos estando eles ligados ou interligados em uma perspectiva de história, memória e lutas sociais, que são únicas principalmente nos territórios de Paranoá e Ceilândia.

Enquanto o Brasil vive as articulações pela Nova República, com retomada de organização e participação social e popular, no DF a luta pela autonomia política efervesce também nas margens do centro da Capital, Brasília. Estas periferias, para onde foram alocados os trabalhadores em cumprimento à política de higienização

urbana promovida pela ditadura, inclusive na Capital, sofrendo todos os tipos de mazelas sociais, estruturais e econômicas e, a partir desta realidade, organizam e constituem os enfrentamentos, incluindo aí a educação de jovens, adultos e idosos no DF.

É daí que se enraíza e se constitui o Centro de Memória Viva do DF, pois esta trajetória produziu vestígios que, conforme aponta Barros (2019, pág. 15) “dos mais simples aos mais complexos” constituirão as fontes que possibilitarão desvelar a memória e a história da educação das pessoas jovens, adultas e idosas do DF. O CMV está, como apontado anteriormente, organizado em territórios que nomeamos de Polos, os quais destacamos nos parágrafos seguintes.

O Polo CMV no Paranoá está localizado (e em parceria) na sede do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã (Cedep). A comunidade de Paranoá-DF, originária da construção da Barragem do Lago Paranoá, tem uma bonita história de luta, resistência e conquista e é desta trajetória de luta que nasce o Cedep. Amparado na perspectiva da Educação Popular, no desejo de alfabetizar seus moradores, o diálogo das jovens lideranças da então Vila Paranoá com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em 1985, é o pontapé para a iniciativa de formação de alfabetizadores e de turmas de alfabetização para pessoas jovens, adultas e idosas naquela comunidade. Em 1987 é fundado o Cedep, dando continuidade a esse trabalho até os tempos atuais.

Toda esta trajetória de quase quarenta anos acumulou um acervo constituído de documentos, recortes de jornais, panfletos, cartazes, audiovisuais, história oral, documentários e produção acadêmica, depositados em caixas arquivos, armários e pastas.

O Polo CMV na Ceilândia está localizado na UnB, onde funciona o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) da Faculdade de Direito e o Núcleo do Decanato de Extensão/DEX - onde, por meio de projeto de parceria acadêmica, está a sede do Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre). O Cepafre é a instituição

parceira do CMV na Ceilândia, sua trajetória está intrinsecamente ligada à educação de jovens e adultos na Ceilândia quando, em 1985, em parceria entre comunidade, Complexo “A” de Ceilândia da Fundação Educacional do DF, mestrandos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Núcleo de Tecnologia Educacional (FEDF/NUTEL) e Fundação Pró-Memória do Ministério da Cultura, deu origem ao que titularam Núcleo de Alfabetização de Adultos, iniciam-se atividades no sentido de alfabetizar jovens e adultos como estágio de estudantes de magistério da Escola Normal, com base na metodologia de Paulo Freire, por decisão de assembleia comunitária. Em 1986, quando houve a exoneração das direções do Complexo “A” de Ceilândia e Escola Normal, por motivo político, o estágio foi suspenso e jovens integrantes do Grupo JEBAM – Jovens em Busca de Algo Mais – assumem o trabalho de alfabetização, graças à uma normalista alfabetizadora, que também fazia parte desse grupo de jovens. O avanço da mobilização e organização deste grupo de jovens, sobretudo, a partir da participação no projeto da UnB, em 1988, materializa a criação do Cepafre em 2 de setembro de 1989.

Conforme destaca Pereira&Torres (2015), em 1988,

Mantendo a parceria com a Fundação Rondon, a Universidade de Brasília / DEX firmou um significativo Convênio com a Fundação Educar, resultando na mobilização de jovens estudantes como alfabetizadores em Ceilândia que ao final do projeto alfabetizaram 1.182 pessoas e organizaram-se na conquista da remuneração atrasada. Nesse mesmo ano, a UnB/DEX promoveu um Seminário para Troca de Experiências de Educação de Adultos (15/16 - setembro), destacando a Experiência da Baixada Fluminense (prêmio UNESCO - 1986), Ceilândia e Paranoá no DF, Lu-

ziânia, Novo Gama e Pedregal em Goiás. (Pereira; Torres, 2015, p. 72)

Da mesma forma que no Cedep, a memória de boa parte da trajetória do Cepafre frente às lutas da Ceilândia, mas sobretudo, no campo da educação popular, está guardada no arquivo da instituição.

O **Polo CMV Planaltina** foi criado para acolher o acervo do CMV oriundo da Faculdade de Educação da UnB. Com a nova coordenação e estrutura do Projeto de Extensão do CMV, este passa a estar ligado diretamente à Fundação UnB Planaltina (FUP), desde o ano de 2021, e com isso, as caixas dos acervos do CMV migraram da FE para a FUP, onde foi conquistada uma sala exclusiva para acolher o acervo.

A documentação guardada no Polo CMV Planaltina é constituída do que foi sendo acumulado pelo Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização/Fórum EJA-DF (GTPA-Fórum EJA/DF) que tinha na FE/UnB sua base de sustentação. O GTPA nasce no contexto político e de articulação dos grupos, à semelhança do GETA-SP, e instituições envolvidos no debate da alfabetização de jovens e adultos entre 1988 (Constituição Federal) e 1989 (preparatório do Ano Internacional de Alfabetização –AIA/1990 da UNESCO), sendo formalmente criado em 20 de outubro de 1989. Constitui-se como movimento social, espaço político de exercício de parcerias com autonomia, com participação de movimentos sociais, popular, sindical, universidades, Governo do Distrito Federal (GDF), ONGs, estudantes, professores e pesquisadores, sendo gerido por uma coordenação colegiada. Em 2002, com a ampliação da organização dos Fóruns de EJA do Brasil, o GTPA passa a compor a rede nacional dos Fóruns de EJA e agregando ao nome e sigla, passando a ser GTPA-Fórum EJA/DF. O histórico mais detalhado das trajetórias do Cedep, Cepafre e GTPA pode ser lido Pereira e

Torres (2015) e acessado no Portal dos Fóruns de EJA do Brasil no endereço <http://www.forumeja.org.br/df/historico>.

Cada Polo do CMV conta com a participação de um coordenador e estudantes bolsistas ou voluntários. No intuito de compreender os objetivos do projeto, os arquivos e as fontes guardadas nas variadas caixas dos polos do CMV-DF, foram realizadas duas atividades formativas iniciais sendo uma no Campus Darcy Ribeiro, de compreensão mais teórica e outra, no Polo Planaltina, mais prática com abertura de caixas e análise de documentação. Esse contato mais direto com os arquivos, analisando as fontes, possibilitou compreender com mais precisão os tipos de fontes guardadas nas caixas que, em certa medida, não diferenciam muito entre um pólo e outro em forma (documentos, audiovisuais, etc.). Também auxiliou na compreensão em como estudar o documento para lançamento/cadastro na plataforma Tainacan⁴. Houve debates acerca da categorização prévia dos documentos a serem inseridos na plataforma, buscando uma unidade entre os três pólos, porém concluiu-se que ainda seria necessário compreender a dimensão histórica e de memória contida nas caixas ainda por serem exploradas.

A inserção no Tainacan demandou um encontro mais específico, onde se pudesse compreender o sentido do que se estava sendo trabalhado nos pólos pois, até então, o trabalho aparentava caminhar para várias direções, onde cada polo armazenava as informações de maneira diferente. Coordenado pela professora da Faculdade de Ciências da Informação, do Departamento de Biblioteconomia da UnB, Professora Dra. Michelli Costa (2022), foi

4 Tainacan é um software livre destinado a criação de repositórios de acervos digitais em WordPress. É desenvolvido pelo Laboratório de Inteligência de Redes da Universidade de Brasília, com apoio da Universidade Federal de Goiás, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e do Instituto Brasileiro de Museus. (<https://tainacan.org/>)

possível avançar na compreensão sobre os formatos e informações a serem registradas no Tainacan.

Esse movimento formativo foi positivo para a apropriação dos processos e o desenvolvimento do projeto nos polos, como destaca Pacheco (2023) no relatório de acompanhamento,

Um dos propósitos do projeto é a formação continuada dos participantes. Nesse sentido, precisamos destacar os encontros formativos ocorridos ao longo deste primeiro ano que versaram sobre higienização dos documentos, utilização de equipamentos de proteção para manusear as fontes históricas, orientação para a utilização da plataforma Tainacan. Podemos dizer que nestes aspectos o processo formativo atingiu seus objetivos, pois as estudantes bolsistas passaram a dominar essas atividades. (Pacheco, 2023)

Ainda sobre as formações, estas voltadas para os momentos de estudos, Pacheco (2023) destaca a importância, as dificuldades para manter uma rotina de estudos e ainda a necessidade e importância desse momento para a reflexão-ação indissociável entre teoria e prática,

O domínio teórico a respeito do que está sendo praticado é peça fundamental no projeto Pegadas de Paulo Freire. Assim, foi sugerido a leitura e estudo do livro de Barros (2019). Conseguimos debater dois temas do primeiro capítulo, sendo que a publicação possui três capítulos. As diversas atividades propostas ao longo deste primeiro ano de implementação, a difícil conciliação de horários entre as Extensionistas e a dedicação destas de seleção do acervo e inserção de documentos na plataforma digital, as ativida-

des de docência do coordenador de polo na educação pública distrital que conflitava com o horário das bolsistas foram obstáculos que impediram um trabalho mais robusto de formação teórica. Indubitavelmente, a superação desses impedimentos precisa ser ultrapassada no segundo ano de implementação do projeto, pois se a perspectiva é assegurar uma formação integral aos partícipes dessa empreitada, faz-se necessária a indissociabilidade entre a teoria e a prática, entre o pensar e o fazer. (Pacheco, 2023)

Após estas formações os Coordenadores de Polo foram provocados a refletir e descrever como encontraram os arquivos, como estavam se relacionando com estes e os caminhos trilhados à luz das reflexões teóricas e vivências práticas. Assim como a organização do trabalho, a abertura das caixas, a seleção e inserção de documentos na Plataforma Tainacan. Nesse ponto, destacamos o relato de Ricardo, coordenador do Polo Paranoá,

Para iniciar os trabalhos do Projeto Pegadas de Paulo Freire no Polo Paranoá contamos com uma sala exclusiva cedida pelo Cedep que foi adaptada para realização das atividades do projeto. O ambiente contém três computadores, cadeiras, mesas, enfim, mobiliário e espaço para abrigar as caixas que contêm os documentos do acervo local pertinentes à história dos movimentos sociais dessa cidade. A equipe do projeto é composta por um coordenador de polo, professor de educação básica e doutor em educação, e três bolsistas graduandas em serviço social, museologia e biblioteconomia, além de voluntários do próprio Cedep. Destacamos que todos os componentes do polo são moradores (as) do Paranoá e Itapoã, o que contribui bastante com o trabalho desenvolvido devido aos laços sociais cria-

dos com a comunidade dessas cidades na busca de sua memória viva e vivida.

.....

Os documentos que compõem o acervo do Cedep foram organizados de forma intuitiva e leiga. Por um lado, observamos que na parte externa das caixas encontramos um catálogo que em muitas situações não condiz com o que está armazenado no interior. Por outro, o que está dentro desses recipientes nem sempre está registrado no catálogo externo. No entanto, em parte significativa das caixas há uma coincidência entre registros indicados e conteúdo armazenados.

....

Nessa miscelânea encontramos temas como educação, educação infantil, educação de jovens e adultos, saúde, cultura, festival de música do Paranoá (FEMUPOP), folhetos cartazes, notas e manifestos que materializam a luta dos moradores, ofícios de diversas Secretarias de Estado, sobretudo as de Educação e Saúde, Banco do Brasil, fotografias, negativos, DVDs etc. Temos assim desde documentos históricos, expressão que remete ao Século XIX para designar o que era produzido exclusivamente pela sociedade política, quanto fontes históricas, termo mais abrangente e atual que considera como registro da produção humana a escrita em suas diversas formas e procedências, objetos materiais, fotografias, canções, conforme assinala Barros (2019), que trazem também as contribuições da sociedade civil. (Pacheco, 2023)

Percebemos que a organização dos arquivos, assim como o espaço destinado a “guarda” desses arquivos, se diferencia em cada Polo, pois cada realidade, dentro de suas possibilidades e de forma amadora e intuitiva, deu início (em algum momento do passado) à organização do arquivo daquilo que julgavam naquele

momento significativo para o registro da memória e da história do vivido. Estas especificidades aparecem claramente nos relatórios de acompanhamento, como apresenta Moura (2023)

Após esse item fechado, fizemos uma roda de conversa para conhecer a biografia de Paulo Freire, já que o Projeto tem tudo a ver com os seus ensinamentos, e a maioria do acervo do CMV, está voltado a documentos que usaram a sua metodologia, pois eles estão voltados a sua aplicabilidade, ou seja, o Método Paulo Freire, na Educação de Jovens e Adultos, com turmas que foram formadas desde a formação do Cepafre, até os dias de hoje.

Na semana 20/04/23 a 31/04/23, começamos a identificação dos documentos, (nesse momento, descobrimos que já tinham 30 caixas box, com documentos já higienizados, realizados pela equipe do coordenador: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses, no ano de 2019, na sala do Centro de Memória Viva -NPJ/Unb – Ceilândia Centro (essa sala foi que aconteceu a mudança para a atual sala). Então, abrimos a primeira caixa, e veio o primeiro desafio, não tínhamos computador e nem ponto de rede na sala do CM.V. Para agilizar o processo de catalogação, decidimos a passar os dados dos documentos para uma folha de papel ofício A4, manualmente, de acordo com os itens da plataforma do Tainacan, e continuamos nesse processo até 05/05/23. (Moura, 2023)

Assim, respeitando e entendendo as especificidades de organização dos arquivos em cada polo, não foi possível para o Projeto estabelecer uma metodologia única para a abertura das caixas, nem para o lançamento dos registros no Tainacan. Iniciada a aventura de abertura das caixas, cada polo foi estabelecendo a sua

rotina, embora a orientação do projeto foi de que o lançamento no Tainacan não tardasse, uma vez que o diagnóstico seria importante para planejar as etapas seguintes, sendo uma delas a digitalização da documentação selecionada para esse fim.

O detalhamento apresentado por Pacheco em seu relatório nos ajuda compreender os passos possíveis adotados naquele momento de adaptação e descoberta tanto do arquivo quanto da plataforma,

A abertura das caixas para a higienização não obedeceu a nenhum critério anteriormente formulado. Como as caixas já tinham uma relação dos documentos registrada na sua parte externa, orientamos as estudantes Extensionistas bolsistas a conferir se o que estava registrado fora das caixas correspondia ao que encontraram em seu interior e a fazer as devidas atualizações quando percebessem divergências. Diante da orientação de inserção dos documentos na plataforma digital independe do trabalho de categorização, conforme exposto acima, interrompemos o procedimento de higienização e nos dedicamos exclusivamente a inserção dos documentos no Tainacan. Não houve nenhum critério prévio como tema, data etc. para a abertura das caixas. (Pacheco, 2023)

As caixas do Polo Paranoá/CEDEP apresentavam uma organização/catalogação prévia realizada pelos membros do Cedep em anos anteriores, ainda que intuitiva e amadora, na intenção e necessidade de organização e preservação do acervo histórico da instituição, como pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 – Parte do acervo do CMV Paranoá/Cedep, caixas a serem trabalhadas



Fonte: Acervo Projeto Pegadas de Paulo Freire, 2023.

Já o acervo do Polo Planaltina/FUP, corresponde às caixas egressas da Faculdade de Educação. Nem toda documentação estava guardada adequadamente em caixa arquivo, como pode ser observado pela Figura 4, o que dificultou o processo de organização do acervo uma vez que na maioria das caixas não havia identificação externa de seu conteúdo e, ao abrir, encontrava-se uma diversidade de materiais, fontes e temas/assuntos.

Figura 4 – Parte do acervo CMV Planaltina/FUP



Fonte: Acervo Projeto Pegadas de Paulo Freire, 2023

Enquanto o arquivo do Polo CMV Ceilândia/Cepafre, Figura 5, apresenta um misto entre caixas já organizadas e selecionadas em etapa anterior de execução do Projeto de Extensão do CMV, entre os anos de 2016 a 2018; caixas arquivo organizadas de forma aleatória, intuitiva e caixas sem critérios de organização, em papelão, de formatos e tamanhos diversos. Da mesma forma que em Planaltina, a maior parte das caixas não contém identificação externa do seu conteúdo que é diverso e diversificado.

Figura 5 – Parte do acervo CMV Ceilândia/Cepafre



Fonte: Arquivo Projeto Pegadas de Paulo Freire, 2023.

Novo direcionamento se fez necessário a partir da análise do diagnóstico do que já estava lançado no Tainacan pelos três polos, do que ainda se tinha por lançar e da necessidade em iniciar a digitalização e disponibilização das fontes selecionadas como de interesse para pesquisas acadêmicas relacionadas à educação popular e educação de pessoas jovens, adultas e idosas. A seleção e inserção da documentação no Tainacan passa a ser orientada para seguir os seguintes critérios:

- 1) Comunicação entre instituições ou de instituições a pessoas/autoridades (ofícios, memorandos, circulares, convites);
- 2) Manifestações: cartas, moções, manifestos;
- 3) Fontes que traduzem as ações realizadas em torno da EJA: projetos, relatórios;
- 4) Material didático pedagógico; cartilhas, currículo, produção de professores e estudantes; e
- 5) Outras produções diversas de estudantes.

O encaminhamento dado para um novo olhar sobre a documentação parece surtir o efeito de alinhar melhor tanto a compreensão como o trabalho de pesquisa, reconhecimento e catalogação dos documentos. Como destaca Santos (2024), após um encontro de formação sobre estes critérios, houve “significativa reviravolta na forma como abordamos a seleção e preservação dos materiais.” Relata ele ainda que,

A análise mais detalhada dos documentos tornou-se uma prioridade, resultando em uma orientação mais precisa na seleção e catalogação dos itens que verdadeiramente capturam o cerne desses movimentos sociais. A introdução de novas categorias de classificação foi uma resposta direta a essa necessidade de focalização, permitindo-nos identificar e separar documentos que melhor representam os valores e objetivos desses grupos.

Dentro dessas novas categorias, destacam-se documentos que ilustram as metodologias de ensino adotadas, a formação de professores e materiais relacionados a figuras influentes, como Maria Luiza. Essa segmentação mais específica não apenas aprimora a organização do acervo, mas também facilita a futura digitalização desses materiais, uma etapa basilar para garantir a acessibilidade e preservação a longo prazo.

Além disso, a análise criteriosa dos documentos visa evitar redundâncias. Um esforço significativo é direcionado para determinar se os materiais já estão disponíveis on-line, evitando assim a duplicação de esforços na digitalização de documentos já acessíveis.

Entretanto, vale ressaltar que a implementação dessas mudanças não foi isenta de desafios. A complexidade de algumas categorizações reflete a dificuldade das bolsistas em compreender completamente a finalidade de certos documentos para a organização. Essas dúvidas muitas vezes levam a questionamentos sobre a relevância desses materiais para a digitalização. (Santos, 2024)

Junto à orientação para novos critérios de seleção e organização da documentação seguiu-se a proposta de estudo inicial de Barros (2019). Foram adquiridos inicialmente 5 volumes e cada polo recebeu um volume para estudo coletivo e, em caso estratégico, rodízio para leitura entre os/as estudantes. Os relatos nos pólos foi de que a leitura contribuiu para novas interpretações sobre o trabalho que vinha sendo desenvolvido, como relata Santos (2024),

O estudo do capítulo inicial do livro “Fontes Históricas: Introdução aos Seus Usos Historiográficos”, de José D’Assunção Barros, não apenas guiou o trabalho de seleção dos documentos a serem digitalizados, mas também permitiu a compreensão do conceito de fontes históricas. O livro foi fundamental no processo de seleção criteriosa dos documentos que verdadeiramente representassem a essência da pedagogia de Paulo Freire.

A obra de Barros (2019) revelou que a construção da história emerge dessas fontes. A leitura atenta do primeiro capítulo desse livro me possibilitou uma reflexão mais profun-

da sobre o histórico de lutas travadas pelos educadores na promoção dessa pedagogia. Trata-se de uma jornada que, quando plenamente compreendida, proporciona lições inestimáveis para avançarmos no presente e assegurarmos conquistas ainda mais significativas no futuro. (Santos, 2024)

O percurso formativo prático adotado no projeto, embora não tenha alcançado o que fora inicialmente planejado tendo os encontros coletivos mensais de formação como central nesse processo, surtiram resultados nitidamente observados e registrados pelos coordenadores dos polos, assim como relata Moura (2023),

Estou gostando da participação das Extensionistas. Cada vez mais, elas estão entendendo sobre os documentos existentes nas caixas box.

...

Diante da documentação apresentada no CMV, houve uma grande evolução na aprendizagem das Extensionistas referente ao manuseio desses documentos a serem lançados na plataforma Tainacan. (Moura, 2023)

Outro aspecto a ser destacado é, cumprindo a proposta de se constituir como um trabalho em rede, as relações e aprendizagens estabelecidas na integração dos campos da Ciência da Informação, da Biblioteconomia, da Arquivologia, da Museologia, da Arquitetura e Urbanismo e da Educação envolvidos no Projeto Pegadas de Paulo Freire em suas Metas interligadas entre si. A esse sentido, Santos (2024) destaca,

O relacionamento construído entre Ciência da Informação, Biblioteconomia e Educação gerou resultados que transcendem a mera organização física dos documentos. A integração dessas disciplinas não só enriqueceu o trabalho conjunto, mas também proporcionou um espaço para o florescimento de amizades e diálogos produtivos. Essa união de esforços, além de preservar a memória dos coletivos e movimentos sociais, destaca-se pela dedicação à pedagogia inspiradora e emancipadora de Paulo Freire. (Santos, 2024)

Ainda que se tenha empreendido esforços, a complexidade da tarefa de seleção, higienização, reconhecimento, inserção no Tainacan demandou tempo mais que previsto e os polos, em suas especificidades e singularidades, não alcançaram a conclusão das tarefas no calendário estabelecido.

Meta 2 – Reestruturando o Portal dos Fóruns de EJA do Brasil

O Portal dos Fóruns de EJA é uma estrutura informacional e de articulação política, que reflete as estratégias de organização do movimento social e político realizado pelos Fóruns de EJA. A construção coletiva do Portal demanda que sua arquitetura de informação seja complexa e modulada, de modo a garantir a manutenção da gestão compartilhada pelos 26 estados brasileiros, o Distrito Federal e a coordenação, totalizando 28 instâncias de gerenciamento.

A primeira versão do Portal, lançada em 2005, foi nomeada de v.1⁵ e a segunda, como nova proposta, de v.2⁶. Para propor a reestruturação do Portal v.1 para sua segunda versão definiu-se como ne-

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

6 Fonte: <https://desenvolvimento.forumeja.org.br/>

cessário, inicialmente, compreender as estruturas e práticas informacionais já existentes, de modo a manter a essência da proposta e garantir a continuidade das ações coletivas em torno do Portal. Nesse sentido, as ações para reestruturação do portal foram orientadas para atualizar a tecnologia e aprimorar suas funcionalidades.

A identificação das estruturas informacionais do Portal v.l deu-se por meio do diagnóstico da arquitetura de informação. A metodologia adotada foi aquela proposta por Morville, Rosenfeld e Arango (2015), que sistematizam quatro componentes para a discussão da arquitetura da informação, a saber: sistema de organização, sistema de rotulação, sistema de navegação e sistema de busca. Após a identificação das estruturas foi possível avaliar os principais problemas informacionais, dos quais destacam-se: a ausência de vocabulário controlado, a ocorrência de ambiguidade para termos de acesso, a repetição de categorias em subpáginas, as barreiras de acesso, a demora no tempo de resposta, a inexistência de URL e a incompatibilidade de plug-in para visualização de documentos.

A avaliação do Portal por meio da navegação também apontou para existência de mais de cinco níveis de segmentação de páginas, que armazenam mídias. Como forma de identificar os níveis de páginas e subpáginas no Portal, utilizou-se uma ferramenta de geração de mapa de site, o XML Site Maps⁷. Para cada página do Portal referente aos Fóruns Estaduais, Distrital e Fórum Brasil, foi gerado um arquivo XML descrevendo a estrutura de *links* e *sublinks* presentes nas páginas.

O recurso utilizado permitiu identificar os primeiros níveis de estruturação de páginas, mas mostrou-se insuficiente para mapear todas as estruturas informacionais contidas no Portal, tais como posts, comentários e outros documentos de textos inseridos em uma página. Portanto, para essa fase do projeto, considerou-se

7 Fonte: <https://www.xml-sitemaps.com/>

como objeto para a formulação da estratégia de migração do conteúdo todas as mídias armazenadas e disponibilizadas no Portal.

Também, via requisição XLM, foi possível identificar as mídias e seus formatos. A coleta das mídias foi realizada em cada um dos 27 Fóruns estaduais e distrital de EJA e na página do Fórum Brasil. Destaca-se que a quantidade de documentos aqui localizados se trata apenas do total de mídias armazenadas no Portal. Verificou-se que alguns Fóruns Estaduais tiveram como prática a publicação de conteúdo via postagem em sua própria página. Esse formato de conteúdo não foi contabilizado a partir da metodologia aqui descrita.

A quantidade total das subpáginas e dos documentos localizados no Portal dos Fóruns de EJA v.1 são indicadores do nível de atividade dos Fóruns no Portal no que tange a organização e disponibilização de conteúdo. Outro indicativo importante diz respeito às práticas de depósito dos conteúdos, seja por mídia ou por post. Os resultados obtidos nesse levantamento foram sistematizados na Tabela 2.

Tabela 2 – Diagnóstico quantitativo do Portal v.1

Estado	Quant. de subpágina	Quant. de documentos	% de documentos
Brasil	15	858	39
Acre	23	4	1
Alagoas	11	10	1
Amapá	7	16	1
Amazonas	16	3	1
Bahia	19	4	1
Ceará	1	7	1
Distrito Federal	20	97	4
Espírito Santo	21	4	1

continua >>

Estado	Quant. de subpágina	Quant. de documentos	% de documentos
Goiás ⁸	31	856	39
Maranhão	8	11	1
Mato Grosso	32	35	2
Mato Grosso do Sul	8	3	1
Minas Gerais	10	29	1
Pará	5	6	1
Paraíba	10	0	0
Paraná	17	14	1
Pernambuco	13	8	1
Piauí	39	0	0
Rio de Janeiro	13	124	6
Rio Grande do Norte	19	0	0
Rio Grande do Sul	13	67	3
Rondônia	2	0	0
Roraima	16	0	0
Santa Catarina	22	17	1
São Paulo	21	27	1
Sergipe	5	0	0
Tocantins	39	8	1
Total Geral	457	2036	

Fonte: Elaboração própria

Os dados acerca dos documentos identificados no Portal v.1, indicam a complexidade e variedade de conteúdos que foram migrados para o Portal v.2. Adicionalmente, os dados revelam a concentração

8 A coleção de dados do Fórum Goiano foi estruturada a partir de duas fontes de dados. A primeira foi o Portal v.1 e a segunda foi uma base da Plataforma Atom da Universidade Federal do Goiás (<https://memoria.cidarq.ufg.br/index.php/centro-mem-ria-viva>).

das atividades de depósito de documentos em poucas instâncias do Portal. Dentro do conjunto de mais de dois mil documentos, observou-se que mais de 78% deles estavam concentrados em duas páginas apenas: o Fórum Brasil (39%) e o Fórum Goiano (39%). A maior parte dos Fóruns estaduais de EJA armazena 1% ou menos do total das mídias identificadas. Mais uma vez se destaca que os resultados aqui apresentados não são taxativos acerca da colaboração dos Fóruns estaduais e distrital para o desenvolvimento do Portal, apenas indicam a quantidade de documentos armazenados em cada uma das instâncias localizadas por meio da metodologia descrita.

O diagnóstico das estruturas informacionais e da massa documental do Portal v.1 subsidiou a proposição do modelo conceitual do Portal v.2. O desafio estabelecido para a reestruturação do Portal evidenciava-se na necessidade de manter dois tipos de instâncias com características diferentes e complementares. A primeira instância deveria permitir autonomia para os Fóruns estaduais e distrital para o gerenciamento de documentos e postagens, de modo individualizado. A segunda deveria se estabelecer a partir de módulos de agregação de conteúdo e de gestão compartilhada.

Os requisitos identificados foram sistematizados em quatro elementos essenciais para a arquitetura de informação do Portal, sendo eles: 1) Agregação das páginas e conteúdos; 2) Repositório digital; 3) Coleções de objetos digitais dos Fóruns e 4) Páginas web dos Fóruns. O desenho proposto para o Portal v.2 respeitou a identidade visual do Portal v.1. Portanto, sua atualização limitou-se ao estudo de aplicação dos elementos estéticos já existentes no Portal v.1 e adaptação às novas funcionalidades do sistema. A instalação e configuração do plug-in Tainacan deu-se em colaboração da equipe do Projeto com a equipe da Giga Candanga, instituição que hospeda o Portal, desde sua primeira versão. Para o desenvolvimento do Portal foi realizada uma instalação do Wordpress 6.4.2. e do Tainacan versão 0.20.6.

O Tainacan é o nível de estruturação das coleções dos objetos digitais que permite a descrição e recuperação dos conteúdos. Todas as coleções compartilham o mesmo esquema de metadados, composto por 11 elementos classificados em quatro tipos, a saber: taxonomia, texto simples, texto longo e URL (Quadro 1).

Quadro 1: Esquema de metadados das coleções

Tipo de metadados	Etiqueta	Descrição	Obrigatório	Visível
Texto simples	Título	Indique o título do documento, se for o caso.	Não	Sim
Taxonomia	Autoria	Indique o(s) nome(s) do(s) responsável(eis) pela elaboração do documento.	Não	Sim
Taxonomia	Tipo de documento	Indique o tipo de documento.	Sim	Sim
Taxonomia	Assunto	Indique pelo menos um termo que represente o assunto do documento.	Sim	Sim
Taxonomia	Local de publicação	Indique o lugar onde o documento foi publicado ou o lugar onde está situada a instituição responsável pela sua publicação.	Não	Sim
Taxonomia	Editora ou instituição	Indique o nome da editora ou instituição responsável pela publicação do documento.	Não	Sim
Texto simples	Data de publicação	Indique a data em que o documento foi publicado.	Não	Sim
Texto longo	Descrição	Descreva as características do documento e/ou notas sobre o seu conteúdo.	Não	Sim
Taxonomia	Eventos ou coleções	Indique o nome do evento ou da coleção do qual o documento faz parte, se for o caso.	Não	Sim
URL	Link externo para o documento	Indique o link para acesso ao documento fora deste Portal, se for o caso.	Não	Sim

continua >>

Tipo de metadados	Etiqueta	Descrição	Obrigatório	Visível
Taxonomia	Licença	Escolha uma das opções de licença para descrever as permissões de acesso e uso do documento.	Não	Não

Fonte: Elaboração própria

A adaptação do esquema de metadados deu-se em função da diversidade tipológica dos documentos armazenados e disponibilizados no Portal. Ressalta-se que parte considerável do acervo é composto por material não bibliográfico, dos quais evidencia-se a dificuldade em localizar informações descritivas, tais como relacionadas à imprensa.

A migração das mídias do Portal v.1 para o Portal v.2 não pôde ser feita de maneira automatizada como havia sido planejado inicialmente. No início do projeto, esperava-se que os scripts de extração automática dos dados do Portal v.1 subsidiavam a alimentação do Portal v.2. No entanto, verificou-se que as mídias armazenadas na v.1 não estavam descritas e que não havia possibilidade de extrair automaticamente as informações necessárias para a catalogação e indexação dos recursos no repositório digital.

O processo de migração dos dados demandou a participação de toda a equipe participante da meta 2, estudantes do curso de Biblioteconomia da Universidade de Brasília que participaram pontualmente de oficinas do projeto e ainda contou com a contribuição dos gestores do Fórum Goiano de EJA.

O conjunto dos dados migrados e descritos foi totalizado em 1535 documentos armazenados no Portal v.2. O volume corresponde a 75% do volume de mídias identificado no Portal v.1. A ausência de 25% do volume dos dados previstos para a migração deu-se em decorrência de problemas de acesso aos documentos

no Portal v.1 e as dificuldades para a realização da análise da informação de toda a massa documental.

A migração dos dados do Portal v.1 para a v.2 foi realizada de maneira manual, de forma a garantir a descrição rica dos documentos. O método aplicado mostrou-se mais lento e desafiador para o cumprimento do objetivo. Nessa fase, conclui-se que a experiência de migração foi exitosa em duas dimensões. A primeira evidencia-se no volume dos documentos que foram alimentados no Portal v.2. A segunda dimensão aponta para metodologia desenvolvida nesta etapa do projeto que poderá ser replicado periodicamente não apenas pela equipe, mas também pelos gestores dos Fóruns de EJA.

Meta 3 – A experiência do intercâmbio Brasil- Cuba

O Projeto Memória e História da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores – Pegadas de Paulo Freire, tem como Meta 3 - Formação permanente em rede de pessoas e coletivos que atuam nos diversos movimentos sociais, produzindo práticas emancipatórias de produção de conhecimento, realização de intercâmbios de experiências e estudantes -. O intercâmbio proposto para esta edição do projeto foi a troca de experiências entre Brasil-Cuba.

A proposta do intercâmbio é uma ação conjunta e coletiva em que, no Brasil esteve representada pela Faculdade UnB Planaltina por meio do Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade de Brasília (FUP/PPGMA-DER/UnB), pelo Núcleo de Estudos Cubanos do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Nescuba/CEAM/UnB) e, por último, mas não menos importante, o Centro de Educação Paulo Freire (Cepafre) em Ceilândia/DF. Em Cuba o projeto Pegadas de

Paulo Freire constitui parceria junto ao projeto “Rincão do Brasil em Cuba, Memorial Hélio Dutra”, este último coordenado pela Profa. Dra. Maria Auxiliadora César da UnB, o Centro de Estudos Martianos (CEM) e o Centro Martin Luther King (CMLK).

O intercâmbio tem como objetivo propiciar que estudantes graduandos do Brasil e de Cuba participem de atividades orientadas nos respectivos países, o que permitiu a vinda de estudante graduanda de Cuba para o Brasil e a ida de estudante graduanda do Brasil para Cuba. A participação, orientada e supervisionada, da estudante brasileira em Cuba ficou sob a responsabilidade da professora Marilin Peña Pérez, pesquisadora do CMLK, enquanto o orientador da estudante cubana no Brasil foi o professor Joaquim A. P. Pinheiro da FUP/UnB, no Brasil com a colaboração das professoras aposentadas da UnB Maria Auxiliadora César e Maria Luiza Pinho Pereira.

A atividade de intercâmbio ocorreu nos meses de outubro, no Brasil/Distrito Federal, e novembro, em Cuba, de 2023. Os principais objetivos do intercâmbio foram: a) Intercambiar experiências vividas em trabalhos comunitários e em movimentos sociais no percurso da troca de saberes acerca dos pensamentos de Paulo Freire e José Martí; b) Iniciar a Formação Permanente em rede de pessoas e coletivos que atuam em diversos movimentos sociais, produzindo práticas emancipatórias de produção de conhecimento, realização de intercâmbios de experiências de estudantes; c) Sensibilizar e construir uma práxis transformadora por meio de educação popular emancipadora e dos ideais libertários de José Martí (século XIX) e Paulo Freire (século XX).

A seleção das estudantes se deu por meio de edital⁹ próprio e foram selecionadas: Kamila Torres – Brasil, estudante da Faculdade UnB Planaltina, vinculada ao projeto do Centro de Memória

9 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1y1YJFmRHvIAdgNW2ArU5UT7HNobhh_tD/view

Viva e, Anabel Antuña Alfonso - estudante do CMLK e Presidente da Federação dos Estudantes Universitários de Cuba – Cuba.

As atividades envolvendo as estudantes passaram pela UnB e percorreram os territórios dos polos, no exercício de compreender in loco o projeto Pegadas de Paulo Freire, o sentido do CMV e, ao mesmo tempo, se apropriar da memória e da história do território onde se situa o Polo CMV. A extensa programação das atividades propostas e dos percursos percorridos contribuíram para fortalecer a identidade e o pertencimento latino americano, com destaque ao pensamento libertário, puderam ser registrados nos momentos de entrevista à UnB-TV e à TV Comunitária no Programa do Sindicato dos Professores e Orientadores- Sinpro/DF.¹⁰

Meta 4 - Dialogando sobre o Memorial Paulo Freire

A execução da Meta 4 é a que começou mais tardiamente no Projeto. Esta Meta visa a elaboração de projeto arquitetônico de centro físico para o Memorial Paulo Freire, finalizando o projeto arquitetônico, que será construído em uma área já definida no Plano Diretor da FUP/UnB.

A Etapa 1 da Meta foi concluída com a realização de oficinas de escuta no CMV Paranoá (18/11); CMV Planaltina (13/12) e Ceilândia (16/12). As oficinas desenvolveram metodologia de escuta dialógica entre participantes, registrando suas observações, desejos e idealizações para a proposta arquitetônica do Memorial Paulo Freire. Com as propostas de perfil definidas, o passo seguinte será a elaboração de um projeto preliminar a ser apresentado até março, finalizando o projeto para ser iniciada a tramitação interna

10 Podem ser acessadas por meio dos links, <https://www.youtube.com/watch?v=Bx7Ys8waswE&authuser=0> ; <https://www.youtube.com/watch?v=nuZOSvVyruU&authuser=0> ; <https://youtu.be/YeOrdqldmjc>

na Universidade para, então, proceder a captação de recursos para a construção do Memorial nas edições seguintes do Projeto Pegadas de Paulo Freire.

A intenção principal do Memorial consiste em ser um espaço múltiplo, plural, inter e transdisciplinar, inspirador da educação libertadora de Paulo Freire! Que se apresente como possibilidade de agregar e congregar pessoas em diversas ações e atividades, potencializando assim o intercâmbio do espaço, ampliando e dialogando com o conceito de memória viva!

Resultados alcançados e perspectivas futuras

O projeto *Pegadas de Paulo Freire* demonstra a importância da memória e da história guardada no CMV-DF. O tratamento das fontes, possibilitando a digitalização de parte significativa destas para que atendam à demanda de pesquisas e produção científica é de uma importância imensurável para a compreensão e continuidade da história da educação emancipadora dos trabalhadores do DF.

Os resultados alcançados até o momento apontam para a consolidação de uma metodologia de pesquisa-ação que possa ser adequada às outras realidades com o mesmo fim, para isso a perspectiva é de formação para as representações dos Fóruns de EJA do Brasil, por meio de uma oficina presencial, no sentido de iniciar diagnóstico propositivo nos Estados e Distrito Federal acerca da memória e da história da EJA em seus territórios.

A perspectiva da pesquisa-ação e da produção acadêmica sobre a história e a memória da educação popular e da EJA no DF, desvelando o passado, compreendendo o presente e prospectando o futuro, proporcionada pelo Projeto Pegadas de Paulo Freire possibilita contribuir com o avanço e consolidação de políticas públicas de Estado voltadas para a educação emancipadora das

pessoas trabalhadoras que, verdadeiramente, atenda aos seus interesses de transformação da sociedade.

Importante registrar a participação efetiva dos polos CMV Paranoá e Ceilândia na Rede de Polos de Extensão do Decanato de Extensão da UnB – REPE, integrando com outros Projetos de Extensão, contribuindo tanto no Fórum Local da REPE ocorrido em Paranoá e Ceilândia, como também, no Fórum Sociocultural, ocorrido em dezembro de 2023 no Campus Darcy Ribeiro da UnB. Isto sem perder de vista, a participação efetiva do GTPA-Fórum EJA/DF, da Central de Movimentos Populares do DF e do SINPRO/DF como membros do Conselho Comunitário, de caráter consultivo, da Universidade de Brasília.

As possibilidades de intercâmbio tanto nas áreas dos conhecimentos envolvidos na pesquisa-ação, quanto entre as unidades da federação, como com outras instituições e até mesmo com outros países, coloca o projeto no lugar de referência para o leque de potencialidades que se apresentam, a partir das experiências vivenciadas no ensino, na pesquisa, na extensão e na produção acadêmica.

É, também, um movimento e uma manifestação de resistência quando, ao restabelecer laços com o passado vivo-vivido guardado no Centro de Memória Viva do Distrito Federal, em um país onde a elite ou classe dominante nega e despreza a memória da luta popular emancipadora, assegura mantê-la acesa para (re) acender novas chamas.

Assim, o projeto Pegadas de Paulo Freire se coloca como uma proposta de ação contínua por onde ainda se tem muito caminho a percorrer. Espera-se para um novo ciclo, a continuidade do diagnóstico do arquivo; a digitalização e disponibilização do acervo memorialístico e histórico por meio da plataforma Tainacan disponibilizada no Portal dos Fóruns de EJA do Brasil; a construção do Memorial Paulo Freire, espaço múltiplo onde abrigará a memória viva construída e em construção e, mais e maiores intercâm-

bios por onde circularão conhecimentos e saberes originários e populares, constituindo redes de aprendizagens, pesquisa e produção no campo da memória e da história da educação emancipadora das pessoas trabalhadoras comprometidas com a transformação da sociedade brasileira justa e democrática.

Referências

BARROS, José D'Assunção. *Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. 1ª reimpressão, 2019.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

COSTA, Michelli. *Repositórios digitais de acesso aberto*. In: Santos, G; Shintaku, M. (Org.). *Ecosistemas e inovações tecnológicas: da construção às boas práticas*. Campinas: Unicamp, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22477/ISBN9786588816363>

CUNHA, Meire Cristina. *Formação Política e as tecnologias: um estudo sobre as possibilidades deste diálogo*. Brasília/DF: Paralelo 15, 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021a.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021b.

LOPEZ, André Porto Ancona. *Identificação de tipologias documentais em acervos dos trabalhadores*. In: MARQUES, José Antônio. STAMPA, Inez Terezinha. (orgs) *Arquivos do mundo dos trabalhadores: coletânea do 2º Seminário Internacional o Mundo dos Trabalhadores e seus Arquivos: memória e resistência*. São Paulo. Central Única dos Trabalhadores, 2012.

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

MACHADO, Maria Margarida. COSTA, Cláudia Borges (organizadoras) *Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores* [livro eletrônico]: pesquisas a partir do CMV/Goiás: pesquisas sobre a experiência da EJA no Município de Goiânia: volume 2 – 1. ed. – Campinas: Mercado de Letras, 2021b.

MARQUES, Antônio José; STAMPA, Inez Terezinha. *Sobre arquivos, memória e resistência no Mundo dos Trabalhadores*. In: MARQUES, José Antônio. STAMPA, Inez Terezinha. (orgs) *Arquivos do mundo dos trabalhadores: coletânea do 2º Seminário Internacional o Mundo dos Trabalhadores e seus Arquivos: memória e resistência*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2012.

MOURA, Magnólia Pereira de. *Relatório de acompanhamento do projeto Pegadas de Paulo Freire*. FUP/UnB, 2023.

MORVILLE, Peter; ROSENFELD, Louis B.; ARANGO, Jorge. *Information Architecture for the web and beyond*. O’Rielly Media, 2015. 4. Ed. ISBN: 978-1-491-91168-6.

OLIVEIRA, Leila Maria de Jesus. *PEGADAS HISTÓRICAS: educação de pessoas trabalhadoras no Distrito Federal (1957 a 1998)*. Goiânia-GO, 2022. Tese Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

PACHECO, Ricardo Gonçalves. *Relatório de acompanhamento do projeto Pegadas de Paulo Freire*. FUP/UnB, 2023.

PEREIRA, Maria Luiza Pinho. TÔRRES, Maria Madalena. *Relações entre a Universidade de Brasília e o Movimento Social Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização de Jovens e Adultos do DF (GTPA) / Fórum de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do DF – tensões e desafios de um longo e permanente caminho de lutas*. In: RÊSES, Erlando da Silva (org). *Universidade e Movimentos Sociais*. Belo-Horizonte, MG. Fino Traço, 2015. Página 63-85.

PEREIRA, Maria Luiza Pinho. CUNHA, Meire Cristina. NEVES, Ezequiel Antônio Rezende Pereira. *O Portal dos Fóruns Estaduais e Distrital de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil -2005-2019: origem, possibilidades e desafios do ciberespaço*. In: RÊSES, Erlando da Silva. CUNHA, Meire Cristina. PEREIRA, Maria Luiza Pinho. Orgs. *Trabalho, Educação de Jovens e Adultos e Tecnologias Emancipatórias*. Editora Hildebrando Editor &Autores Associados. Brasília, DF, 2021.

PROJETO *Memória e História da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores – Pegadas de Paulo Freire*. Faculdade UnB Planaltina. Universidade de Brasília. Brasília – DF. 2021.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida. *A Experiência da Construção de Centros de Referência em EJA no Brasil – um passo e um descompasso*. In: BRZEZINSKI, Iria. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social. Políticas e Formação de Professores, vol. 2. Editora da PUC Goiás. Goiânia, GO, 2016. Página 111-122.

SANTOS, Rafael Barcelos. *Relatório de acompanhamento do projeto Pegadas de Paulo Freire*. FUP/UnB, 2024.

VALDEZ, Diane; FERREIRA, Maíra Soares; RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida. Organizadoras. *A história guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2015. 128 p.

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

Ana Lígia Alves de Almeida – Discente do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura no Instituto de Ciências Biológicas - Universidade Federal de Goiás (ICB - UFG). Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC 2022-2023). Membro da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (REPEC - EJA) e do Laboratório de História, Filosofia e Ensino de Biologia na Educação Escolar (LaHFiEBEE). E-mail: ligia2@discente.ufg.br

Ana Santana Moreira – Professora de Física na Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFG), Mestra em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM-UFG). E-mail: anasantana2@discente.ufg.br

Beatriz Miranda Gomes – Mestre em Educação, possui especializações em Gestão Educacional, Docência do Ensino Superior e Gestão de Projetos de Pesquisas, graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UnB. Atualmente é Professora Subs-

tituta da UnB no curso de Licenciatura em Educação do Campo.
E-mail:beatrizgomespesquisa@gmail.com

Camila Di Paiva Malheiros Rocha – Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela UFG. Licenciada em Pedagogia pela UFG.

Cláudia Borges Costa – Licenciada em História. Mestre e Doutora em Educação. Professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Membro do Fórum Goiano de EJA. Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG. Atual diretora do Departamento de Políticas de Alfabetização e EJA da Secadi/MEC.

Eliene Novaes Rocha – Professora Adjunta da Universidade de Brasília. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: elienrocha@gmail.com

Ester de Sousa Almeida – Graduada em Pedagogia. Bolsista de Iniciação Científica da FE/UFG do período de 2021 a 2023. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG. E-mail: estersousa@discente.ufg.br

Geralda da Cunha Teixeira – Graduada em Ciências Contábeis pela PUC-GO., Comunicação Social – Radialismo – UFG-GO., especialista em Gestão Escolar e Assessoria de Comunicação pela UFG-GO, Mestra em Educação pela Faculdade de Educação – UFG-GO. Ativista pelos Direitos Humanos e Direitos Humanos das Mulheres e atualmente coordenadora geral do Orientar Centro Educacional e integrante da Associação Mulheres na Comunicação. E-mail: ferrazgeralda@gmail.com

Graziele Aparecida Fraga Ramos Gomes – Aluna de Iniciação Científica Júnior – ICJr e estudante do Centro de Ensino de Pesqui-

sa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE – UFG).

Hugo Tallyton Lopes Santos – Graduado em Pedagogia. Bolsista de Iniciação Científica na FE/UFG no período de 2022 a 2024. Integrante do Centro Memória Viva - Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais (CMV – UFG) entre 2022 e 2024. Professor da Rede Pública do Estado do Tocantins.

Jonas Rodrigues dos Santos – Discente do curso de Ciências Biológicas - Licenciatura no Instituto de Ciências Biológicas - Universidade Federal de Goiás (ICB - UFG). Bolsista do Programa de Licenciatura (PROLICEN 2022-2023). Membro da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (REPEC - EJA); Integrante do Centro Memória Viva - Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais (CMV - UFG) e do Laboratório de História, Filosofia e Ensino de Biologia na Educação Escolar (LaHFiEBEE). E-mail: jonasrodrigues@discente.ufg.br

Júlia Nazareth Ventura – Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Educação na Universidade Federal de Goiás. Bolsista CNPq-Brasil no grupo de pesquisas e estudos Centro Memória Viva (CMV). E-mail: julia_ventura@discente.ufg.br

Leila Maria de Jesus Oliveira – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2022). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2007). Possui graduação em Licenciatura Plena em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes de Brasília (1991). É professora na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (1989-atual). Educadora Popular. Membro do Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã- CEDEP. E-mail: leiladejesus@gmail.com

Lucas Lourenço Silva – Graduado em Matemática, Bacharel em Direito, Mestre em Educação PUC-GO, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG, professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e Prefeitura Municipal de Alexânia. Email: lucaslourencosilva@yahoo.com.br

Maria Luiza Pinho Pereira – Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador, especialização em Educação-Ensino pela Universidade Federal da Bahia e mestrado em Educação Brasileira pela Universidade de Brasília. Professora aposentada da Faculdade de Educação da UnB. Membro do GTPA/Fórum EJA/DF. E-mail: mlpp1242@gmail.com

Maria Margarida Machado – Graduada em História. Especialista em políticas públicas. Mestre e Doutora em Educação. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: mmm2404@ufg.br

Michelli Costa – Doutora e mestre em Ciência da Informação e bacharel em Biblioteconomia pela Universidade de Brasília. É professora da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília. E-mail: michellicostall@gmail.com

Ricardo Oliveira Rotondano – Pós-doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Direito pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio e do Curso de Direito da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: ricardo.rotondano@ueg.br

Rones de Deus Paranhos – Professor do Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Goiás (ICB - UFG); Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEM - UFG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGE - UFG). Coordenador da Rede de Pesquisa em Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (REPEC - EJA) e Vice-Coordenador do Centro Memória Viva - Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais (CMV - UFG). Membro fundador do Laboratório de História, Filosofia e Ensino de Biologia na Educação Escolar (LaHFiEBEE). E-mail: paranhos@ufg.br

Sandra Almeida Ferreira Camargo – Licenciada em Pedagogia, com mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Professora dos Anos Iniciais da EJA e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: safcnegra@gmail.com

Sandra Valéria Limonta – Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Campus Marília-SP e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: sandralimonta@ufg.br

Sheila Santos de Oliveira – Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Pedagoga formada pela mesma instituição. É Professora do Magistério do Ensino Superior da Faculdade de Educação da UFG, coordenadora da área de Didática e Estágio (UFG). Email: sheilasaoliv@ufg.br

SOBRE O E-BOOK

Tipografia:

Bennet

Display

Publicação:

Cegraf UFG

Câmpus Samambaia, Goiânia-
Goiás. Brasil. CEP 74690-900

Fone: (62) 3521-1358

<https://cegraf.ufg.br>