



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NEUSA MARIA DOS SANTOS

**Ensino Supletivo destinado aos trabalhadores em Goiás:
aspectos do Projeto Saturnus**

GOIÂNIA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplo: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

NEUSA MARIA DOS SANTOS

3. Título do trabalho

Ensino Supletivo destinado aos trabalhadores em Goiás - aspectos do Projeto Saturnus

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Neusa Maria Dos Santos, Discente**, em 01/10/2025, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Termo de Ciência e de Autorização (TECA) 5690378 SEI 23070.040025/2025-84 / pg. 1



Documento assinado eletronicamente por **Rones De Deus Paranhos, Professor do Magistério Superior**, em 08/10/2025, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5690378** e o código CRC **C61117DA**.

NEUSA MARIA DOS SANTOS

Ensino Supletivo destinado aos trabalhadores em Goiás:
aspectos do Projeto Saturnus

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho, Educação e Movimentos Sociais: Perspectivas Críticas e Interseccionais.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos.

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Neusa Maria dos
Ensino Supletivo destinado aos trabalhadores em Goiás
[manuscrito] : aspectos do Projeto Saturnus / Neusa Maria dos Santos. - 2025.
132 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2025.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino Supletivo. 3. Projeto Saturnus. 4. Fontes Históricas. I. Paranhos, Rones de Deus, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 34 da sessão de Defesa de Dissertação de **NEUSA MARIA DOS SANTOS**, que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **dezesesseis dias do mês de setembro de dois mil e vinte e cinco (16/09/2025)**, a partir das **14h00**, em formato híbrido, nas dependências da Faculdade de Educação e em plataforma virtual no link público de acesso <https://meet.google.com/nkk-htac-ipb>, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**Ensino Supletivo destinado aos trabalhadores em Goiás - aspectos do Projeto Saturnus**". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **Rones de Deus Paranhos (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UnB**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Maria Margarida Machado (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela **PUC-SP** - integrante titular interna e Prof.^a Dr.^a **Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/UFAL)**, doutora em **Letras e Linguística** pela **UFAL** - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Professor Doutor **Rones de Deus Paranhos**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos dezesseis dias do mês de setembro de dois mil e vinte e cinco.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos

Prof.^a Dr.^a Maria Margarida Machado

Prof.^a Dr.^a Marinaide Lima de Queiroz Freitas

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Rones De Deus Paranhos, Professor do Magistério Superior**, em 18/09/2025, às 15:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Margarida Machado, Usuário Externo**, em 18/09/2025, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **marinaide Freitas registrado(a) civilmente como Marinaide Lima de Queiroz Freitas, Usuário Externo**, em 30/09/2025, às 21:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5662342** e o código CRC **8B77F435**.

“Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.”

Paulo Freire

Dedico este trabalho aos meus filhos Vinícius e Mariane,
que são a razão do meu mover.

AGRADECIMENTOS

Para mim, ser grato é ter a humildade de entender que não somos nada sozinhos. Seja por generosidade, seja por obrigação, com gratidão a Deus pela vida e por todas as bênçãos a mim concedidas nesses cinquenta anos, sendo uma delas a oportunidade de passar pelo melhor mestrado do Estado de Goiás, um dos melhores do país.

À minha família, na pessoa da minha mãe, D. Maria, que, com força e coragem, quando a morte levou meu pai, encorajando seus oito filhos, nunca temeu desafios, mas encarou-os, desvendou-os, rompeu-os e ultrapassou-os, alcançando o que há adiante.

Aos meus irmãos, que, ainda que as diferenças insistam em nos dividir, sempre encontramos o consenso, a irmandade e a fraternidade inerentes à família.

À SEDUC - GO, da qual orgulhosamente faço parte, pela disponibilização do acervo documental que possibilitou esta pesquisa. Destaco aqui a grande importância da continuidade desse acesso para a pesquisa da história da educação goiana.

Ao CMV - Goiás, por ter se tornado o guardião documental da história da EJA em Goiás, através da força intrigante e da curiosidade acadêmica das pesquisadoras fundadoras, a Profa. Dra. Maria Margarida Machado e a Profa. Dra. Maria Emília de Castro Rodrigues (*in memoriam*).

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás por se manter pública, gratuita e de qualidade, contribuindo com a formação de milhares de trabalhadores da educação.

Aos colegas do Colégio Estadual Solon Amaral, pelo apoio e incentivo, em especial à Ana Santana Moreira, professora de Física e militante incansável pelas causas da EJA. A Coordenadora Elisandra Pazini que assumiu a EJA com afinco em razão da minha Licença Aprimoramento. E à tutora da SEDUC, Eni Santos Carvalho, por toda a força que sempre deu aos meus projetos e sonhos.

Aos meus colegas e amigos da Escola Santa Rita de Cássia – Cidade Jardim, que estiveram comigo durante todo o processo e, enquanto eu dirigia a instituição, compartilhava com eles as contribuições que o mestrado me trazia.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos, por ter estado comigo, mesmo nos momentos mais desafiadores. Por ser doce até quando está indignado. Obrigada por não soltar a minha mão!

Ao meu amigo Hugo, pelo carinho da amizade e ajuda com a higienização e digitalização dos documentos.

Ao meu esposo, meu companheiro, meu amigo e amante, Divamir Graciano, pelo companheirismo e acolhimento amoroso nos detalhes mais sutis.

Aos meus filhos, Vinícius e Mariane, por compreenderem minhas ausências, mesmo estando presente fisicamente. Por seguirem seus estudos e rotina com independência e autonomia, por se orgulharem de mim como eu me orgulho de vocês! Amor puro!

Ao meu pai, *in memoriam*, por ter me amado tanto e me inspirado em vida e no pós-vida a olhar para o outro, percebendo nele suas histórias, suas particularidades e suas possibilidades: percepções fundamentais na atuação docente, em especial na defesa dos estudantes da EJA.

SANTOS, Neusa Maria dos. **Ensino Supletivo destinado aos trabalhadores em Goiás: aspectos do Projeto Saturnus**. 2025. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito da linha *Trabalho, Educação e Movimentos Sociais: Perspectivas Críticas e Interseccionais* vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. O objeto de estudo é o Projeto Saturnus, uma experiência de Ensino Supletivo implementada em Goiás entre 1977 e 1996, no contexto das políticas públicas educacionais orientadas pela Lei nº 5.692/1971. O *corpus* empírico da pesquisa foi composto por documentos do Projeto Saturnus que, para os propósitos de pesquisa, foram compreendidos como fontes históricas. O objetivo da pesquisa foi o de caracterizar o Projeto Saturnus como forma de oferta de Ensino Supletivo (1º grau) no estado de Goiás para compreender os processos de implementação, execução, acompanhamento e conclusão do projeto. Com base na abordagem metodológica de José D'Assunção Barros, foi realizada a triagem das fontes e um processo de serialização, o que possibilitou análises contextualizadas a partir dos marcos sociais, políticos e institucionais do período em que o projeto esteve em vigência. Na implementação, evidenciaram-se intencionalidades formativas voltadas à adequação à lógica produtiva, o que resultou na redução de conteúdos e em uma formação aligeirada. No que se refere à execução, os dados apontam para a ausência de planejamento estruturado, improvisação metodológica e simplificação de conteúdos, expressando assim, o caráter compensatório do projeto. Quanto ao acompanhamento, as fontes indicam práticas de controle e avaliação centradas mais na regulação e certificação do que na aprendizagem. A pesquisa destaca os limites do Ensino Supletivo no período, como infraestrutura limitada, currículos reduzidos e foco expressivo na certificação, elementos que contribuíram para a reprodução de desigualdades educacionais. Ao reconstruir a trajetória do Projeto Saturnus, a dissertação colabora com a preservação da memória da educação de jovens e adultos trabalhadores em Goiás e fortalece o trabalho do CMV – Goiás. Ao considerar a realidade atual da EJA, percebe-se que muitos dos desafios históricos ainda persistem como a descontinuidade de ações, estigmatização da modalidade, formação docente insuficiente e políticas públicas instáveis. Essa permanência de desafios evidencia a importância da pesquisa em desvelar, na relação que foi e o que tem sido, os elementos desafiadores que continuam a desenhar a trajetória da educação de jovens e adultos trabalhadores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino Supletivo; Projeto Saturnus; Goiás; Fontes Históricas.

SANTOS, Neusa Maria dos. **Adult Education for Workers in Goiás:** aspects of the Saturnus Project. 2025. 132 f. Dissertation (Master's in Education). Faculty of Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2025.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the line *Work, Education, and Social Movements: Critical and Intersectional Perspectives*, linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Goiás. The object of study is the Saturnus Project, a supplementary education initiative implemented in Goiás between 1977 and 1996, within the context of public educational policies guided by Law nº 5.692/1971. The empirical corpus of the research consisted of documents from the Saturnus Project, which, for the purposes of the study, were understood as historical sources. The objective of the research was to characterize the Saturnus Project as a form of provision of supplementary education (primary level) in the state of Goiás in order to understand the processes of implementation, execution, monitoring, and completion of the project. Based on the methodological approach of José D'Assunção Barros, source screening and a process of serialization were carried out, allowing for contextualized analyses based on the social, political, and institutional frameworks of the period during which the project was in effect. In its implementation, formative intentions geared toward alignment with the productive logic were evident, resulting in reduced content and a streamlined form of education. Regarding execution, the data point to a lack of structured planning, methodological improvisation, and simplification of content, thus expressing the compensatory nature of the project. As for monitoring, the sources indicate control and evaluation practices focused more on regulation and certification than on learning. The research highlights the limitations of supplementary education during the period, such as limited infrastructure, condensed curricula, and a strong emphasis on certification, elements that contributed to the reproduction of educational inequalities. By reconstructing the trajectory of the Saturnus Project, the dissertation contributes to the preservation of the memory of working youth and adult education in Goiás and strengthens the work of CMV – Goiás. Considering the current reality of Youth and Adult Education, it becomes clear that many historical challenges persist, such as the discontinuity of actions, stigmatization of the modality, insufficient teacher training, and unstable public policies. This persistence of challenges underscores the importance of research in revealing, through the relationship between what was and what has been, the ongoing elements that continue to shape the trajectory of working youth and adult education.

Keywords: Youth and Adult Education; Supletive Education; Saturnus Project; Goiás; Historical Sources.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras gerada a partir dos títulos das teses e dissertações analisadas.....	48
Figura 2 – Distribuição temporal das pesquisas por tipo de trabalho.....	53
Figura 3 – Esquema que representa a organização do Projeto Saturnus oferecido em escolas da cidade de Goiânia.....	72
Figura 4 – Quantidade de escolas e municípios onde foi implementado o Projeto Saturnus.....	91
Figura 5 – Anotação manuscrita no Documento 46 sobre alto teor e baixo teor de supletividade.....	114

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Das finalidades e princípios antes e depois da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971).....	39
Quadro 2 – Programas executados na função de Suplência em Goiás.....	44
Quadro 3 – Órgãos gestores dos Exames Supletivos em Goiás e suas denominações ao longo do tempo.....	45
Quadro 4 – Quadro 4 - Documentos acessados e em análise no CMV-Goiás para fins de estudo.....	60
Quadro 5 – Documentos do Projeto Saturnus separados em quatro séries: Implementação, Execução, Acompanhamento e Conclusão.....	63
Quadro 6 – Síntese normativa do Projeto Saturnus: resoluções do CEE-GO entre 1977 e 1995, com temas, datas e órgãos emissores.....	67
Quadro 7 – Comparativo de identificação e recursos do Projeto Saturnus (1980, 1981/1982 e 1982).....	75
Quadro 8 – Comparativo dos Documentos 2 (1980), 3 (1981) e 4 (1982) sobre o Projeto Saturnus – Desenvolvimento de Ações Supletivas (Quota Federal).....	82
Tabela 1 – Reformas Educacionais no Brasil após a Proclamação da República.....	30
Tabela 2 – Situação antes da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971).....	37
Tabela 3 – Plataformas pesquisadas e número de produções encontradas com relevância para a temática do Ensino Supletivo.....	48
Tabela 4 – Quantidade de produções por área de pesquisa sobre a temática do Ensino Supletivo.....	49
Tabela 5 – Principais assuntos abordados nos títulos das pesquisas e número de menções.....	50
Tabela 6 – Distribuição regional das teses e dissertações sobre Ensino Supletivo no Brasil.....	54
Tabela 7 – Quantidade de produções por gênero.....	58
Tabela 8 – Projeto Saturnus: Relação de municípios atendidos em 1988	89
Tabela 9 – Levantamento da demanda por faixa etária nas unidades escolares do Projeto Saturnus em Goiânia, segundo turno de atendimento, faixa etária e número de alunos matriculados e efetivos.....	92
Tabela 10 – Previsão de candidatos por núcleo de atendimento do Projeto Saturnus.....	94
Tabela 11 – Análise comparativa de evasão em escolas do Projeto Saturnus (1981-1982).....	106

ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE – Conselho Estadual de Educação

CES – Centro de Ensino Supletivo

CFE – Conselho Federal de Educação

DESU – Departamento de Ensino Supletivo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMC – Educação Moral e Cívica

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SUPENFOR – Superintendência de Educação Não Formal

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UESU – Unidade de Ensino Supletivo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
A trajetória de uma trabalhadora da educação e sua relação com a EJA.....	18
Delimitação do objeto de estudo – Projeto Saturnus	22
Fontes históricas e seus usos na pesquisa	24
Acesso às fontes históricas ligadas ao Projeto Saturnus.....	26
Organização do relatório de pesquisa (dissertação).....	28
I - ENSINO SUPLETIVO NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS, ELEMENTOS DA PESQUISA E ASPECTOS EMPÍRICOS DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO SATURNUS EM GOIÁS.....	29
1.1 A LEI Nº 5.692/1971 COMO MARCO DA REFORMA EDUCACIONAL	29
1.1.1 As mudanças previstas pela Lei nº 5692/1971	37
1.1.2 A experiência goiana do Ensino Supletivo	43
1.2 ASPECTOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O ENSINO SUPLETIVO NO BRASIL	47
1.2.1 Termos-chave e distribuição temática nas pesquisas sobre o Ensino Supletivo.....	51
1.2.2 Análise dos resumos	55
1.2.3 Levantamento e organização dos documentos do Projeto Saturnus (1977–1996)	59
II - O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO, EXECUÇÃO E CONCLUSÃO DO PROJETO SATURNUS EM GOIÁS	66
2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO SATURNUS.....	69
2.1.1 Análise dos Planos de Curso do Projeto Saturnus (1980–1982)	79
2.1.2 O Manual Básico de Orientação e a Reformulação de 1988	84
2.2 A EXECUÇÃO DO PROJETO SATURNUS.....	96
2.3 O ACOMPANHAMENTO DO PROJETO SATURNUS.....	108
2.4 A CONCLUSÃO DO PROJETO SATURNUS	112
2.5 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE AS PRÁTICAS E RESULTADOS DO PROJETO SATURNUS.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117

REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	126
Apêndice A - Registros fotográficos do local e condições de armazenamento dos documentos pela SEDUC-GO.	126
Apêndice B – Registros fotográficos do processo de triagem e higienização dos documentos no Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais em Goiás	126
ANEXOS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
Anexo A – Ofício nº 138/2023	130
Anexo B – Resoluções CEE (1973, 1984, 1987 e 1977).....	130
Anexo C – Dados de identificação e quantidade de documentos acessados e em análise no CMV - Goiás, para fins de estudo de como se deu a implementação do Projeto Saturnus em Goiás.	131

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação dedica-se a investigar o Projeto Saturnus, uma experiência de Ensino Supletivo realizada em Goiás entre os anos de 1977 e 1996¹, inserida num contexto mais amplo das políticas públicas destinadas à educação de adultos trabalhadores implantadas pela Lei nº 5.692/1971. Ao longo das seções, o leitor encontrará uma análise que considerou fontes históricas (documentos) ligadas à implementação, execução e acompanhamento desse projeto, articulada com a reforma educacional que instituiu, em âmbito nacional, o ensino supletivo como estratégia de ampliação da escolarização básica. A pesquisa se ancora em fontes históricas do acervo da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, triadas no âmbito do Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais (CMV - Goiás), muitas dessas em condições precárias, o que reforça a importância de sua catalogação e exame crítico para a compreensão de um episódio histórico ligado à educação de jovens e adultos trabalhadores.

Embora o Ensino Supletivo tenha sido objeto de estudos mais amplos no campo da EJA, há uma lacuna significativa na literatura acerca de iniciativas específicas e localizadas como o Projeto Saturnus. Essa escassez de trabalhos dedicados justifica a contribuição desta dissertação, que busca não apenas recuperar a memória institucional do projeto, mas também compreender as tensões sociais, políticas e pedagógicas que moldaram as suas práticas. Ao explicitar as metodologias de levantamento e análise dos documentos, propõe-se demonstrar com os desafios estruturais (currículos simplificados e a lógica certificadora), repercutiram na perpetuação de formas excludentes de educação.

A motivação para esse estudo emergiu de minha trajetória como professora da Educação Básica, quando, ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, deparei-me, ao participar de grupos de estudos no CMV – Goiás, com textos que tratavam do Projeto Saturnus sem, contudo, apresentar aprofundamentos mais amplos. Esse encontro inicial suscitou questões sobre a trajetória dessa experiência de ensino supletivo desenvolvida em Goiás. A partir disso, delineou-se o objeto de pesquisa, unindo o percurso pessoal e a análise que fundamenta esta dissertação.

¹ O recorte temporal adotado nesta pesquisa (1977–1996) corresponde ao período de concepção, implementação e funcionamento do Projeto Saturnus no estado de Goiás. Esse intervalo permite observar sua estrutura e desdobramentos institucionais ao longo de sua existência formal.

A trajetória de uma trabalhadora da educação e sua relação com a EJA

Nasci em Ceres, interior de Goiás, em 1974. Entretanto, tudo começou alguns anos antes, quando meus avós paternos deixaram o interior da Bahia em busca de melhores condições de vida com o estabelecimento da Colônia Agrícola de Ceres², que, à época, promovia o povoamento da região. Simultaneamente, meus avós maternos vinham de Minas Gerais com o mesmo propósito. As famílias acabaram se avizinando, e meus pais se conheceram na dura lida da roça. Casaram-se em 1972, e eu sou a segunda de oito filhos.

Comecei a estudar aos cinco anos na Escola Municipal do Córrego do Barreirinho, em uma sala multisseriada, onde permaneci até a quarta série do Ensino Fundamental. Para continuar meus estudos na segunda fase do Ensino Fundamental, meus pais me matricularam no Colégio Estadual Damião Barreto dos Santos, localizado no povoado de Bom Jesus, então distrito de Ceres (hoje município de Ipiranga de Goiás). Embora não tenham tido a oportunidade de estudar, moldados pelas dificuldades da vida na roça, possibilitaram que suas filhas mais velhas se juntassem a outros jovens para continuar os estudos.

O colégio ficava a seis quilômetros do Sítio São João, nome dado pelo meu avô paterno ao pedaço de terra recebido pela Colônia Agrícola de Ceres. Íamos a pé, pois era o único meio disponível. As aulas aconteciam no período noturno e foi ali que concluí o 3º ano Ensino Médio em Magistério. Papai era um grande sonhador e alimentava o desejo de um futuro para nós, distante do trabalho da roça e inserido na docência. Ao terminar o Curso de 2º grau³ Magistério, soubemos da criação do 4º ano do Magistério, porém a turma não foi formada em Bom Jesus. Diante disso, papai me matriculou no Colégio Estadual Hélio Veloso, em Ceres. Durante esse período, sem condições de me manter, ele negociou com o diretor do colégio para que eu morasse em sua casa em troca de serviços domésticos, o que permitiria evitar custos com o aluguel e estudo à noite.

Sempre fui estimulada a lutar para mudar a realidade social e econômica, a viver com respeito e justiça. No entanto, não consegui me adaptar àquela casa. Passei dias enfrentando a solidão e a exploração. Sentia saudades da casa na roça e do trabalho ligada à horta que cultivamos por orientação da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de

² A Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) surgiu na década de 1940 como parte da política de desenvolvimento econômico conhecida como a “Marcha para o Oeste”, implementada pelo presidente Getúlio Vargas (Castilho, 2012).

³ Durante mais de um século – de 1834 a 1971 –, a Escola Normal cumpriu um papel de formação do profissional de educação, denominado “professor primário”. Isso ocorreu até 1971, quando a Lei nº 5692/71 transformou o Curso Normal em Habilitação Profissionalizante ao Magistério, no conjunto geral de uma inconsequente proposta de profissionalização do ensino de 2º grau (Fusari; Cortese, 1989).

Goiás (Emater-GO). Dividida entre a família e o sonho, encontrei ajuda da professora Yone, que me levou para a casa de uma colega. Era uma professora que precisava de uma empregada doméstica e de alguém para cuidar de seus três filhos. Fui contratada e lá encontrei salário-mínimo e direitos garantidos. A saudade, porém, não me dava sossego. Por isso, arrumei trabalho na mesma rua para minha irmã mais velha e a levei para estudar comigo. Juntas, prestamos vestibular para Pedagogia na Faculdade de Filosofia do Vale do São Patrício (FAFISP), sendo ambas aprovadas.

Tudo continuava difícil: a instituição era particular e não havíamos conseguido bolsa. A mensalidade equivalia ao valor do salário-mínimo, que era justamente o que recebíamos. Mesmo com tamanha dificuldade, consegui cursar dois semestres. Ao final do primeiro ano, já pensando em desistir, confidenciei a meu pai o desejo de me mudar para Goiânia, com objetivo de tentar uma vaga em faculdade pública e buscar um emprego na docência.

Em 1996, após trancar a matrícula na faculdade, mudei-me para Goiânia. No final do mesmo ano, me inscrevi no concurso público para a Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo (SMESC) e fui aprovada dentro das vagas previstas. Em janeiro de 1997, tomei posse no meu primeiro concurso, sendo lotada na Escola Municipal Espírita André Luiz. Foi nessa unidade educacional que tive meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eram tempos difíceis. Naquela época, já éramos cinco irmãos que deixaram a roça para buscar novos caminhos e nem todos estavam empregados.

Realizar o trabalho com a EJA era diferente de tudo que já havia feito. A Coordenadora Pedagógica, que possuía experiência, ofereceu-me suporte e transmitiu segurança para realização das atividades. Atuei na Primeira Fase do Ensino Fundamental e sentia afinidade com os alunos, com os quais me identificava bastante. Em sua maioria, eram retirantes nordestinos em busca de uma nova vida naquela cidade em expansão. No terceiro ano de experiência profissional na escola, fui convidada para assumir o cargo de secretária geral e aceitei. Deixei a escola particular em que trabalhava como alfabetizadora durante o dia e fiquei com dedicação exclusiva no município de Senador Canedo. Trabalhar em um único local, com um salário melhor, significou qualidade de vida. A partir de então, comecei a colaborar nas ações da escola ao fomentar a EJA.

Nesse período (2001), o governo de Goiás implantou, por meio da Universidade Estadual de Goiás (UEG), o curso de Licenciatura em Pedagogia voltado a professores que já atuavam na educação (Projeto de Licenciatura Plena Parcelada⁴), mas que não possuíam a graduação. Retornei à universidade e cursei Pedagogia. As aulas eram, inicialmente, ministradas na Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFE-GO) e, posteriormente, no Instituto de Educação de Goiás (IEG), aos finais de semana, feriados e durante as férias escolares. Ao concluir a graduação, iniciei uma especialização em Psicopedagogia na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e, posteriormente, realizei outra especialização (Qual) na Faculdade Brasileira de Educação e Cultura – FABEC Brasil.

Neste período, também participei de outro concurso da Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo, no qual fui aprovada e empossada. Por ser uma escola conveniada, foi realizada uma eleição interna para escolher o(a) novo(a) Diretor(a), organizada em conjunto pelas partes envolvidas. Candidatei-me e fui eleita, permanecendo na direção por, aproximadamente, oito anos. Já naquela época, enfrentamos a necessidade de lutar para garantir a continuidade de turmas de EJA na unidade escolar. Devido à natureza da escola, tivemos contato com o voluntariado, sendo uma de nossas parceiras a ONG Moradia e Cidadania, financiada pelos empregados da Caixa Econômica Federal.

Na escola, essa organização atuava em três frentes de apoio: i) Coral de voz e violão; ii) Laboratório de Informática; iii) Consultório Odontológico para os alunos. Em razão destas parcerias fui convidada para organizar e sediar a 1ª Conferência Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional do município de Senador Canedo.

Voluntariei-me, por um período, em ações de implementação de projetos da economia popular e agricultura familiar. Foi nesse contexto que vi meus pais retornarem à escola e concluírem a 5ª série em um projeto da EJA, no município de Ipiranga de Goiás. Ao final do curso, meu pai escreveu sua autobiografia com muita desenvoltura. Essa experiência me permitiu perceber, na prática, como o trabalho com pessoas adultas pode transformar vidas de diferentes maneiras, no caso dele, por exemplo, foi a possibilidade de contar, por escrito, sua história e de sua família.

Retornando do Fórum Social Mundial de Porto Alegre para Goiânia, fui reconhecida por um vereador de Senador Canedo, com quem conversei brevemente. Em janeiro de 2005, ele assumiu a Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo e me convidou para

⁴ A Pedagogia Parcelada (LPP), da UEG, formou mais de 21 mil professores em Goiás entre 1999 e 2005. Com aulas aos fins de semana e seleção voltada a docentes sem diploma, o programa elevou para mais de 80% o número de professores com ensino superior no estado (Arantes, 2013).

integrar sua equipe de diretores. Assim, deixei a direção da escola para ser Diretora do Departamento de Planejamento de Projetos e Eventos, onde permaneci por 15 meses. Nesse período, a luta pelas turmas da EJA foi constante, enquanto estive na SEMESC, a EJA foi fechada na escola onde eu havia atuado como diretora.

Em 2006, fiz o concurso para Rede Estadual de Educação - Goiás. Em fevereiro de 2008, após aprovação em novo concurso, passei a integrar o quadro de docentes da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, atuando na Escola Municipal Professor Salmon Gomes Figueiredo. Na rede estadual, exerci a função de Coordenadora Pedagógica no Colégio Estadual Domingos Baptista de Abreu, Colégio Estadual Edmundo Pinheiro de Abreu e Escola Santa Rita de Cássia. Com mudanças de ordem impositiva na instituição onde trabalhava, fui indicada para a direção da Escola Santa Rita de Cássia, agora conveniada com o município de Goiânia. Na rede estadual, passei a atuar como Professora de Apoio no turno noturno do Colégio Estadual José Lobo.

No entanto, como a única aluna era do 3º ano do Ensino Médio, não houve continuidade da vaga. Assim, assumi a substituição da Coordenadora Pedagógica no turno noturno durante sua licença maternidade, permanecendo até julho de 2021. Em agosto do mesmo ano, fui para a Coordenação Pedagógica da EJA Ensino Médio do turno noturno, no Colégio Estadual Solon Amaral, onde estou atuando. Neste espaço, encontrei colegas que demonstram curiosidade e compromisso com o estudo e a valorização da EJA, mantendo-a viva e atuante.

Considerando a minha trajetória como cidadã oriunda da classe trabalhadora rural do estado de Goiás, nascida na década de 1970, e participe da vida de familiares e adultos pertencentes ao público demandante da EJA, senti-me, por diversas vezes, frustrada e perdida na própria história. No entanto, hoje percebo que minha atuação diversificada no campo educacional me proporcionou uma ampla experiência. Compreendi, assim, que essa multiplicidade de percursos é comum à trajetória de muitos educadores Brasil afora.

Encontrar-me no campo que desejo pesquisar no mestrado foi um processo árduo, mas agora percebo que essa dificuldade faz parte da construção da minha trajetória profissional e pessoal. Após vinte anos da minha formação acadêmica, foi na EJA que encontrei a centralidade do desejo de pesquisar e contribuir com a produção acadêmica.

Há bastante tempo manifestei o desejo pela formação continuada (mestrado) para aprofundar e estudar sobre algo que me desafia. Desde que assumi a Coordenação da EJA, tenho enfrentado dificuldades para organizar a aprendizagem de maneira produtiva na rotina

dos estudantes. O pré-projeto de pesquisa foi baseado na minha atuação profissional e tem relação com questões que atualmente me inquietam profundamente.

Preocupo-me com o fato de que a Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes, não consegue cumprir plenamente suas funções de reparação, equalização e qualificação presentes no Parecer CNE/CEB 11/2000 e na Resolução CNE/CEB 1/2000, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Ao ser aprovada no mestrado, fui atraída pelos aspectos históricos da educação de adultos em consonância com a atuação do Centro Memória Viva - Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais em Goiás (CMV - GO), cuja atuação liga-se ao desenvolvimento de estudos sobre a história e memória da EJA em Goiás. É, portanto, nesta perspectiva, de compreender o passado para interpretar o presente, que se insere o objeto de estudo desta pesquisa, o Projeto Saturnus, experiência de Ensino Supletivo desenvolvida no estado de Goiás.

Delimitação do objeto de estudo – Projeto Saturnus

O Projeto Saturnus, uma iniciativa marcante de Ensino Supletivo implementada no estado de Goiás, no período de 1977 a 1995⁵, constituiu-se em uma organização educacional alternativa, concebida para suprir a demanda por escolarização de jovens e adultos, que, por diversas razões, não conseguiram concluir o percurso educacional regular. Desenvolvido em um contexto de intensos debates sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, o Projeto Saturnus procurou oferecer uma formação adaptada às realidades e necessidades desses estudantes, frequentemente trabalhadores, por meio de uma metodologia específica e customizada. Sua estrutura e operacionalização visavam à transposição das barreiras de acesso e permanência, promovendo a reintegração educacional e social desses indivíduos e consolidando-se como um exemplo prático das políticas de Ensino Supletivo vigentes à época em âmbito estadual.

No contexto brasileiro, o Ensino Supletivo emergiu, notadamente após a reforma educacional instituída pela Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), como uma estratégia compensatória para a educação de jovens e adultos, frequentemente alocado à margem do sistema de ensino regular. A proposição dessa modalidade fundamentava-se na oferta de uma segunda oportunidade educacional àqueles que não haviam concluído as etapas formativas convencionais, visando,

⁵ Vide nota 1

em tese, à elevação dos índices de escolaridade para atender às crescentes demandas do desenvolvimento econômico e do mercado de trabalho.

Não obstante, conforme elucidado por autores como Saviani (2008) e Cury (2002), essa modalidade caracterizou-se pela operacionalização com currículos simplificados, alocação limitada de recursos e emprego de metodologias padronizadas, distanciando-se de um modelo que promovesse a formação integral e o desenvolvimento do pensamento crítico.

No cenário goiano, essa realidade não divergiu substancialmente, com o Ensino Supletivo buscando suprir déficits educacionais, mas confrontando desafios análogos no que tange à qualidade e ao reconhecimento, o que, por conseguinte, perpetuava uma dicotomia educacional.

A filosofia subjacente a essa modalidade pautava-se na “recuperação acelerada” do tempo de estudo, conferindo primazia à certificação em detrimento de uma aprendizagem aprofundada. Críticos da área, como Gadotti (2004), enfatizam que o Ensino Supletivo, sob o amparo da Lei de 1971, culminou no reforço da segregação educacional, direcionando a ele discentes provenientes de camadas populares que, em grande medida, haviam sido alijados do sistema regular. Não raro, as experiências supletivas em Goiás e no restante do país ocorreram em condições precárias, adotando metodologias padronizadas que desconsideravam os saberes prévios dos trabalhadores e adultos, o que comprometia tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a integração dessas pessoas ao mercado de trabalho qualificado ou à continuidade dos estudos (Haddad; Di Pierro, 2000).

As experiências supletivas, tanto em Goiás quanto no panorama nacional, frequentemente eram implantadas em condições de precariedade, com abordagens metodológicas que negligenciaram as especificidades e os conhecimentos prévios dos adultos e trabalhadores. Tal cenário, apesar das intenções, contribuiu para comprometer a efetividade do processo de ensino-aprendizagem e a efetiva inserção desses indivíduos no mercado de trabalho qualificado ou na progressão de seus estudos, consolidando, assim, um modelo reprodutor de desigualdades sociais.

Desenvolver um estudo de mestrado sobre o Projeto Saturnus, uma experiência de Ensino Supletivo já realizada, oferece uma relevância ímpar que transcende o tempo de sua execução. Primeiramente, analisar criticamente iniciativas passadas de educação de adultos nos permite compreender as bases históricas e as influências das políticas educacionais na construção do cenário atual. Investigar o Projeto Saturnus possibilita desvendar os desafios pedagógicos, as adaptações curriculares e as metodologias empregadas, tendo como foco a análise das intencionalidades de formação destinadas ao público jovem e adulto trabalhador.

O objetivo geral desta pesquisa é caracterizar o Projeto Saturnus como forma de oferta de Ensino Supletivo (1º grau) no estado de Goiás para compreender os processos de implementação, execução, acompanhamento e conclusão do projeto. Especificamente, a pesquisa objetivou: a) Compreender as características do Ensino Supletivo na relação com a produção científica sobre este objeto de modo a identificar práticas, resultados e lacunas que subsidiem a atuação e o fortalecimento do Centro Memória Viva⁶ na preservação da história e da memória da educação de adultos em Goiás (Seção I); b) Analisar de forma integrada os processos de implementação, execução e acompanhamento do Projeto Saturnus em Goiás para elucidar seus fundamentos legais e pedagógicos e avaliar a proposta de formação desenvolvida à época (Seção II).

Fontes históricas e seus usos na pesquisa

Esta pesquisa fundamenta-se em fontes históricas documentais essenciais para compreender o contexto e a trajetória do Projeto Saturnus, com acesso privilegiado aos arquivos do CMV - Goiás, o que garantiu uma base sólida para o estudo. A metodologia adotada prioriza a análise crítica dessas fontes, articulando-as relatos que aprofundam a experiência do Ensino Supletivo em Goiás. Para tanto, a abordagem metodológica segue os preceitos de José D'Assunção Barros, referência na metodologia histórico-documental no Brasil, cujas obras, como *Fontes Históricas: introdução aos seus usos historiográficos* (2019), são amplamente estudadas pelos pesquisadores do CMV - Goiás.

Segundo Barros (2019), nem todo documento é, por si só, uma fonte histórica: é necessário submetê-lo a um processo rigoroso de análise crítica e contextualização. O historiador deve interrogar sua origem, autoria e intencionalidade, compreendendo o contexto histórico, social, político e cultural de sua produção. Essa análise inclui a verificação da veracidade das informações, a identificação de padrões e relações, bem como a comparação com outras fontes, visando uma compreensão mais ampla e fundamentada do passado.

Barros (2019) propõe o chamado “tripé metodológico”, que articula três dimensões fundamentais da crítica de fontes: o “o quê”, que investiga a natureza, tipologia e materialidade da fonte; o “quem”, que examina o produtor do documento, sua posição social, cultural e

⁶ O Centro Memória Viva de Goiás (CMV-GO) constitui-se como um espaço de preservação e valorização da história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da educação popular e dos movimentos sociais em Goiás. Sua atuação articula práticas de memória, formação e resistência, promovendo o resgate de experiências silenciadas e contribuindo para a construção de uma memória coletiva crítica. Segundo Valdez *et al.* (2015), o CMV-GO emerge como um lugar de encontros, de trocas intergeracionais e de afirmação das identidades populares, reforçando o vínculo entre memória, educação e transformação social.

ideológica; e o “onde/quando”, que contextualiza histórica e socialmente a produção da fonte. Essa abordagem permite ao historiador ir além da superfície documental, desvelando intencionalidades, tensões e significados mais profundos. Essa análise inclui, portanto, a atenção às condições históricas e institucionais que levaram à produção das fontes utilizadas, compreendendo que documentos não surgem de modo neutro, mas refletem relações de poder, disputas simbólicas e escolhas políticas de determinados contextos.

Para o autor, fontes históricas abrangem todos os registros da atividade humana, tais como escritos, materiais, visuais e orais, capazes de informar sobre o passado. Sua utilização é essencial para a construção de argumentos e a formulação de hipóteses, fornecendo dados concretos sobre eventos, ideias, sujeitos e contextos. Ao analisar uma variedade de fontes, o pesquisador amplia sua capacidade de interpretar os fenômenos históricos sob múltiplas perspectivas, construindo narrativas mais coerentes, complexas e relevantes para o presente.

Essa compreensão reconhece o papel das fontes na preservação da memória coletiva, ao permitir a transmissão de experiências e saberes às gerações futuras, apontando como documentos diversos (leis, resoluções, registros escolares, planos de aula, atas, relatórios, entrevistas, cartas, memórias, materiais iconográficos e culturais) são fundamentais para compreender as políticas, práticas, atores e ideias que moldaram a educação em diferentes tempos e espaços.

Ao adotar esse referencial teórico-metodológico para o tratamento das fontes, esta pesquisa busca construir uma análise sobre o Projeto Saturnus, explorando suas múltiplas dimensões com base em uma leitura atenta e contextualizada das fontes disponíveis. A metodologia histórico-documental aqui empregada transcende a coleta de dados: ela visa, sobretudo, compreender os sentidos do passado e sua relevância para a historiografia da educação.

É crucial ressaltar que, na utilização de fontes históricas, o pesquisador deve estar atento à possibilidade de vieses e interpretações equivocadas. A pesquisa com fontes históricas pode ser um processo complexo e desafiador, mas também extremamente gratificante. Para Barros (2019), uma fonte histórica é qualquer vestígio ou registro da atividade humana que possa ser utilizado para a pesquisa e compreensão do passado, abrangendo uma variedade de materiais. Um documento, por sua vez, é um tipo específico de fonte histórica, usualmente um registro escrito que contém informações sobre determinado evento, pessoa ou período.

A análise de documentos históricos exige um rigor metodológico, que inclui a crítica das fontes, a contextualização e a interpretação cuidadosa das informações. A ética na pesquisa

com documentos históricos é fundamental, garantindo o respeito aos direitos autorais e à privacidade, quando aplicável.

Documentos históricos são ferramentas indispensáveis para a pesquisa científica, pois fornecem evidências, contextualizam eventos e permitem a construção de análises que enriquecem a compreensão do passado. Para subsidiar as pesquisas científicas ligadas à educação de jovens e adultos em Goiás, a colaboração com o CMV-Goiás foi de grande valia. Considerando o rigor apresentado por Barros (2019) e seguido pelos pesquisadores do CMV-Goiás, procedeu-se a catalogação e organização do material do Projeto Saturnus a que se teve acesso.

Acesso às fontes históricas ligadas ao Projeto Saturnus

No âmbito da busca por documentos referentes ao Projeto Saturnus, com a anuência do orientador, realizou-se o primeiro contato com a Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC-GO) por meio do ofício nº 138/2023⁷. O atendimento foi prestado pelo Coordenador da Gerência de EJA, que, apesar de expressar ressalvas quanto à atuação do CMV-Goiás no estímulo a pesquisas historiográfica, demonstrou-se receptivo a cooperar na disponibilização dos documentos existentes na secretaria e que estivessem relacionados ao objeto desta pesquisa. Após o atendimento às exigências solicitadas, a pesquisadora foi novamente recebida por uma representante da gerência de EJA da SEDUC-GO, que alegou impedimentos no acesso aos documentos devido a uma reforma iminente no prédio de armazenamento dos arquivos.

Iniciou-se, então, um esforço para convencer a gerência sobre a importância de acessar o material de estudo antes do início da reforma, considerando que o tempo regulamentar do mestrado é de dois anos e a necessidade de dedicação à análise do objeto de estudo. A obtenção do material demandou perseverança. Foram realizadas diversas visitas à gerência de EJA, insistindo na necessidade de recolher o acervo. Por fim, cedendo à persistência, o gerente encaminhou a pesquisadora ao mestre de obras, que se mostrou solícito ao permitir o acesso ao local do acervo um dia antes da interdição.

Os documentos do Projeto Saturnus, assim como outros arquivos da SEDUC-GO, estavam armazenados provisoriamente em uma área em obras, com acesso limitado. No momento da consulta, verificou-se que parte do acervo se encontrava em armários trancados, em um cômodo cuja chave não estava disponível devido a ajustes estruturais em andamento. A

⁷ Apêndice B

abertura do espaço foi viabilizada com o apoio da equipe responsável pela manutenção. No interior, havia materiais diversos, o que demandou atenção redobrada na localização e no manuseio dos documentos, conduzidos com cautela pela equipe de pesquisa.

Após a identificação do material desejado e a visualização das pastas empoeiradas, solicitou-se novamente a colaboração dos trabalhadores envolvidos na reforma para retirar as pastas já identificadas e organizar um local arejado para a triagem. Do local, foram retiradas 21 pastas contendo diversos documentos referentes ao Projeto Saturnus na capital e no interior de Goiás. Das 21 pastas, 12 foram digitalizadas e organizadas em 50 blocos de documentos. As 9 pastas não digitalizadas continham registros de 12 escolas, sendo 10 localizadas em Goiânia, 1 em Aparecida de Goiânia e 1 em Cristianópolis. Os documentos consistiam principalmente em listas de presença de estudantes e turmas, relativas aos anos de 1982, 1984, 1985, 1986 e 1987.

Os documentos foram inicialmente transportados em veículo próprio até a Gerência de EJA, onde passaram por um processo cuidadoso de catalogação, com vistas à futura disponibilização ao CMV-Goiás. Após essa etapa, houve um intervalo até a liberação formal do acervo, durante o qual ocorreu um imprevisto técnico na estrutura da gerência, relacionado ao sistema hidráulico, o que exigiu o recolhimento ágil do material por parte da pesquisadora. Graças à pronta comunicação entre os envolvidos, os documentos foram preservados em sua totalidade.

Esse episódio evidencia, por um lado, a vulnerabilidade das condições de guarda da documentação no âmbito da SEDUC-GO e, por outro, reforça a pertinência da crítica de Pereira (2021), que aponta a falta de importância atribuída à documentação no contexto da Secretaria. Segundo a autora, esse descaso manifesta-se desde o arquivamento inicial nas unidades educacionais, afetando diretamente a integridade dos acervos, especialmente os oriundos de escolas extintas.

Após a retirada emergencial, os documentos foram levados ao CMV-Goiás, onde, com o auxílio de um aluno de Iniciação Científica, seguiram o protocolo adotado pelo Centro no tratamento de acervos históricos. Os materiais foram catalogados, higienizados e digitalizados, ficando aptos para consulta e análise. Esse processo atendeu às diretrizes de triagem, higienização e conservação descritas por Yamashita e Paletta (2006), cujo enfoque contempla os cuidados técnicos necessários à preservação de documentos textuais em papel. Em seguida, foi organizado um levantamento do material por nome e assunto das pastas, conforme será detalhado no decorrer desta pesquisa.

Organização do relatório de pesquisa (dissertação)

Para garantir uma organização mais precisa da análise e favorecer a compreensão do percurso investigativo adotado, esta dissertação foi estruturada em duas partes complementares. A Seção I, intitulada *Ensino Supletivo no Brasil: caminhos percorridos, elementos da pesquisa e aspectos empíricos da experiência do Projeto Saturnus em Goiás*, dedica-se à contextualização histórica do Ensino Supletivo no Brasil, além de apresentar aspectos da produção científica e explicitar a base empírica do estudo ora apresentado, na perspectiva de demonstrar novos elementos para o campo da EJA.

Já a Seção II, denominada *O Projeto Saturnus em Documentos: Análise e Memória*, concentra-se no estudo do Projeto Saturnus, por meio do estudo e análise crítica de documentos históricos provenientes do acervo da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO), sob guarda do CMV - Goiás. A divisão em duas partes visa articular, de forma coerente, os marcos teóricos com a análise das fontes documentais, assegurando uma leitura fluida e aprofundada da experiência investigada.

No centro da análise, a dissertação dedica-se ao Ensino Supletivo e ao Projeto Saturnus, iniciando com um panorama do Ensino Supletivo em Goiás e no Brasil, seguido por uma análise detalhada do projeto, desde sua concepção até a execução e monitoramento, revelando suas particularidades pedagógicas, desafios e impactos. As considerações finais e os apêndices sintetizam as descobertas e oferecem o suporte documental para a validação da pesquisa.

Essa estrutura não apenas descreve o Projeto Saturnus, mas também promove uma análise crítica das políticas públicas de Ensino Supletivo em Goiás nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Dessa forma, a pesquisa contribui significativamente para a historiografia da educação no estado e fortalece o patrimônio documental e analítico do CMV - Goiás, reafirmando a importância da preservação e valorização das memórias educacionais para a construção do conhecimento histórico.

I

Ensino Supletivo no Brasil: caminhos percorridos, elementos da pesquisa e aspectos empíricos da experiência do Projeto Saturnus em Goiás

Esta seção dedica-se à construção do quadro teórico que possibilita compreender o processo de engendramento do Ensino Supletivo no Brasil. Inicialmente, apresenta-se uma revisão crítica das transformações legislativas e das reformas educacionais ocorridas desde o início da República até a edição da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), evidenciando como tais dispositivos normativos consagraram o ensino supletivo como modalidade da educação de jovens e adultos trabalhadores e refletiram os interesses político-econômicos predominantes em cada momento histórico.

Na sequência, analisa-se a produção acadêmica que tomou o ensino supletivo como objeto de estudo, destacando as principais críticas e tensões político-pedagógicas identificadas em estudos sobre a educação de adultos, entre as quais se inserem a tecnicização excessiva dos currículos, a precarização da ação docente, as elevadas taxas de evasão e a ênfase na certificação em detrimento de processos emancipatórios.

Descreve-se o percurso do Ensino Supletivo no estado de Goiás, desde suas primeiras implementações até a constituição do Projeto Saturnus, cujo acervo documental (resoluções, planos de cursos, relatórios, correspondências e modelos de provas) embasará a etapa empírica deste estudo. Em seguida, mapeiam-se tendências temáticas e metodológicas na produção identificada, tais como as investigações sobre a relação entre educação e trabalho, o uso de recursos tecnológicos e abordagens interseccionais e críticas.

Esses eixos articulam-se com um dos objetivos específicos da pesquisa, a saber: a) Compreender as características do Ensino Supletivo na relação com a produção científica sobre este objeto de modo a identificar práticas, resultados e lacunas que subsidiem a atuação e o fortalecimento do Centro Memória Viva na preservação da história e da memória da educação de adultos em Goiás.

1.1 A LEI Nº 5.692/1971 COMO MARCO DA REFORMA EDUCACIONAL

Para compreender a implementação do Projeto Saturnus, é imprescindível situar historicamente o Ensino Supletivo no Brasil. Sua consolidação, como modalidade reconhecida

legalmente, insere-se em um processo histórico marcado por reformas educacionais sucessivas desde a Proclamação da República. A seguir, apresenta-se uma síntese das principais reformas educacionais ocorridas no Brasil entre o final do século XIX e meados do século XX. Essas reformas constituem a base normativa e conceitual sobre a qual se edifica a legislação educacional da década de 1970, em especial a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) (Tabela 1).

Tabela 1 - Reformas Educacionais no Brasil após a Proclamação da República

Ano	Reforma	O que estabelece
1890	Reforma Benjamin Constant	Institui a instrução pública republicana; cria o ensino laico, gratuito e obrigatório nos três níveis.
1892	Reforma Amaro Cavalcanti	Regulamenta o ensino secundário e superior; reforça a centralização do ensino no Governo Federal.
1901	Reforma Epiácio Pessoa	Cria exames de admissão ao ensino secundário e padroniza programas de ensino.
1911	Reforma Rivadávia Corrêa	Institui liberdade de ensino e autonomia curricular; enfraquece o controle estatal.
1915	Reforma Carlos Maximiliano	Revoga a reforma anterior; retoma o controle estatal e reestrutura o currículo.
1925	Reforma João Luiz Alves	Introduz o ensino noturno para trabalhadores; início da preocupação com educação de adultos.
1931	Reforma Francisco Campos	Cria o Ministério da Educação e Saúde; organiza o ensino secundário e superior nacionalmente.
1942	Reforma Gustavo Capanema	Estrutura o ensino secundário em ciclos e promove a profissionalização no ensino técnico.
1961	LDB – Lei nº 4.024/1961	Primeira LDB do país; reconhece o direito à educação para todos e regulamenta o sistema nacional.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Germano (1993, p.159).

A chamada Era Vargas (1930-1945) foi marcada por importantes reformas educacionais. Essas transformações, entretanto, refletiam em grande medida as continuidades e os interesses de uma elite comprometida com um projeto de modernização conservadora. As mudanças legais e estruturais ocorridas em diferentes momentos da história educacional do Brasil representaram, em sua maioria, a materialização das visões e prioridades dominantes.

A promulgação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) consolidou o Ensino Supletivo como componente legal e estruturante da organização escolar nacional. O artigo 25 da referida lei estabelece que essa modalidade “abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional [...] até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos” (Brasil, 1971, art. 25).

Segundo Germano (1993), a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) representou um esforço do regime militar para responder rapidamente às exigências do mercado de trabalho, dentro do modelo de desenvolvimento vigente. A reforma foi aprovada sem debate público e formulada por intelectuais ligados ao regime, sendo aclamada no Congresso Nacional “sem voz

discordante”, como destacou o ex-ministro Jarbas Passarinho. Essa estrutura foi implementada de forma autoritária, como observa o autor, com tramitação sumária no Congresso e financiamento por agências estrangeiras, como a USAID (sigla para Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional; em inglês, *United States Agency for International Development*). O ensino passou a ser visto como investimento estratégico dentro da Teoria do Capital Humano, subordinando-se aos interesses do desenvolvimento industrial e à lógica econômica.

Saviani (2008) analisa que, embora Valnir Chagas, conselheiro do Conselho Federal de Educação, não tivesse declarado adesão formal à Pedagogia Tecnicista, sua atuação na regulamentação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) reforçou seus princípios. Para Saviani (2008), ao adotar um enfoque sistêmico baseado na eficiência, racionalidade e produtividade, e ao estruturar a organização curricular nos eixos continuidade–terminalidade e racionalização–concentração, Chagas deixou transparecer a orientação tecnicista da proposta educacional implementada no período (Araújo; Cruz, 2024).

Ainda conforme Germano (1993), essa lei representou a primeira grande reforma do Ensino Supletivo no país, transformando a estrutura do ensino de 1º e 2º graus. Introduziu a obrigatoriedade de oito anos de 1º grau e conferiu ênfase técnica ao 2º grau, alinhada ao projeto de profissionalização precoce promovido pelo regime militar. Mendes (2024) observa que a reforma careceu de consistência ética e pedagógica, pois, embora propusesse qualificação profissional, não articulava teoria e prática de modo adequado, privilegiando interesses do capital e da inserção rápida das classes populares no mercado de trabalho. Rosário (2016) e Moraes (2019) corroboram essa crítica ao evidenciarem a dualidade histórica da educação brasileira: uma voltada à formação ampla das elites, e outra, tecnicista e funcional, destinada às classes populares.

Diversas autoras, como Andrade (2019) e Paiva (2023), apontam que a trajetória da EJA no Brasil é marcada por descontinuidade, improvisado e falta de políticas públicas estruturadas. A construção de instituições voltadas para jovens e adultos se deu de forma fragmentada, sem um projeto comum, enquanto o discurso oficial se sustentava em metas de produtividade e modernização.

Romanelli (2012) argumenta que, embora a profissionalização fosse apresentada como exigência do desenvolvimento nacional, as reformas refletiam interesses externos mais do que um projeto autônomo. Nesse mesmo sentido, Brooke (2012) e Silva e Rocha (1973) afirmam que o discurso da “reforma educacional” servia, muitas vezes, mais à legitimação política do regime do que à transformação efetiva da realidade educacional.

Ainda que a LDB de 1961 (Lei nº 4.024) já reconhecesse o direito à educação de jovens e adultos, com dispositivos como os “exames de madureza”, foi somente com a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) que a obrigatoriedade dos oito anos de 1º grau foi consolidada. A tensão entre uma educação formadora e uma educação utilitária permeia toda a trajetória do Ensino Supletivo. Como sintetiza Haddad (1987), a partir de 1934, o Estado incorpora a educação ao projeto nacional de desenvolvimento, mas nem sempre com propósitos democráticos ou emancipatórios. Esse projeto desconsiderava as dimensões sociais, políticas e econômicas da educação e se alinhava à lógica do capital, moldando a escola para atender à demanda por trabalhadores tecnicamente habilitados, porém desprovidos de formação crítica.

Nesse sentido, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) destacam que:

Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizados pela Lei nº 5.692/1971 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade. Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras. Nos cursos frequentemente vigoram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é no mínimo a metade do previsto para o ensino regular (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 62).

A grande inovação da lei foi a ênfase na flexibilidade: cursos supletivos, centros de estudos e ensino a distância passaram a compor o modelo. A característica mais marcante era a aceleração, com conclusão dos estudos em tempo inferior ao regular (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). No entanto, segundo os mesmos autores, um fator que dificultou a construção de uma identidade pedagógica própria para o Ensino Supletivo foi a juvenilização do público demandante, fenômeno verificado em todas as regiões do país.

Essa mudança no perfil dos estudantes, impulsionada pela entrada precoce no mercado de trabalho e pelo aumento das exigências escolares, desviou a modalidade de seu público-alvo original (os adultos excluídos do sistema regular) e a transformou em uma via rápida de certificação para jovens trabalhadores. Essa dinâmica reflete o inevitável sentido político das opções educacionais adotadas. Tais escolhas buscam, ainda que de forma precária, responder ao mandato social e político da educação de jovens e adultos, marcada pelo desafio de reverter uma dívida histórica gerada por um modelo de desenvolvimento excludente.

Seguindo a análise dos desdobramentos práticos da reforma, Haddad, Freitas e Siqueira (1989) afirmam que a institucionalização do Ensino Supletivo pela Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) impulsionou uma maior diversidade e organização da oferta de educação formal para jovens e adultos. Isso obrigou as diferentes esferas do poder público a se reorganizarem e

assumirem algum nível de responsabilidade pela modalidade. Nos anos seguintes à promulgação da lei, verificou-se a criação de órgãos administrativos específicos no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a implementação de ações e programas destinados ao público da educação de adultos em todos os estados da federação.

Os autores destacam que, no plano federal, os programas surgidos após a aprovação da lei foram inicialmente coordenados pelo Departamento de Ensino Supletivo (DESU), vinculado ao MEC entre 1973 e 1979. Nesse período, foram elaborados e implantados os principais projetos da área, incluindo os exames supletivos de educação geral e profissional, os Centros de Estudos Supletivos e demais iniciativas voltadas à formação de jovens e adultos.

No entanto, como pontua Romanelli (2012), apesar da intenção declarada de formar um cidadão consciente e apto à atuação social e política, as condições concretas da escola e da sociedade não garantiam a valorização ou o aproveitamento efetivo dessa formação. A autora argumenta que o diálogo necessário entre escola, cultura e sociedade era limitado, e que a precariedade estrutural impunha obstáculos à realização de uma educação pautada em princípios igualitários e emancipatórios. Embora a lei tivesse por objetivo formar cidadãos autônomos, a estrutura educacional e social não assegurava o alcance dessas metas.

A criação do Departamento de Ensino Supletivo (DESU) e a realização dos Encontros Nacionais de Dirigentes do Ensino Supletivo representaram marcos importantes para a institucionalização da modalidade nos estados. Em 1978, o Ministério da Educação publicou o documento⁸ “Ensino Supletivo”, sistematizando diretrizes, metodologias e finalidades, alinhadas ao chamado “Modelo Brasileiro de Desenvolvimento”. O ministro Reis Veloso enfatizou o ritmo acelerado do avanço científico nas áreas da Física, Química, Biologia, Matemática, Psicologia e Sociologia, e defendeu que instituições como o governo, a família, a universidade e a igreja deveriam se renovar para sobreviver no novo cenário. Também destacou a “simbiose racial brasileira” como elemento positivo do projeto, e apontou como objetivo central do modelo o desenvolvimento de uma sociedade moderna, aberta, democrática e progressista, capaz de transformar suas instituições sem romper com a cultura e a tradição nacional (Brasil, 1978).

Segundo o documento, esse modelo também previa melhorias em indicadores sociais: redistribuição de renda, acesso gratuito à educação e saúde, previdência, desenvolvimento urbano, preservação ambiental, entre outros. No campo educacional, a meta anunciada era

⁸ O documento citado é a transcrição de um discurso, não um relatório oficial (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1978, p. 7).

e elevar a escolarização regular da população para 92% até 1980, e atingir 100% de atendimento aos “estudantes trabalhadores”, público-alvo do Ensino Supletivo.

Contudo, como analisa Jacomeli (2010), a política educacional da ditadura era contraditória: promovia um discurso nacionalista e modernizador, mas aprofundava a dependência externa e a lógica autoritária. Esse discurso de modernização escondia uma continuidade em relação às práticas anteriores, especialmente no que se refere à dependência econômica e à repressão política. Embora o ideário do nacional-desenvolvimentismo permeasse a superestrutura ideológica do regime, a prática política favorecia a abertura ao capital externo, contradizendo a retórica da autonomia e da soberania nacional.

O supletivo foi exaltado como promotor de progresso e “democracia econômica”. No entanto, tais declarações contrastavam com o cenário de exclusão social e repressão política do período. Haddad, Freitas e Siqueira (1989) apontam limitações severas: falta de financiamento (menos de 0,5% do orçamento do MEC entre 1982 e 1985), ausência de diretrizes nacionais consistentes e grande heterogeneidade entre os estados. A liberdade concedida aos Conselhos Estaduais de Educação, embora prevista em lei, resultou em projetos fragmentados e até mesmo em favorecimento de instituições privadas. Machado (2002) identifica problemas estruturais recorrentes no Ensino Supletivo, como a formação precária dos docentes, o perfil diversificado dos estudantes e o impacto desigual dos programas frente ao ensino regular.

Ainda de acordo com Jacomeli (2010), a reforma educacional promovida pela Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) teve como objetivo moldar um novo cidadão adaptado às exigências do regime militar: obediente, produtivo, tecnicamente treinado e alinhado ao discurso oficial. Os Estudos Sociais, que integravam História, Geografia e Educação Moral e Cívica, foram reconfigurados para inculcar valores de civismo, disciplina e nacionalismo, elementos caros à pedagogia do regime.

Saviani (1987) aponta que a nova legislação passou a substituir, em prática e discurso, a LDB nº 4.024 (Brasil, 1961), sendo celebrada como redentora da educação brasileira. A Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) era apresentada como resposta aos desafios de um projeto de desenvolvimento ambicioso, o “Brasil Potência”, embora suas bases estivessem assentadas em princípios tecnicistas e autoritários.

Dessa forma, emerge um contraste evidente entre o otimismo oficial do regime militar, centrado na eficiência, produtividade e inclusão educacional, e a realidade social do país, marcada por desigualdade, exclusão e repressão. Nesse contexto, é preciso problematizar se a flexibilidade e a expansão do Ensino Supletivo representavam de fato mecanismos de inclusão e valorização humana, ou apenas instrumentos de legitimação de um modelo de

desenvolvimento excludente. Silva e Rocha (1973) justificam a expansão do Ensino Supletivo pela obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos. No entanto, os problemas persistentes incluíam formação docente deficiente, materiais inadequados e currículos alheios à realidade dos estudantes.

Considerando esse panorama, cabe perguntar de que modo o governo militar justificava a construção de uma sociedade aberta e igualitária enquanto impunha uma reforma educacional voltada à formação de mão de obra para sustentar o chamado “milagre econômico”, que aprofundava desigualdades e enfraquecia os movimentos em defesa da educação pública.

Em outras palavras, o “otimismo” e a “flexibilidade” do Ensino Supletivo eram, de fato, reflexos de um projeto de inclusão e dignidade, ou apenas ferramentas ideológicas para legitimar um modelo de desenvolvimento que, ao mesmo tempo em que buscava modernizar a economia, silenciava as demandas por justiça social e cerceava a participação democrática? Silva e Rocha (1973) concordam com Pires (s.d) ao dizer que a atualização que está sendo exigida em relação ao ensino primário e secundário, em grande medida depende de novos conceitos pedagógicos que impõem ao ginasial as características de um ensino de formação, como acontece no curso primário, e ainda, de fatores inerentes à própria evolução social brasileira, antes, se buscou ao Ensino Supletivo uma formação profissional.

De acordo com as autoras Silva e Rocha (1973), entre as razões que contribuíram para que o governo fizesse esta reforma estão do ponto de vista legal, a preservação do que estabelece a constituição brasileira, no artigo 176, § 3º, inciso II, que estabelece que o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos.

O legislador, ao referir-se aos limites de idade para o “ensino primário”, não o fez no sentido técnico restrito, como se pode parecer à primeira vista, mas sim no sentido mais amplo da educação básica fundamental, que se constitui na formação mínima necessária para que o indivíduo possa auto-realizar-se (Silva e Rocha, 1973, p.11).

Assim a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) objetiva uma educação para o produtor-consumidor, tornando o currículo da nova escola ajustado ao momento brasileiro, pois pretende-se a nível de 1º grau, a universalização da educação tornando a acessível a todos, na faixa etária de 7 a 14 anos, oferecendo-se nesse grau orientação para o trabalho. Silva e Rocha (1973) apontam que em relação ao 2º grau, estrutura-se a escola de modo que esta atenda às necessidades da sociedade brasileira, em ritmo acelerado de mudança⁹.

⁹ As tarefas sobre as quais se baseia a economia da época estavam gradualmente crescendo em complexidade e adquirindo maior diversificação. Ao lado de setores de produção inteiramente novos que se instalavam e dependiam de mão-de-obra especializada, outros setores já modernizados e tradicionais onde o analfabeto ou o semianalfabeto encontravam possibilidades de trabalho, começam a empregar técnicos em uma rapidez jamais

Haddad, Freitas e Siqueira (1989) apontam que embora o Ensino Supletivo tenha alcançado uma implantação real a partir da aprovação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), no âmbito federal, uma característica marcante foi a falta de foco nas ações entre os órgãos responsáveis pela modalidade. Os autores ressaltam que não houve prioridade na política educacional do MEC, demonstrando um descaso principalmente no financiamento de ações para o Ensino Supletivo, uma vez que a educação de jovens e adultos não chegou a receber sequer 0,5% dos recursos gastos em educação e cultura no período analisado pelos autores que foi de 1982 a 1985.

Já no âmbito estadual, Haddad, Freitas e Siqueira (1989) ressaltam que embora tenha havido órgãos responsáveis pelo Ensino Supletivo em todas as secretarias estaduais da federação, a implantação ficou marcada por extrema diversidade, com características e resultados bastante peculiares. Segundo os mesmos autores, essa heterogeneidade não refletiu um esforço de adaptação às particularidades socioculturais das populações atendidas, mas decorreu da autonomia conferida pela legislação federal, que permitia aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) regulamentar o funcionamento do Ensino Supletivo localmente, resultando em uma ampla variedade de pareceres, resoluções e denominações.

A referida liberdade, de acordo com Haddad, Freitas e Siqueira (1989), também possibilitou a implantação de projetos experimentais naqueles locais, e deixou o Ensino Supletivo dependente da vulnerabilidade da vontade política em implementar programas de educação de adultos que fossem adequados às características dos estudantes e dotados de estrutura e funcionamento flexíveis.

Para os autores, em outros casos, a autonomia conferida aos CEEs resultou em situações restritivas ou em privilégios ao setor privado, deixando como questionamento, na questão de qual contribuição essa liberdade conferida pela legislação aos conselhos favoreceu a implementação do Ensino Supletivo nos estados. Haddad, Freitas e Siqueira (1989) apontam que, apesar das particularidades de cada estado, é possível identificar um aspecto comum: a limitação de recursos humanos e materiais e a marginalização do Ensino Supletivo. Isso se deve, em parte, à percepção generalizada de que se trata de uma modalidade de ensino inferior e de qualidade reduzida, refletindo tanto a persistência de preconceitos contra o Ensino Supletivo quanto o estágio ainda incipiente de desenvolvimento administrativo e pedagógico atingido. Os autores apresentam também a situação conferida no âmbito da esfera municipal,

vista. O emprego de técnicos se multiplica especialmente em razão de uma maior maturidade intelectual, conhecimentos gerais, tarefas apreendidas e desenvolvimento psicomotor, correspondentes ao ensino regular de 2º grau. (Silva e Rocha, 1973, p.14).

onde, com exceção dos municípios de capitais dos estados mais populosos, foram raras as prefeituras pelo país que criaram órgãos específicos responsáveis pela suplência.

1.1.1 As mudanças previstas pela Lei nº 5692/1971

Machado (2002) chama a atenção para o perfil dos estudantes que recorrem às Unidades de Ensino Supletivo, com ênfase na idade. Segundo a autora, a Lei nº 4.024 (Brasil, 1961) estabelecia que os candidatos aos exames de madureza deveriam ter, no mínimo, 16 anos para a conclusão do curso ginasial e 18 anos para o curso colegial, já a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) elevou esses limites para 19 e 22 anos, respectivamente (Machado, 2002). Conforme a exposição de motivos dessa lei, citada pela autora, a intenção era reduzir a evasão do ensino regular, considerando que alguns buscavam alternativas rápidas para certificação. Machado (2002) acrescenta ainda que, de acordo com o Parecer nº 699 (Brasil, 1972) do Conselho Federal de Educação (CFE), a idade de 14 anos passou a ser referência para definir o aluno do Ensino Supletivo.

Silva e Rocha (1973) afirmam que, em relação aos critérios de idade e à mudança do 1º grau de quatro para oito anos, regulamentadas a partir do marco da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), dificilmente alguém poderia, diante da complexidade da vida moderna, assimilar os valores do seu tempo e revestir-se de um mínimo de eficácia no trabalho sem uma formação que alcançasse, no mínimo, o ginásio. À época, pretendia-se atingir essa meta para todos os cidadãos até 1980. Embasadas em estudos comparativos entre o Brasil e outros países considerados avançados no que se refere ao ensino primário, as autoras verificam que os programas brasileiros existentes antes da aprovação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), apesar de pretensiosos, eram seletivos e mal dosados, apresentando agravantes como padrões de avaliação inadequados, formação precária de grande parte dos professores e carga horária reduzidíssima.

Para demonstrar as discussões elencadas pelas autoras sobre a estrutura da escola primária e ginasial antes da lei, apresentamos a Tabela 2 e o Quadro 1, com os cursos, a duração e a quantidade de dias letivos antes e depois da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971).

Tabela 2 - Situação antes da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971).

Situação	Cursos	Duração	Dias Letivos
Antes da Lei nº 5.692/1971	Primário	4 ou 5 anos	--
	Ginasial 1. Secundário 2. Comercial 3. Normal 4. Agrícola 5. Industrial	4 anos	180
Depois da Lei nº 5.692/1971	1º grau	8 anos	180 (720h – mínimo)

Fonte: Elaborada pela autora a partir de adaptação de Silva e Rocha (1973, p.15-16).

Conforme já observamos, as motivações de natureza legal, econômica, pedagógica e social foram os vetores que impulsionaram as transformações características do período de concepção de uma nova estrutura para o ensino de 1º grau. Essas mudanças estabeleceram a correlação necessária entre a obrigatoriedade e a gratuidade da educação, além de definirem a duração de oito anos para o 1º grau como a etapa primária dessa nova organização escolar.

No artigo 24 da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), é tratada a finalidade do Ensino Supletivo no Brasil, sendo definidos dois principais objetivos: i) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; ii) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (Brasil, 1971). O artigo 25 da mesma lei delineava a abrangência do Ensino Supletivo, estabelecendo que este deveria atender desde a iniciação nos processos de leitura, escrita e contagem até a formação profissional específica, buscando também contemplar o ensino intensivo de disciplinas do currículo regular. O referido artigo era complementado por dois parágrafos. O primeiro abordava a estrutura, a duração e o regime escolar do Ensino Supletivo, conferindo-lhe considerável flexibilidade para ajustes, tanto em relação aos seus objetivos específicos quanto às necessidades dos alunos a quem se destinava. O segundo parágrafo tratava dos meios pelos quais o Ensino Supletivo poderia ser ministrado, mencionando como espaços de realização desse trabalho a sala de aula e os meios de comunicação de massa, como rádio, televisão e correspondência, além de outros recursos que pudessem surgir e auxiliar na divulgação, com o intuito de alcançar o maior número possível de estudantes (Brasil, 1971).

Com o objetivo de ilustrar as principais transformações no ensino brasileiro decorrentes das diretrizes estabelecidas pela Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), Silva e Rocha (1973) empregam, de maneira convencional, os termos “antiga” e “nova” escola, restringindo sua análise ao ensino de 1º grau. As autoras propõem uma visão concisa dos princípios da nova

escola brasileira, tal como concebida na referida legislação. Esses aspectos serão detalhados no Quadro 1.

Quadro 1 - Das finalidades e princípios antes e depois da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971).

Aspectos	NOVA ESCOLA (pós-Lei 5.692/1971)	ANTIGA ESCOLA (pré-Lei 5.692/1971)
Finalidade da Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Produtor-consumidor - Educação geral e especial 	<ul style="list-style-type: none"> - Consumidor - Educação geral
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Obrigatoriedade e gratuidade - Integração - Terminalidade e continuidade - Diversificação e oportunidade - Desenvolvimento de recursos humanos - Educação permanente - Implantação da nova lei 	<ul style="list-style-type: none"> - Obrigatoriedade e gratuidade - Exames de admissão - Projetada em larga escala no nível superior - Limitação de cursos - Exigências de qualificação legal - Imediata e rígida
Princípios	<ul style="list-style-type: none"> - Duração de 8 anos - Faixa etária: 7 a 14 anos - Vertical e horizontal - Formação para o trabalho em todos os níveis - Variedade de cursos de 2º grau - Novos níveis de habilitação e fixação de carreira - Aproveitamento de estudos suprimidos e supletivos - Progressiva e flexível 	<ul style="list-style-type: none"> - Duração de 6 anos - Faixa etária: 7 a 12 anos - Exames de admissão - Variedade de cursos ginasiais - Projetada em larga escala no nível superior - Limitação de cursos - Exigências de qualificação legal - Imediata e rígida

Fonte: Elaborado pela autora a partir de adaptação de Silva e Rocha (1973, p.16 a 21).

Boynard, Garcia e Robert (1975) sustentam que a estrutura da escola brasileira anterior à expansão do ensino de 1º e 2º graus e sua limitada abrangência não proporcionaram as condições adequadas para que a educação nacional alcançasse seus objetivos mais amplos, tendendo, ao contrário, a distanciar o sistema escolar de outros setores do país. Segundo as autoras, seria improvável que qualquer legislação nas décadas precedentes à Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) pudesse harmonizar-se com os aspectos tão desordenados da vida nacional, que não acompanharam nem facilitaram as tendências sociais, mas sim cristalizaram as tendências econômicas. Essas leis, argumentam, nunca ofereceram um retrato claro da realidade e, em um século marcado por profundas transformações sociais, cujo ritmo se intensificou constantemente, impulsionado pelo desenvolvimento da ciência, da técnica e das comunicações, envelheceram rapidamente, também devido à sua rigidez e à sua repetida substituição por meio das diversas reformas educacionais já mencionadas anteriormente.

Boynard, Garcia e Robert (1975) também ressaltam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, teve uma vida breve, deixando diversos aspectos virtuosos e relevantes inexplorados. As autoras argumentam que, apesar de sua longa tramitação no Congresso, a lei, embora correspondendo ao período de intensa industrialização, mostrou-se hesitante e permissiva em relação às demandas das novas

condições econômicas e sociais. Em linhas gerais, a Lei nº 4.024 (Brasil, 1976) preservou a estrutura tradicional de quatro níveis escolares: primário, ginásial, colegial e superior. Contudo, por determinação da nova legislação (Brasil, 1971), os autores observam que a Educação Geral seria exclusiva nas séries iniciais do ensino de 1º grau, estabelecendo o predomínio de disciplinas, áreas de estudo e atividades voltadas para a Educação Geral no currículo pleno desse nível. Em contrapartida, no ensino de 2º grau, a prioridade se invertia, com a Formação Especial sobrepondo-se à Educação Geral.

Nápoli e Silva (2022) afirmam que foi o CFE que estabeleceu a doutrina do Ensino Supletivo no Brasil nos termos do Parecer 699 (Brasil, 1972), tendo como relator o conselheiro Valnir Chagas, que retomou os debates sobre a essência da nova lei, apresentou e estabeleceu as funções e a forma de organização do supletivo em território nacional. Nas palavras de Cervi (1978), o Ensino Supletivo, a partir de 1971, alcançou abundância jurídica com a Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), e o Parecer 699 (Brasil, 1972), do Conselho Federal de Educação (CFE), trouxe a instrumentação de sua implantação como matriz doutrinário-operacional. No contexto da aprovação da lei e regulamentação do parecer nacional, diversos Conselhos Estaduais passaram a regulamentar o Ensino Supletivo em seus estados, e muitas experiências de projetos foram implementadas em todo o país.

Em consonância com Nápoli e Silva (2022), o Parecer 699 (Brasil, 1972) do CFE estabeleceu as seguintes funções para o Ensino Supletivo: Suplência, destinada a suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não concluíram seus estudos na idade apropriada; Suprimento, voltado para a realização de estudos e o aperfeiçoamento daqueles que cursaram o ensino regular total ou parcialmente; Qualificação, com o objetivo de profissionalizar os educandos; e Aprendizagem¹⁰, compreendida como a formação metódica no ambiente de trabalho.

A Suplência, definida como a função de “suprir a escolaridade regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (Brasil, 1971, art. 24, alínea 'a'), incorpora o conceito fundamental de madureza, embora não se restrinja mais a ele, seja em termos de escopo, seja na forma de sua realização. Embora possa ainda se limitar

¹⁰ No contexto da legislação educacional brasileira, especialmente conforme os pareceres da década de 1970 (como o parecer do Professor José Carlos de Almeida Azevedo Chagas, relator da reformulação do Ensino Supletivo), o termo *Aprendizagem* refere-se à formação técnico-profissional sistemática realizada no ambiente de trabalho, sob responsabilidade de empresas ou instituições específicas (como o SENAI e o SENAC). Trata-se de uma modalidade integrada ao Ensino Supletivo, destinada a jovens entre 14 e 18 anos, com o objetivo de prepará-los para o exercício de atividades produtivas, articulando saberes práticos e teóricos. Embora tenha surgido com equivalência ao ensino primário, a Aprendizagem passou a incorporar níveis mais avançados, alinhando-se gradualmente ao ensino ginásial e médio, desde que respeitada a faixa etária legal.

à parte geral do currículo e visar unicamente ao “prosseguimento de estudos em caráter regular” (Brasil, 1971, art. 26), como ocorria anteriormente, a Suplência pode também ser direcionada “para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau” (Brasil, 1971) ou, de maneira mais significativa, combinar ambas as características e conduzir à obtenção de um diploma de técnico. A aplicação dos exames poderá ser de responsabilidade de “estabelecimentos oficiais ou reconhecidos” (Brasil, 1971, art. 26, §2º) ou, na segunda hipótese, ser “unificada na jurisdição de todo um sistema de ensino ou em parte deste” (Brasil, 1971, art. 26, §3º).

O Suprimento, por sua vez, define-se como a função de “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Brasil, 1971, art. 24, alínea b). Conhecido e cada vez mais demandado sob denominações como “reciclagem”, “educação continuada”, “educação permanente” e outras expressões em voga, o Suprimento responde a uma necessidade imperativa no mundo moderno. A crescente complexidade das formas de vida e de trabalho, que impõe mudanças em rápida sucessão, exige de todos uma constante atualização, um “repetido retorno à escola”. Contudo, essa escola não deve ser a tradicional ou mesmo a “regular” em sua concepção mais dinâmica, mas sim algo inteiramente aberto, no qual alguns já vislumbram a própria educação do futuro.

A Aprendizagem, definida legalmente como “formação metódica no trabalho” sob responsabilidade de empresas ou instituições por elas mantidas, foi incorporada ao Ensino Supletivo (Brasil, 1971, artigo 27, § 1º). Criada nos anos 1940 com o SENAI e o SENAC, a Aprendizagem tinha, em seu início, equivalência apenas com o ensino primário. À medida que a escolarização básica avançava, especialmente nas regiões mais desenvolvidas, os cursos passaram a se alinhar ao nível ginásial, e tornou-se comum que o aprendiz já tivesse concluído o primeiro grau (Brasil, 1971). Embora essa realidade possa parecer em desacordo com a diretriz de que tais cursos ocorram nas quatro últimas séries do ensino regular (Brasil, 1971), não há contradição: a legislação estabelece um mínimo, não um teto. Assim, desde que respeitada a faixa etária de 14 a 18 anos, é plenamente aceitável, e, em muitos casos, desejável, que a formação ocorra em níveis mais elevados.

A Qualificação representa, de certo modo, o oposto da tradicional madureza, pois baseia-se obrigatoriamente em cursos, e não apenas em exames, tendo como objetivo principal a profissionalização, sem preocupação com a educação geral. Conforme estabelece a Lei nº 5.692/1971: “Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas”

(Brasil, 1971, artigo 27). Originou-se da experiência das instituições de aprendizagem, e em certa medida como um desdobramento desta, para a formação de um tipo de profissional distinto daqueles que a escola técnica regular já oferecia. Posteriormente, outras entidades passaram a adotá-la como diretriz de programas destinados à preparação de mão de obra, a partir de candidatos que não eram aprendizes, no sentido legal do termo, em um nível idêntico ou inferior ao da aprendizagem.

A partir de 1967, a Constituição Federal consagrou ambas as modalidades e, agora, a legislação as regulamenta e as inclui na categoria geral do Ensino Supletivo, classificando a Aprendizagem na forma anteriormente mencionada e dispondo a Qualificação nos níveis de 1º e 2º grau (Brasil, 1971, art. 27), conforme a situação. Essa amplitude, aliada às expressas vantagens de circulação de estudos, torna a qualificação um recurso valioso para ampliar, diversificar e, sobretudo, acelerar a formação de recursos humanos adequados às particularidades das diversas regiões do país.

Haddad, Freitas e Siqueira (1989) analisam a atuação do governo federal na EJA, com ênfase no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967 e implementado em 1970, portanto anterior à promulgação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971). Os autores destacam que o programa operava com significativa autonomia em relação aos sistemas formais de ensino. Tentativas do Departamento Nacional de Educação de integrá-lo à sua estrutura foram infrutíferas, e o MOBRAL permaneceu vinculado à Secretaria do Planejamento e à Presidência da República. Sua autonomia também se estendia ao campo financeiro, sustentada por receitas provenientes de incentivos fiscais.

Embora o MOBRAL e o Ensino Supletivo tenham coexistido por quase duas décadas e se dirigissem, em parte, ao mesmo público de jovens e adultos com escolarização interrompida, não se confundiam em seus propósitos ou formas de organização. O MOBRAL concentrava-se nos processos iniciais de alfabetização em caráter massivo, enquanto o Ensino Supletivo se estruturava como alternativa formal aos cursos regulares, garantindo escolarização equivalente às séries da educação básica. Ainda que ambos respondessem a demandas semelhantes, suas trajetórias se desenvolveram de forma paralela, sem articulação institucional ou pedagógica entre si; concluir um não assegurava acesso ou progressão no outro.

Segundo Haddad, Freitas e Siqueira (1989), a partir de 1979 o Ensino Supletivo passou a perder espaço dentro do MEC. Foi reconfigurado como uma subsecretaria, a Secretaria de Ensino Supletivo (SESU), subordinada à Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus. Em 1986, a SESU foi extinta e suas funções foram redistribuídas entre outras secretarias, o que contribuiu para a fragmentação das ações voltadas à educação de jovens e adultos.

1.1.2 A experiência goiana do Ensino Supletivo

No contexto das reformas educacionais implementadas no país a partir da década de 1970, o estado de Goiás foi diretamente impactado. O Ensino Supletivo foi incorporado em diferentes formatos institucionais, culminando, nos anos 1980, com a criação do Projeto Saturnus. Essa iniciativa integrou as políticas de expansão da educação básica e foi fundamentada nas diretrizes da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) e em resoluções do CEE de Goiás, que legitimaram seus planos de curso, metodologia e estrutura organizacional.

Conforme Barros (2019), essas resoluções são fontes históricas relevantes para compreender não apenas os aspectos pedagógicos do projeto, mas também as disputas de poder e os interesses hegemônicos que permeavam a formulação das políticas educacionais da época. A documentação do Projeto Saturnus, composta por planos de curso, relatórios, correspondências, avaliações entre outros, revela o processo concreto de sua implementação no estado. Machado (2002) ressalta a dificuldade de investigar historicamente o Ensino Supletivo em Goiás, dada a escassez de estudos específicos e a descontinuidade das políticas educacionais voltadas à EJA. Em Goiás, o órgão responsável pela modalidade passou por diversas reformulações institucionais ao longo do século XX, com pelo menos seis denominações diferentes, como documentado pela autora.

Segundo Moreira (2023), a estrutura da Secretaria de Educação de Goiás passou por sucessivas reformulações administrativas, cujas motivações nem sempre são claras nos registros oficiais. Essas mudanças, frequentemente vinculadas a reconfigurações políticas, implicaram novas nomenclaturas e reorganizações da administração pública estadual. Carneiro (1984) observa que essas alterações, embora justificadas tecnicamente, serviram muitas vezes como estratégias de acomodação política e eleitoral.

Segundo Haddad e Di Pierro (1988, p. 20), “até 1986, o órgão responsável pelo ensino supletivo em Goiás era a UESU (Unidade de Ensino Supletivo). Neste ano, ela foi elevada à Superintendência de Ensino Não Formal”, sob a qual funcionavam projetos como o Saturnus, o Lumen, os Exames Supletivos e programas de formação profissional e comunitária, conforme apresentado no Quadro 2 da pesquisa.

Quadro 2 - Programas executados na função de Suplência em Goiás

Secretaria de Educação de Goiás – Superintendência de Ensino Não Formal		
Fundação Educar	Educação Geral – 1º e 2º Graus	Educação Profissionalizante – 2º Grau
PEB	Projeto Lumen	Projeto Saturnus (5ª a 8ª séries)
PEI	Projeto Minerva	
CES	Programa de Educação Comunitária	
NAES / NES	Exames Supletivos	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da obra de Haddad e Di Pierro (1988)

O quadro 2, elaborado a partir da obra de Haddad e Di Pierro (1988), evidencia os programas executados em Goiás sob a responsabilidade da Superintendência de Ensino Não Formal. Projetos como Saturnus e Lumen faziam parte dessa estrutura, representando a função definida no Parecer nº 699 (Goiás, 1972) e sendo voltados ao público demandante da Educação Básica, do Ensino Médio Profissionalizante e da formação de professores. Machado e Camargo (2018, p. 5) afirmam: “Compreender os processos de educação e formação dos indivíduos jovens e adultos no Estado de Goiás nos leva a um conjunto de ações, projetos e programas executados pela Secretaria de Estado da Educação, ao longo das sete últimas décadas.”

Machado e Camargo (2018) destacam que compreender o processo de formação e escolarização de jovens e adultos em Goiás requer análise das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação ao longo de sete décadas. Cassimiro (1974) já alertava, na década de 1970, que a ausência de políticas públicas eficazes e estruturadas resultava em altos índices de evasão escolar, contribuindo diretamente para o analfabetismo juvenil e adulto.

Conforme Machado (2002), após a aprovação da Lei nº 5.692 (Brasil 1971), foi criado em Goiás o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), por meio do Decreto nº 281 (Goiás, 1971) da SEDUC de Goiás. Este foi o órgão responsável pela implantação das atividades referentes ao Ensino Supletivo, atendendo de acordo com a legislação nacional. Nápoli e Silva (2022) afirmam que o DESU assumiu todas as funções antes coordenadas pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos.

Trazer o Ensino Supletivo no estado de Goiás para o foco de uma investigação acadêmica tem se mostrado uma atividade desafiadora, dada a escassez de estudos dedicados especificamente a essa modalidade de ensino. Diante das dificuldades documentais encontradas, recorreremos à análise de Machado (2002), que aponta para a similaridade da situação de Goiás com a de outros estados da federação, no que concerne à descontinuidade das políticas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, caracterizando essa descontinuidade como a norma para a modalidade. A autora também enfatiza que, em Goiás, o órgão de ensino

responsável pela EJA passou por diversas transformações, registrando seis denominações distintas ao longo do século XX: Serviço de Educação de Adultos (décadas de 1940 a 1960); Departamento de Ensino Supletivo (DESU) (década de 1970); Unidade de Ensino Supletivo (UES) (década de 1980); Superintendência de Educação Não Formal (SUPENFOR) e Superintendência de Educação a Distância e Continuada (SEADE ou SUED) (década de 1990).

Em Goiás, a reconstrução histórica revela que a educação de adultos sempre esteve vinculada ao órgão responsável pelo ensino. No entanto, ainda que se trate de uma modalidade desenvolvida pelo setor educacional, é importante situar o papel que ela desempenha dentro dessa estrutura (Machado, 2002, p. 49). Moreira (2023, p. 77) destaca que “a Secretaria Estadual de Educação foi criada pelo Decreto-Lei Federal nº 1.202, de 8 de abril de 1939, e desde então tanto o nome quanto as sedes da Secretaria variaram na capital e no interior”. A autora acrescenta que, ao longo de diferentes períodos históricos, ocorreram reestruturações administrativas e a adoção de novas denominações na Secretaria de Educação de Goiás, principalmente em razão das alternâncias de governo, o que implicou reorganizações na administração pública estadual.

Ainda de acordo com Moreira (2023, p. 77), as fontes históricas acessadas por ocasião da sua pesquisa de mestrado no âmbito da SEDUC-GO não permitiram compreender as razões para a mudança de nomenclatura do órgão. A autora apresenta um quadro demonstrativo das diversas nomenclaturas encontradas entre os anos de 1973 e 2012, como mostraremos no Quadro 3.

Quadro 3 – Órgãos gestores dos Exames Supletivos em Goiás e suas denominações ao longo do tempo*.

Período	Nome do órgão	Siglas
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	Unidade 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 baseada em Moreira (2023, p. 77). ***Nota de Esclarecimento:** Em atendimento à necessidade de identificar o nome e a cronologia das denominações do órgão responsável pela Educação de Jovens e Adultos (antigo Supletivo) no âmbito da SEDUC-GO, no período de 2012 a 2025, realizei contato formal com os setores competentes da Secretaria-Geral da Governadoria e demais instâncias indicadas. Apesar das tentativas, não obtive êxito em localizar as informações completas sobre a evolução nominal e cronológica do órgão no período mencionado. Os retornos oficiais limitaram-se a orientações para buscar junto a outras instâncias (como a Superintendência de EJA e a Gerência de Regulação), sem, contudo, disponibilizar os dados necessários. Assim,

até o momento, não foi possível reunir a relação final com os nomes e respectivas datas de vigência das nomenclaturas do órgão responsável pelo Supletivo em Goiás, a partir de 2012.

Carneiro (1984, p. 109) afirma:

Esta análise mostra que as constantes modificações na organização administrativa da Secretaria sempre tiveram a justificá-las, argumentos técnicos. A concretização, entretanto, se dá sob os auspícios dos interesses políticos em que se assentam. Na realidade, todas as modificações serviram apenas para acomodar e facilitar canais políticos necessários a um processo eleitoral (Carneiro, 1984, p. 109).

Suas afirmações demonstram que a política educacional de Goiás foi profundamente determinada pelo conjunto de medidas¹¹ do Estado brasileiro após 1964, cujo objetivo era criar as condições jurídicas e institucionais necessárias para garantir a continuidade e o aprofundamento da estrutura de monopólio que caracteriza a economia brasileira.

Dessa forma, tanto as análises de Cassimiro (1974) quanto as de Machado (2002) evidenciam que os desafios enfrentados pela educação goiana na década de 1970 não se limitavam à escassez de infraestrutura e vagas, mas envolviam também questões estruturais mais amplas, como a ausência de políticas de permanência e a desarticulação entre as diferentes modalidades de ensino. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos, esses fatores impactaram diretamente a constituição de seu público demandante, formado majoritariamente por sujeitos excluídos do processo educacional regular ainda na infância e adolescência. A ausência de formação adequada para os docentes, somada à falta de integração entre o supletivo e o ensino regular, comprometeu a eficácia das ações empreendidas e contribuiu para a manutenção de um ciclo de desigualdade educacional que ainda repercute nas décadas seguintes. Essa conjuntura complexa será fundamental para a compreensão das políticas implementadas nos anos posteriores e para a análise dos documentos abordados nesta pesquisa.

¹¹ As reformas educacionais implementadas nesse período inserem-se no esforço de adequar a educação aos parâmetros do modelo econômico adotado e às exigências da doutrina de Segurança Nacional, que funcionava como aparato ideológico do regime. Subordinada às demandas do projeto econômico, a política nacional de educação acabou por ocupar uma posição secundária no cenário nacional, o que resultou na queda da qualidade do ensino e no progressivo descomprometimento do Poder Público com a educação das classes populares (Carneiro, 1984).

1.2 ASPECTOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O ENSINO SUPLETIVO NO BRASIL

Esta seção propõe a realização de uma revisão bibliográfica orientada pelos pressupostos metodológicos do Estado da Arte, conforme definido por Romanowski e Ens (2006). O objetivo central é mapear e analisar produções científicas disponíveis em duas plataformas digitais, com foco em teses e dissertações. Segundo os referidos autores, esse tipo de estudo possibilita a compreensão das dinâmicas investigativas em uma determinada área do conhecimento, revelando os interesses predominantes, os focos temáticos, a regionalização e a periodização das pesquisas realizadas. Além disso, permite examinar as abordagens teórico-metodológicas adotadas, bem como as contribuições e a relevância dos trabalhos para o campo em questão. Dessa forma, os resultados obtidos oferecem subsídios importantes para a identificação de lacunas e tendências nas investigações já realizadas.

Nesse sentido, este capítulo dedica-se à análise da produção científica sobre o Ensino Supletivo em dois contextos distintos: o nacional e o estadual (Goiás). No âmbito nacional, foram considerados trabalhos desenvolvidos por instituições de diversas regiões do país. No contexto estadual, o foco recaiu sobre produções realizadas ou apoiadas pelo Centro Memória Viva (CMV), da Universidade Federal de Goiás (UFG), bem como sobre as diversas frentes de atuação que integram a organização desse centro.

Para a localização dos trabalhos, utilizaram-se como fontes de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹² e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³. A escolha dessas bases justificou-se pelo alinhamento de seus acervos às discussões propostas nesta pesquisa. O descritor utilizado na busca foi “Ensino Supletivo”. A seleção inicial dos trabalhos ocorreu por meio da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, sem delimitação temporal prévia.

A Tabela 3 apresenta os resultados das buscas realizadas nas plataformas, de acordo com o descritor selecionado. Após essa etapa, foram adotados critérios de exclusão para a definição do corpus final da análise. Foram excluídos: (a) trabalhos que não apresentavam o descritor no título, palavras-chave ou resumo; e (b) produções duplicadas entre as plataformas. Aplicados os referidos critérios, foram selecionadas setenta e oito (78) pesquisas, sendo oito teses e setenta dissertações.

¹² <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹³ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

O processo de leitura das produções seguiu os critérios utilizados por Moreira (2023), iniciando-se pelos resumos e, quando necessário, estendendo-se às seções de introdução e metodologia, a fim de esclarecer eventuais dúvidas sobre a relevância dos trabalhos. O número de produções analisadas, organizado por plataforma de busca, encontra-se apresentado na Tabela 3.

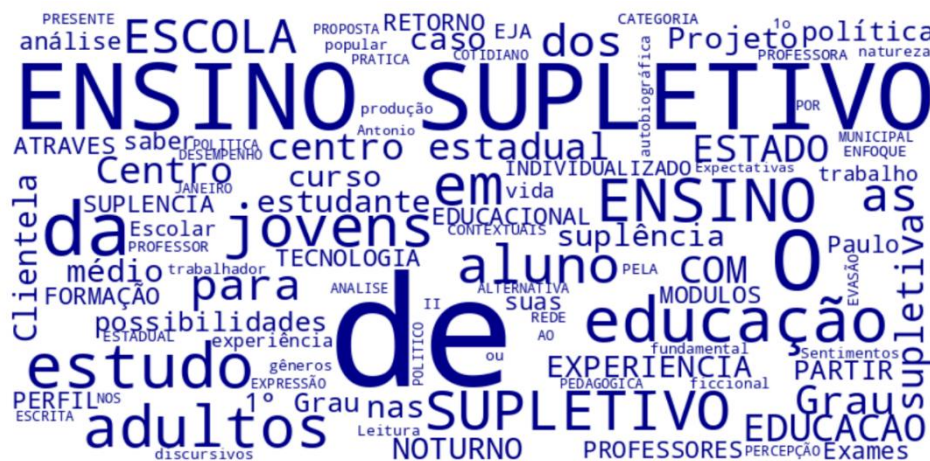
Tabela 3 - Plataformas pesquisadas e número de produções encontradas com relevância para a temática do Ensino Supletivo.

Plataforma	Número de produções
Portal de Periódicos da Capes	25
BDTD	53

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa

Na busca por ampliar as discussões sobre o Ensino Supletivo, foi elaborada uma nuvem de palavras com base nos títulos das teses e dissertações utilizadas nesta pesquisa, com o objetivo de identificar os termos mais recorrentes e, assim, evidenciar os principais focos temáticos dessas produções.

Figura 1 – Nuvem de palavras gerada a partir dos títulos das teses e dissertações analisadas



Fonte: <https://www.wordclouds.com/>

Para a análise da nuvem de termos gerados, considerou-se inicialmente a predominância de palavras relacionadas à educação, em especial ao Ensino Supletivo. A frequência dos termos observados revela a concentração de pesquisas voltadas às políticas educacionais, metodologias de ensino e desafios enfrentados por alunos e professores. A recorrência de palavras como “educação”, “ensino” e “escola” reflete diretamente o descritor

utilizado na busca (“ensino supletivo”), o que delimita a centralidade do campo de investigação. Das setenta e oito pesquisas analisadas, sessenta e sete estão vinculadas a programas de pós-graduação na área de Educação. A Tabela 4 apresenta a distribuição das produções por área de pesquisa:

Tabela 4 – Quantidade de produções por área de pesquisa sobre a temática do Ensino Supletivo

Áreas de pesquisa	Número de produções
Educação	67
Letras	04
Psicologia	03
Artes Visuais	01
Ciências Naturais e Matemática	01
Administração Pública	01
Geografia	01

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

A recorrência dos termos “supletivo” e “supletiva” exige um olhar atento sobre essa modalidade de ensino, especialmente no que tange à sua estrutura, funcionamento e impacto na formação de jovens e adultos. A presença frequente de palavras como “jovens”, “adultos” e “aluno” indica que diversos estudos se debruçam sobre o perfil e as experiências dos estudantes do Ensino Supletivo, bem como os desafios enfrentados no retorno à escola após um período de afastamento.

Termos como “experiência”, “estudo” e “formação” sugerem um interesse comum em compreender os processos de aprendizagem no Ensino Supletivo e os fatores que o influenciam. A presença das palavras “estado” e “política” evidencia a preocupação com os marcos regulatórios e com as políticas públicas voltadas a essa modalidade, demonstrando o empenho em discutir a implementação e os efeitos das medidas governamentais. Além disso, palavras como “médio”, “grau” e “escolar” apontam para a diversidade de abordagens e níveis contemplados pelas investigações, abrangendo tanto o ensino fundamental quanto o médio.

A palavra “noturno”, destacada na nuvem de termos, sinaliza a relevância do Ensino Supletivo ofertado nesse período, tema explorado por alguns estudos que analisam o contexto específico das turmas noturnas. Já o termo “tecnologia” remete ao interesse por explorar o uso de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, com o intuito de promover melhorias pedagógicas e reduzir os índices de evasão escolar.

A presença significativa de termos relacionados à política educacional, à metodologia de ensino e à formação dos estudantes evidencia o interesse dos pesquisadores nos impactos sociais do Ensino Supletivo. Palavras como “retorno”, “evasão” e “trabalhador” sugerem que muitas investigações buscam compreender as causas do abandono escolar, os fatores que motivam o retorno aos estudos e os obstáculos enfrentados pelos estudantes que precisam conciliar trabalho e educação.

A incidência de termos como “Centro” e “Estadual” aponta para a atenção dada às diferentes esferas administrativas envolvidas na oferta do Ensino Supletivo, bem como aos resultados distintos observados nas diversas regiões do país. Esses dados indicam que a eficácia dessa modalidade educacional está diretamente relacionada à valorização e à implementação das políticas públicas nas distintas instâncias de governo.

A partir desse diagnóstico, é possível delinear alguns direcionamentos e interesses predominantes nos estudos sobre o Ensino Supletivo. Muitas pesquisas ressaltam a necessidade de aprimoramento das políticas públicas voltadas para essa modalidade; outras investigam o potencial das tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem e na redução da evasão escolar. Observa-se, ainda, um esforço para compreender o impacto do Ensino Supletivo na vida profissional e social dos estudantes, especialmente no que se refere às oportunidades de inserção no mercado de trabalho e ao crescimento pessoal.

Com o objetivo de sintetizar as principais temáticas observadas nos títulos das pesquisas analisadas, apresenta-se a seguir a Tabela 5, que agrupa os assuntos recorrentes e a quantidade de menções identificadas.

Tabela 5 – Principais assuntos abordados nos títulos das pesquisas e número de menções.

Assuntos abordados nos títulos	Número de menções
Metodologias	14
Políticas públicas	06
Formação de professores	06
Repetência/Evasão/Retorno	05
Projeto Minerva	01
Telecurso	01
Clientela ¹⁴	16
Estudante Trabalhador/Transformação Social	08

¹⁴ A expressão *clientela* é mantida conforme as fontes. Sempre que aparecer no texto, refere-se à população atendida pelas políticas de alfabetização e educação de adultos da época, não a clientes no sentido comercial. Trata-se de um termo do contexto histórico de um modelo de educação tecnicista.

Uso de Tecnologias	02
Outros (títulos que não caíram em nenhuma das categorias acima)	19

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa. **Observação:** a classificação foi automática por *keyword matching*. A tabela usa a contagem primária (cada título em uma única categoria, por ordem de prioridade) para evitar sobreposição.

Em suma, a análise dos termos extraídos dos títulos das pesquisas revela que a produção acadêmica sobre o Ensino Supletivo está fortemente ancorada em debates sobre estrutura educacional, políticas públicas e processos formativos. As inquietações relacionadas às dificuldades enfrentadas pelos estudantes, à formulação das políticas educacionais e ao papel das tecnologias no ensino são temas recorrentes, evidenciando a relevância dessa área de estudo para a formulação de estratégias educacionais mais eficazes e socialmente comprometidas.

1.2.1 Termos-chave e distribuição temática nas pesquisas sobre o Ensino Supletivo

A análise das palavras-chave utilizadas nas dissertações e teses selecionadas nesta pesquisa revela algumas especificidades que ajudam a compreender o escopo das investigações sobre o Ensino Supletivo. A recorrência de expressões como “ensino supletivo” confirma que grande parte das pesquisas aborda programas voltados a jovens e adultos que tiveram sua trajetória escolar interrompida. Observa-se, ainda, uma preocupação frequente com a evasão escolar e com o retorno de estudantes à escola, evidenciando o interesse dos pesquisadores em compreender as causas da desistência e os desafios enfrentados por aqueles que retomam os estudos. Esse foco revela a importância de políticas públicas de acolhimento, permanência e inclusão desses sujeitos no ambiente escolar.

Entre os termos mais utilizados, destacam-se aqueles associados à política educacional e à administração do Ensino Supletivo, com frequência de palavras como “educação pública”, “administração educacional” e “políticas educacionais”. Também foram identificadas pesquisas com foco em metodologias de ensino, incluindo o uso de tecnologias educacionais, evidenciado pela presença de termos como “tecnologia educacional”, “teleducação” e “ensino individualizado”.

A relação entre trabalho e educação constitui outro eixo temático importante, com a ocorrência de palavras como “educação para o trabalho”, “trabalhadores”, “qualificação profissional” e “força de trabalho”. Tais termos sugerem investigações voltadas à articulação entre formação escolar e inserção no mercado de trabalho. Há ainda estudos que exploram

modelos alternativos de organização curricular, como o “ensino noturno” e o “ensino modular”, considerados mais compatíveis com as necessidades de estudantes adultos.

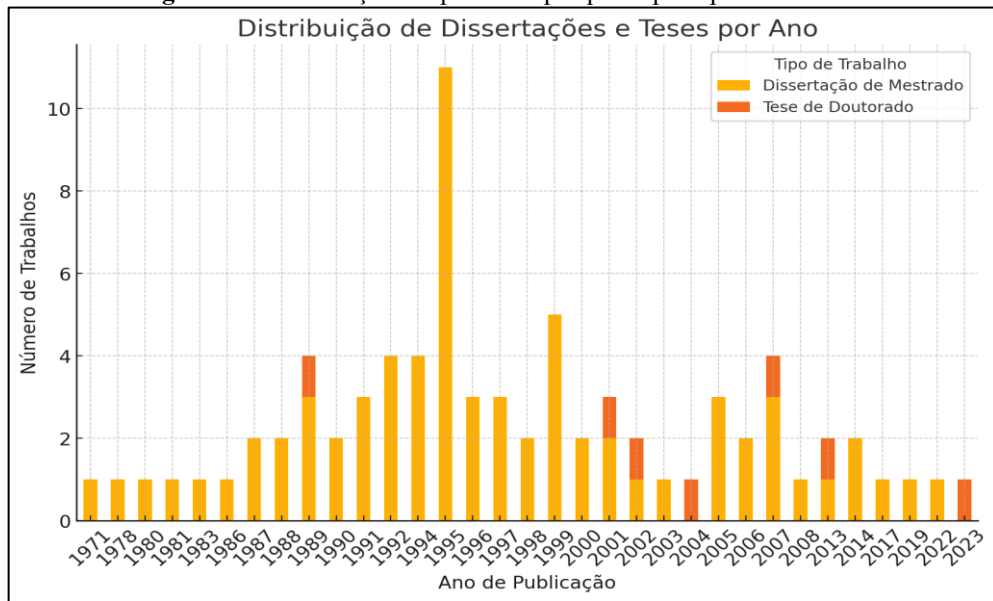
Apesar de 41 pesquisas não utilizarem palavras-chave de forma explícita, os temas abordados permanecem relevantes e refletem a diversidade de enfoques teóricos e metodológicos sobre a modalidade. Nota-se que, em 37 dessas produções, mesmo quando há ausência formal de palavras-chave, os conteúdos evidenciam abordagens significativas para a compreensão da temática.

Em termos de recorte geográfico, muitas pesquisas investigam o Ensino Supletivo em diferentes regiões do Brasil, com destaque para localidades como Rio Grande do Sul, São Paulo, Ceará, Florianópolis e Angra dos Reis (RJ). Tais menções demonstram uma preocupação em considerar as especificidades regionais e os diferentes desafios enfrentados na oferta dessa modalidade de ensino. Observa-se que as regiões Nordeste e Sudeste concentram o maior número de investigações, indicando um interesse mais acentuado nesses contextos.

Embora a maioria das pesquisas esteja vinculada à área da Educação, identificam-se também recortes interdisciplinares. Trabalhos nas áreas de Linguística questionam o ensino da produção escrita; na Matemática e nas Ciências, discutem-se os desafios do ensino dessas disciplinas no contexto supletivo; e na Sociologia Educacional, são analisados os impactos sociais da EJA e do Ensino Supletivo na vida dos estudantes. Ademais, outras investigações abordam aspectos como qualidade do ensino, permanência, evasão escolar e o papel das tecnologias no processo educativo.

Dessa forma, os dados coletados demonstram a necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre o Ensino Supletivo em suas múltiplas dimensões. Há um esforço claro por parte dos pesquisadores em compreender as lutas enfrentadas pelos sujeitos na busca por qualificação escolar e sua relação com o mundo do trabalho. O cenário apresentado reafirma a urgência de políticas públicas que fortaleçam o Ensino Supletivo como instrumento de inclusão educacional e social para populações historicamente marginalizadas. No que diz respeito à distribuição temporal das produções, observou-se que, conforme os critérios desta pesquisa, o primeiro registro de produção acadêmica sobre o Ensino Supletivo data de 1971, ano em que a modalidade foi regulamentada pela Lei nº 5.692 (Brasil, 1971).

A figura 2 sistematiza essas informações:

Figura 2 – Distribuição temporal das pesquisas por tipo de trabalho.

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

A figura evidencia a evolução da produção acadêmica sobre o Ensino Supletivo ao longo das décadas. No período de 1971 a 1986, observa-se uma produção reduzida, com, no máximo, duas publicações por ano, reflexo do número ainda limitado de programas de pós-graduação, concentrados principalmente na Região Sudeste. A partir de 1988, verifica-se um crescimento gradual, com destaque para os anos de 1992 a 1994, em que o número de publicações atinge quatro em alguns anos. O ano de 1995 apresenta um pico expressivo, com aproximadamente doze produções.

Após esse ápice, nota-se uma diminuição no volume de publicações, com algumas oscilações em anos específicos, como 1997, 2001, 2007 e 2008. A partir de 2010, a produção mantém-se em níveis relativamente baixos nas décadas seguintes. Nos anos mais recentes, especialmente entre 2022 e 2023, a produção acadêmica permanece reduzida, o que também pode refletir a reorganização e ampliação dos programas de pós-graduação e mudanças na abordagem do tema no contexto das políticas educacionais atuais.

A análise da relação entre os autores das dissertações e teses, os programas de pós-graduação, os anos de publicação e as instituições de ensino permite identificar padrões e tendências no campo investigado. A maioria dos autores está vinculada a programas de pós-graduação em Educação, sugerindo um foco predominante em debates educacionais. Contudo, também se identificam produções oriundas de outras áreas, como Administração Pública, o que revela um diálogo interdisciplinar.

Verifica-se que autores com mais de uma publicação estão frequentemente vinculados ao mesmo programa de pós-graduação, indicando uma continuidade temática em suas linhas de pesquisa, muitas vezes evoluindo do mestrado para o doutorado. Além disso, a distribuição temporal mostra que alguns pesquisadores produzem em diferentes momentos, sugerindo trajetórias acadêmicas mais consolidadas. No entanto, a maioria apresenta apenas uma publicação, o que é esperado em bases compostas majoritariamente por trabalhos de conclusão de curso.

As dissertações e teses analisadas estão distribuídas por diversas instituições de ensino superior, com maior concentração em algumas universidades de destaque. Entre as instituições com maior número de publicações encontram-se a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Tais instituições são reconhecidas por sua produção acadêmica consolidada, particularmente em áreas ligadas à Educação e às Políticas Públicas, o que justifica sua expressiva presença na base de dados. Para mensurar a distribuição regional dessas produções, a Tabela 6 apresenta o número de trabalhos por região do país.

Tabela 6 - Distribuição regional das teses e dissertações sobre Ensino Supletivo no Brasil

Região	Publicações
Sul	13
Sudeste	42
Centro-Oeste	02
Norte	-
Nordeste	19
Total	76

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

A apreciação dos dados levantados nos permite observar padrões relevantes. Há uma considerável disparidade na distribuição regional das produções científicas, com destaque para a Região Sudeste e ausência de trabalhos oriundos da Região Norte nas plataformas consultadas.

A participação da Região Centro-Oeste¹⁵ também se mostra reduzida. Outro dado significativo refere-se à recorrência de autores com mais de uma publicação, o que sugere vínculos contínuos com os mesmos programas e instituições de ensino superior. No entanto, a maioria dos autores conta com apenas um trabalho publicado, característica comum às dissertações e teses, por serem geralmente produções conclusivas no processo de formação acadêmica.

Observa-se uma concentração temática na área da Educação, com destaque para determinadas instituições que revelam maior interesse pela temática do Ensino Supletivo, indicando a existência de polos de produção intelectual nessa área. Diante disso, é possível afirmar que existe uma relação direta entre os autores, os programas de pós-graduação e os temas investigados, bem como entre as instituições e os períodos de maior produção. A predominância de estudos voltados à Educação, aliada à repetição de determinados autores e instituições, evidencia a continuidade de investigações e o aprofundamento em determinadas linhas de pesquisa. Esses elementos contribuem para o fortalecimento das redes de pesquisa e valorizam o desenvolvimento do conhecimento acadêmico na modalidade supletiva.

1.2.2 Análise dos resumos

Ao examinar os resumos das produções incluídas nesta pesquisa, verificou-se que a maior parte dos trabalhos não apresenta esse elemento textual. Dos 78 trabalhos analisados, 50 não disponibilizam resumo; apenas 28 o apresentam. Ainda assim, entre os resumos disponíveis, constata-se uma variedade significativa de abordagens sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Supletivo no Brasil, desde a implementação até os efeitos sociais e econômicos da modalidade.

Predomina a concepção do Ensino Supletivo como uma política educacional emergencial, voltada para a inclusão de indivíduos excluídos historicamente do sistema regular de ensino. Um exemplo marcante dessa abordagem é o Projeto Minerva. Conforme Paiva (2023), esse projeto foi implantado durante o regime militar, utilizando a radiodifusão para levar educação básica a adultos não escolarizados, com o intuito de unificar culturalmente o

¹⁵ A concentração de publicações na região Sudeste reflete uma tendência histórica da produção acadêmica brasileira, enquanto a participação da Região Centro-Oeste tem sido tradicionalmente menor. Esse padrão está relacionado à maior concentração de programas de pós-graduação e instituições de pesquisa nessa região. No entanto, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG (PPGE/UFG), pioneiro em Goiás e na região Centro-Oeste, com mestrado desde 1986 e doutorado desde 2001, demonstra a consolidação da pesquisa educacional na região, contribuindo para o aumento da produção acadêmica local.

país. Embora apresentado como um instrumento de inclusão, o Ensino Supletivo é permeado por contradições: ao mesmo tempo em que representa uma oportunidade de qualificação, também pode operar como mecanismo de contenção social, garantindo um nível mínimo de escolarização sem, necessariamente, promover mobilidade social efetiva.

Os impactos do Ensino Supletivo na vida dos estudantes são destacados por vários autores, que ressaltam a importância da convivência escolar na construção da autoestima e na ressignificação de trajetórias de vida. Para muitos alunos, o supletivo representa uma conquista pessoal diante de dificuldades impostas principalmente pelas exigências do mundo do trabalho. Ferrari (2001), com base na teoria psicológica de Henri Wallon, argumenta que a vivência escolar tem papel essencial no desenvolvimento cognitivo e emocional desses sujeitos.

Entre os temas mais recorrentes nas pesquisas está a relação entre educação e trabalho, o que reforça a ideia de formação da força de trabalho por meio da escolarização. Os cursos supletivos são, em diversos casos, estruturados para atender demandas do mercado, estabelecendo parcerias com instituições de ensino para qualificar trabalhadores. No entanto, essa relação é marcada por tensões: o capital, ainda que demande trabalhadores mais qualificados, tende a controlar as competências formadas, impedindo a autonomia plena do trabalhador e reforçando lógicas de exploração.

Sob a perspectiva sociológica, Silva (2007) analisa a EJA à luz do conceito de capital cultural, proposto por Pierre Bourdieu, que se revela determinante para o desempenho escolar, muitas vezes mais do que a própria qualidade do ensino ofertado. Os esforços individuais dos estudantes em contextos adequados de aprendizagem são apontados como estratégias para superar defasagens culturais. No entanto, o fato de a maioria dos estudantes conciliar estudo e trabalho intensifica os desafios e exige esforços ainda mais significativos para que ocorra a superação.

Outros temas relevantes dizem respeito à diversidade metodológica e ao uso de tecnologias educacionais. Modelos como o *Telecurso* e o ensino a distância foram implantados como estratégias para ampliar a oferta da EJA. Silva (2019) destaca que, embora essas iniciativas tenham buscado ampliar o acesso, enfrentam dificuldades relacionadas à autodisciplina, à ausência de mediação presencial e à limitação da interação entre estudantes e professores. Pesquisas apontam, inclusive, o risco de redução do papel do professor e da qualidade da aprendizagem, enfraquecendo a dimensão crítica e dialógica do processo educativo.

Há também críticas à adoção indiscriminada de módulos de ensino na EJA, pois, embora possam ampliar o acesso, tendem a esvaziar a mediação pedagógica e a dinâmica

relacional entre docente e discente. Algumas pesquisas defendem que as tecnologias devem ser utilizadas como ferramentas complementares, especialmente na formação continuada de professores e no planejamento pedagógico, mas não como substitutas das interações humanas.

Outro ponto destacado pelas pesquisas é o elevado índice de evasão escolar nos cursos supletivos. A evasão é compreendida como um problema estrutural, muitas vezes relacionado à inadequação das propostas pedagógicas às condições de vida dos estudantes trabalhadores. A organização escolar, na maioria das vezes, não considera as especificidades socioeconômicas dos sujeitos da EJA, o que compromete o engajamento e a permanência, resultando em desistências frequentes e na interrupção dos processos formativos.

Alguns trabalhos assumem uma postura crítica frente ao Ensino Supletivo, argumentando que a modalidade, em sua configuração atual, não promove a emancipação dos sujeitos. Para esses autores, o supletivo atua majoritariamente como uma estratégia de certificação, com foco limitado no conteúdo e sem proporcionar transformações sociais substanciais. São apontadas, ainda, deficiências estruturais, como baixo investimento público, fragilidade na formação docente e gestão escolar politizada, que comprometem a eficácia da modalidade.

Em síntese, os estudos analisados revelam que o Ensino Supletivo constitui política fundamental de inclusão educacional, mas enfrenta obstáculos significativos que afetam a qualidade e os resultados esperados. Os principais desafios dizem respeito à articulação entre trabalho e estudo, à formulação de políticas públicas mais eficazes e à adoção de metodologias que promovam uma aprendizagem crítica, significativa e transformadora. Tais dificuldades, se não superadas, comprometem o papel emancipador da educação supletiva e limitam seu potencial de inserção social efetiva.

As pesquisas analisadas também revelam um dado relevante quanto à autoria: a maioria foi realizada por mulheres. Das 78 produções científicas examinadas, 55 são de autoria feminina. Essa predominância é um dado significativo que merece ser destacado, sobretudo à luz dos desafios enfrentados por mulheres na pós-graduação e na produção científica. Como pesquisadora, atuante na educação escolar há 28 anos, considero fundamental evidenciar essa marca, uma vez que ela expressa não apenas a atuação das mulheres na academia, mas também os obstáculos que enfrentam para conciliar múltiplas funções: são educadoras, trabalhadoras, mães, esposas e gestoras de lares, muitas vezes simultaneamente.

Silva, Moreira e Santos (2022) observam que a participação feminina nesses espaços é marcada por desigualdades, sub-representação e situações de violência de gênero. A combinação das tarefas domésticas, dos cuidados com a família e das responsabilidades do

trabalho remunerado e não remunerado gera um ambiente de pressão constante, exigindo resistência por parte das mulheres. Como afirma Higgs (1983, p. 18): “O que prende as mulheres são normas que estão nas raízes das práticas sociais”. Nesse sentido, a evidência do protagonismo feminino nas pesquisas sobre Ensino Supletivo representa não apenas uma constatação estatística, mas um posicionamento político que valoriza e reconhece a produção intelectual das mulheres no campo educacional.

Tabela 7 - Quantidade de produções por gênero.

Gênero	Quantidade de produções
Feminino	55
Masculino	23

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

Para Machado (2017), mesmo tragadas pela cultura patriarcal imposta historicamente às mulheres, é necessário desenvolver práticas de cuidado de si por meio do que a autora denomina *tecnologias do eu*. Tais tecnologias consistem em processos de subjetivação que permitem às mulheres deslocarem-se de lugares de opressão e passividade para espaços de expressão, autonomia e reconstrução de identidade. Quando uma mulher consegue romper com os espaços que a limitam, o simples ato de falar sobre si pode funcionar como catalisador de transformação pessoal, permitindo-lhe acessar novas formas de existência e de pertencimento.

Nesse sentido, o empoderamento pela fala constitui um gesto político de resistência. A autora afirma que “empoderar-se pela fala é deslocar-se de posições de apagamento e sujeição para lugares de afirmação, reinvenção e produção de novas posições e identificações” (Machado, 2017, p. 182). A fala, enquanto prática discursiva e tecnologia do eu, abre caminhos para que a mulher possa construir conhecimento sobre si, o que lhe permite resistir às estruturas que a esmagam ou invisibilizam. Como destaca Machado (2017): “Na medida em que é possível enunciar-me, a partir de outra posição, o mundo pode ser lido por outra perspectiva” (Machado, 2017, p. 179).

Ao trazer essa perspectiva para o campo da pesquisa acadêmica, especialmente no que se refere ao Ensino Supletivo, observa-se que a presença massiva de mulheres pesquisadoras pode ser compreendida também como um movimento de enunciação e resistência. Muitas dessas mulheres, ao escreverem sobre sujeitos historicamente marginalizados (jovens e adultos fora da escolarização formal), encontram ecos em suas próprias trajetórias de superação das opressões de gênero, sociais e econômicas. Desse modo, o gesto de pesquisar, sistematizar e

produzir conhecimento pode ser interpretado não apenas como contribuição científica, mas também como exercício de afirmação subjetiva e política.

A análise do conjunto das produções revela, portanto, não apenas tendências temáticas e metodológicas, mas também aspectos estruturais da produção acadêmica brasileira, entre eles, a centralidade feminina na pesquisa em educação e a força das experiências vividas como disparadoras do fazer científico. Ao se posicionarem como pesquisadoras, essas mulheres também se inscrevem como sujeitos históricos que desafiam as hierarquias estabelecidas e produzem deslocamentos no campo do saber.

Essas constatações reafirmam a importância de uma análise interseccional da produção acadêmica, considerando não apenas os objetos de estudo, mas também os sujeitos que pesquisam, seus contextos sociais e suas trajetórias. O Ensino Supletivo, tal como revelado nas pesquisas analisadas, não é apenas uma modalidade de ensino voltada à correção de trajetórias escolares interrompidas: ele é, em si, um campo de disputa simbólica e política, atravessado por questões de classe, gênero, território e projeto de sociedade. Assim, compreender quem produz conhecimento sobre essa modalidade é tão relevante quanto entender o que está sendo produzido.

Nesse sentido, os documentos analisados neste estudo, produzidos entre os anos de 1977 e 1996 no âmbito do Projeto Saturnus, oferecem uma importante via de acesso à compreensão prática das políticas voltadas ao Ensino Supletivo em Goiás. Ao reunir resoluções, planos pedagógicos, relatos manuscritos de reuniões, relatórios de visita, listas de estudantes, solicitações de certificados, modelos de provas e demais registros administrativos, o acervo revela as tensões entre o discurso oficial e a implementação concreta da modalidade. Esses vestígios documentais, ao mesmo tempo em que expõem a preocupação técnica com o funcionamento do projeto, também evidenciam lacunas, omissões e disputas políticas que atravessam o Ensino Supletivo enquanto política pública. Assim, ao considerar esses materiais como fonte histórico-documental, conforme tipificação de Barros (2020), esta pesquisa busca justamente aprofundar o entendimento sobre os sentidos atribuídos à modalidade naquele contexto.

1.2.3 Levantamento e organização dos documentos do Projeto Saturnus (1977–1996)

A etapa empírica desta pesquisa concentrou-se na análise documental do Projeto Saturnus, implementado em Goiás entre 1977 e 1996. O conjunto de fontes examinadas inclui resoluções, planos pedagógicos, atas manuscritas de reuniões, relatórios de visita às escolas,

listas de estudantes, solicitações de certificados, modelos de provas e outros registros institucionais. A sistematização desse material, em colaboração com o CMV - Goiás, permitiu o acesso a documentos que elucidam aspectos concretos da organização e funcionamento do Ensino Supletivo no período.

Para demonstrar a quantidade e quais documentos foram acessados pela pesquisadora em conjunto com o CMV - Goiás que se posiciona como guardião dos documentos desta pesquisa, os dados serão apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 - Documentos acessados e em análise no CMV-Goiás para fins de estudo.

Nº	Título	Ano aproximado
1	Plano de Curso Semi-Indireto. Suplência de 1º e 2º Graus	s.d.
2	Manual Básico de Orientação	s.d.
3	Diretrizes para a Execução	s.d.
4	Levantamento de Conteúdo de Português	s.d.
5	Levantamento de Conteúdo de Educação Física	s.d.
6	Levantamento de Conteúdo de Educação Artística	s.d.
7	Levantamento de Conteúdo “Lúcia já vou indo”	s.d.
8	Relatório do Curso de Educação Artística	s.d.
9	Levantamento de Conteúdo de Matemática	s.d.
10	Levantamento de Conteúdo de Ciências	s.d.
11	Levantamento de Conteúdo de Geografia	s.d.
12	Levantamento de Conteúdo de OSPB	s.d.
13	Levantamento de Conteúdo de EMC	s.d.
14	Ficha de Levantamento de Dados Saturnus	s.d.
15	Quadro Demonstrativo Saturnus	s.d.
16	Previsão de Candidatos Saturnus	s.d.
17	Levantamento de Clientela Projeto Saturnus	s.d.
18	Ensino Supletivo: Trabalho Individual	s.d.
19	Como trabalhar em grupo	s.d.
20	Modelos de diplomas com alto teor e baixo teor de supletividade (observações manuscritas)	s.d.
21	O Ensino Supletivo	s.d.
22	Desenvolvimento de Ações Supletivas Quota Federal 1980	1980
23	Saturnus Primórdios	1980
24	Quadro Demonstrativo do Projeto Saturnus (Avaliação)	1981
25	Desenvolvimento de Ações Supletivas Quota Federal 1981-1982	1981
26	Ficha de acompanhamento da execução física: Início da década de 1980	1981
27	Desenvolvimento de Ações Supletivas Quota Federal 1982	1982
28	Relatório de Escolas – Saturnus	1982-1983
29	Modelos de boletins preenchidos e com fotografias	1982-1984
30	Manual de Orientação do Aluno	1983
31	Estudo do Material Telecurso do 1º Grau	1983
32	Situação Real e Sugestão de Melhorias Saturnus	1983

Nº	Título	Ano aproximado
33	Relação de Boletins Preenchidos e Dados Estatísticos Saturnus	1983
34	Rascunhos diversos sobre concluintes do Projeto Saturnus	1983
35	Resoluções Referentes ao Projeto Saturnus	1984-1995
36	Correspondência Telecurso Projeto Saturnus	1984
37	Plano de Curso 1988	1988
38	Plano de Curso: Saturnus, 1988-1989	1988
39	Modelos de provas de Geografia do Projeto Saturnus (Unidade I e II)	1989
40	Modelos de provas de Geografia (Unidade III)	1989
41	Modelos de provas de Geografia (Unidades IV e V)	1989
42	Plano de Curso: Projeto Saturnus, 1990	1990
43	Lista de Estudantes e Solicitação de Diplomas Saturnus	1993
44	Recibo de diplomas com confirmação de pagamento em 1993	1993
45	Comprovantes de Pagamento dos Diplomas	1993-1994
46	Lista de Estudantes e Solicitação de Diplomas Saturnus (Manuscrito)	1994
47	Lista de Alunos Formandos: 1994 a 1996	1994,1996
48	Ofício da SEDUC suspendendo a cobrança de taxas	1994
49	Correspondências por Carta Saturnus	1995
50	Solicitação de apoio da Superintendência e Falta de Certificados a Estudantes	1995

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo documental acessado.

Foram encontrados 50 documentos diversos relacionados a esta pesquisa. Conforme Barros (2020), tais registros podem ser caracterizados como **Fontes Históricas Ampliadas**, conceito que expande a noção tradicional de fonte histórica para além dos documentos escritos, incluindo também imagens, objetos, relatos e outras manifestações dos sujeitos envolvidos nos acontecimentos.

Com base nas características das fontes apresentadas pelo autor, e visando a uma adequada compreensão dos documentos acessados, será realizada uma crítica documental. Para Barros (2020), a análise crítica é fundamental e implica questionar a autoria, a intencionalidade e o contexto de produção dos registros, a fim de evitar interpretações ingênuas ou acríticas. A compreensão desse contexto exige partir da noção de que todo texto possui um emissor (quem produz), um objeto (a mensagem transmitida) e um receptor (aquele a quem se destina ou a finalidade que o justifica). Como afirma Barros (2020), ainda que essa estrutura pareça simples, sua análise revela grande complexidade:

[...] o emissor de um discurso nunca é somente o seu autor nominal, mas também a sociedade na qual ele se inscreve, a sua posição social, os constrangimentos aos quais ele está submetido, e tantas outras coisas que fazem do autor nominal apenas a ponta de um imenso iceberg (Barros, 2020, p. 44).

No caso dos documentos acessados para este estudo sobre o Projeto Saturnus, consideramos que eles se enquadram como fontes escritas. Segundo Barros (2020), essas fontes são mais que registros do passado: são produtos de contextos específicos, moldadas por intenções, relações de poder e circunstâncias históricas. Sua análise requer um olhar crítico e contextualizado, atento à natureza da fonte, ao local e ao momento de sua produção, bem como à intencionalidade do autor.

Nesse sentido, Barros (2020) propõe o que chama de “tripé do lugar de produção”, estrutura conceitual que se fundamenta em três dimensões interligadas: o contexto histórico-social, a intencionalidade do autor e as relações de poder. O contexto histórico-social diz respeito às condições políticas, econômicas, sociais e culturais que moldam a produção do documento. Já a intencionalidade refere-se aos objetivos e motivações do produtor da fonte, ou seja, por que, para quem e com que finalidade ela foi criada. Por fim, as relações de poder dizem respeito à forma como determinados interesses e perspectivas, geralmente dos grupos dominantes, fazem-se presentes nas fontes, podendo silenciar vozes ou ocultar narrativas.

Essa abordagem, segundo o autor, permite aos pesquisadores irem além de uma leitura superficial, promovendo uma compreensão mais profunda das relações entre os documentos, seus produtores e os contextos que os geraram. Reafirmando essa perspectiva metodológica, é possível afirmar que as fontes escritas não são meros repositórios de fatos, mas sim produtos impregnados de ideias, valores e disputas simbólicas do tempo em que foram elaboradas. O “lugar de produção” abrange não apenas o espaço físico, mas também o ambiente político, social e cultural que condiciona a existência da fonte.

Ainda em diálogo com Barros (2020), destaca-se a relevância da serialização das fontes históricas. Para o autor, essa técnica metodológica não deve se restringir à quantificação de dados, mas sim ser aplicada também a textos, imagens e objetos, desde que permitam a identificação de elementos recorrentes. A serialização, nesse contexto, revela padrões, tendências e estruturas de longa duração, permitindo ao historiador compreender dinâmicas históricas mais amplas. Barros enfatiza que essa abordagem exige a devida contextualização das séries, o que evita interpretações reducionistas e permite captar as complexas relações entre os documentos e o mundo que os produziu.

A categorização dos documentos em quatro séries: Implementação, Execução, Acompanhamento e Conclusão, foi realizada com base na função desempenhada por cada fonte dentro da trajetória do Projeto Saturnus. Fatores como a temporalidade, o conteúdo e o propósito dos documentos foram levados em consideração. Também foram incluídos na série

Implementação os registros relacionados à concepção do projeto, elaboração de planos, diretrizes, levantamentos preliminares e ações estruturantes.

A série Execução compreende documentos ligados à operacionalização das ações previstas, como orientações pedagógicas, provas, registros administrativos e documentos escolares do período de funcionamento. A série Acompanhamento abrange os materiais que demonstram o monitoramento e a avaliação do projeto ao longo do tempo, incluindo relatórios, levantamentos estatísticos e documentos de reuniões.

Por fim, a série Conclusão reúne os documentos que atestam a finalização do processo formativo, como históricos, certificados e fichas individuais de alunos. Essa classificação buscou respeitar os princípios da serialização propostos por Barros (2020), privilegiando uma leitura crítica e contextualizada das fontes.

A seguir, o Quadro 5 traz a catalogação dos documentos acessados sobre o Projeto Saturnus nas séries.

Quadro 5 – Documentos do Projeto Saturnus separados em quatro séries: Implementação, Execução, Acompanhamento e Conclusão*

Título	Série
Plano de Curso Semi-Indireto. Suplência de 1º e 2º Graus	Implementação
Desenvolvimento de Ações Supletivas Quota Federal 1980	Implementação
Desenvolvimento de Ações Supletivas Quota Federal 1981-1982	Implementação
Desenvolvimento de Ações Supletivas Quota Federal 1982	Implementação
Resoluções Referentes ao Projeto Saturnus	Implementação
Plano de Curso 1988	Implementação
Manual de Orientação do Aluno	Implementação
Manual Básico de Orientação	Implementação
Diretrizes para a Execução	Implementação
Saturnus Primórdios	Implementação
Quadro Demonstrativo Saturnus	Implementação
Previsão de Candidatos Saturnus	Implementação
Levantamento de Clientela Projeto Saturnus	Implementação
Plano de Curso: Projeto Saturnus, 1990	Implementação
Plano de Curso: Saturnus, 1988-1989	Implementação
Levantamento de Conteúdo de Português	Execução
Levantamento de Conteúdo de Educação Física	Execução
Levantamento de Conteúdo de Educação Artística	Execução
Levantamento de Conteúdo “Lúcia já vou indo”	Execução
Relatório do Curso de Educação Artística	Execução
Levantamento de Conteúdo de Matemática	Execução

Título	Série
Levantamento de Conteúdo de Ciências	Execução
Levantamento de Conteúdo de Geografia	Execução
Levantamento de Conteúdo de OSPB	Execução
Levantamento de Conteúdo de EMC	Execução
Correspondência Telecurso Projeto Saturnus	Execução
Estudo do Material Telecurso do 1º Grau – Década de 1980 (Ano 1984)	Execução
Ficha de Levantamento de Dados Saturnus	Execução
Modelos de boletins preenchidos e com fotografias	Execução
Rascunhos diversos sobre concluintes do Projeto Saturnus (década de 1980)	Execução
Modelos de provas de Geografia do Projeto Saturnus (Unidade I e II)	Execução
Modelos de provas de Geografia (Unidade III)	Execução
Modelos de provas de Geografia (Unidades IV e V)	Execução
Ensino Supletivo: Trabalho Individual	Execução
Como trabalhar em grupo	Execução
O Ensino Supletivo	Execução
Situação Real e Sugestão de Melhorias Saturnus	Acompanhamento
Relação de Boletins Preenchido e Dados Estatísticos Saturnus	Acompanhamento
Quadro Demonstrativo do Projeto Saturnus (Avaliação)	Acompanhamento
Ficha de acompanhamento da execução física: Início da década de 1980	Acompanhamento
Relatório de Escolas – Saturnus	Acompanhamento
Lista de Alunos Formandos: 1994 a 1996	Conclusão
Correspondências por Carta Saturnus	Conclusão
Lista de Estudantes e Solicitação de Diplomas Saturnus	Conclusão
Lista de Estudantes e Solicitação de Diplomas Saturnus (Manuscrito)	Conclusão
Solicitação de apoio da Superintendência e Falta de Certificados a Estudantes	Conclusão
Comprovantes de Pagamento dos Diplomas	Conclusão
Ofício da SEDUC suspendendo a cobrança de taxas	Conclusão
Recibo de diplomas com confirmação de pagamento em 1993	Conclusão
Modelos de diplomas com alto teor e baixo teor de supletividade (observações manuscritas)	Conclusão

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo documental acessado. *Embora o quadro tenha sido organizado seguindo um modelo de serialização, alguns documentos apresentam características que indicam mistura de processos ou sobreposição de categorias, o que gera dúvidas sobre a precisão de sua catalogação.

Ao organizar os dados segundo a serialização proposta por Barros (2020), o objetivo foi estabelecer uma progressão lógica na trajetória do Projeto Saturnus, desde sua concepção e estruturação até a certificação dos estudantes. Apesar da ausência de datas precisas em parte dos documentos, a classificação em séries e a inferência de relações entre eles revelam-se estratégias eficazes para conferir sentido à estrutura do acervo, permitindo a construção de uma

narrativa coerente sobre o desenvolvimento do projeto ao longo do tempo, ainda que não seja possível uma leitura estritamente linear.

O autor destaca que documentos, a exemplo dos que foram catalogados, devem ser compreendidos como fontes históricas relevantes, cuja interpretação exige atenção ao contexto histórico, social e político em que foram produzidos. Para o autor, é fundamental que o pesquisador vá além da leitura literal, questionando autoria, intencionalidade e os efeitos concretos desses documentos nas práticas educacionais.

Nesse contexto, as resoluções refletem as políticas e prioridades educacionais de cada período e evidenciam as disputas e alianças entre os atores que participaram de sua formulação. Analisá-las exige ir além do conteúdo explícito, investigando também as intenções, omissões e implicações que moldaram sua elaboração.

Barros (2020) destaca que documentos, como as resoluções dos conselhos estaduais de educação, por exemplo, são fontes históricas relevantes, pois registram decisões e orientações que moldam os sistemas educacionais. No caso goiano, essas resoluções tratam de temas como currículo, avaliação, formação docente e gestão escolar, refletindo as prioridades e disputas do período em que foram produzidas. A análise dessas normas, portanto, requer uma leitura crítica e contextualizada, capaz de revelar tanto os objetivos declarados quanto os interesses que orientaram sua elaboração e aplicação, especialmente no que se refere ao Ensino Supletivo e ao Projeto Saturnus.

À luz dessa compreensão, a próxima seção examina a implementação pedagógica do Projeto Saturnus em Goiás, observando como ele foi aplicado na capital e em municípios do interior entre o final da década de 1970 e o início dos anos 1990. Trata-se de uma experiência voltada a adolescentes e adultos que tiveram suas trajetórias de estudos interrompidas, e que, no período analisado, passou por mudanças significativas entre a Resolução nº 101 (Goiás, 1988) e a Resolução nº 144 (Goiás, 1990), ambas do Conselho Estadual de Educação.

II

O processo de implementação, execução e conclusão do Projeto Saturnus em Goiás

Esta seção dedica-se à análise documental do Projeto Saturnus, a partir do acervo localizado na Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC-GO) e tratado em parceria com o Centro Memória Viva (CMV - Goiás). Os registros, organizados em séries que contemplam implementação, execução, acompanhamento e conclusão, foram classificados segundo critérios de serialização documental. A leitura crítica dessas fontes possibilita reconstruir a trajetória do Projeto Saturnus, evidenciar seus limites e potencialidades e situá-lo na história da educação de adultos em Goiás a partir do resgate da memória e da história desta política que foi implementada. Portanto, esta seção foi desenvolvida à luz do seguinte objetivo específico: analisar de forma integrada os processos de implementação, execução e acompanhamento do Projeto Saturnus em Goiás para elucidar seus fundamentos legais e pedagógicos e avaliar a proposta de formação desenvolvida à época

Antes de aprofundar a análise dos documentos do Projeto Saturnus, é necessário destacar as dificuldades encontradas no tratamento documental durante esta etapa da pesquisa que originou esta seção. Embora os documentos acessados permitam uma visão geral do funcionamento e das alterações ao longo dos anos, não foi possível estabelecer uma serialização cronológica precisa de todos os registros. Muitos documentos estão datilografados ou manuscritos, alguns sem data ou número de página, e em diferentes estados de conservação, o que inviabiliza sua ordenação linear e homogênea. Barros (2019) argumenta que a serialização de fontes exige homogeneidade mínima entre elas, o que não se verifica no caso das fontes documentais do Projeto Saturnus.

Fundamentada nas reflexões metodológicas de Barros (2020) acerca das Fontes Históricas Ampliadas e da serialização, esta pesquisa, portanto, organizou o conjunto documental do Projeto Saturnus em quatro séries funcionais: Implementação, Execução, Acompanhamento e Conclusão. Embora não se trate de uma serialização clássica baseada em homogeneidade (como cronologia, por exemplo), a classificação adotada segue a orientação do autor de que a serialização pode ser aplicada a textos, imagens e objetos sempre que se identifiquem elementos recorrentes e relações significativas. Tal procedimento buscou respeitar o “tripé do lugar de produção” proposto por Barros (2020), levando em conta o contexto histórico-social, a intencionalidade dos autores e as relações de poder inscritas nas fontes.

Assim, esta seção se constrói a partir do cruzamento entre os documentos disponíveis, os estudos anteriores sobre o tema e a análise das normativas emitidas pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás. O Quadro 6 apresenta as principais resoluções identificadas nesta pesquisa, organizadas por data, número da norma, órgão emissor e conteúdo regulamentado.

Quadro 6 – Síntese normativa do Projeto Saturnus: resoluções do CEE-GO entre 1977 e 1995, com assuntos, datas e órgãos emissores

Ano	Resolução	Órgão	Assunto	Data
1977	419	CEE	Cria o Projeto Saturnus.	22/12/1977
1984	202	CEE	Aprova o Regimento, Plano de Cursos do Centro de Estudos Supletivos e Plano de Curso do Projeto Saturnus.	02/08/1984
1988	101	CEE	Aprova a reformulação do Projeto Saturnus, a ser executado pela Superintendência de ENSINO Não Formal	01/09/1988
1990	144	CEE	Aprova o Projeto Saturnus da SUPENFOR, Goiânia para os alunos aprovados até 1991	07/12/1990
1993	698	CEE	Prorroga a aprovação do Projeto Saturnus a ser executado pela SUPENFOR, por mais um ano com retroatividade a 1992 de 1994	17/09/1993
1994	163	CEE	Prorroga autorização até dezembro de 1994, obedecendo aos termos das anteriores.	03/05/1994
1995	763	CEE	Aprova o Projeto de Suplência com base no Parecer nº1062/1995. Estabelecendo que: <ul style="list-style-type: none"> • Suplência I – 1ª a 4ª série • Suplência II – 5ª a 8ª série • Suplência III – Ensino Médio Profissionalizante 	29/12/1995

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos disponibilizados pela SEDUC-GO (Goiás, 1977 - 1995).

A análise dessas resoluções revela o papel ativo do Conselho Estadual de Educação na criação, regulamentação e reformulação do Projeto Saturnus. A Resolução nº 419 (Goiás, 1977)¹⁶ é considerada o marco de criação do projeto. Machado (2002, p. 60) afirma que esta resolução instituiu o Projeto Saturnus como uma extensão do Centro de Estudos Supletivos, voltada a adolescentes e adultos que não haviam concluído o 1º grau.

A Resolução nº 202 (Goiás, 1984) aprova o regimento e o plano de curso do Centro de Estudos Supletivos e do Projeto Saturnus. Embora a resolução esteja disponível nos arquivos, o plano de curso mencionado não foi localizado junto a ela. A Resolução nº 101 (Goiás, 1988) trata da reformulação do Projeto Saturnus, com nova execução sob responsabilidade da Superintendência de Ensino Não Formal. Essa resolução está presente no acervo consultado, mas não foram encontrados documentos que detalhem o conteúdo específico da reformulação.

¹⁶ A Resolução do CEE nº 419/1977. Documento integral via *link* (vide Anexo A)

A Resolução nº 144 (Goiás, 1990) aprova o projeto da SUPENFOR para alunos aprovados até 1991. Foi localizada nos arquivos acompanhada de um plano de curso, que, embora não datado, pode ter sua temporalidade atribuída à própria resolução. O plano mantém o objetivo geral dos documentos anteriores, mas apresenta modificações nos objetivos específicos, voltadas à ampliação do atendimento. Os diferentes planos de curso analisados apresentam problemas de datação, organização e coerência interna, dificultando a identificação de suas respectivas vinculações com as resoluções aprovadas.

A Resolução nº 698 (Goiás, 1993) prorroga a autorização do projeto, com efeito retroativo a 1992, suprimindo lacuna legal deixada pela Resolução nº 144 (Goiás, 1990), que previa encerramento das atividades em 1991. A Resolução nº 163 (Goiás, 1994) confirma nova prorrogação, garantindo respaldo jurídico à certificação de estudantes que concluíram o curso em 1994.

Finalmente, a Resolução nº 763/1995 representa o encerramento do Projeto Saturnus em sua forma original, dando lugar à estrutura tripartida de Suplência I (1ª a 4ª séries), Suplência II (5ª a 8ª séries) e Suplência III (Ensino Médio), conforme o Parecer nº 1062 (Goiás, 1995).

Machado (2002), observa que a partir de 1993, o curso de educação básica passou a ser designado Suplência I, e o Projeto Saturnus, Suplência II. A autora também destaca dados da PNAD de 1995 que apontam para a existência de mais de 500 mil pessoas não alfabetizadas em Goiás, com idade acima de dez anos, muitas das quais seriam público em potencial, da educação de adultos. Apesar dessa expressiva demanda, não houve, segundo a autora, políticas efetivas por parte da SEDUC-GO capazes de enfrentar a defasagem educacional. Machado (2002) acrescenta que o analfabetismo era mais acentuado na população com mais de 40 anos, sobretudo no meio rural, onde o acesso à escolarização era historicamente limitado. A ausência de políticas estruturadas contribuiu para a permanência desse quadro de exclusão escolar.

2.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO SATURNUS

Organizamos a fase de implementação com documentos que registram planos, diretrizes, organização, normas, métodos, cronogramas e orientações operacionais.

No acervo analisado, a categoria implementação inclui:

- **Documento 1** – *Plano de Curso Semi-Indireto. Suplência de 1º e 2º Graus* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 22** – *Desenvolvimento de Ações Supletivas Quota Federal¹⁷ 1980* (Goiás, 1980);
- **Documento 25** – *Desenvolvimento de Ações Supletivas Quota Federal 1981-1982* (Goiás, 1981);
- **Documento 27** – *Desenvolvimento de Ações Supletivas Quota Federal 1982* (Goiás, 1982);
- **Documento 35** – *Resoluções Referentes ao Projeto Saturnus* (Goiás, 1984);¹⁸
- **Documento 37** – *Plano de Curso 1988* (Goiás, 1988);
- **Documento 30** – *Manual de Orientação do Aluno* (Goiás, 1983);
- **Documento 2** – *Manual Básico de Orientação* (Goiás, s.d);
- **Documento 3** – *Diretrizes para a Execução* (Goiás, s.d) – provavelmente do início dos anos 1990;
- **Documento 23** – *Saturnus Primórdios* (Goiás, 1980);
- **Documento 15** – *Quadro Demonstrativo Saturnus* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 17** – *Levantamento de Clientela Saturnus* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 42** – *Plano de Curso: Projeto Saturnus, 1990* (Goiás, 1990);
- **Documento 38** – *Plano de Curso: Saturnus, 1988-1989* (Goiás, 1988).

Esses materiais oferecem uma visão sobre a concepção do projeto, as diretrizes metodológicas e administrativas e as formas previstas de aplicação. Entre eles, merecem

¹⁷ A “Quota Federal” era uma parcela de recursos financeiros repassada pelo governo federal aos estados e municípios para custear programas educacionais específicos, como o ensino. Esses recursos tinham uso condicionado a metas e prestação de contas, funcionando como instrumento de financiamento e controle, mas também limitando a autonomia local e a continuidade das ações pedagógicas.

¹⁸ Este documento também traz a Resolução do CEE nº 763/1995 que marca o encerramento do Projeto Saturnus, logo esta Resolução especificamente será analisada na fase de conclusão do projeto.

atenção especial o Documento 22¹⁹, o Documento 25²⁰ e o Documento 27²¹, por apresentarem de forma articulada os objetivos do projeto, os cronogramas previstos e os orçamentos estimados, permitindo compreender as bases operacionais e financeiras que sustentaram a implementação do Projeto Saturnus.

No que se refere ao seu enquadramento legal, o Projeto Saturnus esteve amparado pela Lei nº 5.692/1971 e por diferentes resoluções do Conselho Estadual de Educação. Entre os principais marcos normativos que o regulamentaram, destacam-se:

- Resolução nº 419/1977: estabelece normas para o Ensino Supletivo no Sistema de Ensino do Estado de Goiás.
- Resolução nº 202/1984: aprova o Regimento e Plano de Curso do Centro de Estudos Supletivos e do Projeto Saturnus;
- Resolução nº 101/1988: trata da reformulação do projeto;
- Resolução nº 144/1990: aprova o projeto para alunos matriculados até 1991;
- Resolução nº 698/1993: prorroga sua autorização, retroativamente a 1992;
- Resolução nº 163/1994: dispõe sobre nova prorrogação até dezembro de 1994;
- Resolução nº 763/1995: reestrutura os cursos de Suplência I, II e III, marcando o encerramento definitivo do Projeto Saturnus e sua substituição por novas diretrizes sob responsabilidade da Superintendência de Educação a Distância e Continuada.

Segundo Di Nápoli e Silva (2022, p.111), o Projeto Saturnus configurou-se como uma iniciativa vinculada à função da suplência, cuja conceituação ganhou força em Goiás a partir da década de 1940. Inicialmente voltado ao atendimento de adultos, o Ensino Supletivo era entendido como uma função compensatória da educação de jovens e adultos, destinada a suprir as deficiências ou ausências de escolarização regular.

O Projeto Saturnus foi concebido dentro dos termos do Parecer nº 699 (Brasil, 1972) do Conselho Federal de Educação, que definia a suplência como uma forma de suprir a escolarização não concluída na idade regular. Conforme esse parecer, a suplência não se limitava à parte geral do currículo, podendo também contemplar habilitação profissional ou

¹⁹ Documento nº 22: *Desenvolvimento de ações supletivas - Quota Federal 1980*. Goiás, 1980 (lista completa no Quadro 4; documento integral via *link*, vide Anexo C).

²⁰ Documento nº 25, *Desenvolvimento de ações supletivas - Quota Federal 1981*, Goiás, 1981 (lista completa no Quadro 4; documento integral via *link*, vide Anexo C).

²¹ Documento nº 27, *Desenvolvimento de ações supletivas - Quota Federal 1981*, Goiás, 1982 (lista completa no Quadro 4; documento integral via *link*, vide Anexo C).

integrar ambas as funções, com possibilidade de culminar em diploma técnico. No Documento 23²² (Goiás, 1980), encontramos os objetivos do Projeto Saturnus, assim declarados:

Objetivo geral: ampliar a oferta do Centro de Estudos Supletivos de Goiânia, alcançando a população residente em zonas periféricas da capital e municípios limítrofes, com base em metodologia específica para o Ensino Supletivo;
Objetivos específicos: oferecer aos estudantes das quatro séries finais do 1º grau, com idade igual ou superior a 17 anos, oportunidades educacionais condizentes com seu desenvolvimento biopsicossocial. (Goiás, 1980).

De acordo com Haddad *et al.* (1988) e Machado (2002), o projeto foi implementado e executado entre o final da década de 1970 e o início da década de 1990 como uma extensão do Centro de Estudos Supletivos, especificamente voltada à segunda fase do 1º Grau (5ª a 8ª séries).

Machado (2002) destaca a Resolução do CCE nº 411, de 22 de dezembro de 1977²³, como o marco normativo que instituiu o Projeto Saturnus, voltado a adolescentes e adultos com idade igual ou superior a 17 anos²⁴. Contudo, a partir de 1988, de acordo com o Documento 37²⁵, as matrículas incluíram estudantes a partir dos 14 anos, desde que apresentassem comprovante de conclusão da 1ª fase do 1º grau. Na ausência desta documentação, os candidatos eram submetidos a um pré-teste de Português e Matemática, com base nos conteúdos, da 4ª série do 1º Grau. O ingresso estava condicionado à obtenção de nota igual ou superior a 5,0 (Pereira, 2021, p. 217).

Com base em documentos cedidos pela SEDUC-GO e consultados na sede do CMV Goiás, foi identificada uma representação esquemática da estrutura do Projeto Saturnus. Essa representação visual evocava o planeta Saturno, onde o Centro de Estudos Supletivos era figurado como o planeta central e as escolas estaduais orbitavam ao seu redor como “luas”, conforme ilustrado na Figura 3.

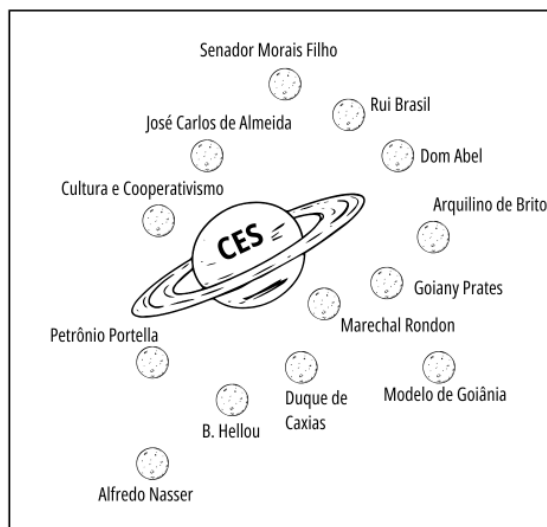
²² Documento nº 23, *Saturnus Primórdios*, Goiás, 1980 (lista completa no Quadro 4; documento integral via *link*, vide Anexo C).

²³ Documento integral via *link* (vide Anexo A).

²⁴ Os documentos revelam variações significativas quanto à definição da idade mínima para participação no programa. Enquanto os documentos iniciais (1980, 1981, 1982) indicam que a idade mínima exigida oscilava entre 16, 17 e 18 anos, o Documento 10 trouxe uma importante atualização, ampliando o público-alvo ao incluir pessoas a partir dos 14 anos de idade (Goiás, 1988).

²⁵ Documento nº 37, *Plano de Curso 1988*. Goiás, 1988 (lista completa no Quadro 4; documento integral via *link*, vide Anexo C).

Figura 3 – Esquema que representa a organização do Projeto Saturnus oferecido em escolas da cidade de Goiânia.



Fonte: Imagem contida na capa de um dos Planos de Curso do Projeto Saturnus em análise dos documentos disponibilizados pela SEDUC-GO.

A metodologia adotada no Projeto Saturnus combinava ensino personalizado²⁶, por meio de módulos didáticos, com ensino direto²⁷. Tratava-se de um curso com frequência não obrigatória, e avaliação contínua integrada ao processo de aprendizagem. Pereira (2021) observa que o projeto apresentava alto grau de supletividade²⁸, marcado pela não obrigatoriedade de frequência, aspecto confirmado no Documento 37²⁹ (Goiás, 1988):

Por se tratar de um curso de alto teor de supletividade, sem frequência obrigatória, a clientela, constituída basicamente de adolescentes, não vinha se autoconduzindo de forma satisfatória, impossibilitando um bom rendimento. A experiência na execução do Projeto ao longo do tempo mostrou as falhas que o curso vinha apresentando, especialmente quanto à evasão. Ouvidas as sugestões das escolas onde o Projeto vinha se desenvolvendo e pensando em oferecer um melhor atendimento à clientela, o Departamento Pedagógico desta Superintendência pretende dar continuidade ao curso, seguindo nova estrutura organizacional, especificamente no que se refere à parte metodológica (Goiás, 1988).

²⁶ O ensino personalizado é uma abordagem que adapta a instrução, o conteúdo e a avaliação às necessidades individuais do aluno, permitindo que ele progrida em seu próprio ritmo. Tal conceito é baseado na ideia de “domínio de aprendizagem” de Benjamin Bloom, que defendia que quase todos os alunos poderiam atingir um alto nível de proficiência com o apoio e o tempo adequados (Bloom, 1968).

²⁷ O ensino direto é um método de instrução estruturado, no qual o professor apresenta o conteúdo de forma clara e sequencial. O objetivo é ensinar habilidades específicas em etapas lógicas, passando por demonstração, prática guiada e prática independente, conforme descrito por Rosenshine (1986).

²⁸ Segundo o Parecer do CFE nº 699/72, do relator Valnir Chagas, o **alto teor de supletividade** traduz um modelo de ensino que busca maior flexibilidade e autonomia funcional, distanciando-se do ensino regular tradicional. É caracterizado pela utilização de formatos como cursos assistemático-sistemáticos (combinando ensino a distância e encontros presenciais) e pela predominância do uso de tecnologias, como a televisão. Nesse modelo, a aferição dos resultados é feita fora do processo de estudo, por meio de exames centralizados ou unificados, o que permite maior liberdade na organização dos cursos (Brasil, 1972).

²⁹ Documento nº 37, *Plano de Curso 1988*. Goiás, 1988 (lista completa no Quadro 4; documento integral via *link*, vide Anexo C).

Com a formulação do *Plano de Curso de 1988*³⁰ (Goiás, 1988), o Projeto Saturnus passou por mudanças significativas: a frequência tornou-se obrigatória e o acompanhamento pedagógico mais sistemático. Essa reformulação respondeu à percepção de que os estudantes, em sua maioria adolescentes, não apresentavam autogerenciamento satisfatório, o que comprometia o rendimento escolar:

Adotar-se-á a sistemática de curso direto, com frequência obrigatória e avaliação no processo, tendo como meta primordial a dinamização do Projeto através de um melhor atendimento à clientela.

Tal proposta visa, sobretudo, o resgate dos aspectos pedagógicos, visando reduzir a evasão, que vinha se acentuando nos últimos anos, bem como a melhoria da aprendizagem. (Goiás, 1988)

O Documento nº 37 (Goiás, 1988) traz a informação de que as escolas envolvidas foram ouvidas sobre a reestruturação. Em resposta às fragilidades evidenciadas, sobretudo no que tange à evasão escolar, a SUPENFOR promoveu a reestruturação metodológica, a partir de 1988, do curso. Ainda de acordo com o documento em tela, a proposta passou a priorizar a qualidade do atendimento aos estudantes, em vez da mera expansão da oferta. Segundo Pereira (2021), uma mudança adicional consistiu na reorganização dos períodos do curso: a estrutura anterior de três períodos foi expandida para quatro, com o objetivo de cumprir a carga horária de 1.800 horas/aula.

A trajetória do Projeto Saturnus revela-se como um exemplo expressivo da instabilidade que marca as políticas públicas voltadas à educação de adultos no estado de Goiás. Ao longo das décadas de 1970 a 1990, identifica-se uma sucessão de ações pontuais, desarticuladas entre si, que respondem mais a conjunturas administrativas e às exigências de financiamento federal do que a um projeto educacional contínuo e estruturado.

Pode-se constatar, a partir da quantidade e pelas reformulações de Resoluções do CEE, que, mesmo diante da persistente demanda por escolarização entre jovens e adultos, especialmente em contextos urbanos periféricos e rurais, a modalidade supletiva foi constantemente marcada por inícios e interrupções, ajustes improvisados e ausência de práticas estáveis de planejamento e avaliação. O Projeto Saturnus, ainda que se destaque por sua duração, insere-se nesse quadro de descontinuidade institucional, refletindo a oscilação entre intenções de expansão do Ensino Supletivo e a fragilidade de sua consolidação como política pública.

³⁰ Documento nº 37, *Plano de Curso 1988*. Goiás, 1988 (lista completa no Quadro 4; documento integral via *link*, vide Anexo C).

O Projeto Saturnus constituiu uma das principais ações do Centro de Estudos Supletivos (CES) de Goiânia. Segundo os Documentos³¹ 1 e 22 analisados (Goiás, 1980), o CES ocupava papel central na implementação de cursos semi-indiretos, caracterizados por avaliação contínua, integrada ao processo de aprendizagem, e pelo uso de material didático próprio, os Fascículos Didáticos (FADI), elaborados pela equipe técnica da UESU/SEC.

No Documento 22 (Goiás, 1980), é apresentada uma proposta metodológica voltada para o atendimento das necessidades, interesses e disponibilidade de tempo dos estudantes adultos e adolescentes. A abordagem adotada privilegia o ritmo individual de aprendizagem, por meio do ensino personalizado. Conforme descrito no documento, “a metodologia a ser utilizada é a de ensino personalizado, através do estudo de fascículos didáticos graduados, que permitirá ao cliente desenvolver sua aprendizagem conforme características, aptidões, disponibilidades de tempo, necessidades e interesses próprios” (Goiás, 1980, p.9).

O Documento 23³² (Goiás, 1980) revela uma clara convergência entre os objetivos do CES e as diretrizes do Projeto Saturnus, evidenciando uma abordagem pedagógica unificada para a modalidade supletiva na capital goiana. O mesmo documento também registra uma significativa semelhança entre o planejamento do Projeto Saturnus e o de outros projetos conduzidos pelo UESU, como o Lumen e o Minerva, indicando uma tentativa de institucionalizar práticas voltadas à educação de adultos, ainda que essas iniciativas não tenham resultado em continuidade política de longo prazo.

A análise documental do Projeto Saturnus identificou registros em três arquivos principais, datados de 1980, 1981/1982 e 1982 (com data manuscrita), todos localizados no acervo da SEDUC-GO. Cada arquivo segue uma estrutura padrão: uma folha de identificação com dados essenciais do projeto e um conjunto de folhas anexas com informações complementares, como justificativas, objetivos, metas, ações e planilhas financeiras. Essa padronização documental permite uma análise comparativa eficiente e possibilita o mapeamento das transformações no projeto ao longo do tempo.

Apesar da duração estimada do Projeto Saturnus esteja demarcada entre 1977 e 1996, apenas três planos de curso³³ foram localizados. Essa limitação documental restringe a análise

³¹ Documentos nº 1 e nº 22: *Plano de Curso Semi-Indireto. Suplência de 1º e 2º Graus; Quota Federal 1980*. Goiás, 1980 (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C).

³² Documento nº 23, *Saturnus Primórdios*, Goiás, 1980 (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C).

³³ Na documentação da época, o termo “Plano de Curso” referia-se ao programa integral do ensino supletivo, elaborado pela Secretaria de Educação, abrangendo proposta pedagógica, dados orçamentários, justificativas, anexos técnicos, cronogramas, previsão de recursos e demais elementos administrativos. Tratava-se de um instrumento de gestão e execução que articulava dimensões pedagógicas, estruturais e financeiras, diferente do uso atual da expressão, que compreende o planejamento didático-pedagógico.

longitudinal completa do projeto, mas, ainda assim, permite traçar aspectos relevantes sobre sua execução e financiamento em momentos específicos.

O quadro 7 compara os Documento 22³⁴ (Goiás, 1980), o mais abrangente, entre os localizados, no que se refere às informações sobre a implementação do projeto, o Documento 25³⁵ (Goiás, 1981) e o 27³⁶ (Goiás, 1982).

Quadro 7 - Comparativo de identificação e recursos do Projeto Saturnus (1980, 1981/1982 e 1982)

Elemento	1980	1981/1982	1982
Título/Projeto	Saturnus	Saturnus	Saturnus
Unidade da Federação	Goiás	Goiás	Goiás
Fonte/Órgão Financiador	SEDS/MEC	SEDS/MEC	–
Órgão Elaborador	–	COPLASE/UESU/SE	–
Órgão Coordenador	–	SUPAE	Secretaria da Educação
Órgão Executor	UESU/MEC	UESU/SE	Ensino Supletivo
Duração	18 a 20 meses	Mar/1981 a Jan/1982	–
Ano de Execução/Exercício	1980	1981/1982	1982
Valor/Custo Total	Cr\$ 4.296,00	Cr\$ 4.518.000,00	Cr\$ 27.010.000,00

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos disponibilizados pela SEDUC-GO (Goiás, 1980, 1981, 1982).

No Documento 22 (Goiás, 1980), são apresentados os recursos destinados à execução das ações, acompanhados de justificativas e objetivos. Para o ano de 1980, foi estimado um financiamento no valor de Cr\$ 4.296,00³⁷ (quatro mil e duzentos e noventa e seis cruzeiros).

As planilhas de gastos anexadas ao documento indicam a utilização de Cr\$ 3.443,00 (três mil, quatrocentos e quarenta e três cruzeiros). No entanto, não foram encontradas evidências sobre o destino da diferença entre o valor financiado e o efetivamente gasto, o que representa uma lacuna relevante do ponto de vista da transparência e do controle da execução orçamentária (Goiás, 1980).

³⁴ Documento nº 22, *Desenvolvimento de ações supletivas - Quota Federal 1980*, Goiás, 1980 (lista completa no Quadro 4; documento integral via *link*, vide Anexo C).

³⁵ Documento nº 25, *Desenvolvimento de ações supletivas - Quota Federal 1981*, Goiás, 1981 (lista completa no Quadro 4; documento integral via *link*, vide Anexo C).

³⁶ Documento nº 27, *Desenvolvimento de ações supletivas - Quota Federal 1981*, Goiás, 1982 (lista completa no Quadro 4; documento integral via *link*, vide Anexo C).

³⁷ O Cruzeiro (Cr\$) foi a moeda oficial do Brasil nos períodos de 1942 a 1967, de 1970 a 1986 e de 1990 a 1993, sendo adotado pela primeira vez em 1942, durante o Estado Novo, com o objetivo de unificar o dinheiro em circulação (WIKIPÉDIA, *Cruzeiro (moeda)*). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cruzeiro_\(moeda\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cruzeiro_(moeda)). Acesso em: 21 maio 2025).

Já o Documento 25³⁸, apresenta um valor total de Cr\$ 4.518.000,00 (quatro milhões e quinhentos e dezoito mil cruzeiros), representando um acréscimo significativo em relação ao exercício anterior. Ele também amplia significativamente o volume de informações: especifica o programa de vinculação (Ensino Supletivo), apresenta um valor mais preciso e elevado, define a duração (março de 1981 a janeiro de 1982), indica o ano de exercício (1981/1982) e reafirma a SEDS/MEC como fonte financiadora. Acrescenta ainda os órgãos elaborador (COPLASE/UESU/SE) e coordenador (SUPAE), oferecendo um quadro mais detalhado da estrutura organizacional. O órgão executor aparece como UESU/SE.

No mesmo documento (Goiás, 1981), destaca-se a preocupação da Secretaria da Educação em ampliar o alcance das ações do Centro de Estudos Supletivos, especialmente diante da elevada demanda identificada. Nesse sentido, o texto registra que:

[...] a Secretaria da Educação pretende expandir a ação do Centro de Estudos Supletivos de Goiânia, através da criação de 23 (vinte e três) salas-satélites e implementação de 13 (treze), que atenderão aproximadamente **1.800 clientes acima de 17 anos**, matriculados nas 5a. e 6a. séries do ensino regular de 1º grau e concluintes da Educação Integrada. Os clientes serão distribuídos em 10 (dez) Unidades Escolares localizadas nos diversos bairros periféricos da Capital e municípios vizinhos, proporcionando consequente aumento de vagas aos alunos dentro da faixa etária para o ensino regular de 1º grau [grifo nosso] (Goiás, 1981)

O Documento 27³⁹, referente ao ano de 1982, apresenta mudanças significativas. O valor financiado é muito superior aos anos anteriores: Cr\$ 27.010.000,00 (vinte e sete milhões e dez mil cruzeiros). Ele traz uma perspectiva geográfica, localizando o projeto explicitamente em Goiás. O programa é denominado Desenvolvimento de Ações Supletivas, o que pode indicar uma subdivisão mais específica ou mesmo um programa guarda-chuva sob o qual o Ensino Supletivo se insere. Mantém-se o título do projeto (Saturnus), e inclui-se o grau e modalidade de ensino (1º grau – não formal), oferecendo maior clareza sobre a natureza da atuação local. O documento também amplia o número de vagas do Projeto Saturnus:

Implementação de um curso de suplência, de Educação geral, a nível das quatro últimas séries do Ensino de 1º grau, em 10 Unidades Escolares da Capital e em 03 Unidades Escolares dos municípios de Aparecida de Goiânia, Anápolis, Minaçu atendendo, aproximadamente, a **4.000 alunos** no ano de 1982 [grifo nosso] (Goiás, 1982).

³⁸ Documento nº 25, *Desenvolvimento de Ações Supletivas - Quota Federal 1981*, Goiás, 1981 (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C).

³⁹ Documento nº 27, *Desenvolvimento de ações supletivas - Quota Federal 1981*, Goiás, 1982 (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C).

Especialmente registrado no Documento 27 (Goiás, 1982), o ensino é categorizado como “não formal”, que se referia à Educação Supletiva, prevista na Lei nº 5.692/1971, destinada a jovens e adultos que não haviam concluído a escolaridade obrigatória no tempo regular. Essa modalidade mantinha equivalência de certificação com o ensino regular, mas apresentava organização curricular, duração e métodos diferenciados, frequentemente condensados, visando atender à demanda de quem buscava concluir etapas escolares de forma acelerada ou adaptada à sua realidade, conforme descrito no documento (Goiás, 1982):

Serão envolvidos no desenvolvimento do projeto, 112 professores e 30 monitores, que receberão um treinamento com a duração de 40 horas, a ser realizado na capital, no mês de janeiro de 1982 e ministrado pela equipe central da U.E.S.U. O curso a ser implementado seguirá a metodologia do ensino personalizado. **Para tanto, serão utilizados, dentre outros recursos, fascículos didáticos graduados, contendo atividades programadas das que permitem ao aluno desenvolver sua aprendizagem conforme ritmo próprio, estudando sozinho ou em grupo, com ou sem orientação do professor.**

A fim de possibilitar maior aproveitamento dos estudos já realizados, o aluno terá que se submeter a uma avaliação inicial que determinará o seu grau de conhecimento e possibilitará introduzi-lo em uma das cinco turmas programadas.

O curso terá a duração de, no mínimo, dez meses com avaliações bimestrais [grifo nosso] (Goiás, 1982)

A coordenação do Projeto Saturnus ficou sob responsabilidade da Secretaria da Educação, denotando o envolvimento direto da esfera governamental na supervisão e definição de diretrizes. Ao analisar comparativamente os três documentos (Goiás, 1980, 1981 e 1982), identificam-se tanto pontos de convergência quanto diferenças significativas no escopo e nos dados apresentados.

A padronização da estrutura dos Planos de Curso do Projeto Saturnus, com seções de identificação, justificativa, objetivos (gerais e específicos), estratégias de implementação, acompanhamento, avaliação e folhas anexas, constitui elemento fundamental para uma análise comparativa eficaz. As informações contidas nas folhas anexas, com metas de implantação e expansão e dados sobre acompanhamento financeiro, permitem visualizar a evolução e a gestão do projeto ao longo dos períodos documentados. A partir da análise desses componentes, é possível traçar um panorama abrangente das dinâmicas do Projeto Saturnus, identificando suas prioridades, estratégias de crescimento e a alocação de recursos financeiros em cada uma das fases representadas nos documentos de 1980, 1981/1982 e 1982 em Goiânia e municípios vizinhos.

O primeiro anexo do ano de 1980⁴⁰ apresenta o Projeto Saturnus como parte da política nacional de “ação corretiva”. Esse documento contextualiza a relação entre o ensino regular e o supletivo em Goiás, evidenciando uma permutabilidade entre as modalidades, o que provocava o abandono dos cursos supletivos em favor do ensino noturno regular. Tal migração de estudantes impactava negativamente tanto a qualidade da aprendizagem quanto a organização do sistema educacional, conforme ilustra o excerto que segue:

Há uma certa permutabilidade entre o ensino regular e o supletivo, provocando o abandono dos alunos dos cursos de Suplência para se dirigirem aos cursos regulares noturnos. Estes passam então a preparar os alunos aos exames de massa de 1º e 2º graus, produzindo uma disfunção no sistema. Isto vem comprovar a desarticulação existente entre os dois sistemas, além da distorção qualitativa do processo de ensino-aprendizagem.

A Política Nacional preconiza uma ação corretiva do sistema Educacional Brasileiro e cabe ao Ensino Supletivo uma grande parcela dessa função na correção do fluxo escolar e consequente oferecimento ao adolescente e adulto da escolarização não alcançada, profissionalização e aperfeiçoamento constantes.

Estima-se que no corrente ano, um total de 30.622 alunos com mais de 16 anos encontram-se matriculados no 1º grau do ensino regular da rede estadual e, que 1300 pessoas frequentam regularmente a Educação Integrada oferecida na Capital.

Sensibilizada com o problema, a Secretaria da Educação e Cultura, pretende expandir a ação do Centro de Estudos Supletivos de Goiânia, através da criação de 60 (sessenta) salas satélites que atenderão aproximadamente 30.000 clientes acima de 17 anos matriculados nas 5a. e 6a. séries do ensino regular do 1º grau e concluintes da Educação Integrada [grifo do autor] (Goiás, 1980).

Ainda de acordo com o Documento 22 (Goiás, 1980), a implementação dessas salas satélites previa estratégias específicas, como o preparo dos orientadores por meio de treinamentos e estágios na UESU, com a participação ativa das equipes técnicas e administrativas. A exigência mínima era de licenciatura plena ou curta. O funcionamento dessas unidades se basearia na metodologia do ensino personalizado, com o uso de fascículos didáticos graduados, permitindo aos alunos desenvolverem sua aprendizagem de forma individualizada. Para o estudo dos módulos, seriam utilizadas técnicas pedagógicas diversificadas, como orientação individual e em grupo, estudo dirigido, multimeios (biblioteca e recursos audiovisuais do CES) e instrução programada (Goiás, 1980).

O Documento 22 (Goiás, 1980) nos apresenta a organização do curso e o formato de avaliação do Projeto Saturnus, que era contínuo e estruturado em duas grandes áreas de conhecimento. A primeira, denominada Área de Estudos Sociais e Matemática, agrupava disciplinas como História, Educação Moral e Cívica, Geografia, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Matemática. A segunda, chamada Área de Comunicação e Expressão e

⁴⁰ Documento nº 22, *Desenvolvimento de ações supletivas - Quota Federal 1980*, Goiás, 1980 (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C).

Ciências, integrava o estudo de habilidades de linguagem e as Ciências. Esta organização em “áreas” reflete uma tendência pedagógica da época, em alinhamento com as diretrizes da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971).

O processo avaliativo seria realizado em dois aspectos: a avaliação formativa seria conduzida pelos orientadores das salas satélites. Já a avaliação somativa ocorreria ao final do estudo de cada fascículo didático, sob responsabilidade da equipe de avaliação do CES, com o objetivo de verificar o domínio do conteúdo em cada etapa do curso (Goiás, 1980). Outras informações encontradas no Documento 22 atestam sobre a certificação e expedição do documento de conclusão do curso:

O Certificado de conclusão de estudos a nível de 1º grau, será expedido pela Unidade de Ensino Supletivo/Divisão de Exames-Educação Geral, através do Centro de Estudos Supletivos aos clientes que além de concluírem o estudo dos fascículos estabelecidos, apresentarem idade igual ou superior a 18 anos (Goiás, 1980).

Essa proposta de avaliação e certificação visava minimizar as distorções do sistema educacional estadual, oferecendo uma modalidade de ensino flexível, adaptada ao perfil dos estudantes que não haviam concluído o ensino regular na idade apropriada. Também tinha como objetivo fortalecer o Centro de Estudos Supletivos, ampliando sua capacidade de atendimento sem a necessidade de construção de novas instalações, por meio da criação das salas satélites, estratégia que otimizava os recursos financeiros e logísticos do projeto: “Teoricamente, o curso terá a duração de 18 a 20 meses e a metodologia a ser usada permitirá **atender um maior número de alunos com menos gastos**” [grifo nosso] (Goiás, 1980).

A execução dessa meta de expansão envolveu ações da Secretaria de Educação e Cultura de Goiás voltadas à ampliação do Ensino Supletivo no estado, articulando políticas de escolarização com procedimentos administrativos definidos.

2.1.1 Análise dos Planos de Curso do Projeto Saturnus (1980–1982)

Nesta subseção, são apresentados, inicialmente, os elementos considerados na análise do Documento 22 (Goiás, 1980), Documento 25 (Goiás, 1981) e Documento 27 (Goiás, 1982), contemplando os aspectos de justificativa, objetivos e anexos. Em seguida, desenvolve-se a análise propriamente dita, a partir de registros localizados no acervo da SEDUC-GO, os quais permitem observar o desenvolvimento e a evolução da proposta ao longo do período examinado.

A justificativa do Documento 22 (Goiás, 1980) evidencia a intenção de ampliar a atuação do Centro de Estudos Supletivos por meio do Projeto Saturnus, abrangendo um público-alvo que compreendia moradores da zona periférica urbana da capital e de municípios próximos, como Trindade, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Hidrolândia e Guapó. A proposta metodológica baseava-se no ensino não presencial e personalizado, estruturado a partir de fascículos didáticos graduados, permitindo que o aluno organizasse seu ritmo de aprendizagem conforme suas características, disponibilidade de tempo, necessidades e interesses. Previsto para durar de 18 a 20 meses, o curso visava atender a um número expressivo de estudantes, inclusive aqueles com compromissos laborais, otimizando recursos e ampliando o alcance da política educacional supletiva.

Os objetivos do Documento 22 (Goiás, 1980) evidenciam a meta central de ampliar a oferta do Centro de Estudos Supletivos de Goiânia à população residente na zona periférica da capital e em municípios limítrofes, não atendida pelo ensino regular, por meio de uma utilização mais efetiva de metodologia específica para a educação supletiva. Entre os objetivos específicos, destacam-se:

- oferecer aos alunos matriculados nas quatro últimas séries do 1º grau, com idade igual ou superior a 17 anos, oportunidades de estudos compatíveis com seu desenvolvimento;
- assegurar aos concluintes da Educação Integrada a continuidade dos estudos no mesmo nível de ensino;
- e reduzir a demanda pelos exames de 1º grau, contribuindo para a extinção de cursos supletivos de baixo rendimento (Goiás, 1980).

Os anexos constantes no Documento 22 (Goiás, 1980) apresentam o detalhamento operacional e orçamentário da proposta, com informações sobre atividades, metas, recursos materiais, equipamentos e previsão financeira. O quadro de “Atividades” relaciona, em sequência, as ações previstas para a execução do programa: caracterização da situação e da clientela; implantação das salas-satélite e sua localização; preparação e lotação de recursos humanos; inscrição da clientela; operacionalização do curso; acompanhamento, controle e avaliação; e elaboração de relatórios. Cada atividade está vinculada a resultados e à avaliação referentes aos anos de 1980 e 1981, o que indica previsão de monitoramento temporal (Goiás, 1980).

As “Metas” indicam atendimento a 12.000 alunos, distribuídos entre a zona periférica de Goiânia e municípios limítrofes, especificamente Goiânia, Trindade, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Hidrolândia e Guapó. No que se refere a equipamentos e materiais permanentes, estão listados itens como máquina de escrever elétrica, projetor de 8 mm, telefone, armários e

arquivos de aço, filmes 8 mm e prateleiras, com respectivas quantidades e origem do recurso (“SEPS/MEC — quota federal”) (Goiás, 1980).

O quadro “Despesas Correntes” apresenta valores em milhares de cruzeiros distribuídos entre remuneração de pessoal (700), serviços e encargos (2.218) e material de consumo (525), totalizando 3.443 (Documento 2, Goiás, 1980, p. 15). O quadro “Despesas de Capital” indica total de 243, com itens correspondentes aos equipamentos listados anteriormente. Consta ainda previsão de complementação salarial para pessoal técnico e recursos destinados a coordenadores-técnicos, de acordo com as descrições presentes nos quadros orçamentários (Goiás, 1980).

Dessa forma, os anexos documentam de maneira sistemática a estrutura operacional e financeira do programa, permitindo observar a correspondência entre as atividades propostas, as metas numéricas, os recursos previstos e a forma de acompanhamento e avaliação estabelecida no próprio plano.

O Documento 25 (Goiás, 1981) repete as justificativas do anterior (Goiás, 1980), descrevendo que a avaliação formativa no Projeto Saturnus seria conduzida de forma contínua, durante todo o processo de aprendizagem, pelo orientador das salas satélites, acrescida de uma avaliação somativa ao final de cada fascículo. O tempo médio previsto para conclusão do curso era de 10 a 12 meses, podendo variar conforme o ritmo de aprendizagem do estudante. O documento também destaca que o projeto buscava minimizar as distorções do sistema educacional estadual e reforçar a atuação do Centro de Estudos Supletivos, expandindo o atendimento sem demandar novos investimentos em infraestrutura.

Em relação aos objetivos, o texto aponta como meta geral a ampliação da ação do Centro de Estudos Supletivos de Goiânia para atender moradores da zona periférica da capital e municípios limítrofes, abrangendo tanto estudantes do ensino regular quanto aqueles fora dele, mediante uso mais efetivo da metodologia própria do ensino supletivo. Entre os objetivos específicos, constam: oferecer a alunos das quatro últimas séries do 1º grau e egressos do Programa de Educação Integrada, com idade igual ou superior a 17 anos, oportunidades de prosseguir os estudos; e reduzir a demanda pelos exames de suplência de 1º grau, favorecendo a extinção de cursos supletivos considerados de baixo nível de supletividade. Esses dados revelam o foco do projeto na ampliação do acesso, na otimização de recursos e na melhoria da qualidade do ensino supletivo no estado (Goiás, 1981).

O Documento 27 (Goiás, 1982) apresenta o detalhamento do Projeto Saturnus para o exercício de 1982, destacando como objetivo geral a expansão da ação do Ensino Supletivo com a finalidade de corrigir distorções de série e idade na clientela do 1º grau do ensino regular.

Como objetivo específico, propôs-se a implementação de um curso de suplência de educação geral, destinado às quatro últimas séries do 1º grau, voltado para alunos com idade igual ou superior a 17 anos. O documento descreve a meta de atender aproximadamente 4.000 alunos, distribuídos em 12 unidades escolares da capital e 3 unidades nos municípios de Aparecida de Goiânia, Anápolis e Inhumas, utilizando salas-satélites como principal recurso pedagógico e operacional.

O planejamento operacional previu o envolvimento de 112 professores/orientadores e 80 monitores, com atendimento em salas-satélites, permitindo que os alunos estudassem de forma autônoma ou em grupos, sob orientação profissional. A previsão de conclusão do curso era de, no mínimo, dez meses, com emissão de certificado de conclusão do 1º grau pela Unidade de Ensino Supletivo/Divisão de Exames de Educação Geral, para alunos que comprovassem a conclusão das atividades e a idade mínima exigida. Essas informações evidenciam um esforço planejado para ampliar o alcance do ensino supletivo no estado, mantendo a metodologia estabelecida no ano anterior e reforçando a descentralização do atendimento (Goiás, 1982).

O quadro 8, comparativo entre os documentos de Goiás (1980, 1981 e 1982), revela uma evolução progressiva na implementação e consolidação do Ensino Supletivo por meio do Projeto Saturnus. Inicialmente, o documento de 1980 destaca a expansão da atuação para a periferia de Goiânia e municípios vizinhos, utilizando o ensino não presencial com fascículos e salas-satélites, atendendo prioritariamente jovens com idade igual ou superior a 17 anos.

Quadro 8 - Comparativo dos Documentos 22 (1980), 25 (1981) e 27 (1982) sobre o Projeto Saturnus – Desenvolvimento de Ações Supletivas (Quota Federal)

Aspecto	Documento 22 (Goiás, 1980)	Documento 25 (Goiás, 1981)	Documento 27 (Goiás, 1982)
Justificativa	Ampliar atuação do Centro de Estudos Supletivos (Projeto Saturnus) para atender periferia de Goiânia e municípios próximos, usando ensino não presencial com fascículos.	Reitera justificativa de 1980, com ênfase na avaliação formativa contínua e somativa por fascículo, buscando minimizar distorções educacionais e expandir o atendimento sem novos investimentos em infraestrutura.	Expandir Ensino Supletivo para corrigir distorções série/idade no 1º grau, mantendo metodologia anterior.
Público-alvo	Moradores da periferia de Goiânia e de Trindade, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Hidrolândia e Guaporé; idade \geq 17 anos.	Idem 1980, incluindo egressos do Programa de Educação Integrada. Atendimento planejado em salas-satélites, priorizando áreas periféricas e municípios limítrofes.	Alunos das 4 últimas séries do 1º grau, \geq 17 anos; capital e municípios de Aparecida de Goiânia, Anápolis e Inhumas.

Aspecto	Documento 22 (Goiás, 1980)	Documento 25 (Goiás, 1981)	Documento 27 (Goiás, 1982)
Metodologia	Ensino não presencial, fascículos graduados, ritmo individual, salas-satélites.	Ensino supletivo com fascículos, ritmo individual, acompanhamento contínuo por orientadores, avaliação formativa e somativa. Ações complementares: capacitação de professores, aquisição de material didático, criação de novas turmas em regiões prioritárias.	Salas-satélites, estudo autônomo ou em grupos com orientação profissional.
Duração Prevista	18 a 20 meses.	10 a 12 meses (flexível conforme ritmo do aluno).	Mínimo de 10 meses.
Metas de Atendimento	12.000 alunos.	1.800 alunos	~4.000 alunos.
Abrangência Geográfica	Goiânia, Trindade, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Hidrolândia e Guapó.	Mesma do documento anterior, com manutenção das salas-satélites e possível ampliação de polos para áreas carentes conforme a demanda e recursos.	12 unidades escolares na capital + 3 em Aparecida de Goiânia, Anápolis e Inhumas.
Recursos Humanos	Não especifica total de pessoal, mas prevê coordenadores e técnicos.	Envolvimento de orientadores e equipe técnica; previsão de capacitação docente e apoio administrativo para operacionalização das salas-satélites.	112 professores/orientadores + 80 monitores.
Avaliação	Monitoramento temporal com relatórios e acompanhamento das atividades.	Avaliação formativa contínua + avaliação somativa ao final de cada fascículo; relatórios periódicos para acompanhamento de metas e desempenho.	Certificação ao final para quem concluir e atender requisitos.
Infraestrutura/ Equipamentos	Máquinas de escrever, projetores, filmes, telefone, armários, prateleiras (SEPS/MEC - quota federal).	Continuidade do uso de equipamentos já adquiridos; aquisição adicional de material didático para atender novas turmas; uso intensivo de salas-satélites.	Mantém uso de salas-satélites, sem detalhar novos equipamentos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos fornecidos pela SEDUC-GO (Goiás, 1980, 1981 e 1982).

Em 1981, mantém-se a mesma justificativa e público-alvo, porém com maior ênfase na avaliação contínua e formativa, incorporando também ações complementares como capacitação de professores e incremento de material didático, o que indica uma preocupação com a qualidade e o suporte pedagógico. O documento de 1982 reforça a meta de expansão para corrigir distorções de série/idade no 1º grau, focando nas quatro últimas séries e ampliando a infraestrutura para incluir doze unidades escolares na capital e outras em municípios próximos.

Observa-se um aumento significativo no orçamento e nos recursos humanos, com a contratação expressiva de professores e monitores, além da manutenção das metodologias já consolidadas, como o estudo autônomo com orientação profissional. A avaliação evolui para certificação formal ao final do curso, e a infraestrutura se mantém baseada nas salas-satélites, sem grandes inovações tecnológicas, demonstrando uma consolidação do modelo anterior, porém com maior escala e formalização dos processos.

2.1.2 O Manual Básico de Orientação e a Reformulação de 1988

O Documento 2, *Manual Básico de Orientação do Projeto Saturnus* (Goiás, [s.d.]), elaborado pela Secretaria de Educação de Goiás, por meio da UESU e do CES, estrutura-se em seis tópicos principais: o educador de adultos; características do estudante adulto; legislação do Ensino Supletivo; características do Ensino Supletivo; dinâmica e funcionamento do Projeto Saturnus; e técnicas de estudo do Projeto Saturnus. O documento orienta a prática pedagógica do professor no contexto do Ensino Supletivo, enfatizando a valorização das experiências de vida do aluno adulto, a promoção da autonomia e a adequação dos métodos ao perfil desse público.

No tópico “O educador de adultos”, o *Manual* (Goiás, [s.d.]) idealiza um profissional que promove a alfabetização e atualização de conhecimentos adaptados às possibilidades reais do aluno, valorizando sua experiência, estimulando autonomia, auxiliando na superação de dificuldades cognitivas com métodos variados e mantendo uma postura acolhedora. Entretanto, reconhece que muitos docentes atuam despreparados, sem formação específica em psicologia na educação de adultos, recorrendo a métodos tradicionais e carga excessiva de conteúdos, o que pode gerar frustração e evasão escolar.

Quanto às características do estudante adulto, o *Manual* (Goiás, [s.d.]) apresenta descrições que apontam para maior rigidez cognitiva, necessidade de mais tempo para executar tarefas, impaciência por resultados imediatos, dificuldade de concentração e expectativa de respeito e dignidade. Tais descrições, ao buscarem caracterizar o público, incorrem em generalizações e estereótipos que desconsideram a complexidade de suas realidades. Aspectos como “lentidão” ou “impaciência” podem estar mais ligados à sobrecarga cotidiana que a limitações cognitivas, o que ressoa com a crítica de Paulo Freire à educação tradicional. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, o autor argumenta que a visão opressora frequentemente situa os oprimidos como incapazes de conhecimento e de ação, atribuindo a eles rótulos que ignoram a riqueza de sua experiência de vida e de seu saber (Freire, 1987).

Destaca-se também a ênfase na idade, especialmente a marca dos 35 anos, considerada um ponto frágil por sugerir uma linearidade na experiência e aprendizagem que não corresponde à diversidade dos estudantes do Ensino Supletivo (Goiás, [s.d.]).

O ensino individualizado é apresentado como um dos principais eixos pedagógicos do Projeto Saturnus, concebido para que o aluno avance no próprio ritmo, com objetivos definidos, avaliação centrada em competências e uso de materiais que promovem a autoaprendizagem. O *Manual* (Goiás, [s.d.]) contrapõe esse modelo ao ensino tradicional, apontado como inadequado para o Ensino Supletivo por padronizar conteúdos, desconsiderar ritmos individuais e limitar autonomia. O ensino individualizado é apresentado no Documento (Goiás, [s.d.]), portanto, como alternativa para superar o fracasso escolar e a evasão, promovendo uma abordagem flexível, ativa e centrada no aluno. Contudo, o próprio documento (Goiás, [s.d.]) reconhece dificuldades práticas como a falta de preparo dos professores, recursos escassos e ausência de suporte pedagógico, levantando dúvidas sobre a efetiva concretização desse modelo pelo Projeto Saturnus.

No que tange às técnicas de estudo e práticas pedagógicas, o *Manual* (Goiás, [s.d.]) sugere estratégias como estudo dirigido, métodos investigativos, técnicas expositivas, trabalho diversificado e organização de tarefas reflexivas. Ressalta a importância do ensino com método, do uso adequado de materiais e da adaptação à realidade local. Contudo, essas orientações são pouco aprofundadas e generalistas, e a ausência de dados sobre a aplicação efetiva reforça o distanciamento entre teoria e prática.

Ao citar o filósofo Pierre Furter⁴¹ (1972) e sua concepção de educação permanente: “O homem, por ser inacabado, tende à perfeição”, o *Manual* (Goiás, [s.d.]) adota um tom filosófico que contrasta com o foco pragmático do projeto na obtenção de créditos e certificados. Essa tensão entre o ideal de formação integral e a prática voltada para a certificação configura uma contradição estrutural no Projeto Saturnus, refletindo um discurso centrado no sujeito que convive com a pressão por resultados e metas.

Por fim, o *Manual* (Goiás, [s.d.]) detalha o ensino individualizado como resposta às limitações históricas do ensino tradicional, que tratava o aluno como membro de um grupo homogêneo, ignorando suas dificuldades específicas. A instrução individualizada é descrita

⁴¹ Pierre Furter (1931–2020) foi um filósofo, pedagogo, antropólogo e educador suíço especializado em educação comparada e permanente, atuando como consultor da UNESCO e professor da Universidade de Genebra. Seus trabalhos enfatizaram a noção de educação como processo contínuo ao longo da vida e a importância de considerar a formação no contexto sociocultural mais amplo (Fávero; Freitas, 2011).

como um método estruturado que considera o tempo necessário para cada estudante atingir seus objetivos, com foco na proficiência elevada.

Embora o *Manual Básico de Orientação* (Goiás, [s.d.]) apresente diretrizes pedagógicas e metodológicas para o Projeto Saturnus, suas propostas e idealizações precisaram ser acompanhadas por documentos que concretizassem a reorganização e reestruturação do programa.

Nesse sentido, o Documento 38⁴², correspondente ao *Plano de Curso de 1988*, surge como uma resposta prática às dificuldades e desafios evidenciados nas fases anteriores, principalmente relacionados à evasão escolar e à efetividade do ensino. Esse documento apresenta uma reformulação administrativa, metodológica e normativa do projeto, detalhando objetivos claros, nova organização curricular, regras para matrícula, frequência e avaliação, bem como a ampliação do público atendido com a redução da idade mínima para 14 anos. Dessa forma, o Documento 38 (Goiás, 1988) ajusta a política educacional no âmbito da educação supletiva estadual.

O documento (Goiás, 1988), datado de fevereiro de 1988 e aprovado pelo CEE em 1º de setembro do mesmo ano, possui uma anotação manuscrita indicando o período 1988/1989. Na justificativa, é ressaltado que “levando-se em conta a avaliação de desempenho alcançado pelo Projeto Saturnus, especialmente em termos dos resultados qualitativos pouco favoráveis, a Superintendência de Ensino Não-Formal se propõe a reestruturar o curso para o ano de 1988” (Goiás, 1988, p. 3). A nova sistemática adotou o curso direto, com frequência obrigatória e avaliação contínua ao longo do processo, visando dinamizar o projeto e promover um atendimento mais eficaz. Essa proposta tinha como objetivos centrais resgatar a dimensão pedagógica, diminuir a evasão e aprimorar a aprendizagem, alinhando-se às expectativas do público demandante que buscava na educação supletiva uma alternativa viável para sua escolarização.

Os objetivos gerais mantiveram-se no sentido de oferecer a adolescentes e adultos a oportunidade de suprir deficiências escolares nas quatro últimas séries do 1º grau. Entre os objetivos específicos, destacam-se:

1.2. Objetivos Específicos:

- Possibilitar o domínio de conhecimentos das disciplinas obrigatórias que integram o Núcleo Comum do ensino de 1º Grau.
- Proporcionar ao aluno condições de prosseguimento de estudos.
- Acelerar, recuperar, corrigir e conduzir a clientela aos caminhos da educação permanente.

⁴² Documento nº 38, *Plano de Curso Saturnos 1988/1989*, Goiás, 1988. (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C).

- Contribuir para o desenvolvimento social e pessoal dos adolescentes e adultos, oferecendo-lhes oportunidades de utilização de técnicas e metodologias compatíveis com suas necessidades, interesses e aptidões (Goiás, 1988, p.4).

A fundamentação legal que respalda o Plano de 1988 reafirma a validade da Lei nº 5.692/71, do parecer nº 699/72 do CFE e das Resoluções do CEE nº 1.032/73, nº 419/77, nº 081/84 e nº 101/87.

No que tange à estrutura organizacional, o Documento (Goiás, 1988) reafirmou o Projeto Saturnus como programa da segunda fase do 1º grau, operando preferencialmente em classes noturnas em salas ociosas. A nova sistemática previu um curso direto com teor reduzido de supletividade, frequência obrigatória e avaliação processual. A duração total foi fixada em quinze meses, correspondendo a 1.500 horas/aula distribuídas em três períodos de cinco meses. A idade mínima para matrícula foi estipulada em quatorze anos completos. A execução do projeto ficou sob responsabilidade das unidades escolares, com orientação das Delegacias de Ensino e coordenação da SUPENFOR.

Quanto à metodologia, o curso seria ministrado de forma direta, exigindo frequência mínima de 60%, distribuída em três etapas quinzenais e totalizando 1.500 horas. As atividades pedagógicas seriam desenvolvidas pelos professores titulados da rede estadual, enquanto as diretrizes curriculares seriam definidas pela SUPENFOR. O acompanhamento e a orientação pedagógica caberiam às Delegacias de Ensino. O conteúdo de cada disciplina seria organizado em três etapas iguais, e o material básico, composto por fascículos didáticos, deveria ser adquirido pelos alunos, devendo ser assimilado ao término de cada ciclo. A avaliação ocorreria de forma contínua e, ao final de cada período, mediante provas conforme o calendário escolar específico do curso (Goiás, 1988).

O documento (Goiás, 1988) ainda estipula que a matrícula seria efetuada ao final de cada semestre letivo, respeitando a idade mínima de 14 anos, em conformidade com a legislação vigente. Para sua efetivação, o estudante deveria apresentar comprovante de escolaridade; na ausência deste, seria submetido a pré-avaliação para adequação ao nível correspondente. Documentos obrigatórios incluíam carteira de identidade ou certidão de nascimento (originais e cópias) e fotografia 3x4.

A transferência de alunos seguiria critérios, exigindo apresentação do histórico escolar com identificação da unidade de origem, número da resolução que autorizou o curso, programa curricular, carga horária prevista e cumprida, resultados obtidos e comparação de conteúdos para adequações. Além disso, era necessária a comprovação da aprovação parcial em disciplinas

através de exames supletivos ou cursos equivalentes. No ato da transferência, o histórico escolar atualizado deveria ser encaminhado à escola de destino (Goiás, 1988).

O aproveitamento de estudos, previsto pelo parecer nº 699 (Brasil, 1972) do CFE e normatizado pela Resolução nº 419 (Goiás, 1977) do CEE, possibilitava a circulação de estudos. O reconhecimento de estudos anteriores seria condicionado à observância da idade e à correspondência dos conteúdos programáticos entre as instituições de origem e destino. Em caso de equivalência parcial, as escolas deveriam realizar as adaptações necessárias conforme a Resolução nº 419 (Goiás, 1977). As disciplinas concluídas via exames supletivos seriam consideradas aproveitadas.

A avaliação da aprendizagem seria contínua durante o processo: “em cada período letivo o aluno terá duas (2) avaliações: uma em forma de trabalhos individuais, trabalhos em grupo, pesquisas ou outras, quando o professor julgar conveniente e outra ao final do período conforme as diretrizes da Superintendência de Ensino Não-Formal” (Goiás, 1988). A média final por disciplina seria calculada pela média aritmética simples das duas avaliações. Alunos que não atingissem 50% em cada disciplina passariam por processo de recuperação, sendo reprovados caso não alcançassem desempenho mínimo em mais de três disciplinas. Os resultados seriam registrados oficialmente pela secretaria, com divulgação tempestiva, utilizando a escala de 0 a 10.

O documento (Goiás, 1988) afirma que o sistema de promoção avaliava aproveitamento e frequência, com aprovação para alunos habilitados nos períodos ou com desempenho acima de 80%, mesmo com frequência inferior a 60%. Após recuperação, notas iguais ou superiores a 50% também garantiam aprovação, salvo frequência inferior a 50% em mais de três disciplinas, que implicava reprovação. A recuperação podia ser contínua ou especial, esta última com carga mínima de 20% da disciplina.

A estrutura curricular seguia o núcleo comum da Lei nº 5.692/1971, incluindo Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. A secretaria escolar era responsável pela escrituração, controle documental e encaminhamento de resultados à SUPENFOR. A certificação, emitida pela SUPENFOR ou Delegacias de Ensino, assegurava a continuidade dos estudos, registrando no verso as avaliações e cargas horárias (Goiás, 1988). Por fim, o documento apresenta uma lista manuscrita dos municípios atendidos e da quantidade de escolas onde o projeto estava implantado, conforme tabela 8 abaixo:

Tabela 8 - Projeto Saturnus: Relação de municípios atendidos em 1988.

Nº	Municípios atendidos	Número de Escolas
01	Goiânia	15
02	Anápolis	05
03	Aparecida de Goiânia	10
04	Arraias	02
05	Alto Paraíso	02
06	Goianésia	02
07	Itapuranga	02
08	Palmeiras	02
09	Trindade	02
10	Minaçu	01
11	Jesópolis	01
12	Santa Helena	01
13	Padre Bernardo	01
14	Miracema do Norte	01
15	Piranhas	01
16	Santo Antônio do Descoberto	01
17	Formoso do Araguaia	01
18	Cristianópolis	01
19	Mara Rosa	01
20	Caçú	01
21	Planaltina	01
22	Nova Crixás	01
23	Natinópolis	01
24	Galheiros	01
25	Jaraguá	01
26	Santa Terezinha	01
27	Uruana	01
28	Formosa	01
29	Ouro Verde	01
30	Barro Alto	01
31	Uruaçu	01
32	São Francisco	01
33	São João D'Aliança	01
34	Carmo do Rio Verde	01
35	Ceres	01
36	Americano do Brasil	01
37	Teresina	01
Total de escolas		70

Fonte: Plano de Curso 1988/1989 (Goiás, 1988)

A tabela 8 mostra o alcance geográfico do Projeto Saturnus em Goiás, oferecendo um panorama da sua implementação em 37 municípios e o número de escolas onde o projeto estava

ativo em cada localidade. É essencial interpretar esses dados considerando a divisão territorial vigente em Goiás antes de 1988, ano da criação do estado do Tocantins⁴³. Essa contextualização histórica é fundamental para compreender a abrangência do projeto naquele período. A análise por mesorregião de Goiás revela a seguinte distribuição e destaques:

- **Centro Goiano:** Concentra a maior parte das implantações, refletindo a densidade populacional e a importância estratégica da região. Goiânia, capital do estado, possuía 15 escolas/unidades, sendo o principal polo do Projeto Saturnus; Aparecida de Goiânia, integrante da Região Metropolitana, contava com 10 implantações, acompanhando seu rápido crescimento populacional. Outros municípios com destaque nesta mesorregião incluem Goianésia, Itapuranga, Palmeiras, Trindade, Jesópolis, Jaraguá, Uruana, Ceres, Americano do Brasil e Teresina (atual Teresina de Goiás).
- **Norte Goiano:** Compreende municípios como Minaçu, Mara Rosa, Uruaçu, São Francisco, São João D'Aliança e Santa Terezinha, cada um com uma implantação.
- **Sul Goiano:** Inclui Santa Helena (atual Santa Helena de Goiás), Caçu, Cristianópolis e Carmo do Rio Verde, entre outros.
- **Leste Goiano:** Destacam-se Formosa, Padre Bernardo, Planaltina e Santo Antônio do Descoberto.
- **Noroeste Goiano:** Abrange Piranhas e Nova Crixás, entre outros.

Há municípios cuja mesorregião não é imediatamente evidente, como Alto Paraíso (Leste Goiano), Natinópolis (provavelmente um distrito significativo do Norte Goiano), Galheiros (atualmente Divinópolis de Goiás), Ouro Verde (Centro Goiano) e Barro Alto (Norte Goiano). Também são registrados municípios atualmente pertencentes ao estado do Tocantins, uma vez que o documento data do período anterior à criação desse estado em 1988. Entre eles estão Arraias, Miracema do Norte e Formoso do Araguaia.

O documento (Goiás, 1988) compila um registro valioso da distribuição geográfica do Projeto Saturnus. Entretanto, destaca-se uma limitação importante: a ausência de informações sobre o número de turmas por unidade escolar, o que dificulta uma análise mais detalhada da capacidade real de atendimento do projeto. Apesar dessa limitação, o documento (Goiás, 1988) evidencia a abrangência do Projeto Saturnus, que se concentrava nos grandes centros urbanos

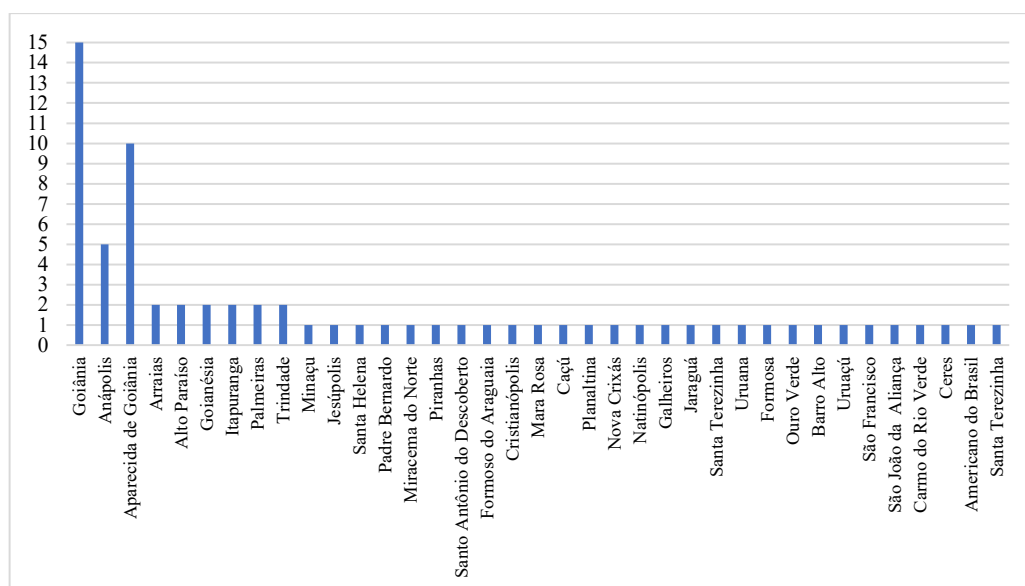
⁴³ O estado do Tocantins foi criado pela Constituição Federal de 1988, por meio do desmembramento da parte norte do estado de Goiás. A criação atendeu a antigas reivindicações regionais e visou descentralizar a administração, promover o desenvolvimento da região e dar maior representatividade política aos habitantes daquela porção do território goiano.

e se estendia de forma mais dispersa por outras regiões do estado. Essa distribuição é fundamental para compreender a logística e o alcance do projeto em Goiás na época.

A concentração em centros urbanos maiores e a dispersão em outras áreas também levam à reflexão sobre os critérios para escolha dos municípios e a alocação de recursos. A predominância de uma única implantação na maioria dos municípios menores suscita questionamentos sobre a amplitude do atendimento. É importante indagar se uma única escola ou turma era suficiente para suprir a demanda por Ensino Supletivo nessas localidades, o que pode indicar que, embora geograficamente abrangente, o projeto possuía uma capacidade limitada de atendimento em muitas cidades.

Em síntese, o documento (Goiás, 1988) oferece um importante panorama do Projeto Saturnus em Goiás antes da divisão territorial, destacando sua distribuição e particularidades dos registros da época, mas também levantando questões acerca da eficácia e otimização dos recursos em um contexto de expansão. Por fim, a figura 4 demonstra claramente a discrepância do tamanho do Projeto Saturnus entre a capital Goiânia, sua região metropolitana e as demais cidades do interior do estado.

Figura 4 – Quantidade de escolas e municípios onde foi implementado o Projeto Saturnus.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do Plano de Curso do Projeto Saturnus 1988/1989 (Goiás, 1988).

Embora haja referência a uma abrangência de 26 escolas na capital, o documento (Goiás, 1988) aponta para a participação de apenas 15 unidades escolares em Goiânia. Essa divergência sugere variações temporais na abrangência do projeto ou diferentes formas de registro ao longo do tempo.

O Documento 17 (Goiás, [s.d.]), intitulado *Levantamento de Clientela*, apresenta dados detalhados sobre a distribuição etária e a quantidade de alunos matriculados e efetivos no Projeto Saturnus, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás. O levantamento abrange 27 unidades escolares, indicando o período de funcionamento (diurno, noturno ou ambos) e a quantidade de estudantes distribuídos em três faixas etárias: de 17 a 20 anos; de 21 a 25 anos e acima de 26 anos. A análise permite observar que a maior parte dos alunos se concentra na faixa de 17 a 20 anos, somando 3.318 matrículas, enquanto a faixa acima de 26 anos representa a menor participação (331 matrículas). O documento também diferencia entre alunos matriculados e alunos efetivos, evidenciando a relação entre adesão e frequência.

Nota-se que instituições como Pedro Xavier Teixeira, Prof. José Carlos de Almeida e Jardim América apresentaram os maiores números de alunos matriculados, refletindo possivelmente a localização estratégica e a demanda local. O total geral contabilizado é de 4.788 alunos matriculados, dos quais 4.335 eram efetivos, sugerindo uma taxa de permanência elevada no programa.

Tabela 9 – Levantamento da demanda por faixa etária nas unidades escolares do Projeto Saturnus em Goiânia, segundo turno de atendimento, faixa etária e número de alunos matriculados e efetivos.

Nome do Colégio	Períodos	Faixa etária			Alunos Matriculados	Alunos Efetivos
		17 a 20 anos	21 a 25 anos	Acima de 26 anos		
Castelo Branco	Diurno/Noturno	266	91	26	383	383
Antônio Raimundo Gomes da Frota	Diurno/Noturno	79	17	08	104	104
Castro Alves	Diurno/Noturno	109	29	13	158	151
Assis Chateaubriand	Diurno/Noturno	133	31	14	178	178
Jardim América	Diurno/Noturno	164	64	29	257	257
São Cristóvão	Diurno/Noturno	134	30	11	175	175
Senador Moraes Filho	Diurno/Noturno	152	38	10	200	200
Prof. José Carlos de Almeida	Diurno/Noturno	271	115	37	423	275
Rui Barbosa	Diurno/Noturno	176	75	21	272	179
José Honorato	Matutino	39	0	0	39	30
Jardim Guanabara	Diurno/Noturno	79	44	0	123	98
Olga Mansur	Diurno/Noturno	88	42	0	130	123
Murillo Braga	Diurno/Noturno	179	70	0	249	240
Dom Abel (Setor Universitário)	Diurno/Noturno	168	70	0	238	227
Lyceu de Goiânia	Diurno	39	04	0	43	39
Vasco dos Reis	Vespertino	07	04	0	11	11
Dom Abel (Setor Pedro Ludovico)	Diurno/Noturno	98	15	16	129	129
Palmito	Diurno	16	02	01	19	19
Pedro Xavier Teixeira	Diurno/Noturno	277	91	30	398	398
Bandeirantes	Diurno/Noturno	133	21	10	186	154

Nome do Colégio	Períodos	Faixa etária			Alunos Matriculados	Alunos Efetivos
		17 a 20 anos	21 a 25 anos	Acima de 26 anos		
I.E.G.	Diurno/Noturno	163	54	44	261	261
Rui Brasil	Diurno/Noturno	69	16	09	108	94
Jardim América	Diurno/Noturno	122	40	17	217	179
José Lobo	Diurno/Noturno	91	22	13	126	99
Cultura e Cooperativismo	Noturno	69	22	13	104	81
Arquilino de Brito	Noturno	153	36	07	196	190
Olavo Bilac	Noturno	44	15	02	61	61
Total Geral		3.318	1.058	331	4.788	4.335

Fonte: Documento nº 17, *Levantamento de Clientela*, (Goiás, [s.d.])

Algumas escolas apresentam igualdade entre matriculados e efetivos, como Castelo Branco, Antônio Raimundo Gomes da Frota, Assis Chateaubriand, Jardim América, entre outras, indicando possível boa retenção ou contagem próxima do início do período letivo. Entretanto, em outras unidades, como o Colégio Prof. José Carlos de Almeida (423 matriculados vs. 275 efetivos) e Rui Barbosa (272 vs. 179), há diferenças significativas que apontam para perdas consideráveis de alunos (Goiás, [s.d.]).

A composição etária varia conforme a escola. Por exemplo, unidades como “José Honorato”, “Jardim Guanabara”, “Olga Mansur”, “Murillo Braga”, “Dom Abel (Setor Universitário)”, “Lyceu de Goiânia” e “Vasco dos Reis” não registraram alunos na faixa etária acima de 26 anos, refletindo perfis e demandas locais distintos (Goiás, [s.d.]).

Em Goiás [s.d.], destaca-se o Colégio Prof. José Carlos de Almeida, que não apenas possui o maior número de alunos na faixa “Acima de 26 anos” (37), como também lidera em matrículas nas faixas de 17 a 20 anos (271) e 21 a 25 anos (115), indicando maior capacidade de atendimento a um público heterogêneo.

É importante ressaltar a necessidade de esclarecer os critérios utilizados para definir “alunos efetivos”. A diferença entre matriculados e efetivos pode indicar evasão inicial, dificuldades de adaptação, incompatibilidade de horários, problemas logísticos ou deficiências na consolidação dos dados de matrícula.

Essa não efetividade, apresentada no Documento 17 (Goiás, [s.d.]), correspondente a quase 10% dos matriculados, impacta o planejamento de recursos humanos, materiais e infraestrutura, uma vez que tais recursos podem ter sido destinados a alunos que não usufruíram efetivamente do ensino. O baixo número de alunos acima de 26 anos sugere que o projeto poderia ter limitações quanto ao alcance ou atratividade para essa faixa etária, ou que essa população contava com outras alternativas educacionais.

Em suma, o Documento 17 (Goiás, [s.d.]) detalha um panorama rico e detalhado do público demandante do Projeto Saturnus em Goiânia, evidenciando a predominância de adultos e a flexibilidade de horários, mas também destacando desafios na retenção dos alunos e a necessidade de aprofundar o entendimento sobre os critérios de efetividade e os fatores que levam às perdas entre matrícula e frequência.

O Documento 16 (Goiás, [s.d.]), *Total de Candidatos – Previsão* e o Documento 15, *Quadro Demonstrativo dos Núcleos de Atendimento do Projeto Saturnus* (Goiás, [s.d.]), apresentam dados sobre a previsão de candidatos por núcleo de atendimento do Projeto Saturnus, conforme detalhado a seguir:

Tabela 10 - Previsão de candidatos e divisão por núcleos de atendimento do Projeto Saturnus

Núcleo / Bairro	Escola	II Fase	Educação Integral	Total
Núcleo 01 Jardim América	Senador Moraes Filho Jardim América (2 escolas)	561	159	720
Núcleo 02 Campinas	Castelo Branco Assis Chateaubriand Castro Alves Cultura e Cooperativismo	577	378	955
Núcleo 03 Centro	José Carlos de Almeida José Honorato Ruy Barbosa (2 unidades) Lyceu Bandeirantes Vasco dos Reis	734	599	1.333
Núcleo 04 Vila Nova	Murilo Braga I.E.G. Jardim Guanabara Palmito Olga Mansur	525	571	1.096
Núcleo 05 Setor Universitário	Dom Abel São Cristóvão	302	87	389
Núcleo 06 Setor Pedro Ludovico	Pedro Xavier Teixeira Dom Abel	375	255	630
Núcleo 07 Setor Rodoviário	José Lobo Arquilino de Brito Antonio Raimundo Frota Olavo Bilac	367	308	675
Total Geral				5.798

Fonte: Organizado pela autora a partir dos Documento nº 15 e 16 (Goiás, [s.d.])

No contexto do Projeto Saturnus, o termo “núcleo” refere-se a unidades regionais ou polos de atendimento que centralizavam a organização e execução das atividades educativas, funcionando como pontos de referência para a coordenação pedagógica e administrativa do programa. A relação dos núcleos encontra-se no Documento 15 (Goiás, [s.d.]).

A “II Fase” correspondia à etapa de continuidade da formação supletiva, destinada a estudantes que já haviam concluído a I Fase ou etapas equivalentes, representando, portanto, um nível mais avançado dentro do itinerário formativo.

Os dados da Tabela 10 indicam que o maior número de candidatos previstos se concentrou no Núcleo 03 (1.333 candidatos), seguido pelo Núcleo 04 (1.096), evidenciando maior demanda nessas regiões. O total geral de 5.798 candidatos demonstra a expressiva abrangência do projeto, sugerindo que sua estrutura de núcleos possibilitava atender de forma descentralizada e adaptada às diferentes necessidades regionais (Goiás, [s.d.]).

2.2 A EXECUÇÃO DO PROJETO SATURNUS

A fase de execução refere-se à operacionalização das ações planejadas, contemplando documentos que evidenciam o andamento das atividades, a aplicação dos conteúdos e o acompanhamento do público atendido. A partir do acervo, enquadram-se nessa categoria:

- **Documento 4** – *Levantamento de Conteúdo de Português* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 5** – *Levantamento de Conteúdo de Educação Física* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 5** – *Levantamento de Conteúdo de Educação Artística* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 7** – *Levantamento de Conteúdo “Lúcia já vou indo”* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 8** – *Relatório do Curso de Educação Artística* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 9** – *Levantamento de Conteúdo de Matemática* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 10** – *Levantamento de Conteúdo de Geografia* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 11** – *Levantamento de Conteúdo de História* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 12** – *Levantamento de Conteúdo de OSPB* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 13** – *Levantamento de Conteúdo de EMC* (Goiás, [s.d.]).

Os documentos de 4 a 13 não possuem data, porém por informações manuscritas e por dados apresentados nas bibliografias contidas nos levantamentos de conteúdo, estima-se que sejam do início da década de 1990.

- **Documento 35** – *Correspondência Telecurso Projeto Saturnus* (Goiás, 1984);
- **Documento 31** – *Estudo do Material Telecurso do 1º Grau* (Goiás, 1983);
- **Documento 14** – *Ficha de Levantamento de Dados Docentes* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 29** – *Boletins preenchidos e com fotografias* (Goiás, 1982, 1983, 1984);
- **Documento 34** – *Rascunhos diversos sobre concluintes do Projeto Saturnus* (Goiás, 1983);
- **Documento 39** – *Modelos de provas de Geografia do Projeto Saturnus (Unidade I e II)* (Goiás, 1989);
- **Documento 40** – *Modelos de provas de Geografia (Unidade III)* (Goiás, 1989);
- **Documento 41** – *Modelos de provas de Geografia (Unidades IV e V)* (Goiás, 1989);
- **Documento 18** – *Ensino Supletivo: Trabalho Individual* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 19** – *Como trabalhar em grupo* (Goiás, [s.d.]);
- **Documento 21** – *O Ensino Supletivo* (Goiás, [s.d.]).

Esses documentos possibilitam compreender o funcionamento cotidiano do Projeto Saturnus, revelando a dinâmica de aplicação dos conteúdos, o acompanhamento administrativo e pedagógico e as estratégias de gestão adotadas durante sua vigência.

A partir deste ponto, concentraremos a análise nos Documentos 4 a 13 (Goiás, [s.d.]), que trazem levantamentos detalhados das disciplinas do currículo do Projeto Saturnus. Esses documentos permitem compreender a estrutura e os conteúdos da proposta pedagógica para o Ensino Supletivo de jovens e adultos, revelando tanto sua organização interna quanto os princípios educacionais e metodológicos que a sustentavam. Além disso, o conteúdo expressa o contexto histórico do período, refletindo as demandas e as concepções sociais vigentes.

A organização curricular, dividida em períodos e disciplinas, buscava oferecer uma trajetória de aprendizado que contemplasse conteúdos essenciais para a formação básica, distribuídos de forma que permitissem um avanço progressivo e sistemático dos estudantes, conforme visto na análise documental da fase de implementação. A divisão em períodos, com conteúdos sequenciais para cada área do conhecimento, revela uma tentativa de dar continuidade ao processo educacional, mesmo diante das limitações de carga horária e das condições adversas do Ensino Supletivo.

A elaboração do conteúdo ficou a cargo da Delegacia Metropolitana de Educação e da Divisão de Apoio ao Ensino Não Formal, conforme consta nos cabeçalhos dos documentos 4 a 13 (Goiás, [s.d.]).

O currículo do Projeto Saturnus, embora detalhado e abrangente, apresenta limitações que precisam ser problematizadas especialmente à luz do contexto político da Ditadura Militar no Brasil. A segmentação por períodos e tópicos, característica herdada do ensino regular, pode ter dificultado a flexibilização necessária para atender ao ritmo individual dos estudantes, configurando um obstáculo à continuidade dos estudos. Segundo Saviani (1991), o currículo imposto durante o regime militar refletia um projeto educacional centralizador e mecanicista, no qual a padronização e o controle eram prioritários, deixando pouco espaço para adaptações pedagógicas que respeitassem as diversidades do público.

Por outro lado, a inclusão de conteúdos relacionados à história política, social e econômica, sobretudo do Brasil e de Goiás, indica que havia algum reconhecimento da importância de abordar contextos locais e nacionais na formação dos alunos. Contudo, Frigotto⁴⁴ (1990) alerta que, mesmo com essa pretensão, o ensino sob o regime autoritário raramente permitia o aprofundamento crítico e o debate democrático, pois a educação era

⁴⁴ FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola e democracia**: a escola como espaço público da sociedade civil. Petrópolis: Vozes, 1990.

instrumentalizada para a manutenção da ordem social vigente. No entanto, essa ambição deve ser confrontada com a realidade das condições de ensino, da preparação docente e dos recursos disponíveis, que muitas vezes limitavam a possibilidade de aprofundamento e debate crítico.

Ademais, o contexto político da época, considerando que os documentos 4 a 13 datam do início da década de 1990, período marcado pela transição da ditadura militar para a redemocratização, evidencia a complexidade e os desafios do projeto.

Organizado em períodos e disciplinas, o currículo propõe uma sequência temática que abrange desde as noções básicas do tempo e espaço, passando pelas primeiras civilizações, até temas mais complexos e contemporâneos, como o capitalismo, as guerras mundiais e o cenário político brasileiro recente.

O Documento 4⁴⁵ (Goiás, [s.d.]) apresenta o currículo de Português, organizado em quatro períodos, cada um com carga horária total de 90 horas e 5 horas semanais. O conteúdo priorizava habilidades essenciais a serem desenvolvidas em todos os períodos, como leitura de diversos gêneros literários, interpretação e produção textual, incluindo textos técnicos como requerimentos, atas, cartas comerciais, recibos, declarações e ofícios, a partir do segundo período.

No que tange à competência gramatical, o currículo abrangia toda a Gramática da Língua Portuguesa, desde a Morfologia, com estudo das classes gramaticais, até Sintaxe, Fonética e Semântica, contemplando figuras e vícios de linguagem. Além disso, o documento traz uma bibliografia específica, destacando o livro *Curso de Língua Portuguesa: para ensino supletivo de 1º grau*, das autoras Cynira Amaral Costa e Sinimar Rocha Almeida, publicado pela Editora do Brasil em 1982 (Goiás, [s.d.]).

Essa maior carga horária, aliada à inclusão da redação de textos técnicos, sugere que o currículo buscava articular o desenvolvimento acadêmico com atividades voltadas às demandas práticas do cotidiano:

[...] a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender e mostrar que a escola deve proporcionar ambientes de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências (Brasil, 1997, p.10-11)⁴⁶.

⁴⁵ Documento nº 4, *Levantamento de Conteúdo de Português* (Goiás, [s.d.]) (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C)

⁴⁶ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>.

Resta, portanto, refletir sobre como essa organização curricular buscava equilibrar a qualificação formal com as necessidades reais desses estudantes.

No Projeto Saturnus, conforme descrito no Documento 5⁴⁷ (Goiás, [s.d.]), a disciplina de Educação Física tinha uma carga horária total de 36 horas por período, distribuídas em quatro períodos, com apenas duas horas semanais. O conteúdo abarcava uma diversidade de temas, que iam desde a compreensão corporal, incluindo postura, higiene, coordenação motora e integração com Ciências, até orientações espaço-temporais e a prática de variados esportes, como atletismo, salto em altura e distância, lançamento de dardos, corridas, ginástica artística, handebol, voleibol e basquetebol, abordados em noções básicas.

Além disso, outros períodos contemplavam dança e atividades sociointegrativas, como gincanas, passeios, quadrilhas e palestras relacionadas ao esporte e ao movimento corporal. Essa diversidade reflete uma preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes, articulando aspectos físicos, sociais e culturais que dialogavam com as necessidades e o contexto histórico do público-alvo, conforme evidenciado no referido documento (Goiás, [s.d.]). No entanto, cabe questionar se, diante de uma carga horária tão reduzida, havia condições reais para que esse amplo levantamento de conteúdos fosse efetivamente realizado e assimilado pelos estudantes.

O Documento 6⁴⁸ (Goiás, [s.d.]), sobre o conteúdo de Educação Artística, é breve, com apenas três páginas, e apresenta uma carga horária total de 54 horas por período, distribuídas em 3 horas semanais. O conteúdo aborda tanto a música, em seus aspectos teóricos e práticos, quanto as artes plásticas e cênicas.

Na música, incluem-se atividades como roda de mãos dadas, diferenciação de ritmos por meio da interpretação de textos em voz alta, reprodução de sons variados para percepção de fenômenos sonoros e desenvolvimento da acuidade auditiva (Goiás, [s.d.]).

No campo das artes plásticas e cênicas, o currículo contempla a identificação do espaço natural, construído, percebido e representado; a leitura do tempo histórico e de culturas diversas; e conceitos como movimento, harmonia, contraste, semelhança, composição de formas, luz e sombra. Também são trabalhadas atividades práticas relacionadas à dramatização, sonoplastia, iluminação, maquiagem e figurino, reforçando a teoria (Goiás, [s.d.]).

⁴⁷ Documento nº 5, *Levantamento de Conteúdo de Educação Física* (Goiás, [s.d.]) (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C)

⁴⁸ Documento nº 6, *Levantamento de Conteúdo de Educação Artística* (Goiás, [s.d.]) (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C)

O Documento 8⁴⁹ (Goiás, [s.d.]) complementa essa visão ao detalhar o relatório do Curso de Educação Artística. O relatório destaca a realização de atividades práticas, como a técnica de “Formação de Estórias Através de Cartazes”, que estimula a criatividade e a organização lógica de ideias, e a “Técnica de Expressão Corporal”, com exercícios de movimentação em círculo, observação, escuta e expressão corporal. O curso também explorou conteúdos musicais e exercícios para desenvolver a coordenação motora, desinibição e expressão individual, promovendo um ambiente de integração e estímulo à criatividade dos alunos. Dessa forma, ao articular as informações do Documento 6 (Goiás, [s.d.]) com as do Documento 8 (Goiás, [s.d.]), percebe-se um esforço claro do Projeto Saturnus em promover uma formação artística ampla, que alia teoria e prática por meio de metodologias ativas e participativas. Entretanto, considerando a carga horária reduzida, questiona-se a viabilidade de aprofundamento e consolidação dos conteúdos apresentados.

O documento 9⁵⁰ (Goiás, [s.d.]) apresenta uma organização curricular de Matemática, distribuída em quatro períodos, com carga horária total de 90 horas e cinco horas semanais. No primeiro período, os conteúdos abrangem conjuntos, sistema de numeração decimal, operações com números naturais e frações, potenciação, múltiplos e divisores, números fracionários, sistema métrico decimal e noções de geometria plana.

No segundo período, os conteúdos avançam para o estudo dos conjuntos dos números inteiros relativos e racionais, equações e inequações do 1º grau, problemas envolvendo essas equações, além de conceitos de razão, proporção, porcentagem e juros simples. O terceiro período dedica-se principalmente à geometria, incluindo o conjunto dos números reais, cálculo algébrico, produtos notáveis, polinômios, frações algébricas, operações e equações fracionárias. Por fim, o quarto período abrange estudo dos radicais, equações do 2º grau, discussão das raízes, equações redutíveis ao 2º grau, equações irracionais, problemas envolvendo equações do 2º grau, segmentos proporcionais, semelhança de triângulos, trigonometria, perímetro e área (Goiás, [s.d.]).

A organização dos conteúdos segue uma sequência didática em que os fundamentos são abordados antes dos conceitos algébricos e geométricos mais complexos, permitindo que os estudantes adquiram habilidades matemáticas de forma sequencial. Essa estrutura está em consonância com os princípios educacionais vigentes no início dos anos 1990, que

⁴⁹ Documento nº 8, *Relatório do Curso de Educação Artística* (Goiás, [s.d.]) (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C)

⁵⁰ Documento nº 9, *Levantamento de Conteúdo de Matemática* (Goiás, [s.d.]) (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C)

recomendavam a construção das habilidades matemáticas de maneira progressiva, favorecendo o raciocínio lógico e a compreensão conceitual (Vygotsky, 1984; Fávero, 1984).

O documento 10⁵¹ (Goiás, [s.d.]) organiza o conteúdo de Ciências em quatro períodos, com carga horária total de 72 horas e quatro horas semanais. No primeiro período, os conteúdos são centrados no meio ambiente, contemplando o estudo do ar (definição, composição, relação com os seres vivos), da água (propriedades, estados físicos, água limpa e suja) e do solo (tipos, relação com a saúde e subsolo).

No segundo período, o foco está na classificação e características dos seres vivos, incluindo a classificação em cinco reinos, descrição dos animais mais simples, como bactérias, e dos invertebrados, como poríferos, celenterados, platelmintos, nematelmintos, anelídeos, moluscos, artrópodes e equinodermos. Também são abordados os vertebrados, peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos, e as plantas, com suas partes e condições para o desenvolvimento vegetal. O terceiro período contempla noções básicas de ecologia, fatores e relações ecológicas, aspectos da ecologia e recursos naturais, além do estudo do corpo humano, detalhando célula, tecidos, sistemas fisiológicos e higiene. No quarto período, são abordados conteúdos de química e física, incluindo matéria, substâncias, misturas, funções químicas e reações, além de temas de física como força, movimento, trabalho, energia, calor, som, luz, eletricidade e magnetismo (Goiás, [s.d.]).

A estrutura do conteúdo evidencia uma progressão do estudo do ambiente natural para os seres vivos, depois para a ecologia e o corpo humano, culminando na integração das ciências naturais com a química e a física. Essa sequência favorece a construção de um conhecimento interdisciplinar que permite ao aluno compreender os fenômenos naturais de forma ampla e articulada.

O documento 11⁵² (Goiás, [s.d.]) organiza o conteúdo de Geografia em quatro períodos, com carga horária total de 54 horas e três horas semanais nos três primeiros períodos, e 72 horas e quatro horas semanais no quarto período. O primeiro período aborda a importância da geografia na vida humana, o planeta Terra e o Brasil como um todo, detalhando aspectos gerais como posição geográfica, divisão político-administrativa, formas de representação do espaço geográfico, elementos do mapa e características físicas como relevo, clima, vegetação, bacias hidrográficas e a influência dos aspectos físicos na vida do homem.

⁵¹ Documento nº 10, *Levantamento de Conteúdo de Ciências* (Goiás, [s.d.]) (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C)

⁵² Documento nº 11, *Levantamento de Conteúdo de Geografia* (Goiás, [s.d.]) (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C)

Também contempla características demográficas, incluindo origem e formação do povo brasileiro, distribuição da população, urbanização e crescimento populacional, além das bases da economia nacional, como atividades agropecuárias, recursos naturais, atividades industriais e comércio (Goiás, [s.d.]).

O segundo período focaliza as regiões brasileiras, explicando a divisão regional, o significado da divisão e a formação das regiões, com análise das características físicas, processos de ocupação humana, economia regional e características culturais das regiões Centro-Oeste, Sudeste, Sul, Nordeste e Norte. O terceiro período trata da visão geográfica do mundo atual, com divisão geográfica em continentes e oceanos, aspectos políticos e econômicos, classificação de países desenvolvidos e subdesenvolvidos, e análise econômica e política de regiões específicas como Estados Unidos, Canadá, União Soviética, Japão e Europa. No quarto período, o conteúdo aborda a visão geográfica dos continentes América, Europa, Ásia e África, com foco nas características físicas, distribuição populacional, aspectos econômicos e políticos, além das consequências econômicas de particularidades regionais (Goiás, [s.d.]).

O levantamento revela uma progressão estruturada que inicia com a compreensão do espaço geográfico nacional e suas dimensões físicas, demográficas e econômicas, avança para o estudo das regiões brasileiras e, posteriormente, amplia a visão para o contexto geográfico mundial.

A análise do Documento 12⁵³ (Goiás, [s.d.]), que detalha o levantamento de conteúdo da disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) para o Projeto Saturnus, revela a ementa de um currículo focado na estrutura do Estado, na história política do Brasil e nos elementos de cidadania. O conteúdo programático da disciplina aborda temas como a organização social (família, escola), a política (três poderes, democracia), a história do Brasil (do período colonial à República e à Constituição de 1988), e a realidade nacional (questões raciais e econômicas, como a crise agrária e a dívida externa). É notável que o documento, datado de um período de transição política, inclua tópicos como “A Ditadura Militar” e “A Redemocratização”, sugerindo uma tentativa de reflexão sobre o passado recente do país.

A disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) foi instituída no currículo educacional brasileiro por meio da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), durante o regime militar. Sua criação tinha como objetivo principal a formação cívica e moral dos estudantes, orientada pelos valores e pela ideologia do governo da época, buscando promover coesão social

⁵³ Documento nº 12, *Levantamento de Conteúdo de OSPB* (Goiás, [s.d.]) (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C)

e patriotismo. Conforme Saviani (2008), a inclusão de disciplinas como OSPB e Educação Moral e Cívica refletia o projeto político-pedagógico autoritário do regime, que visava não apenas transmitir conhecimentos, mas também moldar comportamentos e atitudes alinhados à ordem vigente. Após o processo de redemocratização do país, o papel da OSPB passou a ser amplamente questionado devido à sua associação direta com o período autoritário.

A disciplina foi oficialmente extinta do currículo brasileiro com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, em 1996. Embora o texto legal e as reformas curriculares posteriores tenham previsto uma abordagem mais integrada e interdisciplinar para temas relacionados à cidadania, ética e política, não é consenso que o conteúdo da OSPB tenha sido plenamente incorporado a outras áreas, como História, Geografia, Sociologia e Filosofia (Brasil, 1996).

Autores como Bittencourt (2018) apontam que a transposição desses conteúdos foi parcial e, em muitos casos, superficial, resultando em lacunas na formação política e cidadã dos estudantes. Assim, mais do que uma simples “diluição”, houve uma reconfiguração seletiva, que deixou de fora aspectos considerados sensíveis ou controversos.

A análise do Documento 13⁵⁴ (Goiás, [s.d.]), um levantamento de conteúdos da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), oferece um panorama dos temas que compunham a formação moral e cívica dos alunos do Ensino Supletivo. O currículo da disciplina, como apresentado, se divide entre valores éticos e universais, tais como “virtudes”, “liberdade” e “amor”, e conceitos cívicos alinhados a uma visão de Estado mais tradicional. A inclusão de tópicos como “O Governo Brasileiro”, “A Segurança Nacional”, “As Forças Armadas” e “Os Símbolos Nacionais” é particularmente reveladora. A observação manuscrita de que o conteúdo foi reavaliado em 1993 sugere uma tentativa de atualização ou adaptação curricular em um período de transição democrática, onde o ideário da disciplina já não se alinhava totalmente com o novo contexto político do país (Goiás, [s.d.]).

A disciplina de Educação Moral e Cívica, assim como a OSPB, foi instituída como obrigatória pela Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), em vigor durante a ditadura militar. Seu propósito central era moldar o caráter do cidadão, inculcando valores como a ordem, a disciplina, o patriotismo e o respeito às instituições do Estado, incluindo as Forças Armadas. Após a redemocratização do Brasil, essa disciplina perdeu relevância e seu caráter ideológico foi amplamente criticado.

⁵⁴ Documento nº 13, *Levantamento de Conteúdo de EMC* (Goiás, [s.d.]) (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C)

A existência de um currículo formalmente estabelecido, como os levantamentos de conteúdo vistos anteriormente, pressupõe a existência de um corpo docente com formação adequada para ministrar as aulas, gerenciar as turmas e, fundamentalmente, lidar com os desafios pedagógicos e sociais intrínsecos ao público do Ensino Supletivo. Assim, a análise da lotação de docentes se torna a próxima etapa lógica, pois permite verificar se a estrutura administrativa e de pessoal estava à altura das demandas impostas pelos conteúdos e pela realidade dos alunos adultos

O Documento 14⁵⁵ (Goiás, [s.d.]) apresenta um levantamento detalhado sobre a essa lotação nas escolas que integravam o Projeto Saturnus, contemplando dados relativos à infraestrutura, ao número de matrículas e à formação dos professores. O registro reúne informações quantitativas e qualitativas que permitem observar tanto a capacidade física das unidades escolares quanto o perfil profissional dos educadores responsáveis pelo atendimento ao público demandante do projeto.

O Documento 14 (Goiás, [s.d.]) inclui informações sobre a infraestrutura e o quadro docente das escolas participantes do projeto, evidenciando dados fundamentais para a compreensão da capacidade das unidades escolares, conforme veremos a seguir.

A Escola Estadual de 1º Grau Maracanã, em Anápolis, registrava 2.005 estudantes matriculados, dos quais 1.674 apresentavam frequência regular, sendo 456 com idade superior a 17 anos. A infraestrutura compreendia 16 salas de aula, com capacidade para 50 alunos cada. O corpo docente era composto por 10 professores de Português e 8 de Matemática. No caso de Português, a formação era diversificada, com predominância de licenciaturas plenas em Letras (Português/Inglês) e Pedagogia, além de casos de formação superior incompleta e de 2º grau normal. Já os docentes de Matemática apresentavam níveis variados de escolaridade, incluindo graduação em Matemática, Desenho e Ciências Econômicas, bem como formação incompleta (Goiás, [s.d.]).

A Escola Polivalente de 1º Grau Gabriel Issa apresentava ficha de levantamento notoriamente incompleta, registrando apenas a existência de três salas, com capacidade para 50 estudantes cada. Não havia dados sobre matrícula, frequência, corpo docente ou outras informações que permitissem uma análise mais aprofundada (Goiás, [s.d.]).

A Escola Estadual de 1º Grau Antesina Santana contava com 18 salas, cada uma com capacidade para 50 estudantes. Possuía 5.989 alunos matriculados, sendo 598 efetivos, dos quais 390 tinham mais de 17 anos. O corpo docente era formado por sete professores de

⁵⁵ Documento nº 14, *Ficha de Levantamento de Dados Saturnus* (Goiás, [s.d.]) (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C)

Português e cinco de Matemática, com informações nominais e de formação incluídas no levantamento (Goiás, [s.d.]).

A Escola Estadual de 1º Grau Américo B. de Carvalho apresentava 81 estudantes com mais de 17 anos, embora anotação manuscrita indicasse um número atualizado de 178, sugerindo inconsistência nos dados. O corpo docente incluía um professor de Português com licenciatura em Letras e uma professora de Matemática com formação em Pedagogia. A estrutura contava com 10 salas, cada uma para até 50 alunos. Essa configuração sugere que professores, ao atenderem múltiplas turmas ou níveis, poderiam enfrentar carga horária elevada, o que potencialmente impactaria a qualidade do ensino (Goiás, [s.d.]).

A Escola Estadual de 1º Grau Pe. Trindade apresentava entre 87 e 132 alunos com mais de 17 anos, sendo 87 matriculados e 90 efetivos. Dispunha de três professores de Português e um de Matemática, além de seis salas, cada uma com capacidade para 55 estudantes (total de 330 alunos). Dados manuscritos adicionais indicam que, nas séries finais do 1º grau (5ª a 8ª série), havia 219 alunos, com faixa etária predominante entre 17 e 20 anos, o que representava carga considerável para o único docente de Matemática (Goiás, [s.d.]).

Os dados expostos no Documento 14 (Goiás, [s.d.]) evidenciam significativas diferenças nas condições de infraestrutura e de composição do corpo docente entre as escolas, além de inconsistências nos registros, o que dificulta uma avaliação precisa do projeto. A heterogeneidade no perfil discente e a distribuição desigual de profissionais apontam para desafios estruturais e pedagógicos na gestão do Ensino Supletivo, especialmente no que diz respeito à carga de trabalho dos professores e à capacidade física das instituições.

Continuando a análise, verificamos que o Documento 34⁵⁶ (Goiás, 1980-1982) oferece um vislumbre empírico dos desafios enfrentados pelo Ensino Supletivo na década de 1980. O documento (Goiás, 1980-1982) registra o desempenho e a permanência de alunos em diversas instituições de ensino e constitui uma fonte primária para a compreensão das dinâmicas educacionais de adultos. O levantamento sistemático de dados sobre matrículas, aprovações, reprovações e, notavelmente, a evasão escolar, delineia um quadro complexo que merece uma análise aprofundada no contexto das políticas de educação de adultos no Brasil.

A principal evidência empírica extraída da documentação é a elevada taxa de evasão escolar. Em uma perspectiva quantitativa, os dados agregados apresentados no documento (Goiás, 1980-1982) revelam que, em 1981, de 930 alunos matriculados, 586 evadiram, e em 1982, o número de evadidos alcançou 1350 de um total de 2268.

⁵⁶ Documento nº 34, *Rascunhos diversos sobre concluintes do Projeto Saturnus – Década de 1980* (Goiás, 1980-1982) (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C)

Esse dado, isoladamente, indica uma vulnerabilidade tanto no modelo pedagógico quanto nas condições de vida dos estudantes. A evasão entre os adultos no Ensino Supletivo não deve ser encarada apenas como uma falha educacional, mas como consequência da interação de diversos fatores externos à escola. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a permanência de jovens e adultos no ambiente escolar depende fortemente de aspectos socioeconômicos e culturais, já que muitas vezes eles precisam conciliar os estudos com o trabalho e as responsabilidades familiares, o que dificulta a continuidade da formação. Assim, fatores como a necessidade de dividir tempo entre trabalho e estudo, condições precárias de emprego, falta de transporte adequado e o custo de materiais escolares surgem como explicações possíveis para o abandono escolar.

Ademais, os registros de reprovação, embora em menor escala que a evasão, indicam as barreiras acadêmicas enfrentadas pelos alunos que persistiram no programa. A distribuição de reprovações por disciplina sugere dificuldades específicas, que podem ser reflexo de uma didática descontextualizada ou de lacunas na formação de base. A rigidez curricular e a metodologia de ensino, muitas vezes replicada do ensino regular e não adaptada às vivências e aos ritmos de aprendizagem dos adultos, podem ter contribuído para o baixo desempenho. A documentação (Goiás, 1980-1982), ao detalhar esses números, fornece o substrato para uma reflexão crítica sobre a adequação das políticas educacionais da época às especificidades do público demandante.

A tabela 11, a seguir, detalha os resultados por escola e ano, permitindo observar as taxas de retenção e evasão por instituição de ensino.

Tabela 11 - Análise comparativa de evasão em escolas do Projeto Saturnus (1981-1982)

Escola	Ano	Matriculados	Alunos em curso	Reprovados	Evadidos
Escola Estadual de 1º grau Artur da Costa e Silva	1982	42	13	14	29
Educandário B. Helou	1982	140	45	58	95
Projeto Saturnus	1981	930	346	731	586
Projeto Saturnus	1982	2.286	918	1.921	1.350
Escola Estadual de 1º grau Marechal Rondon	1982	78	31	63	47
Escola Estadual de 1º Grau Gonçalves Dias	1982	98	56	72	42

Escola	Ano	Matriculados	Alunos em curso	Reprovados	Evadidos
Escola Estadual de 1º grau Gonçalves Dias	1981	143	68	*	75
Escola Est. de 1º Grau Duque de Caxias	1982	81	32	69	49
Escola Estadual de 1º Grau Duque de Caxias	1981	110	22	74	88
Escola Estadual Arquilino de Brito	1982	243	81	161	162
Total		4.151	1.612	3.163	2.523

Fonte: Documento nº 34 (Goiás, 1980-1982). *O número de alunos reprovados para a Escola Estadual de 1º grau Gonçalves Dias em 1981 não pôde ser determinado, pois os dados da tabela estão inconsistentes e o valor total não é fornecido.

Em síntese, percebe-se que o Ensino Supletivo em Goiás na década de 1980 estava alicerçado sobre uma base vulnerável, marcada por um descompasso entre a oferta educacional e as complexas realidades dos estudantes adultos.

2.3 O ACOMPANHAMENTO DO PROJETO SATURNUS

A presente seção dedica-se à fase de acompanhamento do Projeto Saturnus, um estágio crucial para a compreensão da sua operacionalidade e dos desafios enfrentados durante sua execução. Esta etapa, que engloba o monitoramento, os registros e as avaliações contínuas, permite uma análise mais detalhada da forma como o projeto se desenvolvia na prática. Para tanto, catalogamos o seguinte conjunto de documentos provenientes do acervo da SEDUC-GO:

- **Documento 32** – *Situação Real e Sugestão de Melhorias Saturnus* (Goiás, 1983);
- **Documento 33** – *Relação de Boletins Preenchido e Dados Estatísticos Saturnus* (Goiás, 1983);
- **Documento 24** – *Quadro Demonstrativo do Projeto Saturnus (Avaliação)* (Goiás, 1981);
- **Documento 26** – *Ficha de acompanhamento da execução física* (Goiás, 1980-1981);
- **Documento 28** – *Relatório de Escolas – Saturnus* (Goiás, 1982-1983).

A análise destes registros permitirá ir além dos planos e intenções iniciais, revelando as dinâmicas internas, os dados concretos sobre o público demandante, os indicadores de desempenho e as estratégias de melhoria propostas, fornecendo assim uma visão aprofundada da gestão e da avaliação do Projeto Saturnus em seu cotidiano.

A análise do Projeto Saturnus na sua fase de acompanhamento exige um olhar minucioso sobre os registros da execução diária e das avaliações do programa. Neste sentido, vamos nos deter na leitura aprofundada dos Documentos 26 (Goiás, 1980-1981) e 32 (Goiás, 1983), que, embora pertencentes a um período temporal parecido, oferecem perspectivas complementares.

O Documento 26 (Goiás, 1980-1981), em particular, constitui uma “Ficha de Acompanhamento da Execução Física” e uma série de “Relatórios de Execução”, que permitem reconstruir a estrutura, os procedimentos e os desafios concretos do projeto. A seguir, uma análise detalhada deste documento, que lança luz sobre a materialidade de uma política pública educacional no início da década de 1980.

A documentação administrativa, elaborada pela SEC/GO e COPLASE/UCPPP, identifica o público demandante do Projeto Saturnus de forma precisa, caracterizando-o como “adolescentes e adultos que não concluíram o ensino de 1º grau em idade própria” (Goiás, 1980-1981, p.23). O público-alvo prioritário, segundo o relatório (Goiás, 1980-1981), era formado

por aqueles com idade “igual ou acima de 17 anos” e que viviam nas “zonas periféricas urbanas de Goiânia e municípios limítrofes”. Esta definição do público reforça a natureza do projeto como uma iniciativa de Ensino Supletivo, direcionada a uma população que estava fora do fluxo regular da educação formal e que, frequentemente, encontrava-se em condições socioeconômicas mais vulneráveis.

O projeto tinha objetivos claros e ambiciosos, que iam além da simples oferta educacional. Seu propósito era:

oferecer aos alunos matriculados [...] oportunidade de continuar estudos a nível de 1º Grau”. Contudo, um dos objetivos mais estratégicos e reveladores era “diminuir a procura aos exames de suplência de 1º Grau e favorecer a extinção dos cursos supletivos com baixo teor de supletividade (Goiás, 1980-1981).

A execução pedagógica do projeto, conforme detalhado no documento (Goiás, 1980-1981), era um processo altamente estruturado. O acompanhamento da UESU (Unidade de Ensino Supletivo) incluía a distribuição de “fascículos relativos ao estudo” para os alunos e a elaboração de provas para avaliação. O ciclo de avaliação era bem definido: a aplicação e correção das provas, seguida pelo levantamento de dados estatísticos sobre os resultados das avaliações. Adicionalmente, havia um “período de recuperação” durante as férias para os alunos que não obtiveram aprovação, o que, provavelmente, indica uma preocupação em mitigar a reprovação.

No plano administrativo e de recursos humanos, o Projeto Saturnus mostrava uma forte centralização. O documento 26⁵⁷ registra um “treinamento de 11 coordenadores e 60 professores” para a execução do projeto. A fiscalização e o acompanhamento eram frequentes e sistemáticos, com a realização de “reunião em cada Unidade Escolar com professores e diretores” e “visitas semanais às Unidades Escolares da Capital” (Goiás, 1980-1981, p.9). Este modelo de gestão centralizado e hierárquico sugere um controle rigoroso sobre a execução do projeto, minimizando a autonomia das escolas e dos professores e garantindo a aplicação uniforme das diretrizes.

A dimensão quantitativa do Documento 26 (Goiás, 1980-1981) é um elemento essencial para mensurar a escala do projeto. O relatório do segundo trimestre de 1981, por exemplo, registra um número efetivo de 1.232 alunos (“cursistas”) em 26 turmas. O alcance geográfico do projeto também é evidenciado pela distribuição dos alunos em municípios como Goiânia, Anápolis, Aparecida de Goiânia e Minaçu. Essa documentação estatística demonstra

⁵⁷ Documento nº 26, *Ficha de acompanhamento da execução física* (Goiás, 1980-1981) (lista completa no Quadro 4; documento integral via *link*, vide Anexo C)

o esforço contínuo da coordenação em quantificar o desempenho e a abrangência do projeto, coletando dados sobre o número de alunos aprovados e reprovados para o “remanejamento das turmas”.

O Documento 32 (Goiás, 1983), que apresenta a *Situação Real do Projeto Saturnus - Sugestões de melhoria*, constitui um registro de autocrítica e reflexão interna sobre a execução do programa. Ao contrário dos relatórios de acompanhamento que descrevem as atividades realizadas, este documento se detém na identificação dos “entraves” e na proposição de soluções, fornecendo uma perspectiva qualitativa e diagnóstica fundamental para a historiografia da educação de jovens e adultos. Ele revela a percepção da própria equipe gestora sobre o hiato entre a teoria e a prática pedagógica do projeto.

A estrutura pedagógica do Projeto Saturnus é descrita como um sistema de “fascículos” em que o progresso do aluno dependia de sua aprovação em cada etapa, seguindo “o ritmo próprio de cada um”, conforme descrito no excerto abaixo:

O Curso tem duração mínima de 10 meses. Neste período serão realizadas 04 avaliações, cada qual envolvendo o conteúdo de 01 a 04 fascículos das diversas disciplinas. O aluno só poderá passar para o fascículo seguinte mediante a sua aprovação, assim sendo a duração do curso segue o ritmo próprio de cada um, cabendo em grande parte ao aluno a responsabilidade de seu progresso (Goiás, 1983, p.1)

A documentação (Goiás, 1983) lista as 20 escolas participantes e o total de alunos inscritos por unidade. O alcance do projeto se estendia a municípios como Goiânia, Aparecida de Goiânia, Anápolis e Minaçu. No entanto, a execução desta metodologia personalizada enfrentava sérios obstáculos.

Goiás (1983) aponta uma série de “entraves” que comprometiam o bom andamento do projeto. Entre eles, destacam-se problemas logísticos, como o “período das provas muito perto um do outro” (p.3), a “dificuldade em comprar os módulos no horário disponível do aluno” (p.5), a “ausência de uma pessoa responsável pelo Projeto Saturnus nas Escolas” (p.5), e a “dificuldade de realizar o trabalho no município de Goiânia, devido aos fatores locomoção, recurso financeiro e localização das Escolas” (p.5).

As fragilidades pedagógicas e estruturais também são minuciosamente descritas. A equipe gestora de Goiás (1983, p.5) notou o “número insuficiente de professores” e, crucialmente, a “falta de conhecimento da metodologia específica, por parte dos professores” para lidar com “alunos de diferentes níveis na mesma sala”. Além disso, a “falta de esclarecimento aos alunos e principalmente aos professores do que é o Projeto Saturnus” revela uma falha de comunicação e de alinhamento com a proposta pedagógica do programa (Goiás,

1983). O desinteresse da direção e dos professores por parte do projeto também foi registrado como um problema.

O diagnóstico mais contundente e que conecta este documento à análise quantitativa demonstrada na Tabela 11 é o alto índice de evasão no Projeto Saturnus. O próprio documento atribui esta problemática a todas as questões listadas, somadas ao “*fator sócio-econômico do aluno*” (Goiás, 1983, [sic]). Esta conclusão autoexplicativa valida a interpretação de que a evasão não era um fenômeno isolado, mas o resultado direto de um conjunto de deficiências de gestão e pedagógicas, em conjunto com as condições de vida dos alunos.

A reflexão final do documento (Goiás, 1983) demonstra a consciência da equipe de que os problemas exigiam mais do que soluções paliativas. As “possíveis soluções” propostas, como a “reciclagem de professores” e a readequação do calendário de provas, eram vistas como medidas corretivas. Contudo, a conclusão do relatório é um clamor por uma reforma estrutural: “Achamos, entretanto, que o Projeto deverá sofrer mudanças em sua estrutura e dinâmica, a fim de que seja um núcleo avançado do UESU” (Goiás, 1983, p.7). Essa declaração indica que o Documento 32 (Goiás, 1983) já apontava, no acompanhamento realizado pela equipe de gestão, as fragilidades do projeto e a necessidade de uma reestruturação para que ele pudesse cumprir seus objetivos educacionais.

2.4 A CONCLUSÃO DO PROJETO SATURNUS

Esta seção dedica-se à análise da fase de conclusão do Projeto Saturnus. Este estágio é crucial para a compreensão dos resultados efetivos do programa, dos trâmites burocráticos de encerramento e do legado institucional. Longe de ser um processo meramente formal, a conclusão de um projeto educacional envolve a materialização dos esforços pedagógicos e administrativos na forma de certificações e diplomas.

Na fase de conclusão, integram-se para análise os documentos a seguir, extraídos do acervo da SEDUC-GO, que oferecem subsídios para um exame desse momento do projeto:

- **Documento 47** – *Lista de Alunos Formandos* (Goiás, 1994,1996);
- **Documentos 43 e 46** – *Listas de Estudantes e Solicitação de Diplomas* (Goiás, 1993, 1994);
- **Documento 49** – *Correspondências por Carta* (Goiás, 1995);
- **Documento 50** – *Solicitação de apoio e falta de certificados* (Goiás, 1995);
- **Documento 45** – *Comprovantes de Pagamento* (Goiás, 1993-1994);
- **Documento 48** – *Ofício da SEDUC suspendendo a cobrança de taxas* (Goiás, 1994);
- **Documento 44** – *Recibo de diplomas com confirmação de pagamento* (Goiás, 1993);
- **Documento 20** – *Modelos de diplomas e certificados* (Goiás, [s.d.]) – provavelmente do início da década de 1990.
- Além da **Resolução nº 763, de 1995**, do CEE-GO, presente no final do arquivo **Documento 35**.

O estudo desses registros permitirá compreender as etapas finais do projeto, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para obterem seus diplomas e as questões administrativas que cercaram o encerramento do programa.

A análise da fase de conclusão do Projeto Saturnus, sustentada pelos documentos 50 (Goiás, 1995), 48 (Goiás, 1994) e 20 (Goiás, [s.d.]), revela que o encerramento do programa foi um processo complexo, permeado por desafios burocráticos, mudanças de políticas e debates sobre a validação da formação dos estudantes. Longe de ser um mero ato formal, a conclusão do projeto expõe as tensões e as fragilidades institucionais que persistiram até seus anos finais.

O Documento 50⁵⁸ (Goiás, 1995), uma série de ofícios da Escola Estadual Andreilino Rodrigues de Moraes à Superintendência do Ensino Não Formal, ilustra as dificuldades de comunicação e de acompanhamento que minavam a eficácia do projeto. A diretora da escola solicitava o acompanhamento semanal de um supervisor para “orientar o professor, renovar conteúdos e fazer averiguações em processos” (Goiás, 1995, p.2).

A queixa mais contundente do documento é a percepção de um “distanciamento entre Ensino Fundamental e Ensino Não Formal, e deste com a sua Superintendência” (Goiás, 1995, p.1). Este ofício, datado de 1995, anos após a implantação do projeto, evidencia que as falhas de supervisão e a desconexão entre a escola e a administração central permaneciam como obstáculos para a finalização dos estudos dos alunos. A materialização desse problema fica visível na lista de alunos dos anos de 1993 e 1994 que, em novembro de 1995, ainda “faltam certificados para serem datilografados e posteriormente autenticados” (Goiás, 1995, p.3).

O Documento 48⁵⁹ (Goiás, 1994) apresenta, entre outros, o “Ofício Circular nº 040/94 SUPENFOR”, datado de junho de 1994. A comunicação informa “suspensa a cobrança da taxa de autenticação dos Certificados referentes ao Curso de Suplência II” (Goiás, 1994, p.2). Esta decisão administrativa, tomada nos últimos anos de existência do projeto, pode ser interpretada como um reconhecimento tardio de que as taxas representavam um obstáculo significativo para a conclusão formal do curso, em especial para os estudantes de baixa renda que o Projeto Saturnus visava atender. A suspensão da cobrança alterou o procedimento para emissão dos certificados, eliminando a taxa de autenticação para os estudantes do Curso de Suplência II.

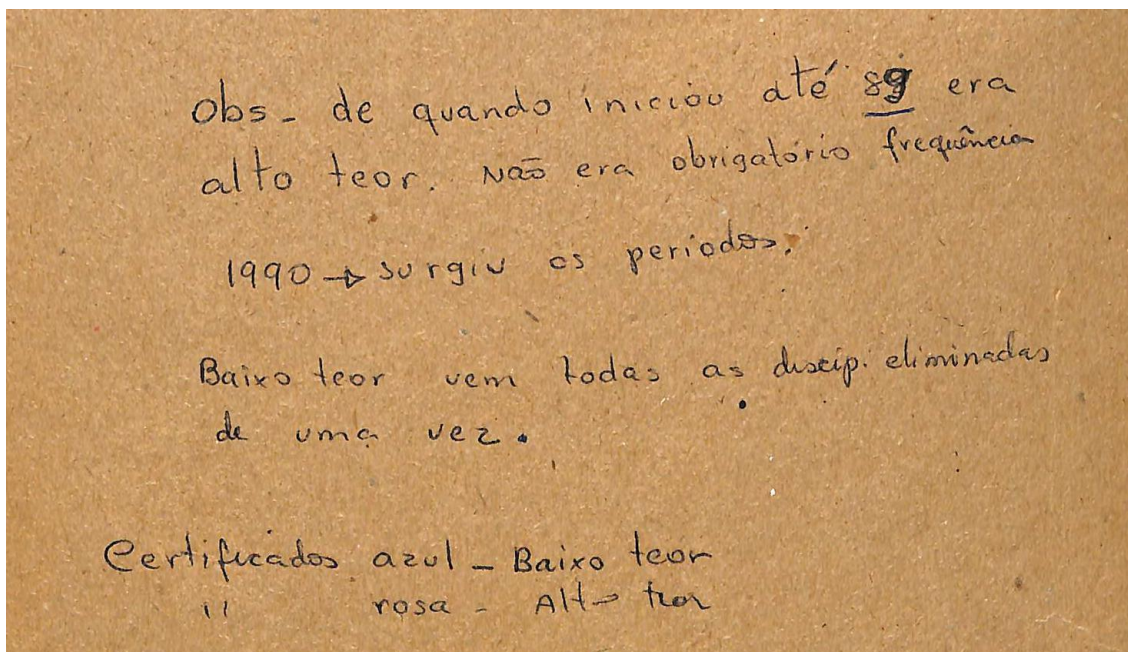
O Documento 20⁶⁰ (Goiás, [s.d.]), por sua vez, oferece a evidência mais notável de um debate pedagógico e administrativo sobre a qualidade dos resultados do projeto. As anotações manuscritas (figura 5) nos modelos de diplomas diferenciam explicitamente entre “alto teor” e “baixo teor de supletividade” (Goiás, [s.d.]).

⁵⁸ Documento nº 50, *Solicitação de apoio da Superintendência e falta de certificados a estudantes* (Goiás, 1995) (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C)

⁵⁹ Documento nº 48, *Ofício da SEDUC suspendendo a cobrança de taxas* (Goiás, 1994) (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C)

⁶⁰ Documento nº 20, *Modelos de diplomas e certificados* (Goiás, [s.d.]) – provavelmente do início da década de 1990. (lista completa no Quadro 4; documento integral via [link](#), vide Anexo C)

Figura 5 – Anotação manuscrita no Documento 46 sobre alto teor e baixo teor de supletividade



Fonte: Documento nº 20, *Modelos de diplomas e certificados* (Goiás, [s.d.])

A Figura 5, composta por anotações manuscritas, oferece um vislumbre da complexa categorização dos certificados do Projeto Saturnus. O texto diferencia os certificados em “alto teor” e “baixo teor” de supletividade. A anotação indica que o “alto teor” se referia ao período “de quando iniciou até 89”, quando a frequência não era obrigatória. A partir de 1990, “surgiram os períodos”, o que sugere uma mudança na estrutura do curso. O “baixo teor” é descrito como um modelo em que “todas as discip. [disciplinas] eliminadas de uma vez”. Por fim, as notas associam cores aos certificados, sendo “azul” para o baixo teor e “rosa” para o alto teor (Goiás, [s.d.]).

No contexto do Projeto Saturnus, a distinção entre “alto teor” e “baixo teor” de supletividade refere-se às diferenças na estrutura, metodologia e controle adotados nos cursos. O modelo de baixo teor aproxima-se do Ensino Regular, com estudos sistemáticos, frequência obrigatória, sequência de graus e inspeção permanente, enquanto o modelo de alto teor oferece maior flexibilidade e autonomia no currículo e na organização do curso, mantendo, porém, o controle centralizado por meio de exames. A distinção não se refere primariamente à qualidade da formação, mas sim ao grau de abertura e ajustabilidade do Ensino Supletivo em relação ao modelo tradicional (Brasil, 1972).

A análise das Resoluções do CEE (Documento 35, Goiás, 1984-1995) revela que o Projeto Saturnus, embora aprovado e reformulado em diferentes momentos, teve seu encerramento gradual planejado e executado por meio de uma série de resoluções. O projeto,

que teve seu Plano de Curso aprovado em 1984 (Resolução do CEE nº 202/1984), passou por uma reformulação em 1988 (Resolução nº 101/1988) e teve seu prazo de matrícula limitado a 1991 por meio da Resolução nº 144/1990.

A partir de 1993, a documentação aponta para o encerramento do projeto, com o foco em garantir a conclusão dos estudos dos alunos já matriculados. A Resolução nº 698/1993 prorrogou a autorização do Projeto Saturnus por um ano, com retroatividade a 1992. O Parecer Plenário nº 352/94, por sua vez, esclarece que o Projeto Saturnus havia sido reformulado, pela Resolução nº 695/93, com a nova denominação de Suplência I. A prorrogação solicitada, e aprovada pela Resolução nº 163/1994, tinha como finalidade principal amparar os alunos matriculados na vigência da resolução anterior, permitindo que tivessem a oportunidade de concluir seus estudos até dezembro de 1994.

A Resolução nº 763/1995 representa a institucionalização definitiva do novo modelo de ensino, marcando o encerramento formal do Projeto Saturnus. A aprovação de um Projeto dos Cursos de Suplência por um período de quatro anos, a partir de 1996, contrasta com as prorrogações curtas e pontuais concedidas anteriormente ao Projeto Saturnus. Essa resolução estabelece um novo programa, dividindo a suplência em três níveis: Suplência I (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), Suplência II (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental) e Suplência III (Ensino Médio Não Profissionalizante).

Essa mudança é confirmada por documentos anteriores, como o Parecer Plenário nº 352/94, que já indicava que o Projeto Saturnus havia sido reformulado e renomeado como Suplência I. As prorrogações de 1993 e 1994, como as da Resolução nº 163/1994, não visavam a continuidade do projeto, mas sim a necessidade de “amparar os alunos matriculados na vigência” (Goiás, 1984-1995, p.8) da resolução anterior para que pudessem concluir seus estudos. Portanto, a Resolução nº 763/1995 não é uma continuação, mas o ato final de substituição, consolidando um novo modelo pedagógico e encerrando a vigência do nome e das operações originais do Projeto Saturnus na rede estadual de ensino.

Em suma, a análise desses documentos demonstra que a fase de conclusão do Projeto Saturnus constituiu uma etapa de prorrogações e adaptações (Goiás, 1984-1995), como: o descolamento entre a burocracia e a realidade das escolas (Goiás, 1995), a flexibilização de políticas financeiras (Goiás, 1994) e a criação de uma certificação estratificada (Goiás, [s.d.]). A documentação da fase de conclusão é, portanto, um registro de como este projeto atravessou um processo marcado por reformulações, mudanças institucionais e burocracia ao se aproximar de seu fim.

2.5 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE AS PRÁTICAS E RESULTADOS DO PROJETO SATURNUS

Ao analisar o Projeto Saturnus, é imprescindível considerar o contexto autoritário da Ditadura Militar no Brasil, período marcado por uma visão mecanicista e pragmática da educação supletiva. Embora o projeto tenha se destacado por ampliar o acesso à educação básica para jovens e adultos excluídos da escolarização regular, sua concepção e implementação revelam limitações estruturais que dificultaram a efetividade de suas propostas (Goiás, [s.d.], Doc. 23; Doc. 42).

O Saturnus foi idealizado num cenário em que a educação supletiva muitas vezes assumia um caráter assistencialista e compensatório, focado mais na certificação rápida do que na formação crítica dos sujeitos. Essa abordagem refletia a urgência de responder a demandas sociais imediatas, mas que acabou por privilegiar um ensino fragmentado e aligeirado, comprometendo a profundidade do processo educativo (Goiás, [s.d.], Doc. 32; Doc. 33).

Além disso, os elevados índices de evasão e reprovação registrados indicam que, apesar das boas intenções, o projeto enfrentou sérios obstáculos para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes. A restrição da carga horária, a heterogeneidade dos perfis dos alunos, a carência de formação continuada para os docentes e o uso de metodologias avaliativas mecanicistas são exemplos claros dos desafios que limitavam o alcance das metas propostas (Goiás, [s.d.], Doc. 24).

A fragmentação documental e a ausência de registros completos dificultam uma avaliação mais ampla e aprofundada, mas também evidenciam a falta de políticas sistemáticas de monitoramento e avaliação, tão necessárias para o aprimoramento de qualquer política pública educacional (Goiás, [s.d.], Doc. 34; Doc. 26; Doc. 28).

Portanto, o legado do Projeto Saturnus deve ser compreendido não apenas por seus avanços no reconhecimento da Educação de Adultos como modalidade essencial, mas também pelas suas limitações decorrentes da conjuntura política e das práticas assistencialistas que marcaram sua trajetória. A experiência do Projeto Saturnus demonstra que políticas públicas na área precisam ir além da simples certificação, incorporando formação docente continuada, metodologias inclusivas e avaliações diversificadas para efetivamente promover a emancipação e a transformação social dos educandos (Goiás, [s.d.], Doc. 3; Doc. 38). Assim, o Projeto Saturnus ilustra as tensões entre intenção e prática, entre acesso ampliado e qualidade educacional, e reforça a necessidade de críticas constantes para o aprimoramento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos processos de implementação, execução e acompanhamento do Projeto Saturnus, esta pesquisa cumpre seus objetivos ao revelar as profundas contradições de uma experiência de ensino supletivo que, longe de representar uma solução, expôs as falácias e limitações da política educacional da época. O Projeto Saturnus, como reflexo das mazelas de seu tempo, foi uma tentativa superficial de atender a uma demanda real, mas desorganizada e desprovida de uma visão de transformação educacional. No contexto autoritário e desestruturado em que foi implantado, a proposta de escolarização de adultos em Goiás revelou-se não como resposta eficaz às necessidades dos trabalhadores, mas como medida paliativa que pouco contribuiu para a emancipação e inclusão social.

Os documentos analisados, provenientes do acervo da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e preservados pelo Centro Memória Viva da Universidade Federal de Goiás, permitiram um olhar detalhado sobre a arquitetura do Projeto Saturnus. Embora a falta de datas em diversos registros tenha dificultado uma análise cronológica precisa, a organização em categorias temáticas — implementação, execução, acompanhamento e conclusão — proporcionou compreensão das dimensões práticas e simbólicas do projeto, evidenciando falhas estruturais, contradições implícitas e a permanência de um modelo de educação marcado pela precariedade e exclusão do público-alvo, em detrimento das condições necessárias para acesso e permanência.

A análise crítica da documentação revelou a precariedade do modelo proposto, que, sob a égide da Lei nº 5.692/71, impôs uma educação voltada à adequação à lógica produtiva, priorizando a redução de conteúdos e a formação rápida em detrimento de uma educação crítica e reflexiva. A subvalorização da experiência de vida dos alunos e a negligência em relação à formação crítica geraram um ensino pragmático, voltado para um mercado de trabalho que, por sua vez, não garantia ascensão social aos trabalhadores.

O caráter assistencialista do projeto, que buscava "remediar" a falta de escolaridade de forma precária, sem questionar as causas estruturais da exclusão, constituiu uma de suas grandes falácias. A ausência de planejamento contínuo, a improvisação metodológica e a implementação de uma educação reduzida a uma lógica de certificação demonstram que a prioridade não era a qualidade do ensino, mas sim a solução rápida, sem profundidade, voltada para cumprimento de metas quantitativas.

Durante sua execução, o projeto evidenciou a falência de uma educação que se pretendia resolutiva, mas que carecia de conteúdo e de horizonte emancipador. A

implementação pautada pela falta de continuidade, pela ausência de práticas pedagógicas conectadas à realidade dos alunos e pela simplificação de currículos transformou a educação de adultos em mera formalidade burocrática. Ajustes administrativos constantes, acompanhados de avaliações superficiais e controles rígidos, voltados mais para emissão de certificados do que para aprendizagem significativa, reforçam a falência de um modelo educacional centrado na certificação em detrimento da formação integral.

A conclusão do Projeto Saturnus, marcada pela ênfase na certificação como objetivo final, revela suas limitações: ao invés de promover uma educação voltada à cidadania, restringiu-se a um processo de burocratização do ensino, esvaziando o sentido do ato de aprender. A lógica da certificação consolidou a ideia de que a educação de adultos seria um "remendo" para uma sociedade que já havia excluído seus sujeitos de outras oportunidades.

A pesquisa demonstra que, apesar de sua duração relativamente longa, o Projeto Saturnus avançou apenas pontualmente e enfrentou muitas limitações estruturais e pedagógicas. A formação oferecida priorizou a certificação mínima, sem promover a emancipação crítica. A falta de continuidade, a formação docente precária e a desconexão com a realidade da Educação de Adultos, somadas à instabilidade das políticas públicas entre 1970 e 1990 — marcadas por ações fragmentadas e improvisadas — evidenciam o alcance limitado do projeto. Além disso, a influência de demandas administrativas e do financiamento federal, sem uma política consistente, e o encerramento marcado por falta de articulação em 1995, com certificação estratificada, reforçam a fragilidade do Projeto Saturnus enquanto iniciativa transformadora.

O legado do projeto mostra que ele não rompeu com a lógica de descontinuidade histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A educação de adultos ainda permanece incompleta e marcada por soluções paliativas, sem que se garanta formação integral e emancipadora. Nesse sentido, a análise crítica dos documentos sugere que a memória desses processos deve ser central para repensar a pesquisa em educação e em história. Como assinala Ecléa Bosi (1994), a memória não é apenas registro do passado, mas eixo metodológico para questionar visões tradicionais e propor abordagens mais dialógicas e sensíveis, capazes de revelar experiências antes silenciadas.

Este estudo, ao revisitar uma experiência localizada na década de 1970, lança luz sobre desafios persistentes que ainda marcam a Educação de Jovens e Adultos em Goiás e no Brasil: descontinuidade das políticas públicas, formação precária de professores, falta de financiamento adequado e estigmatização dos estudantes. Tal constatação confere à pesquisa caráter urgente e atual, não apenas como reflexão histórica, mas também como convite à construção de políticas educacionais mais inclusivas, justas e transformadoras.

Por fim, resta afirmar que o Projeto Saturnus, objeto desta investigação, não cumpriu suas intenções como experiência de Ensino Supletivo em Goiás. Essa análise nos interpela, e é nossa responsabilidade ouvir e aprender com ela, garantindo que a memória dos que foram historicamente excluídos seja valorizada na construção de uma educação de adultos realmente emancipadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Luiza Mello Santiago de. Doutora em História (USP, 2018). Disponível em: <https://www.infoescola.com/autor/ana-luiza-mello-santiago-de-andrade/3324/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ARANTES, Adriana Rocha Vilela. Refletindo sobre a UEG: o programa licenciatura plena parcelada de pedagogia para trabalhadores da educação. *In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS, 2.; SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO, MODERNIDADE E CIDADANIA, 10.; SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 10.*, 2013, Anápolis. **Anais...** Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

ARAÚJO, R. W. A. de; CRUZ, P. L. C. A. da. Valmir Chagas e as contribuições para a educação brasileira. **Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco**, v. 27, n. 2, p. 139–163, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/>. Acesso em: 9 jan. 2024.

BARROS, José D'Assunção. **A fonte histórica e seu lugar de produção**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

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

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

BOYNARD, Aluizio Peixoto; GARCIA, Edilia Coelho; ROBERT, Maria Iracilda. **A reforma do ensino**. Brasília: LISA – Livros Irradiantes S.A., 1975. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>.

BLOOM, B. S. **Learning for mastery**. Los Angeles: University of California, 1968.

BRASIL. **Ensino Supletivo**. MEC DSU, n. 14, ano 5. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília, DF: MEC, 1978.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 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. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 699/72**: conceituação e estrutura do Ensino Supletivo. Relator: Valnir Chagas. Aprovado em 6 de julho de 1972. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 25 set. 2025.

BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CARNEIRO, Eliana Maria França. **A política que não é a do ensino**. Goiânia, 1984. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/c9eb5ce2-b0da-4227-aaae-36562e4d882d/content>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CASTILHO, Denis. A Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) e a formação de Ceres-GO – Brasil. **Élisée – Revista de Geografia da UEG**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 117–139, 2012. Disponível em: <http://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/582>. Acesso em: 22 set. 2024.

CERVI, Rejane de Medeiros. **O ensino supletivo enquanto alternativa política de educação permanente**: possibilidades e restrições. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1978.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (GO). **Resolução CEE n.º 411, de 22 de dezembro de 1977**. Cria o Projeto Saturnus. Goiânia: CEE-GO, 1977. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (GO). **Resolução CEE n. 101, de 1988**. Trata da reformulação do projeto. Goiânia: CEE-GO, 1988. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (GO). **Resolução CEE n. 144, de 1990**. Aprova o projeto para alunos matriculados até 1991. Goiânia: CEE-GO, 1990. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (GO). **Resolução CEE n. 163, de 1994**. Dispõe sobre nova prorrogação até dezembro de 1994. Goiânia: CEE-GO, 1994. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2025.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (GO). **Resolução CEE n. 202, de 1984**. Aprova o Regimento e Plano de Curso do Centro de Estudos Supletivos e do Projeto Saturnus. Goiânia: CEE-GO, 1984. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br>. Acesso em: 20 jun. 2025.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (GO). **Resolução CEE n. 698, de 1993**. Prorroga sua autorização, retroativamente a 1982. Goiânia: CEE-GO, 1993. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2025.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (GO). **Resolução CEE n. 763, de 1995.** Reestrutura os cursos de Suplência I, II e III, encerrando o Projeto Saturnus e estabelecendo novas diretrizes sob responsabilidade da Superintendência de Educação a Distância e Continuada. Goiânia: CEE-GO, 1995. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil: legislação e realidade.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 556–571, set. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

DI NÁPOLI, B. L. da S.; SILVA, D. C. da. Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos em Goiás: concepções acerca do ensino supletivo. In: MACHADO, M. M.; COSTA, C. B. (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.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 99–115, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

FÁVERO, Osmar. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. DOI: 10.5216/ia.v36i2.16712. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v36i2.16712>. Acesso em: 10 ago. 2025.

FERRARI, Shirley Costa. **Dar voz ao aluno do supletivo: mudanças pessoais e suas razões.** São Paulo, 2001.

FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira; FERNANDES, Stenio de Brito; PAIVA, Marlúcia Menezes de. O ensino de 2º grau no contexto da ditadura civil-militar no Brasil: a dualidade educacional na Lei nº 5.692/1971. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21935/9802>. Acesso em: 22 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola e democracia: a escola como espaço público da sociedade civil.** Petrópolis: Vozes, 1990.

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores a nível de 2º grau. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, p. 74, fev. 1989. FATEC-SP/PUC-SP.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/2787>. Acesso em: 13 maio 2025.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

HADDAD, Sérgio; FREITAS, Maria Virgínia de; SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro. **Diagnóstico dos estudos e pesquisas sobre política, estrutura e funcionamento do ensino supletivo na função suplência**: relatório final. São Paulo, 1989.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Maria Clara Di Pierro; FREITAS, Maria Virgínia de. **O ensino supletivo de 2º grau**. São Paulo: CEDI, 1989.

JACOMELI, Maria Regina Martins. A Lei 5692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 76–90, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718/7285>. Acesso em: 20 set. 2024.

MACHADO, Maria Izabel. **Mulheres, economia solidária e a reinvenção de trajetórias**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

MACHADO, Maria Margarida. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MACHADO, Maria Margarida; CAMARGO, Giselle Helena Mizziara. Os Exames de Madureza em Goiás: um olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 14., 2018, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPED-CO, 2018. Disponível em: <http://anais.anped.org.br>. Acesso em: 10 set. 2024.

MENDES, Sandra Regina. Os intelectuais orgânicos Jarbas Passarinho e Volnir Chagas e a reforma educacional da ditadura civil-militar brasileira (Lei 5.692/1971): memória e políticas educacionais. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências**, [s.l.], 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Departamento de Ensino Supletivo. [Discurso do Ministro Ney Braga]. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Departamento de Ensino Supletivo. **Ensino Supletivo**. Brasília, DF, n. 14, ano 5, p. 7, 1978.

MORAES, Raimunda da Silva; OLIVEIRA, Ginarajadaça Ferreira dos Santos. Aspectos da evolução das reformas educacionais no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 4, ed. 4, v. 2, p. 13–24, 2019.

MOREIRA, Ana Santana. **Os conteúdos da Física na trajetória dos Exames Supletivos no estado de Goiás (1973–1988)**. Goiânia, 2023.

PAIVA, Rosa Maria Garcia Monaco. **Eu quero saber mais, preciso saber mais, o Projeto Minerva está no ar: ensino supletivo de 1º grau para além das ondas do rádio (1970-1979)**. Rio de Janeiro, 2023.

PEREIRA, Arleth Barbosa Ferreira. **Acervo de escolas extintas de Goiânia (1947-2019)**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Acesso em: 6 out. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/103954203/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educacao>. Acesso em: 7 out. 2024.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do. O pensamento tecnocrático e autoritário na educação brasileira, de 1964 a 1985. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 69, p. 87–99, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8648239/15129>. Acesso em: 21 set. 2024.

ROSENSHINE, B.; STEVENS, R. Teaching functions. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 376-391.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ani Martins da. **A suplência no nível médio de ensino pelo desempenho acadêmico em cursos de graduação: um estudo de trajetórias escolares**. São Paulo, 2007.

SILVA, Eurides Brito da; ROCHA, Anna Bernardes da Silveira. **A escola de 1º grau**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bloch Editores S.A., 1974.

VALDEZ, Diane *et al.* (Orgs.). **A história guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais**. Goiânia: Câne Editorial, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WIKIPÉDIA. **Cruzeiro (moeda)**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cruzeiro_\(moeda\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cruzeiro_(moeda)). Acesso em: 21 maio 2025.

YAMASHITA, M. M.; PALETTA, F. A. C. **Preservação do patrimônio documental e bibliográfico com ênfase na higienização de livros e documentos textuais**. *Arquivística.net*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 172–184, ago./dez. 2006. Disponível em:

https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2009/11/pdf_c835af3d2a_0006726.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

APÊNDICES

Apêndice A - Registros fotográficos do local e condições de armazenamento dos documentos pela SEDUC-GO.



Fonte: Acervo de fotografias da autora da dissertação. A, B e C – Local e condições de armazenamento dos documentos. D – Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos (PPGE – UFG) com os documentos a serem triados pela SEDUC – Go para autorização de retirada.

Apêndice B - Registros fotográficos do processo de triagem e higienização dos documentos no Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais em Goiás.



Fonte: Acervo de fotografias da autora da dissertação.

ANEXOS

Anexo A – Ofício nº 138/2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

OFÍCIO Nº 138/2023/ICB/UFG

Processo nº 23070.038125/2023-89

Goiânia, data na assinatura.

Ao Sr. Rupert Nickerson Sobrinho

Superintendente de Atenção Especializada - Secretaria Estadual de Educação (Seduc)

Assunto: **Solicitação de acesso ao arquivo do Departamento de Expedição de Certificados da Seduc para obtenção de documentos ligados ao Projeto Saturnus para fins de pesquisa (mestrado)**

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 23070.038125/2023-89.

Sr. Rupert Nickerson Sobrinho,

Eu, Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação / Universidade Federal de Goiás, solicito acesso aos arquivos do Departamento de Expedição de Certificados da SEDUC para obtenção de documentos ligados ao **Projeto Saturnus**, uma experiência de Ensino Supletivo implementada no estado de Goiás no final da década de 1970 em escolas da rede estadual de educação de Goiás, para a realização de uma pesquisa (elaboração e defesa de dissertação de mestrado).

O estudo será desenvolvido, sob minha orientação, por **Neusa Maria dos Santos**, servidora da SEDUC em Licença para Aprimoramento Profissional (Desapcho nº 163/2023/SEDUC/CLAP - 18754) que, atualmente, é estudante (matrícula 2023100574) da 36ª turma de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE - UFG).

A pesquisa terá caráter historiográfico e, portanto, o acesso às fontes (documentos) é imprescindível para a análise desse episódio histórico tão relevante para a educação de jovens e adultos em nosso estado. Cabe salientar que esse pedido não é isolado, já que outras pesquisas têm sido desenvolvidas a partir do acesso a documentos, a exemplo, uma dissertação de mestrado defendida em 05/07/2023 que analisou os exames supletivos no estado de Goiás. Portanto, destaco a valerosa parceria da SEDUC no processo de construção de conhecimento científico sobre a educação de jovens e adultos. Certo de contar com a colaboração da Superintendência de Atenção Especializada, antecipo os meus sinceros agradecimentos.

Respeitosamente,

Prof. Dr. Rones de Deus Paranhos

Professor do [Programa de Pós-Graduação em Educação \(PPGE-UFG\)](#)

Vice-Coordenador do Centro Memória Viva - Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais em Goiás



Documento assinado eletronicamente por **Rones De Deus Paranhos**,
Professor do Magistério Superior, em 05/07/2023, às 19:36, conforme



horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3873323** e o código CRC **EF9D6391**.

Avenida Esperança s/n, Alameda Palmeiras - Quadra A - Edifícios A8 e A16 - Bairro Campus
Samambaia - Telefone: (62) 3521 1487
CEP 74690-900 Goiânia/GO - <https://www.ufg.br/>
protocolo.cidarq@ufg.br

Referência: Caso responda este Ofício, indicar expressamente o Processo nº 23070.038125/2023-89

SEI nº 3873323

Anexo B – Resoluções CEE (1973, 1984, 1987 e 1977)

Os documentos que compõem o corpus da pesquisa encontram-se disponíveis em acesso aberto no repositório Zenodo, no *link*: <https://zenodo.org/records/16945720>. A sequência do arquivo segue a listagem apresentada no quadro a seguir.

Nº	Resolução
01	Resolução nº 1032, de 27 de abril de 1973: Estabelece normas gerais para o Ensino Supletivo no Sistema de Ensino do Estado de Goiás
02	Resolução Nº 419, de 22 de dezembro de 1977: Estabelece normas gerais para o Ensino Supletivo no Sistema de Ensino do Estado de Goiás
03	Resolução Nº 081, de 17 de maio de 1984: Altera a Resolução Nº 419/77.
04	Resolução Nº101, de 21 de maio de 1987.

Anexo C – Dados de identificação e quantidade de documentos acessados e em análise no CMV - Goiás, para fins de estudo de como se deu a implementação do Projeto Saturnus em Goiás.

Os documentos que compõem o corpus da pesquisa encontram-se disponíveis em acesso aberto no repositório Zenodo. O **link 1** oferece acesso aos documentos individualmente: <https://zenodo.org/uploads/17203768>, enquanto o **link 2** disponibiliza todos os documentos reunidos em um único arquivo: <https://zenodo.org/records/17203807>. A sequência do arquivo segue a listagem apresentada no quadro a seguir.

Nº	Título	Ano aproximado
1	Plano de Curso Semi-Indireto. Suplência de 1º e 2º Graus	s.d.
2	Manual Básico de Orientação	s.d.
3	Diretrizes para a Execução	s.d.
4	Levantamento de Conteúdo de Português	s.d.
5	Levantamento de Conteúdo de Educação Física	s.d.
6	Levantamento de Conteúdo de Educação Artística	s.d.
7	Levantamento de Conteúdo “Lúcia já vou indo”	s.d.
8	Relatório do Curso de Educação Artística	s.d.
9	Levantamento de Conteúdo de Matemática	s.d.
10	Levantamento de Conteúdo de Ciências	s.d.
11	Levantamento de Conteúdo de Geografia	s.d.
12	Levantamento de Conteúdo de OSPB	s.d.
13	Levantamento de Conteúdo de EMC	s.d.
14	Ficha de Levantamento de Dados Saturnus	s.d.
15	Quadro Demonstrativo Saturnus	s.d.
16	Previsão de Candidatos Saturnus	s.d.
17	Levantamento de Clientela Projeto Saturnus	s.d.
18	Ensino Supletivo: Trabalho Individual	s.d.
19	Como trabalhar em grupo	s.d.
20	Modelos de diplomas com alto teor e baixo teor de supletividade (observações manuscritas)	s.d.
21	O Ensino Supletivo	s.d.
22	Desenvolvimento de Ações Supletivas Quota Federal 1980	1980
23	Saturnus Primórdios	1980
24	Quadro Demonstrativo do Projeto Saturnus (Avaliação)	1981
25	Desenvolvimento de Ações Supletivas Quota Federal 1981-1982	1981
26	Ficha de acompanhamento da execução física: Início da década de 1980	1981
27	Desenvolvimento de Ações Supletivas Quota Federal 1982	1982
28	Relatório de Escolas – Saturnus	1982-1983
29	Modelos de boletins preenchidos e com fotografias	1982-1984
30	Manual de Orientação do Aluno	1983
31	Estudo do Material Telecurso do 1º Grau	1983
32	Situação Real e Sugestão de Melhorias Saturnus	1983

Nº	Título	Ano aproximado
33	Relação de Boletins Preenchidos e Dados Estatísticos Saturnus	1983
34	Rascunhos diversos sobre concluintes do Projeto Saturnus	1983
35	Resoluções Referentes ao Projeto Saturnus	1984-1995
36	Correspondência Telecurso Projeto Saturnus	1984
37	Plano de Curso 1988	1988
38	Plano de Curso: Saturnus, 1988-1989	1988
39	Modelos de provas de Geografia do Projeto Saturnus (Unidade I e II)	1989
40	Modelos de provas de Geografia (Unidade III)	1989
41	Modelos de provas de Geografia (Unidades IV e V)	1989
42	Plano de Curso: Projeto Saturnus, 1990	1990
43	Lista de Estudantes e Solicitação de Diplomas Saturnus	1993
44	Recibo de diplomas com confirmação de pagamento em 1993	1993
45	Comprovantes de Pagamento dos Diplomas	1993-1994
46	Lista de Estudantes e Solicitação de Diplomas Saturnus (Manuscrito)	1994
47	Lista de Alunos Formandos: 1994 a 1996	1994,1996
48	Ofício da SEDUC suspendendo a cobrança de taxas	1994
49	Correspondências por Carta Saturnus	1995
50	Solicitação de apoio da Superintendência e Falta de Certificados a Estudantes	1995

Fonte: Elaborado pela autora a partir do acervo documental acessado.