

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação -

Mestrado



Wanderléia Torma Monteiro

**Fios de uma história: entrelaces em experiências
de educação de jovens e adultos em
Duque de Caxias (anos 1980/1990)**

Rio de Janeiro,

Junho de 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Wanderléia Torma Monteiro

Fios de uma história: entrelaces em experiências
de educação de jovens e adultos em
Duque de Caxias (anos 1980/1990)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Ana Maria Bandeira de Melo Magaldi

Rio de Janeiro,
Junho de 2007

MONTEIRO, Wanderléia Torma

Fios de uma história: entrelaces em experiências de educação de jovens e adultos em Duque de Caxias (anos 1980/1990) /

Wanderléia Torma Monteiro. – 2007

125 f.

Orientadora: Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Duque de Caxias.
3. Décadas de 1980/90. 4. Projeto Baixada. 5. Projeto Ler e Viver. 6. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FIOS DE UMA HISTÓRIA: ENTRELACES EM EXPERIÊNCIAS
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
DUQUE DE CAXIAS (ANOS 1980/1990)

WANDERLÉIA TORMA MONTEIRO

APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Rio de Janeiro, 30 de julho de 2007.

Orientadora da Dissertação Prof^a. Dr^a. Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi
PROPED/UERJ – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Lia Ciomar Macedo de Faria
PROPED/UERJ – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do
Rio de Janeiro

Prof. Dr. Osmar Fávero
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense

Às mulheres que me cercam de muito amor e cuidado, minha mãe Delminda e minhas irmãs Marlene e Maria.

À filha querida Clara, que a cada dia enche meu mundo de ternura.

Ao meu pai, Sr. Monteiro (*in memoriam*), meu primeiro mestre na luta por um mundo melhor.

Ao Alex, companheiro de todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

“Vamos precisar de todo mundo

Um mais um é sempre mais que dois”

Beto Guedes/Ronaldo Bastos

À realização deste estudo se somaram inúmeras pessoas. Cada uma com seu modo peculiar, com sua história, trazendo experiências que, entrelaçadas às minhas, foram fonte de riqueza neste percurso, que se intensificou nos dois últimos anos e produziu esta dissertação. Quero agradecer a todos que fizeram parte desta história com meu mais profundo respeito e carinho.

A minha orientadora Ana Maria Magaldi, presença constante, firme e terna desde o início do curso. Sempre atenta e solidária nos meus momentos de dúvida, com quem muito aprendi nesse período.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, nas pessoas dos professores José Gonçalves Gondra e Ana Cristina Minot, que me entrevistaram no período de seleção para o curso e que aprovaram o meu projeto de pesquisa, apesar de não ter no programa nenhum professor com pesquisa específica em educação de jovens e adultos.

A professora Maria de Lourdes Tura, que leu o meu projeto de dissertação e muito contribuiu com observações que me foram valiosas ao longo da pesquisa, mostrando caminhos e novas leituras sobre as iniciativas pesquisadas.

As professoras Eliane Ribeiro Andrade e Jane Paiva, da Faculdade de Educação da UERJ, especialistas em educação de jovens e adultos, sempre atenciosas, indicando-me livros e tirando dúvidas sobre o objeto. À Eliane, um agradecimento especial pelo empréstimo de documentos para a pesquisa.

Ao professor Dr. Osmar Fávero, expressivo especialista em EJA, que aceitou participar da banca examinadora e que muito contribuiu para o estudo, através de suas publicações sobre o tema.

A professora Dr^a. Lia Faria, que aceitou prontamente fazer parte da banca que irá avaliar esta dissertação, e ao professor Dr. Paulo Carrano, com quem tive o prazer de fazer uma disciplina eletiva na UFF. As discussões ali promovidas e as leituras desenvolvidas no correr do curso foram fundamentais para a realização deste trabalho.

A todas amigas e amigos com quem troquei experiências, dúvidas, angústias e alegrias nas salas de aula da UERJ e no Núcleo de Pesquisa. Com carinho, gostaria de citar Ana Luiza, Beatriz, Carla, Inára e Rodrigo.

A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, pela concessão de licença para estudo, sem a qual seria muito difícil concluir o curso.

Aos participantes do Projeto Baixada, da Divisão de EJA da Secretaria de Educação e do Projeto Ler e Viver, que tão prontamente aceitaram dar entrevistas para a realização deste estudo. A emoção de cada um ao falar de suas experiências, a alegria visível no brilho dos olhos foram mais uma contribuição. Meu muito obrigada a José Zumba Clemente da Silva, Aurelina de Jesus Cruz, Pe. Armando Cellere, Carmem Lúcia Sant'Anna Gomes, Gessinéia Maria Dias Cobiça, Ângela Maria Batista, Ana Cláudia Gomes Cunha, Roseli Duarte Torres, Miriam de França, Ir. Maria Lunardi, Solange Maria Amaral da Fonseca e Vera Lúcia Ponciano da Silva.

A todos os professores e professoras, diretora e funcionários da Escola Municipal Jornalista Moacyr Padilha (Vila Maria Helena – Duque de Caxias), especialmente aos do turno da noite, Gabriela, Sônia, Arnaldo, Artur, Salete, Marisa Tertuliano, Marisa Fares, que com seu trabalho e seu compromisso com a educação pública me incentivaram a estudar.

Aos alunos e alunas das turmas do noturno da Escola Moacyr Padilha, que traziam para a sala de aula suas experiências, seus anseios, suas histórias e muita vontade de aprender. Uma vontade tão grande que me impulsionou a estudar EJA. Aos alunos, tão carinhosos, que mesmo em meu período de licença não esqueciam de me telefonar, de me visitar no CIEP 320, sempre me perguntando quando eu iria voltar para a Escola.

Aos professores e direção do Colégio Estadual Guadalajara e do CIEP 320 Ercília Antonia da Silva, companheiros de todos os dias, que muito contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

As companheiras e companheiros do SEPE – Núcleo de Duque de Caxias, sempre um exemplo de luta e dedicação, que me incentivaram, indicando leituras e disponibilizando material: Marisa, Soneli, Fátima David, Marlúcia, Ruth, Nádia, Dalva, Arilson, Antônio Carlos, Adelaide, Rodney, Neide, Nilda e a categoria dos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino, que me enche de orgulho por ser uma referência de organização na luta pela educação pública.

A todos os amigos que me acompanham desde o período de participação na Pastoral da Juventude, nas reuniões do grupo jovem da Igreja Santo Antônio e que foram parte

decisiva das minhas escolhas. Gostaria de citar, representando todos os outros, Solange, Ivaneide e Aparecida.

Ao Márcio Andrade, que deixou de lado suas tarefas diárias de planejamento de aulas para *escanear* as imagens que foram inseridas nesta dissertação.

Ao professor de inglês Alexandre Tuche, da Cultura Inglesa de Duque de Caxias, por ter auxiliado fazendo a revisão do *Abstract*.

Ao Alex pela paciência e disponibilidade nos últimos dias e noites, me ajudando a rever a dissertação em seus aspectos formais.

As pessoas que, disponibilizando seu tempo, me auxiliaram com as tarefas cotidianas do cuidado com a casa e com a filha: minha sogra Emília, minhas irmãs Maria e Marlene, e Maria dos Prazeres, que há dois anos trabalha em minha casa. Finalmente à minha mãe, Clarinha e Alex pela companhia em todos os momentos.

Dialogando com Paulo Freire

O diálogo é (...) encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma experiência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua.

Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*

RESUMO

Esta dissertação busca interpretar, sob uma perspectiva histórica, algumas importantes iniciativas em educação de jovens e adultos, realizadas a partir dos anos de 1980 e durante os anos de 1990, na cidade de Duque de Caxias. Foram analisadas ações conduzidas pelos movimentos sociais, especialmente o *Projeto Baixada*, uma parceria promovida entre o governo federal e o MUB (Federação das Associações de Moradores de Duque de Caxias), nos anos de 1980. Por parte do poder público local, foram alvos deste estudo os projetos implementados pela Secretaria de Educação do município, principalmente a partir dos anos de 1990. E, por parte da Igreja Católica, foi focalizado o *Projeto Ler e Viver*, organizado pela Diocese nos anos de 1990. Considerando que as iniciativas analisadas neste trabalho estão situadas em um passado recente, recorri, em termos teórico-metodológicos, à história do tempo presente. A análise foi realizada a partir de documentos sistematizados sobre os projetos e com a utilização de entrevistas, como fontes orais. Os resultados finais desta pesquisa apontaram para a existência de um entrelaçamento entre as iniciativas, formando uma rede de significados na educação de jovens e adultos implementada na cidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Duque de Caxias; Décadas de 1980/90; Projeto Baixada; Projeto Ler e Viver; Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

ABSTRACT

Through a historical approach this dissertation aims at interpreting some important educational initiatives for young people and adults put into practice as from the 1980's and during the 1990's at the City of Duque de Caxias (Rio de Janeiro, Brazil). Actions carried out by the community-based organizations were analyzed, specially the "Projeto Baixada", a partnership involving the Federal Government and the MUB (the Duque de Caxias' Confederation of Neighbours Associations) in the 80's. Regarding the local government, projects developed by the City's Education Department were studied mainly as of the 1990's. Regarding the Catholic Church, a project called "Ler e viver" ("Reading and living"), coordinated by Duque de Caxias Diocese in the 1990's, was given emphasis. Given the experiences analyzed in this paper took place in a very recent past, the Present Time History approach was used as theoretical and methodological tool. The analysis was developed based on existing systemized documents about each experience and on oral sources as well, such as personal interviews. The research's final results have indicated an actual intertwinement among the initiatives, making a network of meanings in the city's existing young and adults' educational process.

Keywords: Young People and Adults Education; City of Duque de Caxias; the 1980s; the 1990s; Projeto Baixada; Projeto "Ler e Viver"; Duque de Caxias' Education Department.

LISTA DE IMAGENS

1 – Bilhete sobre o Projeto Baixada escrito por Paulo Freire	46
2 – Reunião de lideranças do Projeto Baixada com Paulo Freire	46
3 – Alunos em sala de aula	47
4 – Educadora em sala de aula (Distrito de Campos Elíseos, Duque de Caxias)	47
5 – Feira de Duque de Caxias	48
6 – Capa do livro <i>A Baixada para cima</i>	48
7 – Plenária de educação MUB – SEPE – APEPMDC	78
8 – Alunos da Escola Municipal Jornalista Moacyr Padilha	79
9 – Manifestação em frente à Secretaria de Educação de Duque de Caxias	80
10 – Catedral de Santo Antônio	109
11 – 7º Encontro de Comunidades Eclesiais de Base (1989)	109
12 – Texto produzido por aluna do Projeto Ler e Viver	110
13 – Grupo de ACAs assistindo ao vídeo <i>Paulo Freire</i>	110
14 – Coordenadora do Projeto Ler e Viver recebendo prêmio	111
15 – Logomarca do Projeto Ler e Viver	111

SUMÁRIO

Introdução	13
1. O Projeto Baixada	18
1.1 O Cenário de Duque de Caxias nos anos de 1980	19
1.2 O Projeto e o Movimento Social	23
1.3 A educação de jovens e adultos no Projeto Baixada	25
1.4 Os sujeitos, relações e tensões	29
1.5 A participação feminina	38
1.6 O fim do projeto	42
2. Rede Municipal de Duque de Caxias	49
2.1 O cenário de Duque de Caxias nos anos 1990	51
2.2 EJA e Poder Público	54
2.3 A EJA na rede municipal de ensino	58
2.4 Os sujeitos, relações e tensões	65
2.5 A presença feminina	74
3. O Projeto Ler e Viver	81
3.1 O <i>Ler e Viver</i> em Duque de Caxias	83
3.2 O Projeto e a Igreja Católica	85
3.3 A Educação de Jovens e Adultos no <i>Ler e Viver</i>	90
3.4 Os sujeitos, relações e tensões	96
3.5 Mulheres no <i>Ler e Viver</i>	103
Considerações Finais	112
Referências Bibliográficas	117

INTRODUÇÃO

Elaborar um estudo sobre a educação de jovens e adultos em Duque de Caxias nos anos de 1980 e 1990, representa evocar fatos de uma história que, em alguns momentos, se confundem com lembranças pessoais de minha própria vida e participação na sociedade da época. Fui normalista do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, entre os anos de 1985 e 1987, período em que participava da Pastoral da Juventude, na diocese da cidade.

Lembro-me ter encontrado, no primeiro semestre do ano de 1987, entre tantos livros da biblioteca do CIEP Lírio do Laguna, colégio onde fazia estágio, localizado na comunidade de Vila Ideal, o livro *A Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Esse encontro foi um dos mais fundamentais para minha vida de estudante e, posteriormente, para a minha vida profissional.

O que Paulo Freire dizia em seu livro inspirava, em grande medida, o que vivíamos na escola e na diocese. As discussões pedagógicas sobre o fazer educação e as discussões sobre fé e política se realizavam a partir da metodologia indicada por Freire, na qual o diálogo criava o ambiente propício para a formação, fosse de alunos ou lideranças sociais.

Quando Paulo Freire visitou a cidade, no ano de 1988, fui convidada com outras amigas da escola, por professoras do Instituto de Educação, a participar do encontro que se realizou na Escola Municipal Visconde de Itaboraí, localizada no Bairro dos Cavaleiros, bairro vizinho ao centro de Duque de Caxias, onde havia uma turma atendida pelo Projeto Baixada. Foi a única vez em que ouvi pessoalmente o educador e também a única oportunidade em que participei, naquele período, de uma atividade daquela iniciativa.

Hoje, refletir sobre o Projeto de Educação Básica de Jovens e Adultos para a Baixada Fluminense – Projeto Baixada, sobre as ações produzidas pela rede municipal de ensino acerca de EJA e sobre o Projeto Ler e Viver, me levam a reviver momentos passados, construindo um novo olhar e outros significados acerca da história daquele período.

A presente dissertação busca interpretar, sob uma perspectiva histórica, algumas importantes iniciativas em educação de jovens e adultos, realizadas a partir dos anos 1980 e, durante os anos 1990, na cidade de Duque de Caxias. Estarão sendo focalizadas iniciativas conduzidas por agências sociais diversas. As ações conduzidas pelos movimentos sociais, especialmente o Projeto Baixada, parceria promovida entre o governo federal e a Federação das Associações de Moradores de Duque de Caxias, nos anos 1980. Por parte do poder público local da cidade de Duque de Caxias, serão alvo desse estudo os projetos implementados pela Secretaria Municipal de Educação do município, principalmente a partir

dos anos 1990. E, por parte da Igreja Católica, será focalizado o Projeto Ler e Viver, organizado pela diocese a partir de 1997.

Nesse trabalho, busco aprofundar a reflexão sobre o contexto histórico em que emergem os projetos, buscando compreender os objetivos e as demandas a que procuravam atender, observando suas formas de entrelaçamento, pontos de aproximação e especificidades da ligação institucional de cada iniciativa; busco analisar ainda as relações e tensões vividas pelos sujeitos envolvidos naquele processo educacional.

Sou professora da rede municipal de Duque de Caxias desde 1990, quando fiz concurso para trabalhar com turmas de 1ª a 4ª séries. A educação de jovens e adultos é uma modalidade educacional da qual me aproximei, quando comecei a trabalhar no ensino noturno, a partir do ano de 2001, já com turmas de 5ª a 8ª séries. E qual não foi minha angústia ao perceber que eu, e também outros professores, tínhamos mais dúvidas do que certezas na realização do nosso trabalho. A cada dia, nos deparávamos com alunos e alunas dotados de características e expectativas as mais diferentes, muitas vezes na mesma sala de aula, e nós professores mostrávamo-nos despreparados para lidar com toda essa complexa rede de situações ali instauradas.

Entendo que a educação de jovens e adultos deve constituir-se como um direito de toda a população, para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria e também para todos que desejam fazer parte de um processo educativo, ao longo da vida. A vontade de contribuir nessa discussão e ampliar cada vez mais o olhar sobre esta modalidade de ensino e, especificamente, sobre a educação em Duque de Caxias, cidade da Baixada Fluminense, periférica, onde muitos projetos sociais e até mesmo campanhas massivas de educação não chegam, me mostraram a urgência de estudar e pesquisar tais questões.

Essa angústia, essa vontade, no entanto, não me levaram a desenvolver uma pesquisa histórica com intenção pragmatista, mas me conduziram à compreensão da necessidade de uma melhor qualificação para o debate, uma melhor compreensão das experiências educacionais em educação de jovens e adultos vividas no período pesquisado.

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade educacional que se volta para o desenvolvimento de práticas de ensino, atendendo às necessidades dos jovens e adultos das escolas públicas de nosso país e também daqueles que estão envolvidos em projetos organizados pela sociedade civil. A EJA apresenta características próprias, referentes ao público atendido, que inclui jovens entre 15 e 25 anos, adultos e também idosos. A questão do analfabetismo é de fundamental relevância nas políticas de EJA e a continuidade dos estudos, outra questão que permeia esta modalidade de ensino.

Nos últimos anos, houve um aumento de pesquisas e publicações sobre EJA. Esse aumento, no entanto, não chega a ser significativo, se nos ativermos ao campo da história da educação. Em publicações oriundas de congressos da área, esta lacuna pode ser observada sem dificuldade. Sobre a história do município de Duque de Caxias, em uma perspectiva mais geral, conhecemos alguns estudos. Tal quadro de carência representou um importante fator de estímulo para a construção dessa dissertação. Cabe destacar que, tendo sido minha formação na graduação realizada na área de Letras, mergulhar em estudos sobre EJA e história da educação e ter a possibilidade de contribuir para o aprofundamento dessa discussão a partir das iniciativas promovidas na cidade, representou um desafio prazeroso.

Duque de Caxias faz parte da periferia urbana da cidade do Rio de Janeiro e o índice de desenvolvimento humano da cidade (IDH), extremamente baixo, reflete bem a situação vivida pela população. Em particular, podem ser apontados os índices educacionais,¹ que indicam a necessidade de urgência no tratamento dessas questões. Espero que este estudo também possa motivar outros professores a refletir sobre suas práticas educativas e os anime a voltar a estudar, acreditando que uma educação de qualidade na rede pública ainda é possível e que cada um pode representar um papel importante na construção dessa história.

Considerando que as iniciativas analisadas nesse trabalho estão situadas em um passado recente, estamos recorrendo, em termos teórico-metodológicos, à história do tempo presente.

A história do tempo presente não é uma modalidade nova no campo dos estudos historiográficos, mas durante um período, influenciado pelos Annales, a história "do tempo excessivamente próximo" foi posta de lado como sendo passional e política (TÉTART, 2000, p. 133). Havia uma preocupação com a proximidade exagerada do pesquisador em relação a seu objeto de pesquisa. No entanto, os debates conduzidos nas últimas décadas, em torno da história do tempo presente, têm mostrado a importância, no caso de qualquer objeto, do rigor científico apresentado pelo pesquisador. Se tal rigor indica o recomendado exercício de distanciamento do historiador, sabe-se, no entanto, que, em qualquer caso, é impossível atingir a "verdade" objetiva sobre o passado. Além disso, as questões sociais, cada vez mais complexas, no mundo contemporâneo, têm exigido um posicionamento dos historiadores e, a

¹ Duque de Caxias apresentou, em 2004, com relação aos componentes que formam o índice de desenvolvimento humano, IDH-M Educação de 0,873, 34º no estado, e pontuou 0,708 no IDH-M esperança de vida, 69º posição dentre os 91 municípios analisados. Segundo o mesmo estudo, apresenta 8% de analfabetos, para uma população de 775.456 pessoas. Dados retirados do documento: ESTUDO socioeconômico 2004 - Duque de Caxias. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: www.tce.rj.gov.br. Acesso em: 05 de fevereiro de 2006.

partir dos anos 1990, a história do tempo presente começava a ser novamente respeitada nos meios científicos.

A escolha do meu objeto de estudo obedece a essa necessidade de analisar questões educacionais entrelaçadas às questões sociais, de grande relevância para os jovens e adultos de Duque de Caxias, excluídos, por muito tempo, das ações educativas promovidas na cidade, fossem elas formais ou não. Cabe assinalar que cada uma das iniciativas analisadas poderia ser objeto de estudo de uma dissertação, como foi o caso do Projeto Baixada, principal foco da pesquisa de Eliane Ribeiro Andrade. Minha escolha se prende ao desejo de observar e analisar as redes de significados construídas a partir das relações de entrelaçamento entre essas iniciativas de expressão no cenário da EJA, em Duque de Caxias, entre os anos de 1987 e 1999.

As análises pretendidas nesse estudo surgem do desejo e do entendimento de que o historiador da educação tem um papel a cumprir e que sua prática não apresenta um caráter passivo, sendo, pelo contrário, sempre marcada por um lugar e por uma direção.

A partir das motivações apresentadas, iniciamos o processo de levantamento das fontes para a realização da pesquisa, momento em que as dificuldades começaram a surgir. Não havia na cidade de Duque de Caxias, por parte das três agências escolhidas para o estudo, arquivos organizados, com documentos que abordassem as questões de EJA promovidas por essas instituições.

Esse aspecto foi considerado significativo, já que, segundo entendemos, o conhecimento de tais iniciativas, por parte das gerações futuras, bem como da importância que elas tiveram para as instituições que as promoveram e para a sociedade de modo geral está relacionada com a preservação da sua memória, o que, segundo percebemos, vem se realizando de forma extremamente precária.

Os documentos selecionados para essa pesquisa mostraram-se esparsos e, em alguns casos, evidenciava-se claramente a falta de cuidado e de conservação em relação aos mesmos. Essa situação de carência de fontes organizadas e de dificuldade de acesso às mesmas, já que grande parte do material selecionado para a pesquisa se encontrava sob a guarda de pessoas envolvidas nos projetos e não depositados nas instituições, podem apontar para uma inexperiência, ou um desprezo com o trato dos documentos relacionados a EJA por parte das instituições pesquisadas.

Contudo, por conta dos contatos realizados durante a pesquisa e o prévio conhecimento de pessoas envolvidas nas ações educativas pesquisadas, que auxiliaram,

doando documentos que mantinham sob sua guarda, conseguimos reunir material significativo para a realização da dissertação.

De maneira a complementar e enriquecer o corpus documental constituído, fazemos uso, na pesquisa, do recurso a entrevistas com sujeitos que estiveram presentes nos projetos analisados. Utilizaremos, então, as entrevistas como fontes orais, como documentos que pretendemos constituir importantes para a construção de uma interpretação sobre as iniciativas em EJA, no município de Duque de Caxias. Cabe destacar que a escolha dos entrevistados se prendeu à compreensão do importante papel desempenhado por cada um nos processos estudados.

Considerando a importância da metodologia da história oral, em um estudo situado no campo da história do tempo presente, apresento um escrito singular de Febvre sobre a importância de se ampliar a concepção sobre documento:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a actividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (FEBVRE, 1985, p. 98)

Se, na presente pesquisa, busca-se, portanto, a produção de uma análise histórica das iniciativas em EJA, por parte do poder público (escolas municipais), da Igreja Católica (Projeto Ler e Viver) e do MUB (Projeto Baixada), cabe indicar que essa análise parte da concepção de uma história viva, uma história complexa e em constante movimento e que, por isso mesmo, não apresenta nenhuma pretensão de pôr um ponto final sobre o assunto. Pelo contrário, o desejo é o de contribuir e fomentar a discussão sobre a EJA no município.

1. O PROJETO BAIXADA

O Projeto Baixada foi uma iniciativa em educação de jovens e adultos realizada entre os anos de 1986 e 1990², nas cidades de Nova Iguaçu, São João de Meriti e Duque de Caxias. Meu estudo focaliza o projeto e o convênio então estabelecido entre governo federal, por meio da Fundação Educar, e o movimento social organizado em Duque de Caxias, através de três entidades: a Federação Municipal de Associações de Bairros de Duque de Caxias – MUB, a Associação de Moradores do Bairro dos Cavaleiros e o Centro de Integração da Taquara.

Duque de Caxias era, então, um município, como outros tantos da Baixada Fluminense, que apresentava um alto índice de pessoas analfabetas e também de pessoas que não haviam concluído a educação básica³. Segundo o censo de 1980, a população com mais de 15 anos era constituída de 366.457 pessoas, dentre as quais situavam-se 59.924 analfabetos, o que produzia uma taxa de 16,35% de analfabetismo na cidade. Considerando a população de mais de 10 anos, composta por 432.158 pessoas, 192.432 não possuíam a educação básica, indicando assim, um universo de 44,52%⁴. O Projeto Baixada, uma parceria entre governo federal e o movimento social organizado, pretendia alfabetizar jovens e adultos excluídos do sistema educacional, articulando alfabetização a “... práticas educacionais democráticas que envolvam descentralização das decisões e participação atuante dos grupos organizados da sociedade civil.” (OLIVEIRA; UNGARETTI, 1987, p. 6)

Segundo documento organizado pela equipe técnica do projeto, no ano de 1989, o objetivo geral era “implantar uma proposta educativa para jovens e adultos de qualidade, que corresponda à expectativa da população envolvida, buscando estabelecer uma nova relação, mais democrática, entre o Estado e o Movimento Popular.”⁵. Dessa maneira, na construção de uma relação entre poder público, representado pela Fundação Educar, definida como: “instituição governamental com a responsabilidade específica de atuar na área de educação básica para jovens e adultos”⁶ e o movimento social, foi se constituindo o Projeto Baixada.

Na cidade de Duque de Caxias, o projeto atendeu a cerca de cinco mil alunos, no período de 1986 a 1989, sendo significativa a entrada da Federação Municipal das

² A dissertação de mestrado *Nos limites do possível: uma experiência político pedagógica na Baixada Fluminense*, produzida por Eliane Ribeiro Andrade, se constituiu em uma fonte importante para o desenvolvimento de minha pesquisa, visto que apresenta como foco de estudo o Projeto Baixada, tendo ela mesma participado da experiência, compondo a equipe técnica da Fundação Educar.

³ Educação básica – alfabetização e as quatro primeiras séries do 1º grau. Assim era compreendida a educação básica pelo MEC, no período.

⁴ Dados obtidos no *Relato de uma experiência de educação de adultos na Baixada Fluminense* (Estado do Rio de Janeiro/Brasil), citando IBGE – censo de 1980 – Dados distritais – RJ.

⁵ *PROJETO de Educação Básica para a Baixada Fluminense*, [1989?], p. 2.

⁶ Op. Cit. p. 5.

Associações de Bairro de Duque de Caxias - MUB⁷ - no projeto, no ano de 1987, quando a entidade congregava cerca de 40 associações de moradores, tendo esse número sido elevado, no ano de 1988, para mais de 100 filiadas (MEDEIROS, 1998, p. 48). Havia, em 1990, último ano de realização do projeto, 76 classes distribuídas por diversos bairros do município. Nesse período, a oferta de educação para jovens e adultos por parte do poder público municipal era insignificante e o Projeto Baixada, financiado pelo governo federal, representou uma oportunidade importante para os moradores da cidade.⁸

A proposta pedagógica, voltada para alfabetizar e possibilitar aos alunos a conclusão da educação básica, levava em consideração o cotidiano da vida dessas pessoas e os materiais pedagógicos utilizados eram revistas, jornais, impressos informativos das associações, textos de igrejas, que dialogavam com a realidade desses alunos e seus interesses de jovens e adultos. Encontramos referência a esse aspecto, no relato produzido pela primeira coordenadora do projeto junto à Fundação Educar e pela segunda representante do UNICEF, que por três anos o assessorou:

[...] priorizamos na Baixada uma metodologia que enfatiza a compreensão (que precede a memorização), o raciocínio lógico, a criação e a criatividade; onde o mote é a realidade da vida do aluno (a vala negra, a dengue, a violência, a falta de saneamento básico, o namoro, suas lutas e alegrias), e onde os temas da atualidade (o cruzado, a constituinte, o ágio, as eleições diretas, a novela de tv) fazem também parte do currículo. Tudo deve ser feito no sentido de facilitar a aprendizagem do aluno, levando-o a adquirir o que chamamos de conteúdos básicos do conhecimento socialmente acumulado, e ao domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo, condição essencial ao pleno exercício da cidadania. (OLIVEIRA; UNGARETTI, 1987, p. 22, grifos do original)

1.1 O CENÁRIO DE DUQUE DE CAXIAS NOS ANOS DE 1980

Nos anos de 1980, a cidade de Duque de Caxias vivia um período de grande efervescência político-social. Como em outras regiões do Rio de Janeiro e do Brasil, a abertura política então em curso propiciava a retomada legalizada de atividades organizadas pela sociedade civil que, por um longo tempo, haviam sido consideradas subversivas no país. E, mesmo o poder público começava a apresentar novos contornos na sua organização político-social.

⁷ O MUB surgiu em meados de 1980, como um movimento para congregar associações de moradores em Duque de Caxias. Inicialmente chamado de Movimento de União de Bairros - MUB, com a institucionalização do movimento, no ano de 1983, passou a se chamar Federação Municipal das Associações de Bairro de Duque de Caxias, mantendo, contudo o uso da sigla MUB, mais conhecida no movimento social.

⁸ Entrevista feita com Vera Lúcia Ponciano da Silva, em 20 de março de 2007, realizada em sua sala de atendimento pedagógico, situada no bairro 25 de agosto, em Duque de Caxias.

No ano de 1985, Duque de Caxias deixava de ser considerada Área de Segurança Nacional⁹. A cidade havia sido incluída nesse conceito, no período do auge da ditadura militar, mais precisamente no ano de 1968, pois, segundo os militares, em seu território havia uma rodovia interestadual e uma refinaria de petróleo consideradas estratégicas (ALVES, 2003, p. 104). Após a superação desse cenário, foi realizada, então, em 1984, a primeira eleição para prefeito da cidade, tendo sido eleito Juberlan de Oliveira, pelo PDT.

Em 1981, a Igreja Católica da cidade começava a se organizar em uma única diocese, que também passava a englobar a cidade de São João de Meriti¹⁰. Dom Mauro Morelli era, então, designado o primeiro bispo dessa nova diocese da Baixada Fluminense. Com um posicionamento público alinhado à perspectiva da chamada *Teologia da Libertação*, tendência religiosa de caráter progressista da Igreja Católica que, nesse período, começava a ter mais visibilidade no Brasil, sua presença tornava-se extremamente importante no contexto sócio-político-religioso da cidade. Suas homilias chamavam a atenção para a situação político-econômica da cidade e para as carências que nela se multiplicavam, como em outras cidades da Baixada. Apesar de estar situada na região Sudeste, onde os serviços públicos eram considerados melhores do que os registrados em outras regiões do país, como Norte e Nordeste, a Baixada Fluminense caracterizava-se por sua condição de área periférica da cidade do Rio de Janeiro, com uma grande população de migrantes.

Em uma pesquisa realizada no período de vigência do projeto, para traçar o perfil dos alunos participantes, foi constatado que a maioria dos alunos (58,3%) havia nascido no Grande Rio (Rio de Janeiro, São Gonçalo, Baixada Fluminense e Niterói). A pesquisa verificou, também, que os pais desses alunos é que formavam a população de migrantes na região, vindos principalmente do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo. (ANDRADE, 1993, p. 63)

Duque de Caxias, apesar de ser um município composto por quatro distritos¹¹, só mostrava melhores condições de vida para a população em dois ou três bairros centrais do primeiro distrito. A grande maioria dos bairros sofria com a falta de saneamento básico, água,

⁹ Região onde, segundo a Doutrina de Segurança Nacional, vigente no regime militar, as liberdades individuais, os princípios constitucionais e a legislação civil não têm efeito. São, portanto, consideradas áreas de segurança nacional todas aquelas consideradas possíveis alvos de sabotagens, de atos terroristas, ou localidades que podem desestabilizar a segurança do Brasil. Segundo essa doutrina: “a defesa militar, mais que as necessidades materiais básicas da população, é considerada o principal objetivo do desenvolvimento econômico”. Cf. ALVES, 1987, p. 33-37.

¹⁰ Antes do surgimento da diocese de Duque de Caxias e São João de Meriti, Duque de Caxias pertencia à diocese de Petrópolis e São João de Meriti pertencia à diocese de Nova Iguaçu.

¹¹ O município estava e ainda hoje é assim formado: Duque de Caxias (1º distrito), Campos Elíseos (2º distrito), Imbariê (3º distrito) e Xerém (4º distrito).

energia elétrica, ruas pavimentadas e de outros tantos serviços públicos. Em meio às tantas lacunas observadas nestes serviços, é digna de nota a insignificância da oferta de educação de jovens e adultos, representada por um número muito pequeno de turmas com esse foco nas escolas municipais, no horário da noite.

O grande número de situações de violência e a presença histórica de Tenório Cavalcanti como grande liderança política da cidade, nas décadas de 1940 e 1950, contribuíram para a formação da imagem de Duque de Caxias como uma cidade violenta.

Tenório Cavalcanti, figura marcante da tradição política local, era um migrante nordestino bem articulado politicamente, apresentando posições políticas que obedeciam ao seu projeto de poder, fortemente apoiado em práticas clientelistas. Não se pautando em princípios políticos claros, pertenceu aos quadros da UDN (União Democrática Nacional) e, apesar de sua trajetória ligada ao coronelismo nordestino, foi filiado ao PST (Partido Social Trabalhista), partido onde estiveram abrigados, em 1961, candidatos do ilegal PCB (Partido Comunista Brasileiro). Nesse mesmo ano, tendo sido ainda candidato pelo PST ao governo do estado, foi derrotado na disputa. Eleito para deputado federal, teve seu mandato cassado em 1964. Posteriormente, ainda tentou voltar ao poder, pela Arena, e depois pelo PDS, numa tentativa de continuar no poder, mas os situacionistas não confiavam mais nele e, então, sua vida pública começava a ter fim. (ALVES, 2003, p. 87-92)

A grande fama desse líder político na cidade de Duque de Caxias veio, entre outros aspectos, de seu comportamento violento, tendo ficado conhecido por andar armado, com a metralhadora “Lurdinha”, escondida sob uma capa preta, e resolver seus impasses políticos recorrendo à força. A imagem de Tenório se confundia com a da cidade, representada, por muitos anos, como “cidade sem lei”, nordestina, pobre, porém com possibilidade de ascender a um patamar mais promissor. (SOUZA, 2000, p. 45). A vida controversa desse personagem histórico da cidade transformou-se em um longa-metragem, nos anos 1980, “O Homem da Capa Preta”, do diretor Sérgio Rezende, lembrando a todos a fama de Duque de Caxias como cidade violenta.

Para o reforço da imagem construída em torno da violência, colaborou a atuação, naquela época, de grupos como o Esquadrão da Morte, que envolvia a presença de policiais militares, e figuras como a do “Mão Branca”, justiceiro que atuava na cidade, aterrorizando a vida dos moradores (SOUZA, 2000, p. 51). Era uma cidade que, na década de 1980, vivia entre a emergência de novos movimentos sociais e da participação popular e a permanência de velhas práticas de violência e extermínio, voltadas para a manutenção da “ordem” social.

Todas essas questões terminaram por contribuir cada vez mais para a marginalização da população da cidade, sendo comum que muitas pessoas se envergonhassem de dizer que moravam em Duque de Caxias, pois, quando o diziam, eram vistas com os olhos do preconceito que havia anos envolvia a cidade.

Dom Mauro Morelli, entrevistado em 1988, sobre a realidade da Baixada Fluminense, diz o seguinte:

A Baixada Fluminense é um retrato em branco e preto do Brasil. Situa-se próximo à cidade do Rio de Janeiro e faz parte da área metropolitana. Começando pelo povo da Baixada: 60 a 70% da população é de raça negra. Esse povo descende da situação criminosa e vergonhosa que foi a escravidão no Brasil. A maioria ainda vive hoje não numa escravidão jurídica, mas numa escravidão de fato, que é a marginalização, a impossibilidade de participar de verdade da vida social, econômica e política do país.¹²

Nesse contexto de marginalidade vivido pela população de Duque de Caxias e de outras cidades da Baixada, o Projeto Baixada representou uma oportunidade para que essas pessoas pudessem mostrar a si mesmas e aos moradores das cidades vizinhas que, nessa região do estado do Rio de Janeiro, também havia espaço para a cidadania, para a educação, para a vida com dignidade. O momento político era propício à participação. Assim afirmava Dom Mauro Morelli, na época: “Existe na Baixada muita força de renovação, de transformação. Das 800 associações de moradores do Estado do Rio de Janeiro, 500 estão na Baixada Fluminense.”¹³

Ainda na segunda metade dos anos 1980, os debates promovidos acerca da realização de uma nova Constituição Federal começaram a ser promovidos, em diferentes instâncias da cidade, e a disputa em defesa de direitos a serem assegurados na Carta Magna propiciou a constituição de um cenário em que, mesmo aqueles que não estavam acostumados com a luta política, começaram a se pronunciar sobre os caminhos a serem construídos naquele momento, compreendido como histórico.

A situação econômica da cidade não era das piores, apresentando-se entre as dez cidades brasileiras com maior PIB, segundo dados apresentados no jornal *O Globo*: “[...] Duque de Caxias vai, aos poucos, se tornando um novo pólo comercial e industrial do Estado. Atualmente, as 1.751 indústrias lá instaladas empregam cerca de cem mil pessoas”.¹⁴ Mas, ainda que nesse período pudesse ser observada uma lenta melhoria da economia do município, essa tendência não produzia reflexos efetivos na vida dos moradores, que

¹² Depoimento de Dom Mauro Morelli, retirado do livro *A Baixada para cima*. p. 23.

¹³ Idem p.29.

¹⁴ ECONOMIA muda a imagem de Caxias. Jornal *O Globo*. Rio de Janeiro: 24 set. 1989, Economia, p. 46.

continuavam a reclamar dos mesmos problemas estruturais. Havia a necessidade de organização da sociedade civil.

As lideranças populares começavam a participar ativamente de atividades de organização da sociedade, compreendendo a importância do momento político de redemocratização do país. Muitas dessas lideranças participavam do MUB e também de comunidades eclesiais de base, que começavam a se organizar na região entre outros movimentos. É digna de nota, nesse período, a presença de “[...] assessorias técnicas, políticas e religiosas que atuam junto aos grupos populares [...]” (GOHN, 1994, p. 17), contribuindo para o aprofundamento das discussões então promovidas pelo movimento social na cidade.

1.2 O PROJETO E O MOVIMENTO SOCIAL

A sede de participação popular era, então, muito grande, quando o movimento social, desarticulado no período da ditadura, começava a se reorganizar na cidade, misturando modelos clássicos de organização, como o das associações de moradores, aos denominados novos movimentos sociais, como os clubes de mães, modalidade focalizada na pesquisa, através do Centro de Integração da Taquara, vinculado “[...] às práticas da Igreja Católica, na ala articulada à Teologia da Libertação”. (GOHN, 1997, p. 281).

Foram três as entidades do movimento social que participaram do Projeto Baixada, no município de Duque de Caxias. As primeiras a firmar o convênio com a Fundação Educar, representante do governo federal, foram a Associação de Moradores do Bairro dos Cavaleiros e o Centro de Integração da Taquara, no ano de 1986. No ano seguinte, passou a participar do projeto a Federação Municipal de Associações de Bairros de Duque de Caxias – o MUB. O início da participação dessas agências, em períodos diferentes, revela a diferença entre as mesmas, quanto à linha e à atuação política diante de convênios com o governo federal. José Zumba Clemente da Silva, mais conhecido como Zumba, presidente do MUB no período, uma de suas principais lideranças, dizia o seguinte: “Não basta mudar de nome para um órgão se tornar confiável. A gente nunca confiou no MOBREAL, porque sabia que tinha interesses eleitoreiros”¹⁵. As lideranças receavam que as velhas práticas assistencialistas continuassem presentes na nova iniciativa.

A questão que criava conflito, sobre participar ou não do projeto, inseria-se na discussão sobre autonomia do movimento social em face do Estado. No Brasil,

¹⁵ Fala de José Zumba, presidente da Federação Municipal das Associações de Bairros de Duque de Caxias – MUB, retirada do documento *Relato de uma experiência de educação de adultos na Baixada Fluminense (Estado do Rio de Janeiro/Brasil)*.

historicamente, o Estado havia estabelecido com o movimento social uma relação, na maior parte das vezes, clientelista, traduzida na troca de ações sociais por apoio eleitoral (SADER, 1987, p. 25). Por conta disso, “[...] a relação do movimento com o Estado era vista em termos de antagonismo e oposição.” (GOHN, 1997, p. 282). Era difícil para algumas lideranças acreditar em uma parceria baseada numa relação de confiança, onde o poder público assumisse seu papel de forma a, efetivamente, ir ao encontro dos interesses da população.

Na década de 1980, era comum, então, que o movimento social assumisse a posição de defesa de sua autonomia frente ao Estado e que as lideranças do movimento rejeitassem o diálogo com o poder público, ressentidas com o autoritarismo que durava cerca de vinte anos no Brasil e com as práticas políticas compreendidas como eleitoreiras. Refletindo sobre a questão da autonomia no período, Maria da Glória Gohn afirma:

Na realidade tratava-se mais de uma estratégia política embutida no olhar sobre os movimentos populares, pois reivindicava-se um duplo distanciamento. De um lado em relação ao Estado autoritário. De outro lado em relação às práticas populistas e clientelistas presentes nas associações de moradores, nos sindicatos e nas relações políticas em geral (o corporativismo também era negado como prática não-democrática e impeditivo para a manifestação das novas forças sociais que estavam sufocadas no cenário de um regime militar autoritário). (GOHN, 1997, p. 282)

Se as outras duas associações já haviam aderido ao convênio no ano anterior, a participação do MUB se concretizou então em 1987, a partir da pressão de membros das associações que o compunham e desejavam fazer parte do projeto, bem como das próprias lideranças, que haviam tomado conhecimento do efetivo repasse de verba, por parte do governo federal, para as agências conveniadas, e também do sucesso da iniciativa, em outras cidades da Baixada.

Apesar de se distanciarem umas das outras, por conta de seu entendimento sobre a atuação política do movimento social, ou mesmo pelo caráter e especificidade da organização, como é o caso do clube de mães, as entidades do movimento social, mencionadas, constroem progressivamente uma aproximação em torno do Projeto Baixada.

Esse período foi também um momento importante de estruturação do MUB, quando a federação crescia, inclusive por conta da participação no projeto e do “Programa do ticket do leite”.¹⁶ O MUB se destacava ainda, na mesma época, na luta pela saúde pública, reivindicação antiga do movimento, observando-se, assim, a participação de lideranças da entidade em reuniões com representantes do poder público local, para implementar o Conselho Comunitário de Saúde.

¹⁶ O Programa do ticket do leite, criado no governo José Sarney, era caracterizado pela distribuição de leite gratuita para a população carente através de cadastro realizado nas associações de moradores.

Todo esse movimento necessitava de infra-estrutura e Dom Mauro Morelli teve um papel decisivo nesse processo de institucionalização do MUB, possibilitando, por meio de seu poder como bispo e de seus contatos com a instituição canadense *Desenvolvimento e Paz*, ligada à Igreja Católica, a realização de dois projetos financeiros, que viabilizaram as primeiras iniciativas de estruturação do MUB na cidade. Outros projetos de apoio foram ainda firmados com outras entidades internacionais, para manter a estrutura que então se formava. (MEDEIROS, 1998, p. 49)

O Projeto Baixada representou, portanto, uma ação conjunta entre movimento social organizado e governo federal, voltada para a educação de jovens e adultos, que possuía como destinatários milhares de alunos excluídos do sistema educacional. Ao mesmo tempo em que analfabetos eram alfabetizados, e tantos outros, que mal conseguiam ler um texto, tinham a oportunidade de melhorar seus estudos, era comum que também alguns diretores das próprias associações envolvidas se inserissem no projeto, como alunos. Nesse caso, é digna de nota a presença de uma outra dimensão educativa no projeto, que pode ser observada quando lideranças do movimento indicavam que sua participação naquele contribuía para um processo de aprendizagem mais amplo. Zumba apresenta sua visão sobre essa inserção das lideranças no projeto:

Nós percebemos que muitos diretores das associações mal sabiam escrever o nome, [...] porque se você perguntasse algumas letras daquelas, eles não sabiam. [...] Acho que o movimento social avançou muito nesse período. Aquele Projeto Educar parece que não, mas deu uma força [...]. Os diretores das associações tiveram uma capacitação também, não uma capacitação escolar, mas uma capacitação política. A gente percebe que dá um empurrão para que eles participem de partidos, sindicatos. [...] e tudo em função do trabalho do Projeto Educar.¹⁷

1.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROJETO BAIXADA

Considerando que meu trabalho focaliza a educação de jovens e adultos, entre os anos de 1986 e 1990, torna-se importante refletir sobre a questão conceitual de EJA, no período. Nos anos de 1980, era comum a utilização da categoria “educação de adultos”. Essa noção dizia respeito àqueles que não haviam conseguido freqüentar a escola na idade própria, não tendo sido, então, alfabetizados. Havia uma preocupação, nessa década, ainda marcada, em sua primeira metade, pelo regime militar, com o grande número de analfabetos que “manchavam” os índices educacionais do país.

¹⁷ Entrevista realizada com José Zumba Clemente da Silva em 21 de junho de 2006, no salão da ASPAS, situado na Igreja Santo Antônio, em Duque de Caxias. Muitas pessoas se referiam ao Projeto Baixada como Projeto Educar.

A abertura política e o processo de redemocratização contribuíram para que a educação de adultos fosse vista, então, como instrumento importante e oportuno na construção de um processo de transformação social, o que já havia se mostrado presente, com outras particularidades, na sociedade brasileira, em inícios da década de 1960. A *Pedagogia do Oprimido*, obra originalmente publicada e divulgada nos anos 1970, passava a ser utilizada pelos movimentos sociais, e o Projeto Baixada, em Duque de Caxias, não fugia a essa tendência, inclusive contando com a presença de seu autor, o educador Paulo Freire, na cidade, em reuniões do projeto. Buscava-se o exercício da cidadania para todos e uma mudança do quadro educacional. Era o momento da mobilização e reorganização dos movimentos populares.

A educação de adultos possibilitava uma oportunidade para a obtenção de uma consciência maior da realidade vivida pelas pessoas que participaram da iniciativa, já que, segundo se compreendia, a cidadania de quem era analfabeto não poderia ser completa.¹⁸ Aprender a ler e escrever representava para os alunos uma outra forma de se expressar, fosse no espaço público, fosse no espaço privado. Em um dos documentos pesquisados, encontrei o seguinte depoimento de um aluno do projeto: “[...] quem não sabe ler faz as coisas com medo, eu, principalmente, faço as coisas com medo. Quero aprender a ler”. (OLIVEIRA; UNGARETTI, 1987, p.1)

Ainda nesse período, a categoria “educação de adultos” começava a se ampliar, passando a ser utilizada a noção de “educação de jovens e adultos”, que torna visível a participação de jovens nessa modalidade educacional. Segundo Fávero: “Ao longo dos últimos anos, foi-se configurando um novo sujeito social: a juventude” (FÁVERO, 2004, p. 27). Cabe destacar que a participação de jovens no projeto era significativa, compondo uma maioria que necessitava de atenção para suas especificidades.

A expressiva participação de jovens criou uma certa dificuldade para equipe técnica e professores. Esses jovens apresentavam elementos identitários próprios, que os diferenciavam dos adultos. Os objetivos e metodologias eram os mesmos para jovens e adultos, porém tornava-se difícil implementá-los, tendo em vista a diversidade presente nas classes, sendo esta questão alvo de reflexão pelo conjunto dos participantes do projeto. Aurelina de Jesus Cruz, uma das coordenadoras, comenta:

¹⁸ Cf. COSTA, 2007.

A gente começa a sofrer um fenômeno, isso já no final, nos dois últimos anos, do aumento dos jovens. Que na verdade é um movimento que não pertence ao Projeto Baixada, pertence a Educação de Jovens e Adultos no país, que começa a ter o crescimento de jovens e adolescentes. [...] Fazíamos discussões homéricas de como construir metodologias, para dar conta de que a cada dia esse jovem chegava mais cedo na EJA. A gente começava a ter turmas de adolescentes e a gente usava toda uma metodologia para adultos.¹⁹

Esse novo sujeito social, o jovem, começava a se configurar e se afirmar com suas especificidades, no cenário da educação de jovens e adultos. Isso ocorria no Projeto Baixada, assim como em outras ações de EJA espalhadas pelo país, exigindo novas formulações nesse campo.

Segundo dados do projeto, observa-se que 41,3% dos alunos situava-se na faixa etária entre 15 e 20 anos e que 22,6% daqueles situava-se na faixa entre 21 e 25 anos, somando um total de 63,9% dos alunos, com idade entre 15 e 25 anos. A partir desses dados, podemos dizer que a grande maioria de alunos atendidos era constituída de jovens (ANDRADE, 1993, p. 63).

Outro dado importante obtido no documento *Relato de uma Experiência de Educação de Adultos na Baixada Fluminense*, em relação ao perfil dos alunos, era o que revelava suas atividades de lazer: “... no que diz respeito às atividades de lazer: 22,0% não possuem horas livres” (OLIVEIRA; UNGARETTI, 1987, p. 38). Entre os alunos do projeto, em sua grande maioria jovens, um bom número não possuía horas livres. É importante fazer a distinção entre horas livres e atividades de lazer. Nem sempre, principalmente para jovens moradores de Duque de Caxias, horas livres significavam atividades de lazer.

A existência de tempo livre não implica necessariamente em lazer. O tempo livre do trabalho muitas vezes pode significar o espaço da penúria, da opressão e da falta de oportunidades. [...] O lazer é atividade social historicamente condicionada pelas condições de vida material e pelo capital cultural que constitui sujeitos e coletividades. (CARRANO, BRENNER e DAYRELL, 2004, p. 176)

O tempo livre para jovens de uma cidade periférica, muitos dos quais trabalhando fora da cidade, era pouco. Se considerarmos que, entre os alunos envolvidos no projeto, 54% deles ganhava menos de um salário-mínimo e que 41,4% ganhava entre um e dois salários-mínimos, podemos perceber que o acesso a atividades de lazer era difícil de ser oportunizado, também em função das condições econômicas desses alunos (OLIVEIRA; UNGARETTI, 1987, p. 38).

¹⁹ Entrevista realizada com Aurelina de Jesus Cruz (mais conhecida como Leu), em 06 de julho de 2006, na Cúria da Catedral de Santo Antônio, Duque de Caxias.

Para os jovens participantes do Projeto Baixada, as classes, além de espaço de estudos e debates sobre a cidadania, também se constituíam em um espaço de sociabilidade, um espaço importante, especialmente no caso de um alunado não inserido em um espaço de educação formal, a escola. Segundo uma aluna do projeto: “O projeto não foi só estudo. Foi também amizade, confraternização.”²⁰

Como o projeto apresentava, entre seus objetivos, o incentivo aos debates sobre cidadania e à participação no movimento social, esses jovens puderam construir suas identidades com uma reflexão ancorada na relevância do envolvimento em movimentos organizados da sociedade. Os jovens participantes do projeto, através da frequência às aulas que ocorriam em sedes de associações ou em igrejas, começavam, desse modo, a ocupar o espaço público do seu bairro, tendência que, aos poucos, poderia ser ampliada, abrindo-se para outros espaços da cena pública.

Um outro dado importante que apareceu na pesquisa revela que, entre os alunos participantes do projeto, naquele período, 71,3% já haviam frequentado escola (OLIVEIRA; UNGARETTI, 1987, p. 6). Essa é uma informação importante a ser analisada, na medida em que mostra como o direito à educação para todos ainda não era uma realidade. Sobre isso, Arroyo diz o seguinte: “[...] o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos” (ARROYO, 2005a, p. 23).

Essa exclusão do espaço escolar pode ser compreendida como um elemento que afetava – e ainda afeta - gravemente a auto-estima dos alunos, sobre os quais tendia a recair, de forma individual, a “culpa” de não terem concluído a formação escolar em idade considerada apropriada. Os alunos, com frequência, não conseguiam perceber, como aspectos fundamentais do quadro em que se encontravam inseridos os altos índices de analfabetismo e as deficiências de formação, resultantes de processos sociais. Assim nos aponta Fávero: “[...] o problema do analfabetismo da população jovem e adulta. [...] tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual. É gerado pela ausência e pela insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes” (FÁVERO, 2004, p. 26).

A concepção de educação de jovens e adultos foi se afirmando e se modificando, começando, por volta do período focalizado, a se consolidar como direito do cidadão. Essa concepção, antes voltada principalmente para a alfabetização, ampliava-se, indicando a importância da continuidade dos estudos e da oferta de uma educação de qualidade.

²⁰ Depoimento de Janair Ginelli Borges, aluna do Projeto Baixada, in UNGARETTI, 1988, p. 57.

É digno de nota que, no quadro das disputas políticas desenvolvidas na segunda metade da década de 1980, em torno da nova Constituição, inseriu-se a luta pela afirmação da educação de jovens e adultos como um direito. No capítulo referente à educação da Constituição promulgada em 1988, o artigo que abriu possibilidade de um novo entendimento de EJA, por sua generalização, foi o de número 205, que dizia: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.²¹ Esse princípio ampliava o universo de atendimento aos alunos, abrindo uma brecha maior para discussões acerca da EJA como direito para jovens e adultos, com escolarização precária ou analfabetos.

O Projeto Baixada conseguiu implantar turmas de alfabetização e de educação básica, garantindo a continuidade dos estudos para a população da cidade, tendo se organizado em três etapas: a primeira, com turmas de alfabetização, a segunda, com turmas para consolidar o trabalho de alfabetização e iniciar as noções sistematizadas de Estudos Sociais e Ciências, e a terceira, com turmas que visavam à conclusão das quatro primeiras séries do 1º grau. (OLIVEIRA; UNGARETTI, 1987, p. 21)

À medida que se afirmava a concepção de EJA, esta passava a ser compreendida pelos educadores na perspectiva de processo, que deveria ter continuidade, e não na de campanhas massivas de pequena duração. Assim aponta Fávero:

Não é mais possível pensar fazer a alfabetização de jovens e adultos em meses. É preciso fazer a educação de jovens e adultos como um processo educativo amplo, que pode começar pela alfabetização, como primeira etapa, desde o primeiro momento obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configurem o ensino fundamental completo. Só assim se estará caminhando na direção de repor o direito à educação, anteriormente negado ou mal garantido. (FÁVERO, 2004, p. 27)

O Projeto Baixada, uma iniciativa em educação de jovens e adultos que considerou essa modalidade de ensino segundo a noção de processo, teve seu trabalho reconhecido, chegando, inclusive, a ser premiado, no ano de 1988, pela UNESCO. Foi considerado como a melhor experiência na área de educação de jovens e adultos, com participação comunitária, entre 156 experiências concorrentes de diferentes países. A conquista do prêmio “*Nadejda Kroupskaia*”, foi assim noticiada, na época, pelo Jornal *Última Hora*:

²¹ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Saraiva: 2004.

BRASIL VENCE 156 PAÍSES NA EDUCAÇÃO

O projeto de alfabetização desenvolvido pela Fundação Educar, na Baixada Fluminense, valeu ao Brasil um prêmio da UNESCO, em Paris, numa disputa envolvendo 156 países. [...] O prêmio Nadjada Kroupskaia instituído em 1969 pela União Soviética foi conferido pela ‘validade, efetividade, menores índices de repetência e de evasão dos programas de alfabetização dos países do terceiro mundo’.²²

Se os jovens tiveram uma presença importante no Projeto Baixada, este também apresentou de forma expressiva, entre seus participantes, pessoas com idades acima dos 50 anos. Segundo dados obtidos na pesquisa, para esses alunos, o começo da experiência foi muito difícil, tendo os mesmos precisado vencer a “vergonha” da idade, bem como o medo da relação com os jovens e de sua aceitação por parte dos outros alunos. Mesmo assim, a vontade de aprender parece ter impulsionado essas pessoas a recomeçar os estudos, possibilitando-lhes, para além do contato com a leitura e a escrita, a convivência com a diferença trazida, principalmente, pelos jovens participantes da iniciativa.

Como a implementação do projeto estava vinculada à participação no movimento social, as pessoas analfabetas e semi-analfabetas do município, por vezes envergonhadas de retornar à escola, demonstravam sentir-se mais à vontade de participar de uma iniciativa, onde as aulas eram dadas em espaços informais, como igrejas, sedes de associações de moradores e até mesmo, algumas vezes, em salas de aula da rede municipal no horário da noite, mas sem as regras estabelecidas para os alunos que pertenciam formalmente à rede.

1.4 OS SUJEITOS, RELAÇÕES E TENSÕES

O Projeto Baixada foi implementado em todos os distritos da cidade de Duque de Caxias, sendo que a maior concentração de turmas situava-se no primeiro distrito que, no período, apresentava um índice populacional mais elevado e um número maior de associações organizadas. Os sujeitos envolvidos no projeto subdividiam-se em: equipe técnica da Fundação Educar, professores, supervisores pedagógicos, assistentes administrativos, coordenadores de área e alunos.

A equipe técnica da Fundação Educar era formada por dez técnicos, um coordenador e uma estagiária da área administrativa. Essa equipe se subdividia em três grupos, com funções diferentes. O primeiro grupo, formado por educadores responsáveis pelas questões político-pedagógicas; o segundo, formado por técnicos responsáveis por questões técnico-

²²BRASIL vence 156 países na educação, Jornal *Última hora*, setembro de 1988.

administrativas e, por último, os responsáveis pelo processo de avaliação do trabalho. Os grupos eram articulados, sendo coordenados por uma técnica da Fundação.

Os professores eram escolhidos pelas agências representativas do movimento social, que demonstravam preferência por aqueles que militavam no movimento, ou por pessoas que manifestavam algum interesse de participação nas lutas promovidas pela organização que realizava a seleção. Apesar de serem indicados pelas associações, os professores precisavam realizar uma prova para verificação de seus conhecimentos, sendo que 69% dos participantes no projeto já haviam trabalhado anteriormente na área de educação.

Observamos que a presença do Projeto Baixada na cidade criou uma tensão entre o poder público local e a Fundação Educar, motivada pelo fato de os professores pertencentes ao projeto receberem dois salários mínimos, e os professores da rede municipal de ensino receberem um salário abaixo desse valor.²³ Essa realidade provocava a comparação entre os professores que trabalhavam nas escolas públicas municipais e também no projeto, cujos comentários, então, extrapolavam as salas de aula. A questão salarial despertava o interesse de todos os professores: “As informações entre os professores circulavam com relativa agilidade, já que diversos supervisores do projeto eram também professores da rede pública. Assim, todos eram informados no que diz respeito aos salários e à formação em serviço dos educadores envolvidos no trabalho que desenvolvíamos” (ANDRADE, 1993, p. 70).

Os supervisores pedagógicos também eram indicados pelas agências participantes do projeto para se inscreverem no processo seletivo. As pessoas escolhidas eram, preferencialmente, aquelas que já participavam como lideranças do movimento social. Cabe destacar que, das pessoas escolhidas, 52,4% trabalhavam na área educacional, atuando em escolas municipais e/ou estaduais. Cerca de 50% desses supervisores apresentava, em sua formação, o curso superior completo. (ANDRADE, 1993, p. 58)

O assistente administrativo não precisava passar por um processo seletivo, pois era indicado pela entidade e precisava ser uma pessoa de confiança da direção do movimento. As questões financeiras – como, por exemplo, as que envolviam o pagamento de professores, supervisores e coordenadores de área, a compra do material necessário para as atividades – eram de sua responsabilidade. A verba destinada ao desenvolvimento do trabalho era depositada pela Fundação Educar, em uma conta aberta pela entidade especificamente para esse fim.

²³ No ano de 1989, o salário mínimo correspondia a NCZ\$ 120,00 (vigência do Cruzado Novo). Fonte: DIEESE (disponível em www.dieese.org.br/esp/salmin/salmin/00.xml, acesso em 16/04/2007). O salário dos professores da rede municipal de ensino era, no início de carreira de NCZ\$203,50, o que não completava dois salários mínimos. Dados obtidos junto ao SEPE – Núcleo de Duque de Caxias.

A figura do coordenador de área foi criada a partir de uma avaliação das agências, que percebiam a necessidade de um elo maior entre Fundação Educar e movimento. Em 1988, então, o cargo de coordenador de área passava a ser mais uma função importante para a realização do trabalho. Assim como o assistente administrativo, o coordenador de área não precisava passar por um processo seletivo, mas deveria ser militante de confiança da agência que o indicava. Esse coordenador deveria ter curso superior completo na área de educação.

Os alunos que faziam parte do projeto representavam os excluídos do sistema formal de ensino na cidade de Duque de Caxias, eram jovens e adultos que não haviam passado por um processo de alfabetização, ou ainda que apresentavam uma escolarização precária, todos desejosos de ampliar seus conhecimentos e também obter um certificado de escolaridade, importante para o aluno trabalhador.

Havia diferentes olhares em relação a todo processo de implementação do projeto. As expectativas se distanciavam ou se aproximavam, indicando compreensões diversas sobre a forma de relacionamento que o movimento social deveria ter com o poder público, representado pela Fundação Educar.

Os sujeitos dessa história, principalmente as lideranças do movimento social e os alunos, possuíam uma experiência de exclusão por parte do poder público. Essa exclusão apoiava-se na carência dos serviços públicos e em um sistema educacional que, “feito à medida dos filhos desocupados e bem-cuidados” da população não havia sido capaz de absorver setores populares da mesma (ARROYO, 2005a, p. 48). Essa experiência se traduzia em um olhar de desconfiança, por parte de quem não acreditava em iniciativas organizadas pelo poder público.

Havia na cidade, por parte do movimento social, uma fragmentação que se expressava em diferentes linhas de atuação política. A Associação de Moradores do Bairro dos Cavaleiros, por exemplo, apresentava maior aproximação a uma vertente política de cunho personalista, representada por sua ligação com Hydekkel de Freitas, político de renome na cidade filiado, no período, ao PFL. Já o MUB e o Centro de Integração da Taquara, apresentavam uma maior aproximação com a Igreja Católica da cidade tendo, entre seus membros, um grande número de lideranças participantes da diocese. Alguns membros do MUB também tinham relações com partidos políticos, porém essa aproximação se dava com políticos que não faziam parte, na época, do poder local.

Antes do projeto promovido pela Fundação Educar, o governo federal havia implementado, como programa oficial de educação para jovens e adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que representou mais uma iniciativa a não alcançar

êxito na educação de jovens e adultos, mais uma experiência “desacreditada”, conduzida pelo poder público. O documento produzido por OLIVEIRA e UNGARETTI situa a mudança:

Em plena vigência do regime autoritário, em 1970, tinha sido criado, a nível nacional, a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL -, com o objetivo de acabar com o analfabetismo e que não alcançou os resultados previstos. Em 1985, na construção de uma nova conjuntura social e política, o governo extingue o MOBRAL e cria a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR -, vinculada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SEPS), do Ministério da Educação (MEC). (OLIVEIRA; UNGARETTI, 1987, p. 5)

A desconfiança, por parte do MUB, em participar de um projeto financiado pelo governo federal, estava enraizada em histórias de iniciativas como o MOBRAL, distantes das reais necessidades de jovens e adultos que não sabiam ler e escrever. E que se fundamentavam “... na política de bem-estar social, de conteúdo neoliberal, recuperando práticas do capitalismo em suas fases mais selvagens, como a distribuição de *tickets* de leite, passes gratuitos, vale refeições etc. Ou seja, ao aumento da miséria responde-se com assistencialismo” (GOHN, 1994, p. 48). As lideranças estavam cansadas desse tipo de política e desejavam que o poder público assumisse seu papel de responsável pela educação no país.

No entanto, por conta de uma conjuntura propícia ao debate e à participação, a da abertura política, iniciada na década de 1980, a equipe técnica formada para implementar o projeto na Baixada, sintonizada com as novas perspectivas abertas pelo cenário político, possuía, entre seus objetivos, o de “... estabelecer uma nova relação mais democrática, entre o Estado e o movimento popular”,²⁴ assegurando a participação de todos no projeto. O empenho da equipe técnica em realmente pôr em prática esse objetivo foi importante para a realização dos primeiros contatos entre a Fundação Educar e as lideranças das agências representativas do movimento social.

Cabe destacar que a relação construída entre esses dois lados, nos anos de existência do projeto, foi permeada, como era de se esperar, por tensões que diziam respeito a concepções sobre o papel do Estado e o papel do movimento social em relação à educação de jovens e adultos. As contradições estavam presentes na própria luta do movimento social. Presidente do MUB na época, Zumba aponta as reivindicações do movimento: “Havia várias lutas num bairro carente que não tinha água, esgoto, iluminação, calçamento, colégio. Isso tudo você imagina que não tinha. A única coisa que tinha era gente morando”.²⁵ Ou seja, uma das lutas importantes do MUB era a educação para todos. E a educação era uma responsabilidade que, até então, o Estado não vinha assumindo de maneira satisfatória.

²⁴ PROJETO de Educação Básica para a Baixada Fluminense, [1989?], p. 2.

²⁵ Entrevista realizada com Zumba.

A luta, então, se transformava e o movimento desejava que o Estado assumisse sua responsabilidade, não se negando, entretanto, nesse novo contexto, a dividir esta responsabilidade com o poder público. Havia, no entanto, uma tensão no movimento sobre qual seria a melhor forma de agir. Assim avaliava um dos supervisores pedagógicos e liderança do MUB: “O Projeto deve ter início, meio e fim, se não a gente fica fazendo o trabalho do poder público e abandona as lutas do movimento”.²⁶ A preocupação das lideranças relacionava-se não somente com o papel do Estado em relação à educação, mas também com a questão da própria estrutura do movimento social. Ainda que houvesse muita participação no período, entendia-se que, se as lideranças e os participantes ficassem muito tempo envolvidos com o projeto, outras lutas do movimento poderiam ficar enfraquecidas.

Por outro lado, a forma como o Ministério da Educação e Cultura – MEC distribuía sua verba no período revelava as prioridades do Estado brasileiro, em relação à educação. 50% da verba era destinada ao Ensino Superior, 30% para o 1º grau e menos de 0,01% ao Ensino Supletivo. Além dessa porcentagem irrisória, um total de 2% do Imposto de Renda pago por empresas públicas e privadas era destinado à Fundação Educar.²⁷ Os dados apontam, então, que o governo federal investia pouco em uma solução para acabar com índices educacionais preocupantes, entre os quais situava-se a taxa de analfabetismo, mostrando que sua prioridade era, efetivamente, o ensino superior e o ensino de 1º grau.

O número de turmas, 174 classes na cidade de Duque de Caxias, com cerca de cinco mil alunos atendidos, em todo o período de realização do projeto, acabaram por desnudar uma situação de abandono por parte dos governos em relação à educação de jovens e adultos. Esse número significativo revelava, claramente, a insuficiência, na rede pública da cidade, de espaços educacionais destinados a essa camada da população. Até mesmo utilizar espaços ociosos das escolas da rede municipal de ensino, no horário da noite, se transformava em uma negociação difícil para a equipe do projeto. Pois a EJA, vista como um problema, era, então, marginalizada. Segundo Aurelina de Jesus Cruz, mencionando a experiência de turmas que funcionavam em escolas públicas, se houvesse qualquer problema nessas escolas, algum material fosse quebrado, a culpa era dos jovens e adultos que freqüentavam os seus espaços, no horário da noite.²⁸

Apesar das tensões observadas nas relações estabelecidas entre poder público e movimento social, o projeto foi implementado durante três anos e meio, tendo sido premiado

²⁶ Fala de Josinaldo Aleixo de Souza, in ANDRADE, Eliane Ribeiro, 1993, p. 99.

²⁷ MEC delegou tarefa à Fundação Educar, Jornal *O Municipal*, 1989.

²⁸ Entrevista realizada com Aurelina.

no ano de 1988 e alcançado altos índices de aproveitamento entre seus alunos. Segundo documento produzido no ano de 1986, o Centro de Integração da Taquara, com cinco classes, obteve uma taxa de aprovação de 82,7%. O Instituto Profissional São Bento, com quatro classes, 51,7% de aprovação e a Associação de Moradores da Área Represada do Dique da Prainha,²⁹ com vinte e cinco classes, obteve uma taxa de aprovação de 73,7% (OLIVEIRA; UNGARETI, 1987, p. 51). Tais índices podem ser considerados representativos do envolvimento de professores, alunos e equipe técnica com o trabalho realizado.

Além das tensões relacionadas à compreensão do papel do poder público e do movimento social em relação à EJA, podia-se observar a presença de tensões referidas ao papel que cada sujeito assumia no processo, ora em sua relação com o poder público, ora com o movimento social, devendo ser compreendidas no quadro da conjuntura político-social do período. Lideranças do movimento social assumiram cargos no projeto, como o de supervisores pedagógicos, assistentes administrativos e coordenadores de área, que, segundo compreendiam, por vezes ajudavam na luta do movimento e, por outras, atrapalhavam sua atuação política em assuntos diversos daqueles referentes à educação, como observamos anteriormente no depoimento de Josinaldo A. de Souza, um dos supervisores pedagógicos do projeto.³⁰

As lideranças do projeto na cidade de Duque de Caxias se subdividiam entre as três entidades participantes. Havia as lideranças da Associação de Moradores do Bairro dos Cavaleiros, sendo que duas delas, figuras expressivas ligadas à rede municipal de ensino, Vera Lúcia Ponciano da Silva e Solange Maria Amaral da Fonseca, apresentavam uma atuação política próxima a Hydekel de Freitas Lima. Essas lideranças não consideravam um problema participar de parcerias com o governo. Tanto que foi esta Associação a primeira a firmar o convênio com a Fundação Educar. Cabe destacar que Solange, supervisora pedagógica do Projeto na Associação de Moradores do Bairro dos Cavaleiros, devido à sua participação comunitária expressiva, inclusive no Projeto Baixada, chegou a ser convidada a assumir o cargo de Secretária de Educação do município de Duque de Caxias no ano de 1990, na administração do prefeito Hydekel de Freitas, o que terminou por acontecer.

As lideranças do Centro de Integração da Taquara eram oriundas dos clubes de mães, que se constituíam em um tipo de organização promovida pela Igreja Católica na cidade. Esse Centro estava no início de sua organização política, não tendo, até então, por conta disso,

²⁹ O Instituto Profissional São Bento era uma instituição ligada ao MUB e a Associação da Área Represada do Dique da Prainha tinha ligação com a Associação do Bairro dos Cavaleiros.

³⁰ Fala de Josinaldo, in ANDRADE, Eliane Ribeiro, 1993, p.99.

aprofundado discussões sobre parcerias com governos. Assim como a Associação de Moradores do Bairro dos Cavaleiros, não apresentou resistência à participação no Projeto, o que se estabeleceu logo no início de sua implementação.

As lideranças da Federação Municipal de Associações de Bairros de Duque de Caxias – MUB eram oriundas, em sua maioria, das pastorais da Igreja Católica, mas havia lideranças também ligadas a partidos políticos, como o PDT e o PT. Segundo Zumba: “A maioria dos presidentes das associações vinha das pastorais, [...] as pastorais os instruíam a assumir as associações, a reivindicar”.³¹ O MUB, como já foi mencionado, apresentou, inicialmente, resistência quanto à participação no projeto, mas, após seus dirigentes observarem o trabalho realmente acontecendo, foram cedendo às pressões no sentido de inclusão no mesmo, assinando, no ano de 1987, o convênio com a Fundação Educar.

As lideranças representativas das três agências mostraram que recebiam influências externas, fossem de políticos ou de assessores da Igreja Católica, na tomada de decisão sobre a direção do movimento social. Sobre as influências percebidas no movimento social, nos anos de 1980, pode-se atentar para a análise de Gohn:

[...] não existe movimento social puro, isolado, formado apenas de participantes populares, da base. Sempre há a presença de elementos externos ao grupo demandatário. Externos no sentido de pertencerem a outra categoria social, mas existe uma base de coesão ideológica comum que cria laços de afinidades e objetivos únicos” (GOHN, 1994, p. 50)

Entre aqueles que participavam do projeto como alunos, inscritos nas classes organizadas nos diversos bairros de Duque de Caxias, encontravam-se alguns diretores das associações de moradores, lideranças populares que, em sua grande maioria, enfrentavam as mesmas carências dos moradores do município. Para esses diretores, participar do projeto, como alunos, foi significativo em vários sentidos.

A participação foi significativa porque criou a possibilidade para que alguns pudessem aprender a ler e a escrever e, para outros, possibilitou a consolidação de uma aprendizagem conturbada e não concluída. Essa aprendizagem, em um quadro de ampliação da experiência política, contribuiu, ainda, para uma melhor compreensão dos textos comumente utilizados em reuniões do movimento social.³² Foi significativa, também, porque criou a oportunidade de, nas classes do projeto, discutir, com os colegas da turma e com o professor, questões de cidadania, o que promovia o fortalecimento da participação ativa desses líderes como sujeitos sociais nas lutas da cidade.

³¹ Entrevista realizada com Zumba.

³² Idem. Vide nota 15, ao final da seção 1.1.

Segundo Zumba, “o projeto trabalhou a consciência dos diretores das associações, eles aprenderam a reivindicar”.³³ Após aprofundar discussões em classe, ficava mais fácil reivindicar do poder público que cumprisse seu papel na sociedade, e não se intimidar diante dos representantes do governo, na sua grande maioria pessoas graduadas que utilizavam uma linguagem difícil para as lideranças populares. Não saber ler, escrever e se expressar bem criava um abismo entre os representantes do movimento e os representantes do governo. E, nesse período, o Prefeito Juberlan de Oliveira mantinha uma política de receber representantes do movimento e ouvi-los em suas reivindicações.

No que se refere aos objetivos que estiveram na mira dos responsáveis pelo projeto, Aurelina de Jesus Cruz, coordenadora de área da Federação Municipal de Bairros de Duque de Caxias – MUB -, comenta:

A gente sempre primou pela questão deles (alunos) serem alfabetizados, de ler e escrever. Não se perder de ser um projeto de conscientização, da militância, da necessidade de participação, da cidadania. Que tivesse tudo isso, mas que eles realmente aprendessem a ler e escrever, fossem alfabetizados”.³⁴

Tem-se notícia de alguns problemas ocorridos em classes em que o professor privilegiava um objetivo, em detrimento do outro. E se, por um lado, para os alunos que estavam envolvidos com o movimento social, o debate era muito importante, por outro lado, para aqueles alunos que não apresentavam, a princípio, nenhum envolvimento com movimentos organizados da sociedade civil e representavam, no ano de 1986, 71,7% dos alunos, o objetivo principal era a aprendizagem da leitura, da escrita e das operações básicas de matemática. Assim dizia um aluno: “Tudo bem, nós queremos saber das coisas do meu bairro, mas nós queremos aprender a ler!” (OLIVEIRA; UNGARETTI, 1987, p. 28). Esses problemas ocorreram no início de implementação do projeto e, ao serem identificados, estimularam um maior cuidado no trabalho com esses objetivos.

As relações e tensões vividas por lideranças do movimento social, equipe que compunha o Projeto Baixada, e representantes do governo federal, revelaram faces de um momento em que as práticas dos sujeitos envolvidos no processo contribuíram para aprofundar as questões relativas à EJA, na cidade de Duque de Caxias. Todas as experiências ali vividas foram formando os fios que mais tarde iriam entrelaçar outras iniciativas nesse campo, no município.

As relações ali estabelecidas, naquela iniciativa promovida em uma parceria do governo federal com o movimento social, nos remetem à discussão situada no âmbito das

³³ Entrevista realizada com Zumba.

³⁴ Entrevista realizada com Aurelina.

ciências sociais, acerca do papel, representado nos processos sociais, pelos sujeitos e pela estrutura social. Segundo Bobbio: “[...] é diversa a importância por eles (teóricos) atribuída aos componentes psicológicos em relação aos sociológicos, aos aspectos microssociais em relação aos macrossociais, e, enfim, ao papel dos agentes em relação à dinâmica do sistema” (BOBBIO, 1998, p. 787).

Observamos, através da análise desse projeto, os dois aspectos da questão, manifestada, por um lado, na interferência dos acontecimentos sociais na vida e experiência dos sujeitos, e por outro, nas ações construídas por sujeitos que vão alargando sua participação, produzindo história na sociedade em que vivem.

1.5 A PARTICIPAÇÃO FEMININA

Refletindo-se ainda sobre o perfil dos alunos envolvidos no Projeto Baixada, pode-se afirmar que constituíram um grupo majoritariamente feminino, excluído, em grande medida, do sistema educacional do município. Esse contingente de jovens e adultos pobres, muitos dos quais filhos e filhas de imigrantes nordestinos e mineiros pode ser compreendido, recorrendo-se à análise de Bauman: “os estranhos exalaram incerteza onde a certeza e a clareza deviam ter imperado. [...] não podia haver nenhum espaço – para os ‘nem uma coisa, nem outra’, [...] para os cognitivamente ambivalentes”. (BAUMAN, 1998, p. 28)

Na sociedade local, essas pessoas configuravam “os estranhos”, aqueles que não se enquadravam em um modelo ancorado em certezas. Não havia espaço para eles nas escolas, a possibilidade de sucesso nos estudos desses sujeitos era “ambivalente”, “duvidosa”, visto que não obtiveram esse sucesso na idade regular. Contudo, contrariando estratégias de exclusão (BAUMAN, 1998, p.29), o Projeto Baixada deu visibilidade a jovens, adultos e lideranças do movimento social organizado, muitos dos quais do sexo feminino, que conseguiram modificar expectativas pré-estabelecidas em relação a suas histórias pessoais e acrescentar fatos a própria história do movimento na cidade.

Cabe destacar que, na sociedade brasileira, nesse período, a questão da construção de identidades de gênero começava a adquirir visibilidade, nos movimentos sociais de um modo geral. Observa-se um incremento da sensibilidade em relação a formas de opressão que, em períodos anteriores, não tinham visibilidade no movimento popular. Sobre os novos movimentos sociais, que emergem em países ocidentais, por volta dos anos 1980, Santos afirma:

A novidade maior nos NMSs reside em que constituem tanto uma crítica da regulação social capitalista, como uma crítica da emancipação social socialista tal como ela foi definida pelo marxismo. Ao identificar novas formas de opressão que

extravasam das relações de produção e nem sequer são específicas delas, como sejam a guerra, a poluição, o **machismo**, o racismo ou o produtivismo (SANTOS, 1991, p. 163-164, grifo nosso).

Um aspecto interessante a ser assinalado é que a participação feminina, no início da organização do MUB, era majoritária, sendo muitas as mulheres que se envolveram em suas atividades, a partir de sua atuação nos clubes de mães, ou mesmo em comunidades religiosas, principalmente ligadas à Igreja Católica. Mas, aos poucos, com a institucionalização do movimento, apesar dessas mulheres se constituírem como maioria em seu interior, a presença masculina em cargos de direção aumenta, constituindo uma relação desigual (MEDEIROS, 1998, p. 63-64).

No Projeto Baixada pôde ser observado que a participação feminina gerou tensões no espaço doméstico em que viviam essas mulheres das classes populares. Tal participação revelava sua tentativa de desnudar a opressão do lar e ir ao encontro dos seus desejos de trabalho e de estudo. Interessante é o depoimento de uma das professoras do projeto:

Eu, como mulher, mãe de dois filhos, sei que depois que casei fiquei totalmente dedicada à casa e ao marido. Porém, minha vontade de trabalhar era grande. Mas meu marido não permitia. Então comecei a me meter em movimentos de igreja, nos Clubes de Mães. Não vou dizer que já conquistei tudo que quero. Ainda estou tentando, porque a barra é pesada. Mas já consegui fazer as coisas que eu gosto, as coisas que eu me sinto bem. Trabalhando com mulheres, em movimentos de Igreja, no Projeto EDUCAR, encontro minha realização profissional e pessoal. Espero nunca deixar esse trabalho.³⁵

As tensões observadas nas relações homem-mulher deram-se de forma a gerar novas práticas e sujeitos oriundos delas. No ano de 1986, foi organizada no MUB a Comissão de Mulheres, espaço importante de discussão de questões próprias de gênero, para as integrantes do movimento. As mulheres conseguiram ali um importante espaço de socialização, onde podiam expressar de igual para igual suas questões sobre a vida privada e a vida pública, representada principalmente pela participação no movimento. Medeiros analisa esse tipo de tendência: “Os temas discutidos passavam pelas lutas reivindicatórias e pela discriminação no mercado de trabalho, aborto, sexualidade, prazer, violência doméstica e sexual.” (MEDEIROS, 1998, p. 72). A participação feminina na cena pública, a partir dos anos de 1980, alcançou um nível de organização significativo que culminou, no caso de Duque de Caxias, com a organização de um encontro de mulheres chamado *Fala Mulher*, realizado na cidade em 1986, e que contou com a participação de cerca de duzentas mulheres de várias organizações sociais.

³⁵ Irene das Graças de Moura Coelho, professora do Projeto Baixada, in UNGARETTI, 1988, p. 52.

O ano de 1986 foi também um ano eleitoral e as questões de gênero e ecológicas começavam, então, a entrar na pauta dos partidos políticos, para além daquelas que diziam respeito ao bem estar material. Manifestações ligadas a campanhas políticas foram organizadas, no sentido de ampliar essa discussão com a sociedade do estado do Rio de Janeiro, já que, naquele momento, a eleição era dirigida para governo de estado. Na cidade do Rio de Janeiro, podem ser mencionadas duas manifestações significativas organizadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e pelo Partido Verde (PV): o *Abraço à Lagoa*, explicitando a questão do cuidado com o meio ambiente e o *Fala Mulher*. Esta última manifestação foi assim noticiada pelo *Jornal do Brasil*:

COM FLORES, GABEIRA ALEGRA O CENTRO

De uma caminhonete cheia de crisântemos, rosas e margaridas, militantes distribuíam flores ao longo da Av. Rio Branco, onde o PT/PV realizou uma passeata de mulheres – a passeata Fala, Mulher -, que começou na Candelária com o discurso do candidato a governador Fernando Gabeira e de todas as candidatas a deputado estadual e federal do partido.³⁶

Durante essa passeata, em todo seu trajeto, questões próprias de gênero eram apresentadas para a população. Muitas mulheres do MUB participaram dessa manifestação. Cabe destacar, portanto, que essas atividades marcadamente femininas e de aprofundamento das questões de gênero, presentes no MUB, longe de serem isoladas, situavam-se em uma tendência que começava a se afirmar entre partidos e movimento social organizado.

O projeto criou a oportunidade para mulheres das classes populares se encontrarem, construir redes de sociabilidade entre alunas, professoras, técnicas da Fundação Educar e lideranças do movimento. Abriu, assim, um espaço para que essas mulheres expressassem seus desejos, suas histórias e as opressões vividas em seu dia-a-dia, tanto aquelas referidas à sua condição de gênero, quanto aquelas relativas a questões sociais e raciais. Assim comentava uma professora do projeto:

Como mulher sempre soube quais eram os meus direitos mas com esse trabalho, brigo mais e melhor pelos meus direitos, pelos direitos das outras mulheres. Pude me integrar melhor e entender mais a briga das mulheres. No nosso país, se diz que não há discriminação. Mas eu sei que há. Eu sou mulher, sou negra e sou pobre. Eu passo isso para meus alunos. Os professores são quase todos mulheres. O projeto significou mais integração. Antes a gente quase não se encontrava.³⁷

As mulheres sentiam em sua própria pele a discriminação, sendo esse sentimento reforçado, por serem as mulheres em questão, em sua maioria, negras e pobres da Baixada Fluminense. A oportunidade do encontro, da conversa, dos debates nos espaços das classes do

³⁶ COM flores, Gabeira alegre o Centro, *Jornal do Brasil*, 5ªfeira, 06/11/1986, Caderno Cidade.

³⁷ Depoimento de Maria Helena Jacintho, 33 anos, professora do Projeto, in UNGARETTI, 1988, p.34.

projeto e em reuniões do movimento possibilitou a socialização, a confraternização, para mulheres que viviam isoladas, sem compreender bem como expressar suas angústias e lutar por seus direitos.

As mulheres que participavam do Projeto Baixada tinham como principal meta sua própria educação, já que muitas eram analfabetas, ou desejavam continuar seus estudos. Contudo, a possibilidade de ajudar os filhos nas tarefas escolares também era levada em consideração. Não conseguir explicar os deveres que os filhos traziam para casa produzia, com frequência, o sentimento de fracasso como mãe. Janair Ginelli Borges, aluna do projeto afirma: “[...] nós duas (ela e outra colega) podíamos começar a estudar juntas. Continuar meus estudos. **Não só para mim mas para meus filhos.**”³⁸

No entanto, apesar das mudanças observadas nas relações de gênero, forçadas, em grande medida, pelo movimento feminista, desde os anos 1960/1970, as representações construídas, ao longo de muito tempo, acerca do papel da mulher na vida privada, como responsável pelas tarefas domésticas, entre as quais situava-se a da educação dos filhos, ainda apresentavam permanências consideráveis em nosso cenário social. Ao marido, ao homem, caberia, ainda segundo essa visão tradicional, o papel de prover o sustento da família, e não raras vezes “vigiar” se tudo estava em ordem em casa, aspecto que, de modo mais freqüente, encontrava-se presente em famílias dos segmentos dominantes, mas que também não deixava de se evidenciar entre aquelas das classes populares, como as atendidas pelo Projeto. Segundo se pôde observar na pesquisa, ocorria uma transformação na vida dessas mulheres, ao perceberem seu valor e ao se darem conta de que poderiam encontrar uma nova forma de conduzir suas vidas, voltadas para si mesmas e para todos que faziam parte de seu convívio. Observamos esses traços em um depoimento de uma aluna:

Antes minha vida era só dentro de casa. Só dentro de casa durante 13 anos, porque meu marido não deixava. Aí uma vizinha me disse que ia haver um colégio na pracinha e nós duas podíamos começar a estudar juntas. Continuar meus estudos. Não só para mim mas para meus filhos. O projeto não foi só estudo. Foi também amizade, confraternização. A gente aprende a ser solidária. O trabalho é todo feito em conjunto. Eu agora faço coisas só para mim, contando só com meus esforços. Toda mulher tem capacidade para fazer qualquer coisa. É só querer.³⁹

Segundo as representações disseminadas por um longo tempo, portanto, enquanto ao homem era designado o trabalho no espaço público, à mulher caberiam as tarefas desempenhadas na esfera privada do lar, sendo este considerado o espaço privilegiado para sua realização enquanto ser “frágil”, que deveria ser protegido das ameaças do espaço

³⁸ Depoimento de Janair Ginelli Borges, aluna do Projeto Baixada, in UNGARETTI, 1988, p. 57, grifos nossos.

³⁹ Idem, ibidem.

público. A tarefa feminina caracterizada como mais importante era a maternidade, tendo se construído historicamente a idéia de que a mesma constituía realmente uma missão, e de que a mulher que não a assumisse da forma considerada apropriada poderia ser culpabilizada de todo insucesso familiar (RAGO, 1985, p. 75). Apesar de, em nosso caso, estarmos nos referindo às mulheres das classes populares, cuja condição implicava em particularidades, inclusive no que se refere à participação de muitas no mercado de trabalho, a idéia de uma mulher “ligada primordialmente à família e à maternidade, torna-se a afirmação do feminino modelar” (SOIHET, 1989, p. 116).

No período em que foi implementado o projeto, em Duque de Caxias, não havia uma preocupação específica com a educação dessas mulheres, até porque o projeto não era dirigido especialmente a elas. O objetivo era alcançar pessoas analfabetas do município e oferecer uma educação de qualidade, baseada em princípios democráticos, independentemente de gênero. Contudo, 65,9% dos alunos do projeto eram do sexo feminino, constituindo um universo de mulheres excluídas da educação formal e, por conta desse número expressivo, suas questões vieram à tona nas classes.⁴⁰

Segundo se pôde observar, já vinha de longa data a preocupação com a educação das mulheres, vistas como responsáveis pela formação dos membros da sociedade moderna. “Vigilante, atenta, soberana no seu espaço de atuação, ela se torna a responsável pela saúde das crianças e do marido, pela felicidade da família” (RAGO, 1985, p. 80). Nos anos de 1980, em Duque de Caxias, um outro perfil feminino começa a se constituir, principalmente para aquelas mulheres participantes do Projeto. Apesar de permanências, como a preocupação com a educação dos filhos e com os afazeres domésticos, elas começavam a sair para o espaço público e expressar publicamente e com seus pares suas angústias, seus medos, seus sonhos, seus desejos, revelando uma maior preocupação com lutas específicas de gênero.

1.6 O FIM DO PROJETO

No ano de 1985, tem início o período da chamada Nova República, com a eleição indireta, realizada pelo Congresso Nacional, do Presidente Tancredo Neves, que adoeceu e veio a falecer, sendo substituído pelo vice – presidente José Sarney. Nesse período de transição democrática, no mesmo ano, foi criada a Fundação Educar, em substituição ao MOBREAL, com responsabilidades em educação de jovens e adultos.

⁴⁰ O índice faz referência aos alunos participantes do Projeto em toda Baixada e está citado na dissertação de mestrado de Eliane Ribeiro Andrade.

O ano de 1989 apresentou, entre seus fatos mais importantes, as eleições presidenciais, as primeiras pelo voto direto, após o regime de ditadura militar vivido no Brasil. Foi eleito, então, como Presidente da República, Fernando Collor de Melo, que assumiu a presidência no ano de 1990. Nessa época, quando a presidente da Fundação Educar, professora Leda Maria Chaves Tajra, assumiu⁴¹, começavam a surgir as dificuldades para desenvolvimento do trabalho. Ao contrário do que vinha acontecendo nos anos anteriores, observou-se uma série de situações de atraso na liberação de verbas e nas assinaturas de convênios.

Assinar as carteiras de trabalho, ou seja, criar vínculos empregatícios com professores e toda equipe técnico-pedagógica era função do movimento social. Esse tinha sido um dos motivos do receio do MUB em participar inicialmente do Projeto, pois era preciso estabelecer uma relação de confiança com o poder público, para assumir tais responsabilidades.

Durante dois anos e meio, a relação de confiança, importante em uma parceria, foi estabelecida, pois o poder público e as agências representativas do movimento social em Duque de Caxias não quebraram o acordo feito em relação à realização de um projeto amplo, que atendessem com qualidade a jovens e adultos analfabetos e semi-alfabetizados da cidade.

Observamos que, historicamente, era comum que projetos educacionais de sucesso, como o Projeto Baixada, em períodos de eleição e de troca de partidos no governo, fossem relegados a segundo plano, ou mesmo abandonados, sem nenhuma explicação convincente sobre o seu fim, pelas novas administrações.

Logo no início do ano de 1989, a Fundação Educar quebrou o acordo firmado anteriormente, não assinando o convênio então estabelecido com as entidades do movimento social, e deixando de cumprir o cronograma do “plano de ação”, em que constava a assinatura dos convênios prevista para o mês de fevereiro daquele ano. Como o convênio não foi assinado, houve atraso na liberação de recursos referentes à primeira parcela dos mesmos.⁴² Tudo isso gerou desconfiança, criando dificuldades de relacionamento entre lideranças do movimento e representantes da Fundação Educar e, por outro lado, entre lideranças e profissionais envolvidos no Projeto que, por sua vez tiveram seus salários atrasados.

A situação só voltaria a se normalizar no segundo semestre do ano de 1989, com a liberação dos recursos, e a continuidade do trabalho desenvolvido. No entanto, as dificuldades vividas no primeiro semestre deixaram suas marcas, observadas em situações, como a saída de alguns professores e a conseqüente evasão de alunos, o fechamento de algumas classes e o

⁴¹ O primeiro presidente da Fundação Educar foi o professor Vicente de Paulo Barreto, cf. UNGARETTI, 1988, p. 6.

⁴² PROJETO Baixada, 1989, p. 1.

comprometimento das atividades de capacitação dos professores.⁴³ Todos os problemas ocorridos no início desse ano revelavam o início de uma crise, parcialmente superada no segundo semestre, com a volta da liberação de recursos, mas que, no ano de 1990, se aprofundaria, não sendo mais solucionada.

A experiência vivida naquele período foi reconhecida por Paulo Freire, cujas idéias embasavam a metodologia desenvolvida no processo pedagógico, o que se pode perceber pelas palavras escritas pelo educador, de próprio punho, em um bilhete:

Declaro que conheço, de perto, o Projeto de Educação Básica para a Baixada Fluminense, com cuja equipe diretora tive oportunidade de, algumas vezes, discutir a compreensão e a prática pedagógica em processo.

Não temo considerar esta como uma das melhores experiências que conheço.

Abril de 1990, São Paulo
Paulo Freire⁴⁴

Como podemos observar, as palavras elogiosas desse educador não foram suficientes para garantir a permanência do projeto. Este seria interrompido, ainda em 1990, pouco tempo depois de Paulo Freire escrever o bilhete acima.

O término do Projeto Baixada ocorreu de uma maneira desrespeitosa por parte do poder público com o movimento social. Não houve nenhuma informação oficial, por parte do Ministério da Educação, sobre o seu cancelamento e o conseqüente fim do repasse de verbas. (ANDRADE, 1993, p. 16)

Essa situação deu fim a cerca de 170 classes de educação de jovens e adultos espalhadas pela cidade de Duque de Caxias. No entanto, deste conjunto, 3 ou 4 classes do Projeto, que funcionavam em escolas públicas, no horário da noite, por falta de espaço em outros locais como associações ou igrejas, foram mantidas pela rede municipal de ensino da cidade.

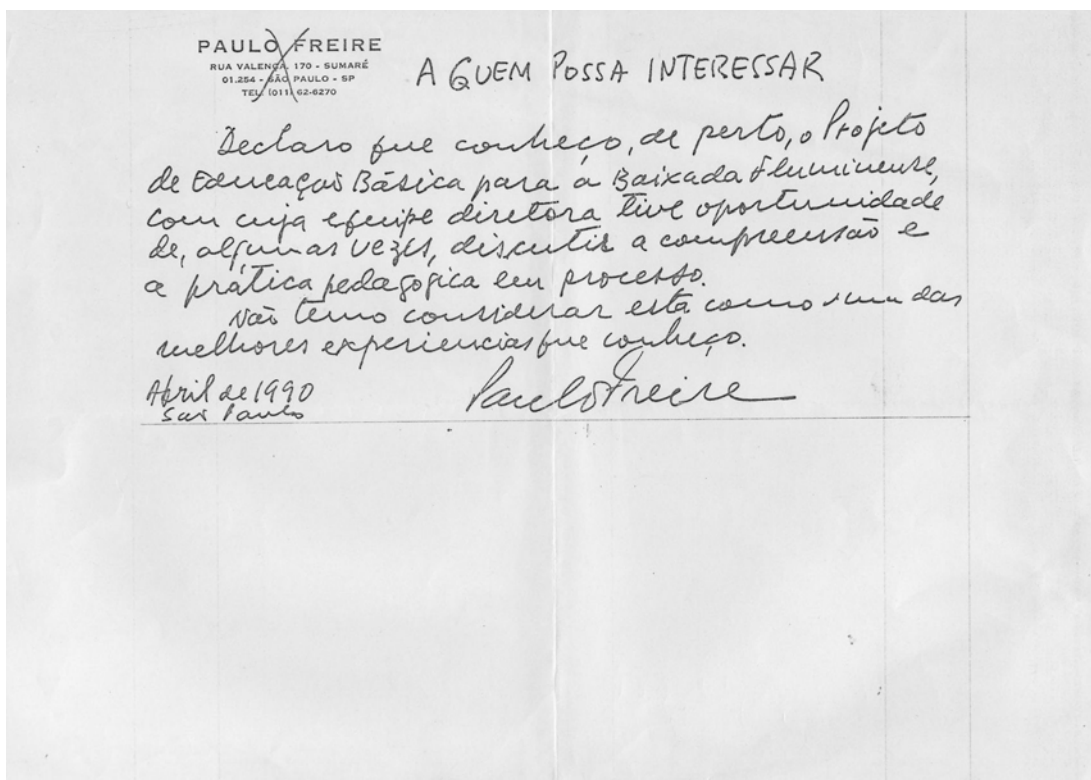
Nesse ano de 1990, a supervisora pedagógica da Associação de Moradores do Bairro dos Cavaleiros, Solange Maria Amaral da Fonseca, assumiu a Secretaria Municipal de Educação do município e, comprometida com o trabalho desenvolvido, no Projeto Baixada, transformou essas classes em turmas da rede municipal de ensino. No mesmo período, foi organizado um concurso público para professores e especialistas da educação pela Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, com uma grande oferta de vagas, distribuídas pelos quatro distritos da cidade. Muitos professores que haviam participado do projeto e haviam ficado

⁴³ PROJETO Baixada, 1989, p.2.

⁴⁴ O bilhete apresentado acima foi encontrado solto, em meio a outros documentos sobre o Projeto Baixada. Suponho que tenha sido escrito na intenção de estimular a manutenção das atividades do projeto, que, na data em que foi escrito, já não recebia mais verbas da Fundação Educar.

desempregados fizeram esse concurso, passando a fazer parte do quadro de professores da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Tanto a nova Secretária de Educação, como as professoras, e mesmo os alunos incorporados à rede municipal de ensino, levaram suas experiências, vividas no Projeto Baixada, em educação de jovens e adultos, para o sistema formal de ensino, contribuindo para a afirmação, no município de Duque de Caxias, dessa modalidade de ensino, que passaria, na década de 1990, a ser organizada, de forma mais efetiva, pelo poder público local.



Bilhete sobre o Projeto Baixada
escrito por Paulo Freire



Reunião de lideranças do Projeto Baixada com Paulo Freire.
Escola Municipal Visconde de Itaboraí – Duque de Caxias.

Obs.: A autora da presente dissertação aparece no canto direito da fotografia.

Ao lado de Paulo Freire aparece Artur Messias, atual Prefeito de Mesquita.

Da esquerda para a direita, a 3ª é Solange M. A. da Fonseca, supervisora do Projeto, que veio a ser Secretária de Educação de Duque de Caxias.



Alunos em sala de aula

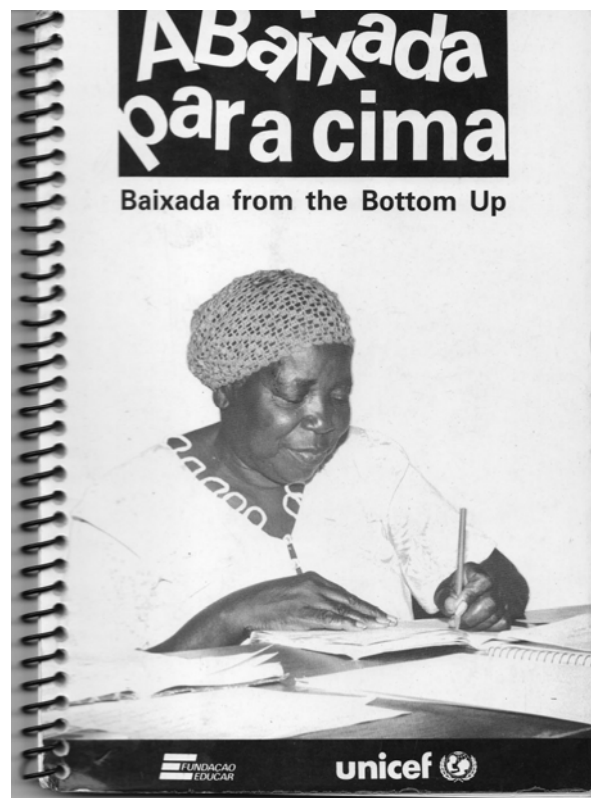
Educadora – sala de aula em Campos Elíseos (2º distrito)



Feira de Domingo em Duque de Caxias, no final dos anos de 1980.



64



2. REDE MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

Na cidade de Duque de Caxias, os primeiros registros sobre educação de jovens e adultos são do ano de 1946, momento em que foi criada uma turma para atender àqueles que não eram alfabetizados, ou apresentavam uma escolarização precária. Informações colhidas em documento produzido pela divisão de educação de jovens e adultos da Secretaria de Educação do município seguem revelando que, na década de 1950, o ensino supletivo era utilizado para atender às poucas classes que havia na cidade, no período. A documentação pesquisada não revela claramente, a que instituição essas turmas estavam ligadas, e se eram mantidas pelo poder público.

Na década de 1960, antes do golpe militar, segundo estava planejado, Duque de Caxias, assim como outras cidades da Baixada Fluminense, fazia parte do Plano Nacional de Alfabetização – PNA, um programa que previa a alfabetização de 5 milhões de adultos, num período de 2 anos, organizado pelo governo federal, com participação da sociedade, através de entidades representativas do movimento estudantil e dos sindicatos. Nesse contexto, foi marcado um comício para o dia 13 de maio de 1964, na praça principal da cidade, onde o próprio presidente da república, João Goulart, fazia o anúncio do projeto. No entanto, com o golpe militar, deflagrado no dia 31 de março desse mesmo ano, que depôs o presidente e pôs fim a vida democrática no país, essa atividade foi suspensa e o PNA extinto, no dia 14 de abril (PAIVA, 1987, p. 256-258).

Até esse período, o município não tinha participado das campanhas de alfabetização promovidas pelo governo federal, que priorizava ações em regiões como o Norte e o Nordeste do Brasil. Na década de 1960, a taxa de analfabetismo no Brasil chegava a 39,7%⁴⁵, um índice que precisava ser revisto, em vista do tão “propalado” desenvolvimento da nação. Com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1970, algumas turmas de educação de jovens e adultos foram formadas na cidade, em uma ação conjunta do governo federal e do governo municipal.

Nesse período, a rede municipal de ensino começava a dividir responsabilidade e a assumir um papel em relação ao analfabetismo no município. Segundo depoimento de Vera Lúcia Ponciano da Silva, “A história da EJA em Duque de Caxias começou aproximadamente na década de 1970. Havia uma turma em uma escola, duas turmas em outra. Se não me falha a memória, nós começamos com seis turmas em toda a rede”.⁴⁶ Na época, havia uma

⁴⁵ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, 2001, P. 6.

⁴⁶ Entrevista realizada com Vera Ponciano, em 20 de março de 2007.

coordenação de supletivo noturno voltada para alunos acima de 15 anos que buscavam turmas de 1ª a 4ª séries. Segundo se pode perceber, o número de turmas, então formadas, não era suficiente para atender à parte da população que necessitava da oferta de educação no turno da noite.

Cabe assinalar a dificuldade em encontrar documentos sistematizados sobre a história da educação de jovens e adultos realizada pelo poder público local. Fui informada, durante o período de coleta de dados para a pesquisa, que havia ocorrido, na década de 1990, um incêndio no prédio onde estava situada a secretaria de educação da cidade, quando muitas informações teriam sido perdidas.

Na década seguinte, 1980, a rede municipal continuou com as atividades para jovens e adultos, porém, sem um grande investimento nessa área, o número de turmas chegava a ser insignificante, para o tamanho da cidade. Foi desse período o *Projeto Baixada*, iniciativa do governo federal promovida no município, através de convênio com o movimento social organizado. O *Projeto Baixada* alcançou, como vimos no primeiro capítulo desse estudo, um grande número de alunos, em vários distritos da cidade, principalmente se comparado a tímida participação do município em atividades de educação de jovens e adultos.

Havia seis turmas, nessa época, em escolas municipais funcionando no horário noturno, sendo o ensino ministrado sob a forma de supletivo. E, por falta de investimentos, de professores e de alunos, no final dos anos de 1980, quase que essas classes foram extintas. Juntando os alunos das seis turmas, era possível compor uma classe de 25 alunos. O descaso era tanto que, em algumas escolas, o aluno do noturno não tinha acesso a algumas dependências, como a cozinha e o banheiro, que eram fechados pela administração do estabelecimento, nesse horário.⁴⁷ Não havia um trabalho pedagógico elaborado especificamente para esse público, as atividades promovidas pela rede municipal de ensino não eram atraentes. Por outro lado, a partir de 1987, os alunos puderam optar entre o ensino oferecido pelo poder público local e as atividades em EJA trabalhadas pelo *Projeto Baixada*, elaboradas de forma a atender a suas necessidades. Faremos uma análise mais profunda sobre esse quadro e o da evasão mais à frente, ao analisarmos outras tensões vividas na rede.

Cabe ainda lembrar que a Constituição de 1988 “dispôs, pela primeira vez, sobre a organização dos sistemas municipais de ensino ao lado dos sistemas federal e estadual (já existentes), deliberando ainda sobre o Regime de Colaboração, matéria que veio a ser regulamentada pela Lei nº 9.394/96 (a nova LDB)” (FARIA; SOUZA, 2004, p. 929-930).

⁴⁷ Entrevista realizada com Vera.

Muitas mudanças iriam ocorrer na rede municipal de ensino, a partir da verificação dos índices educacionais da cidade, e ainda com as novas formulações das leis.

2.1 O CENÁRIO DE DUQUE DE CAXIAS NOS ANOS 1990

No ano de 1990, a cidade tinha à frente do executivo municipal, Hydekel Freitas de Lima, que ocupava o cargo de prefeito pela segunda vez. Seu primeiro mandato, situado entre os anos de 1982 a 1984, como interventor, inscreve-se em um período em que o município era considerado Área de Segurança Nacional. Nesse segundo mandato, em outra situação política, obtida a partir de eleição, só exerceu suas funções de 01 janeiro de 1989 até 12 de setembro de 1990, quando transferiu o cargo para o vice, José Carlos Lacerda, ao ocupar vaga no Senado. Essa troca de prefeitos não trouxe mudanças significativas para a gestão e a organização da cidade, pois Hydekel Freitas, mesmo morando em Brasília, mantinha sua influência política no governo e na cidade.

No início dos anos de 1990, o movimento popular organizado, através do MUB, exercia pressão sobre o poder público local, em busca da melhoria da qualidade de vida da população residente no município. Além do MUB, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação – SEPE (núcleo de Duque de Caxias) foi outra organização expressiva no cenário de lutas pela educação. Hydekel de Freitas Lima estava ligado a uma tradição política de cunho conservador, mas ainda assim recebia em seu gabinete representantes do movimento social e do sindicato, para ouvir suas reivindicações, sem que, no entanto, esse comportamento se traduzisse em benefícios efetivos para a população.

Essa prática de ouvir as reivindicações do movimento e muitas vezes apropriar-se delas, colocando-as como bandeiras do próprio governo, seduzia a população e mesmo algumas lideranças, o que podemos observar no comentário de Solange Maria Amaral da Fonseca: “Nós tínhamos uma ligação com o Hydekel desde o primeiro governo dele [...] porque o Hydekel era um prefeito que, podem falar o que quiserem dele, mas ele tinha uma vinculação muito forte com as associações de moradores”.⁴⁸

Após o mandato de Hydekel de Freitas e José Carlos Lacerda, foi eleito o médico Dr. Moacyr Rodrigues do Carmo, também em seu segundo mandato⁴⁹, que administrou a cidade, no período de 01/01/1993 a 31/12/1996. Sua gestão não se caracterizou por ações de cunho

⁴⁸ Entrevista realizada com Solange Maria Amaral da Fonseca, em 20 de março de 2007, realizada em sua sala de atendimento pedagógico, que compartilha com Vera Ponciano, situada no bairro 25 de agosto, em Duque de Caxias.

⁴⁹ O primeiro mandato de Moacyr Rodrigues do Carmo se deu no período entre 31/01/1967 e 31/01/1971, para o qual foi eleito em votação direta.

mais personalista, demonstrando, durante o tempo em que ocupou o executivo municipal, que não possuía ambições maiores, como a continuidade de uma carreira política. Suas proposições políticas, relativas à administração do município, em muito se assemelhavam àquelas iniciadas no governo Hydekel/José Carlos Lacerda, sendo que, em relação à educação, pouco se avançou durante seu mandato. Segundo Roseli Duarte Torres, no período chefe da Divisão de EJA, comentando a atuação do prefeito no campo da educação: “Ele não tinha muito envolvimento com a área educacional, acredito até por causa da formação dele, ele era médico, então as ações dele eram voltadas para a saúde. Nós da educação tínhamos muitas dificuldades”.⁵⁰ Ainda que não tenha realizado uma gestão expressiva, conseguiu que o seu candidato à eleição seguinte, para prefeito da cidade, fosse eleito para o cargo.

José Camilo Zito dos Santos Filho, ao assumir a prefeitura da cidade, aprofundou o discurso de “verdadeiro” representante das classes populares, apostando em uma prática política personalista e clientelista. O prefeito se colocava como alguém acima de partidos e tradições políticas, não fazendo uso, inclusive, em materiais de propaganda do seu governo, da sigla partidária a qual estava filiado. No entanto, em uma estratégia de marketing político, pintou praças, outros espaços públicos e confeccionou uniformes para os alunos da rede pública, com as cores de seu partido, no período o PSDB. Observamos que a prática política de Zito se aproximava do que Chauí caracterizou como um dos traços do populismo:

Um poder que procura realizar-se sem as mediações políticas, isto é, um poder que procura afastar e que opera ativamente para afastar as instituições políticas, como formas políticas de organização da sociedade civil, quanto a própria estrutura de organização do Estado, sob a forma mediada dos três poderes republicanos. Pretende operar numa relação direta entre governantes e governados. (CHAUI, 1994, p.19)

Em meados do primeiro ano de seu governo, Zito já não recebia pessoalmente representantes do movimento social organizado e dos sindicatos, encaminhando-os para os secretários de governo. Por outro lado, recebia individualmente os moradores da cidade, para ouvir suas reivindicações, tendo organizado, nesse período, um gabinete popular de rua, a cada semana em um bairro diferente da cidade, para manter uma relação direta entre prefeito e moradores do município.

A imagem de Zito foi construída próxima à de Tenório Cavalcanti. Como o “homem da capa preta”, era um nordestino pobre, que carregava sobre si um passado de

⁵⁰ Entrevista realizada com Roseli Duarte Torres, em 01 de junho de 2006, na Escola Municipal Carlota Machado, situada no bairro Centenário, em Duque de Caxias.

violência,⁵¹ mas que, através do seu esforço pessoal, havia conseguido ocupar cargos de projeção política, como os de vereador, deputado estadual e, finalmente, o de prefeito da cidade. (SOUZA, 2000, p. 57). Sua popularidade foi crescendo, ao longo do tempo, sendo considerado um grande “justiceiro”, ou como o “chefe da família duquecaxiense”, imagem que muito se aproxima das análises de Chauí, sobre outro traço do populismo:

Um poder que opera simultaneamente com a transcendência e a imanência [...] O pai-de-família está acima e fora dela, na medida em que detém a chave da própria família, e no entanto, sendo ele o constituidor dela, não pode separar-se dela nem existir sem ela. Simultaneamente, a transcende e lhe é imanente. [...] caracterizando o poder despótico [...] Esse modelo do poder era considerado por gregos e romanos como pré-político [...] porque nele impera a vontade pessoal e arbitrária do chefe, não havendo a esfera pública da lei e do direito como fundamentos coletivos do poder. (CHAUI, 1994, p. 20)

Até meados da década de 1990, a cidade de Duque de Caxias, ainda era vista, no estado do Rio de Janeiro, como um lugar marginal, onde a violência fazia parte do cotidiano das pessoas. Os moradores da cidade ainda se sentiam discriminados e se envergonhavam de dizer onde moravam. Para piorar essa situação, não havia grandes investimentos em bairros mais distantes do centro do município. Os novos professores concursados, e que não eram da região, tinham medo de trabalhar em escolas situadas em bairros sem saneamento básico, sem ruas pavimentadas e com pouca iluminação, que atingia em particular o horário noturno.

A partir do ano de 1996, essa imagem começava a ser substituída pela imagem do progresso econômico. Projetos, como o *Baixada Viva*, começavam a melhorar a infraestrutura urbana, dando uma sensação de mudança e segurança para os moradores, professores e todos que circulavam pelo município. Segundo análises de Alves, sobre a região da Baixada Fluminense:

A outra face da política do governo Marcello Alencar para a Baixada baseou-se num poderoso esquema de comunicação e publicidade que recobriu a “região mais violenta do mundo” com manchetes sobre o progresso econômico. [...] a Baixada, como um todo, opera uma mudança da sua imagem, apagando seu passado e seu presente violento e assumindo a imagem de região que se projeta para o futuro como a alternativa mais promissora para investimento no estado. Por trás da mudança de imagem, porém, os permanentes índices de homicídio prosseguem com sua funcionalidade política. (ALVES, 2003, p. 170-171)

Em Duque de Caxias num cenário de intensas atividades políticas, tanto representadas pelos governos que ocuparam o executivo municipal, quanto pelos movimentos organizados e sindicatos, em suas lutas e reivindicações diárias, que apresentava conflitos na busca da

⁵¹ Havia na cidade, um processo contra Zito, pela morte do Subsecretário de Transportes de Duque de Caxias, Ary Vieira Martins, mas, protegido pela imunidade parlamentar, foi eleito Prefeito da cidade, em 1996. Cf. ALVES, 2003, p. 169.

afirmação de uma sociedade organizada em princípios democráticos, a educação de jovens e adultos foi se configurando e se afirmando.

2.2 EJA E PODER PÚBLICO

O período escolhido para este estudo foi uma década de fundamental importância para o aprofundamento das questões sobre EJA. Podemos citar alguns marcos significativos que contribuíram para a afirmação de uma nova concepção nessa modalidade de ensino.

A Declaração de Educação Básica para Todos, crianças, jovens e adultos, realizada em Jomtien-Tailândia, no ano de 1990, foi um desses marcos. Entre os 155 governos que assinaram o acordo, comprometendo-se em “garantir uma educação básica para crianças, jovens e adultos, independente de sexo, etnia, classe social, religião e ideologia”, situava-se o Brasil (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 7). Um dos objetivos desse encontro mundial era o de ampliar a concepção da educação básica, tornando-a acessível como direito para a população jovem e adulta, em todos os países onde esse público não podia desenvolver seus estudos de forma plena.

Outro marco internacional desse período foi a realização da V Conferência de Educação de Adultos, a V CONFINTEA, no ano de 1997, em Hamburgo, Alemanha. Esse encontro foi promovido pela UNESCO, reunindo representantes de 170 países, entre os quais o Brasil, que, segundo Di Pierro:

[...] assumiram compromissos perante o direito dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo da vida, concebida para além da escolarização ou da educação formal, incluindo as situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação. (DI PIERRO, 2005, p. 17)

Esses compromissos estão expressos na Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos, devendo ser destacado que a mesma conferência que produziu esse documento aprovou, ainda, uma *Agenda para o futuro*. Esses dois textos reconhecem a existência, entre as nações mais empobrecidas, de um grande número, nas palavras de Jane Paiva: “[...] de jovens na modalidade de *educação de adultos*, o que já fazia com que fosse designada como *educação de jovens e adultos* nesses países” (PAIVA, 2004, p. 30-31). Afirmavam, ainda, que a educação de adultos deveria ser pensada na perspectiva de uma aprendizagem que se processa por toda a vida. Na conferência de Hamburgo, tomou-se a iniciativa de declarar, a

partir do ano de 1998, a década pela alfabetização, tendo sido escolhido como educador homenageado, Paulo Freire.⁵²

No Brasil, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) garantiu a educação de jovens e adultos como um direito público subjetivo, que poderia ser organizado de modo a atender as necessidades de aprendizagem da clientela dessa modalidade de ensino. Ainda na década de 1990, mais especificamente no ano de 1999, foi realizado no Rio de Janeiro, o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (I ENEJA), com a participação de representantes de diversos segmentos sociais “tais como sistemas estaduais e municipais de educação, sistemas estaduais e municipais de trabalho e emprego, organizações empresariais e Sistema ‘S’, universidades, ONGs, organizações sindicais e movimentos sociais”.⁵³

Nesse período de dez anos, observamos que não faltaram oportunidades para travar o debate acerca da EJA, e, nas discussões desenvolvidas, o poder público se fez representar, comprometendo-se, ao assinar os documentos produzidos em encontros e conferências, a realizar políticas públicas voltadas, também, para essa modalidade de ensino. Se, nos documentos construídos ao longo desses anos, referendados, por sua vez, pelo governo brasileiro foi se constituindo uma nova concepção de EJA, por outro lado, as práticas do poder público no Brasil, em sua grande maioria, ainda se pautavam na produção de políticas baseadas em uma visão compensatória, de mera reposição de escolaridade não efetivada na infância (DI PIERRO, 2005, p. 20). Programas como o PAS (Programa Alfabetização Solidária), que teve início em 1997, em Duque de Caxias, e que previa a alfabetização de jovens e adultos, em um período de 5 meses, são um exemplo dessa visão.

Outra ação política infeliz, a meu ver, realizada nessa década, pode ser creditada ao governo Fernando Henrique Cardoso, que, no ano de 1995, tomou a iniciativa de alterar a Constituição Federal, através da proposta de emenda 233, transformada ainda em projeto de lei 92/96, que retira do poder público a responsabilidade de oferecer, em caráter obrigatório, a educação pública de jovens e adultos, garantindo apenas o ensino fundamental oferecido na escola regular como um direito público subjetivo (HADDAD, apud SALES, 2003, p. 333). Além de realizar essa mudança na lei, o governo federal descomprometeu-se com a eliminação do analfabetismo em 10 anos e ao criar, no ano de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, deixou

⁵² Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA – julho de 1997. In: PAIVA, et al., 2004, p. 45.

⁵³ Relatório síntese do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (I ENEJA) – In: PAIVA, et al., 2004, p. 95.

de fora, na definição de alocação dos recursos financeiros, o ensino supletivo e outras ações específicas de EJA (SALES, 2003, p. 334).

Um aspecto importante a ser destacado na história da EJA foi a politização desse campo, que tem se mostrado aberto a propostas de diferentes agentes da sociedade. A constância de alunos, em sua grande maioria, pertencentes aos mesmos coletivos sociais, “pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência” (ARROYO, 2005a, p.29), marcaram seu caráter político. A referência a Paulo Freire, observada nas diferentes iniciativas analisadas nesse estudo, e ainda presença constante em tantos outros projetos de EJA, confirma essa tendência, iniciada pelo pensador que via a educação como um ato político.

Nesse sentido, reivindicações de políticas públicas que levassem em consideração a situação vivida pelas classes populares, se somavam às questões relacionadas à EJA. Segundo afirma Arroyo, a “EJA dificilmente será despolitizada porque as trajetórias, interrogações, escolhas dos jovens e adultos populares continuam atreladas às gravíssimas interrogações políticas não-respondidas, antes agravadas em nossa sociedade” (ARROYO, 2005a, p.42).

Na cidade de Duque de Caxias, observamos que os avanços na área de educação de jovens e adultos estão entrelaçados à participação de lideranças pertencentes à divisão de EJA da rede municipal no *Projeto Baixada*. Parece-nos que a postura adotada naquele período não foi abandonada. Por outro lado, segundo o que se pôde observar, obstáculos se somaram, no desenvolvimento de atividades, por conta de governos municipais que não apresentavam, entre suas prioridades, a educação, o que pode ser verificado, por exemplo, pelo investimento aplicado na S.M.E., no ano de 1998. De uma receita total de R\$230.884.980,00, arrecadada pelo governo municipal, para a Secretaria foi destinada apenas a quantia de R\$43.431.700,00, representando 18,81% do orçamento da cidade (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2001, p. 79). É digno de nota que, segundo a Lei Orgânica do município, promulgada em abril de 1990, no seu capítulo V, referente à educação, artigo 94: “O Município aplicará, anualmente, nunca menos de 35%(trinta e cinco por cento) de receita de impostos, compreendidas as provenientes de transferências da União e do Estado, na manutenção e desenvolvimento do ensino público”.⁵⁴

É expressiva a importância das experiências vividas no movimento popular, para a afirmação dessa modalidade de ensino. A EJA, historicamente, foi se constituindo a partir de um lugar social, um lugar forjado pelos sujeitos sociais excluídos, em suas lutas que

⁵⁴ Cf. *Lei Orgânica do Município de Duque de Caxias*. 1990.

incorporaram, em grande medida, questões relativas à educação popular. Sobre essas experiências, entre as quais podemos incluir os outros projetos analisados, Arroyo faz a seguinte afirmação:

[...] não podemos esquecer que o lugar social, político, cultural pretendido pelos excluídos como sujeitos coletivos na diversidade de seus movimentos sociais e pelo pensamento pedagógico progressista tem inspirado concepções e práticas de educação de jovens e adultos extremamente avançadas, criativas e promissoras nas últimas quatro décadas. Essa história faz parte também da memória da EJA. É outra história na contramão da história oficial, com concepções e práticas por vezes paralelas e até freqüentemente incorporada por administrações públicas voltadas para os interesses populares. (ARROYO, 2005b, págs. 221-222)

Começava a ser observada, nessa década, uma tendência de crescimento da oferta de EJA pelas redes municipais de ensino, podendo-se considerar esse processo interligado ao neoliberalismo que, ganhava força, então. Analisando o quadro em que se aprofundava a influência de organismos internacionais nas políticas educacionais para a América Latina, representadas por agências financeiras, como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outras, Faria e Souza afirmam:

[...] evidencia-se a defesa: da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração economicista e neoliberal, em que pese, também, as diferentes formas que a descentralização da educação veio a assumir na América Latina. (FARIA; SOUZA, 2004, p.927-928)

O governo federal se desresponsabilizava de ações históricas, transferindo-as para estados e municípios (BEISIEGEL apud SALES, 2003, p. 342). Em Duque de Caxias, somos levados a crer que o posicionamento do governo do estado em relação à educação se dava na medida do que diz a LDB, em seu Artigo 10, inciso VI, sobre suas incumbências: “assegurar o ensino fundamental e oferecer, **com prioridade**, o ensino médio”.⁵⁵ Então, o poder público, na esfera estadual, se responsabilizava, prioritariamente, pelo ensino médio e pelo 2º segmento do ensino fundamental, apresentando apenas algumas turmas de EJA ligadas ao MOVA-RJ. Já para a rede municipal de ensino, como nos demais municípios brasileiros, de forma geral, ficou a responsabilidade maior com o ensino fundamental e com outras modalidades de ensino, como a educação infantil e a EJA. No entanto, podemos observar, dentre as políticas promovidas pelo Executivo municipal em relação à educação, uma “priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação” (PINTO, apud FARIA e SOUZA, 2004, p. 928).

⁵⁵ LDB – Lei 9.394/96, grifos nossos.

Encontramos, no documento *Estratégia Regional de Continuidade da V CONFINTEA*, o seguinte relato:

A descontinuidade tem sido característica marcante na discussão e implementação das políticas, tanto no âmbito federal quanto nas esferas estaduais e municipais. A esfera municipal foi a que mais fez crescer seu atendimento, de 76,5 mil matrículas em 1987 para 582,9 mil em 1997, passando assim a responder por 26,4% das matrículas.⁵⁶

Podemos notar que, dentre as prioridades educacionais eleitas pelo poder público, fosse em qualquer uma de suas esferas de organização, a EJA não figurava entre as primeiras colocadas. Os recursos financeiros não eram suficientes para a oferta de uma educação que atendesse às especificidades dessa modalidade de ensino. Segundo o *Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos*: “Dispondo de financiamento escasso, os programas de EJA não contam com recursos materiais e humanos condizentes com a demanda por atender”.⁵⁷

2.3 A EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

No final de 1989, e ao longo da década que se iniciava e na qual concentrei minha análise, a EJA passava a ser assumida efetivamente na rede pública da cidade, através de um projeto próprio para esta modalidade de ensino. E um aspecto a ser ressaltado nesse momento é que, ao refletirmos sobre a ação do poder público, pode-se observar que as relações com as outras iniciativas analisadas começam a aparecer, indicando que os fios que tecem a história da educação de jovens e adultos na cidade começam a se cruzar.

O final do ano de 1989 e o início de 1990 marcaram o término do *Projeto Baixada* e o período inicial significativo de investimento, pela rede municipal em EJA. Solange Maria Amaral da Fonseca, que no *Projeto Baixada* atuava como supervisora, em 1990, assumiu a Secretaria de Educação do município. A preocupação com as turmas do projeto fez com que tomasse a iniciativa de propor ao prefeito incorporar aquelas classes, que funcionavam em espaços cedidos pela prefeitura, e seus alunos às escolas da rede municipal, o que foi encaminhado. Em relação às outras turmas, extintas, que funcionavam em espaços de associações de moradores e igrejas, a iniciativa foi a de abrir um número maior de matrículas para EJA, em escolas da rede municipal. Contudo, muitos alunos oriundos do *Projeto Baixada* ficaram sem estudar, por conta da dificuldade de locomoção, já que os espaços, antes

⁵⁶ Estratégia Regional de Continuidade da V CONFINTEA, reunião sub-regional para os países do Mercosul e Chile: contribuição brasileira. Brasília, dezembro de 1998. In: PAIVA, et al., 2004, p. 87.

⁵⁷ Documento final do seminário nacional de educação de jovens e adultos, realizado em Natal-RN de 08 a 10 de setembro de 1996. In: PAIVA, et al., 2004, p. 20.

utilizados, das associações e das igrejas eram, na maioria das vezes, próximos às suas casas. Aqueles alunos, que estudavam em regiões onde não havia escolas municipais, sentiram essa dificuldade.⁵⁸

Ao longo desse período, houve uma ampliação de oferta de EJA, passando a se inscrever, de modo mais consolidado, no âmbito da política educacional do município, ainda que apresentasse limitações, como podemos observar na iniciativa local.

Na década de 1990, aconteceram dois concursos públicos para a rede municipal de ensino de Duque de Caxias, possibilitando o aumento do número de professores, inclusive para o horário noturno, bem como uma maior organização das escolas. A oferta de EJA pelo poder público, no período, ampliava-se consideravelmente. A Secretaria de Educação estabeleceu contato com a Coordenadoria de Educação do Estado, sediada na cidade, a fim de viabilizar um trabalho em conjunto, tentando abrir vagas no noturno, em todas as regiões da cidade, mesmo onde não houvesse escolas da rede municipal. Segundo afirma Solange Maria Amaral da Fonseca: “Tentamos fazer um trabalho mais integrado com a rede estadual, então algumas escolas estaduais também abriram o horário noturno para receber alunos”.⁵⁹

No ano de 1990, começava, portanto, uma expansão de oferta, por parte do poder público local, em EJA. Na própria Secretaria de Educação, anteriormente, não havia um setor com poder de influência e decisão em EJA. O trabalho com essa modalidade de ensino não era levado em consideração, haja vista a dificuldade de encontrar registros ou estudos, na Secretaria, acerca do tema em questão. Nesse período, então, deixou de existir apenas um setor administrativo, dotado desse foco, surgindo em seu lugar a Divisão de Educação de Jovens e Adultos, com uma política pedagógica voltada para atender as especificidades desse público. Para assumir a chefia dessa divisão, Solange, já atuando como Secretária de Educação, convidou para o cargo Vera Ponciano, que também havia sido supervisora do *Projeto Baixada*.

Se, por um lado, havia o desejo das duas em implementar, na rede municipal de ensino, um projeto de educação semelhante à experiência vivida no *Projeto Baixada*, havia também obstáculos para a realização desse intento. As escolas da rede não estavam preparadas, estruturalmente, para receber alunos jovens e adultos, pois funcionavam em prédios antigos, sendo que, em muitos deles, a iluminação era precária e o mobiliário das salas de aula havia sido confeccionado de uma maneira que não atendia às necessidades dessa

⁵⁸ Entrevista feita com Solange.

⁵⁹ Idem.

clientela. As mesas e cadeiras eram pequenas, toda organização escolar estava voltada para o público infantil.⁶⁰

Ainda no início da década de 1990, quando Solange respondia pela Secretaria de Educação, a divisão de EJA passou por algumas modificações. A primeira Chefe de Divisão, nesse período, Vera Ponciano, foi substituída por Ângela Lomeu, que também havia participado do *Projeto Baixada*, como supervisora. Observamos que pessoas que atuavam como supervisoras ou professoras dessa iniciativa, no pólo do Bairro dos Cavaleiros, e também atuavam na rede municipal de ensino, sentiram-se motivadas a partir da experiência vivida no projeto, a continuar a desenvolver um trabalho em EJA, em uma iniciativa do poder público local.

No ano de 1992, durante a gestão do prefeito Moacyr Rodrigues do Carmo e da Secretária de Educação Maria Hélia Machado de Lacerda, Nila Maria do Carmo Siqueira, então Subsecretária de Educação, convidou Roseli Duarte Torres para assumir a chefia da Divisão de EJA. Roseli pertencia à Escola Municipal Visconde de Itaboraí, onde atuava, havia alguns anos, durante o dia, como professora da rede pública, lecionando para crianças, e à noite, durante a vigência do *Projeto Baixada*, desenvolvia atividades com jovens e adultos, nesse mesmo espaço. As duas trabalhavam juntas nessa unidade da rede, onde também atuavam, antes de assumirem cargos na Secretaria de Educação, Solange Maria Amaral da Fonseca, Vera Ponciano e Ângela Lomeu. Esse colégio está situado no Bairro dos Cavaleiros, um dos pólos de realização do *Projeto Baixada* na cidade.

No período de 1990 a 1996, quando Solange e Maria Hélia estiveram à frente da Secretaria de Educação, as turmas de educação de jovens e adultos foram organizadas por série, como as do ensino fundamental diurno. O trabalho desenvolvido então, era chamado de ensino regular noturno, atendendo turmas de alfabetização até a 8ª série do ensino fundamental.

Roseli ficou à frente da divisão de EJA, de 1992 a 1996, durante todo o governo de Moacyr Rodrigues do Carmo. No ano de 1992, havia 79 escolas da rede municipal de ensino (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2001, p. 79) e, dentre essas, apenas 16 escolas atendiam jovens e adultos, no horário noturno.⁶¹ A maioria atendia turmas de alfabetização e do 1º segmento do ensino fundamental. No 1º distrito (Duque de Caxias), concentrava-se a maior parte das turmas, no 2º distrito (Campos Elíseos) e no 3º distrito (Imbariê), eram poucas

⁶⁰ Entrevista feita com Solange.

⁶¹ Entrevista realizada com Roseli.

escolas, e no 4º distrito (Xerém), não havia nenhum estabelecimento da rede municipal para atender alunos de EJA.⁶²

Nas turmas de alfabetização, a grande maioria dos alunos era de adultos, situando-se numa faixa etária acima de 30 anos, que incluía até alunos idosos, principalmente em escolas situadas no 2º distrito, em bairros como Saracuruna e Jardim Primavera, onde havia uma parcela significativa de evangélicos interessados na sua própria alfabetização, para ter condições de ler a Bíblia. Nas turmas de 3ª a 8ª séries, a grande maioria dos alunos, cerca de 80%, era composta de adolescentes e jovens, que encontravam nas escolas municipais noturnas uma oportunidade para continuarem seus estudos.⁶³ As turmas tinham, em média, 18 a 20 alunos e a evasão era uma preocupação constante da equipe, segundo afirma Roseli: “Nunca conseguíamos fechar a turma com o mesmo número de iniciantes, a evasão era algo muito preocupante no noturno”.⁶⁴

A capacitação dos professores que trabalhavam no noturno era realizada através de grupos de estudo, realizados a cada quinze dias, sendo que, nesses encontros, a equipe pedagógica das escolas, formada por orientadora educacional e orientadora pedagógica, ficava responsável por promover as discussões com os professores, acerca do trabalho desenvolvido em EJA, naquele estabelecimento. Em algumas escolas, essa atividade com os professores não acontecia com a regularidade prevista, pois não havia equipe técnico-pedagógica completa, ou não havia ainda um maior compromisso com as atividades do noturno. A Divisão de EJA da Secretaria elaborou projetos específicos para formação de professores envolvidos no trabalho com jovens e adultos e, nesse período, dois projetos, um de formação, e outro de aquisição de material didático, foram aprovados, num convênio, então realizado, entre Secretaria de Educação e o governo federal, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação - FNDE (SALES, 2004, p.166).

A equipe de EJA da Secretaria foi ampliada, nessa época, passando a integrá-la um professor por área curricular, formando uma equipe interdisciplinar. Inicialmente, a metodologia utilizada foi o uso da palavração, nas classes de alfabetização, mas, aos poucos, foi se configurando uma proposta metodológica voltada para a realidade do aluno e fundamentada em educadores especialistas em EJA, dentre eles o professor Paulo Freire.⁶⁵

⁶² Entrevista realizada com Roseli.

⁶³ Idem. Roseli não fez referência às turmas de 1ª e 2ª séries, pois não tinha lembrança de números significativos nessas turmas.

⁶⁴ Idem.

⁶⁵ Idem.

Os professores que atuavam no ensino noturno eram todos concursados. No entanto, nem todos que trabalhavam à noite o faziam por um desejo de desenvolver atividades educacionais com jovens e adultos. Havia casos em que o professor, para adequar melhor seu horário de trabalho à atividade exercida no diurno, optava, então, pelo horário noturno. Nesse período, observamos uma presença majoritariamente feminina, entre os professores. Entre os do sexo masculino, existiam casos, como, por exemplo, de militares ou engenheiros, que exerciam essas profissões durante o dia, assumindo à noite, para complementar sua renda, a função de professores de EJA.

Os recursos financeiros para as atividades em educação de jovens e adultos da rede municipal vinham da própria prefeitura, e, no caso dos projetos já citados de capacitação, a verba utilizada foi do FNDE. Em relação à definição dos investimentos em educação na cidade, a divisão de EJA não estava entre as primeiras a receber verbas, sendo observável que, entre as prioridades educacionais do município, figurasse, em 1º lugar, o ensino fundamental, em 2º lugar, a educação infantil, em 3º lugar, a educação especial e, por último, a educação de jovens e adultos.⁶⁶

No final do ano de 1996, quando se encerrava a gestão do prefeito Moacyr Rodrigues do Carmo e da professora Maria Hélia Machado de Lacerda como secretária de educação, a divisão de EJA tinha conseguido ampliar o atendimento a esse público da cidade. Nesse ano, havia 27 escolas com ensino noturno em toda rede, que contava com 93 estabelecimentos de ensino. (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2001, p. 79). Contudo, no 4º distrito (Xerém), por dificuldade de lotação de professores, ainda não havia nenhuma escola que oferecesse EJA⁶⁷. Segundo dados educacionais apresentados pela PLANTEK Consultores Associados, empresa contratada pela prefeitura de Duque de Caxias, para elaborar o planejamento estratégico municipal da cidade: “O cenário se agrava, em termos sociais, ao perceber-se que, ao longo de grande parte da extensão territorial de Xerém, apesar de sua condição de base rural, mais de 40% da população não detêm nenhum tipo de instrução”.⁶⁸

No ano de 1997, começava um novo governo na cidade de Duque de Caxias, tendo sido eleito para prefeito, no ano anterior, José Camilo Zito dos Santos Filho. Como um outro grupo político assumia o poder local, houve modificações na organização do governo, inclusive na Secretaria de Educação. O cargo de Secretária de Educação do município seria, então, assumido por Roberta Barreto de Oliveira. Na chefia da Divisão de EJA, Roseli Duarte

⁶⁶ Entrevista realizada com Roseli.

⁶⁷ Idem.

⁶⁸ DUQUE DE CAXIAS trabalhando a caminho do novo milênio, 1999, p.30.

Torres, no final de 1996, deixava o cargo, para assumir o Departamento Geral de Educação da Secretaria e, em seu lugar, assumia a professora Maria de Lourdes Vasconcellos Freitas, que permaneceu nessa função até o ano de 2000.

Na nova gestão, ocorreram algumas mudanças na oferta de educação de jovens e adultos na rede municipal de ensino. A equipe da Divisão de EJA da Secretaria foi novamente ampliada, contando com uma equipe específica de assessoramento, por área de conhecimento e com uma assessoria técnica dada pela CARPE-Assessoramento Pedagógico. A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, promulgada em 1996, a discussão sobre EJA se aprofundou, em várias instâncias da sociedade, estimulando a estruturação dessa modalidade de ensino na rede, em novas bases.

A LDB previa a possibilidade de aceleração dos estudos, para os alunos com defasagem idade/escolaridade, produzindo repercussões, na rede municipal de Duque de Caxias. Desse modo, “foi implementada a construção da nova proposta curricular da EJA, um projeto interdisciplinar, que acelera a aprendizagem dos alunos, que têm a oportunidade de concluir todo o ensino fundamental em apenas quatro anos” (FRANÇA; SANTOS [org.], 2004, p.19).

Entre os anos de 1996 e 1997, foi realizada uma pesquisa com alunos e professores da rede, que contribuiu para levantar as necessidades e demandas, tanto de uns, quanto de outros, em vista da formulação dessa nova proposta curricular. Através desse estudo, foi possível construir um perfil de cada um desses grupos participantes da EJA na cidade. O desenho traçado colaborou para o aprofundamento das questões sobre essa modalidade de ensino, possibilitando ações mais precisas para o conjunto da rede.

Dados colhidos, a partir de entrevistas realizadas, apontavam que 70% dos alunos que freqüentavam o ensino noturno apresentavam experiências mal sucedidas no ensino regular; 72% desses alunos estavam inseridos no mercado informal de trabalho; 89% buscavam no espaço escolar uma possibilidade para melhoria de suas condições de vida; 95% esperavam redução do tempo de conclusão do curso⁶⁹ e conteúdos mais significativos. (FRANÇA; SANTOS [orgs.], 2004, p.18).

Em relação aos professores envolvidos com o trabalho no noturno, foram apresentados os seguintes dados: 87% dos educadores apresentavam dificuldades de trabalhar no horário diurno; 40% esperavam a reformulação da proposta curricular e 90% dos professores ansiavam por um projeto específico de alfabetização. Uma análise mais aprofundada sobre

⁶⁹ No período de 1990 a 1996, o ensino regular noturno era composto de 9 anos, 1 ano de alfabetização e os 8 anos do ensino fundamental.

esses dados será feita no decorrer do capítulo. A capacitação dos professores continuou sendo realizada através de grupos de estudos e de encontros específicos sobre educação de jovens e adultos (FRANÇA; SANTOS [orgs.], 2004, p.18).

Após tal reformulação, a EJA na cidade passou a ser organizada da seguinte forma: classe de alfabetização, com duração de 1 ano; ciclos I e II, com duração de 1 ano cada um e ciclos III e IV, também com duração de 1 ano cada um. Com esta organização, o aluno concluía o ensino fundamental em 5 anos. O horário das turmas do noturno era de 3 horas diárias, distribuídas em 5 tempos de 40 minutos. Os alunos estudavam das 19 às 22 horas. Para as turmas de alfabetização, ciclo I e ciclo II havia um único professor, que desenvolvia atividades em todas as áreas do conhecimento e nos ciclos III e IV, o trabalho era realizado por vários professores, cada um responsável por uma disciplina.

A nova proposta curricular tentou promover, na EJA, um trabalho interdisciplinar e transversal com o público participante nas turmas, e a equipe da secretaria buscou fundamentar essa iniciativa em “Paulo Freire e alguns outros teóricos construtivistas e sócio-interacionistas (que) nos ajudam a nortear os princípios da Educação de Jovens e Adultos” (FRANÇA; SANTOS [orgs.], 2004, p.19).

No período compreendido entre os anos de 1997 e 1999, a rede municipal de ensino seguiu sendo ampliada, aumentando o número de escolas e de oferta de matrícula. Em 1999, havia um total de 101 unidades de ensino, subdivididas em: 91 escolas, 5 creches e 5 escolas municipalizadas (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2001, p. 79). Dados mais específicos sobre o número de turmas em EJA na cidade não foram sistematizados pela divisão responsável por essa modalidade de ensino, na Secretaria de Educação, situação que provocou a dificuldade de apresentá-los nesse estudo, parece-nos que a partir do ano 2000, essa preocupação com o arquivamento das informações foi maior. Pelas entrevistas realizadas, observamos que a rede municipal de Duque de Caxias permaneceu organizada em ciclos, durante o período referido, mantendo-os até hoje na EJA.

Podemos notar o envolvimento das lideranças da divisão de EJA, muitas que haviam participado do *Projeto Baixada*, em promover um ensino para a clientela jovem e adulta do município, que atendesse às suas necessidades. No entanto, para implementar projetos de qualidade, é preciso investimento financeiro, o que não foi feito de forma significativa pelo poder público local. A iniciativa da prefeitura nessa modalidade de ensino não apresentou um trabalho que se diferenciasse, em termos de qualidade, revelando que jovens e adultos permaneciam em segundo plano nas políticas públicas educacionais.

A EJA desenvolvida em Duque de Caxias ficou limitada à abertura de turmas e a tentativas, dependendo do compromisso de docentes e equipe técnico-pedagógica, de desenvolver um trabalho voltado à diversidade de sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem nas escolas noturnas. Segundo Roseli, no período em que esteve à frente da divisão de EJA: “Quando tínhamos que formar turma, nós tínhamos que ter pelo menos 5 turmas formadas, porque senão, para a Secretaria, para o poder público, não era vantagem abrir uma escola à noite com uma turma”.⁷⁰

A educação de jovens e adultos configurou-se como mais uma modalidade de ensino promovida pela rede municipal de ensino. Pensar hoje em EJA na cidade sem a oferta do poder público municipal seria um desastre. Mesmo com todas as dificuldades apresentadas, houve um pequeno avanço na EJA promovida pelo poder público local. No entanto, esse avanço foi mais perceptível na produção dos documentos sobre o tema e na oferta de vagas, do que foi possível observar de sua implementação efetiva nas escolas e nas políticas para a modalidade como um todo. Nesse sentido, pensar em estratégias em que jovens e adultos sejam contemplados em sua diversidade e com um ensino de qualidade, ainda deve ser um objetivo a ser perseguido e desenvolvido pela equipe que organiza a EJA na cidade.

2.4 OS SUJEITOS, RELAÇÕES E TENSÕES

Na rede municipal de ensino de Duque de Caxias, a existência ou não da educação de jovens e adultos foi fonte de controvérsias. No início dos anos de 1990, a Secretária de Educação se referia a EJA e organizava uma divisão na Secretaria, com esse foco. No entanto, como o ensino voltado para essa modalidade se estruturava de forma regular, tendo os alunos do noturno que cumprir os mesmos anos de escolaridade previstos para os alunos do diurno, de modo a completar o ensino fundamental, alguns membros da Secretaria entendiam que essa forma de organização não deveria ser caracterizada como EJA.

Com a criação do FUNDEF, em 1996, na tentativa de conseguir verbas desse fundo, aquela modalidade existente, foi chamada pela Secretaria, de ensino noturno, sendo modificada, na gestão seguinte, para ensino regular noturno, que passou a ser organizado em ciclos, com aceleração de aprendizagem. A falta de compromisso dos governos criava confusões e indefinições acerca dessa modalidade de ensino. O que pode ser observado no comentário de Ana Cláudia Gomes Cunha, que esteve na implementação pedagógica de EJA, entre os anos de 1993 a 2000:

⁷⁰ Entrevista realizada com Roseli.

Até os dias de hoje, ainda não podemos falar de EJA no município. Na verdade existe uma vontade e um movimento, seja nas parcerias firmadas, na construção de um currículo próprio, ou no processo de formação dos educadores, para criar uma identidade e desenvolver um real trabalho em EJA, mas até hoje somos tolhidos pela falta de apoio do governo federal, pela falta de recursos e definição de políticas públicas que apoiem esse movimento.⁷¹

Observamos que, por conta da falta de compromisso político, traduzido na falta de ações de apoio financeiro, lideranças da divisão de EJA tiveram que usar da criatividade, para conseguir um montante maior de recursos a serem utilizados em iniciativas em educação de jovens e adultos promovidas pela rede municipal de ensino de Duque de Caxias. Políticas, como a do FUNDEF, representam, no dizer de Arroyo: “[...] um marco nessa estreiteza de reconhecimento do direito à educação e do dever do Estado apenas à idade de 7 a 14 anos” (ARROYO, 2005a, p. 27). E contribuíram para indefinições acerca de uma modalidade, historicamente secundarizada na Secretaria de Educação do município. Essas indefinições e descontinuidades têm marcado as políticas públicas de EJA, dificultando a superação, em nosso país, de índices altos de analfabetismo e escolarização precária.

Cabe assinalar que, quando o poder público – no caso, em nível federal - assumiu sua responsabilidade, fazendo um investimento efetivo na parceria implementada com o movimento social organizado da cidade de Duque de Caxias, através do *Projeto Baixada*, a experiência teve bom êxito, inclusive lhe rendendo como vimos, um prêmio da UNESCO. Por outro lado, focalizando-se a implementação dessa modalidade de ensino em uma rede municipal como a da cidade, podemos observar que, a existência de investimentos aquém das necessidades reais comprometia todo projeto pedagógico, marcado então por falta de verbas e pela evasão dos alunos, sendo este último aspecto apresentado como um problema.⁷²

Vários fatores se somaram para a incidência de evasão de jovens e adultos das escolas da rede municipal, durante o período pesquisado. Um depoimento comum, entre as entrevistas realizadas, faz referência a realidades distintas em uma mesma escola. Se, durante o horário diurno, o estabelecimento funcionava de forma a atender o público infantil e de adolescentes, no horário noturno, constatava-se o inverso. A ausência, em muitos casos, de equipe técnico-pedagógica na escola, as cozinhas fechadas, e uma série de dificuldades para o desenvolvimento das atividades tornavam as expectativas desanimadoras para os que ali pretendiam desenvolver seus estudos.⁷³

⁷¹ Entrevista realizada com Ana Cláudia Gomes Cunha, em 09 de junho de 2006.

⁷² Entrevista realizada com Roseli.

⁷³ Depoimento comum de Roseli, Miriam, Vera e Solange.

Ainda na primeira metade da década de 1990, lotar professores em escolas mais distantes do centro da cidade, como aquelas situadas nos 3º e 4º distritos, tornava-se uma situação complexa, dificultando a abertura de novas turmas nessas regiões do município. Não havia ainda a gratificação salarial de 20% de regência de turma, para os professores do noturno, e nem a gratificação por difícil acesso, o que fazia com que professores que não fossem moradores dessas regiões, não se sentissem atraídos para trabalhar em tais locais. Muitos iniciavam suas atividades e depois pediam remoção para outra escola mais central, e, por falta de professores, os possíveis alunos de EJA encontravam dificuldade em estudar em seu próprio bairro.⁷⁴

Situações como essas, ocorridas em Duque de Caxias, nos remetem a pensar a evasão como um dos traços da exclusão vivida pelo público da EJA. Podemos notar dois aspectos dessa exclusão. Primeiramente, esses jovens e adultos, em suas incursões no espaço escolar, durante a infância, já haviam sofrido algum tipo de exclusão, ou não faziam parte desse público, já que, segundo o que podemos observar no perfil traçado sobre os alunos de EJA da rede municipal, 70% deles vinham de experiências mal sucedidas no ensino regular (FRANÇA; SANTOS [orgs.], 2004, p.18). Experiências que os excluíram do sistema escolar, por um período significativo de suas vidas. Segundo análise de Arroyo: “Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, adolescência e a juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar”. (ARROYO, 2005a, p. 48)

O segundo aspecto que pôde ser observado foi a experiência de mais uma exclusão, não mais vivida na infância, e sim na juventude, ou na vida adulta, representada pela evasão nas classes de EJA. Novamente, o sistema regular de ensino não oferecia condições adequadas para os estudos desse público. Podemos imaginar o sentimento desses alunos, ao chegar à escola e encontrar salas mal iluminadas, docentes apressados em terminar mais um dia de trabalho, muitas vezes cansados da dupla jornada exercida nas escolas, material pedagógico distante do seu dia-a-dia, enfim, um conjunto de fatores que, para o aluno trabalhador, fatigado em cumprir tantas tarefas diurnas, não promovia sua permanência no espaço escolar.

Os conflitos entre a organização do sistema escolar e as vivências, principalmente dos alunos das classes populares, põem em dúvida a efetiva universalização do ensino (ARROYO, 2005a, p. 48). Segundo análises de Bauman:

⁷⁴ Entrevista realizada com Roseli.

Era essa a estratégia da exclusão – confinar os estranhos dentro das paredes visíveis dos guetos, ou atrás das invisíveis, mas não menos tangíveis, proibições da *comensalidade*, do *conúbio* e do *comércio*; “purificar”- expulsar os estranhos, para além das fronteiras do território administrado ou administrável. (BAUMAN, 1998, p. 29)

Muitos alunos, sentindo-se “expulsos” do sistema formal de ensino, integravam-se com mais facilidade a projetos de EJA promovidos pela sociedade civil organizada, que apresentavam uma aproximação com a educação popular, onde suas experiências eram mais valorizadas. Podemos observar, comparando as iniciativas pesquisadas, que o *Projeto Baixada* apresentou baixos índices de evasão e o *Ler e Viver*, que analisaremos detalhadamente no próximo capítulo, apesar de não ter estrutura para atender um grande número de alunos, conseguiu ser uma alternativa às turmas de alfabetização da rede municipal de ensino. A existência de tais projetos torna visíveis as limitações da EJA promovida pelo poder público local, indicando, nesse sentido, que o movimento social teve um papel histórico na afirmação dessa modalidade. Segundo Arroyo:

É extremamente significativo que seja nos movimentos sociais em suas ações coletivas que encontraremos propostas mais corajosas de EJA. Propostas mais próximas da especificidade das vivências dos jovens-adultos populares. Propostas que vêem a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas. (ARROYO, 2005a, p. 29)

A escolarização de jovens e adultos continuou sendo um desafio para as lideranças da divisão de EJA da Secretaria de Educação que, sensibilizadas por uma experiência anterior de sucesso, buscavam oferecer para os alunos dessa modalidade de ensino uma educação de qualidade, o que podemos observar no depoimento de Vera: “Eu fui coordenadora (EJA) achando que poderia levar os aspectos positivos do projeto (*Baixada*) para a prefeitura, fui vencida, e o prefeito era meu amigo. Eu falava com ele e não consegui”.⁷⁵

No ano de 1990, a equipe que assumiu a Secretaria de Educação buscou, além de ampliar a oferta, melhorar a qualidade da EJA que até então se organizava através do ensino supletivo e apresentava um número baixíssimo de turmas, apresentado no início desse estudo, o que revelava uma falta de política efetiva dirigida para esse público da cidade. A transformação do noturno em ensino regular buscava superar uma visão de que a EJA deveria ser organizada de forma a suprir carências de escolarização, passando a modalidade a ser promovida como um direito da população e devendo, desse modo, alcançar um maior número de alunos. O ensino regular noturno se manteve na rede municipal de ensino de Duque de Caxias, até 1996. (ARROYO, 2005a, p. 21)

⁷⁵ Entrevista realizada com Vera.

As iniciativas buscavam promover uma educação para além da simples certificação para jovens e adultos. Contudo, observamos que, apesar da informalidade da iniciativa conduzida pelo *Projeto Baixada*, as práticas pedagógicas ali desenvolvidas foram mais consistentes e promoveram com maior eficiência a permanência dos alunos em suas turmas. Isso revela a importância das ações educacionais para esse público, propostas pelos movimentos sociais, mesmo havendo a necessidade de um certificado para apresentar formalmente à sociedade, havia também o desejo da valorização de suas trajetórias.

A partir do final do ano de 1996, começava a ser formulada uma nova organização para a EJA, reforçada por uma pesquisa realizada pela secretaria no período, indicando que 95% dos alunos esperavam a redução do tempo de conclusão do curso e conteúdos mais significativos e que 40% dos professores esperavam a reformulação da proposta curricular. Esses dados, oportunamente colhidos, terminaram por alimentar o desejo, já compartilhado por setores da equipe, de transformar o ensino regular noturno em ciclos de aprendizagem.

Com essa nova organização, implantada a partir de 1997, os alunos passavam a concluir o ensino fundamental, em apenas cinco anos de escolaridade. Mas, apesar da nova nomenclatura - ciclos - havia nessa política uma concepção ancorada em uma “visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência. Essa concepção está por trás da constituição do ensino supletivo, que continua a ser referência comum para pensar a EJA no Brasil” (DI PIERRO, 2005, p. 20). Ficava evidente que, para o poder público local, os gastos com essa modalidade de ensino seriam menores, reduzindo-se o atendimento de 9, para apenas 5 anos de escolarização. Perguntamo-nos se essa redução no tempo de permanência na escola poderia, efetivamente contribuir, ou não, para a melhoria da qualidade da oferta de educação para jovens e adultos.

Outra diferença, em relação aos outros projetos analisados neste estudo, que marcou a EJA implementada pela rede municipal de ensino, foi a opção dos professores pelo trabalho com este público específico. Segundo depoimentos obtidos a partir das entrevistas realizadas, a escolha dos professores pelo noturno, nas escolas municipais, se dava muito mais por conta de dificuldades em concentrar suas atividades no diurno, do que em função de um efetivo desejo de desenvolver um trabalho com EJA.⁷⁶ Além disso, muitos desses profissionais reclamavam da falta de preparo para atuar nessa modalidade de ensino. Segundo Roseli

⁷⁶ Entrevistas com Roseli e Miriam de França. O encontro com Miriam aconteceu no dia 07 de junho de 2006, na sala da divisão de EJA, na Secretaria Municipal de Educação, situada no bairro 25 de agosto, Duque de Caxias.

Duarte Torres: “O antigo curso normal não tinha nenhuma disciplina que preparasse para trabalhar com jovens e adultos. Toda a didática era voltada para as crianças”.⁷⁷

Observamos, aqui, contradições entre o material pedagógico que estava sendo produzido pela divisão de EJA da secretaria, e as atividades efetivamente conduzidas nas escolas noturnas, por docentes e equipe técnico-pedagógica. Se o que era produzido na secretaria estava articulado às lições de Paulo Freire e a outros teóricos dessa modalidade de ensino, notamos que, para os professores, em suas atividades diárias em sala de aula, as dificuldades se somavam, pois estavam acostumados, segundo análise de Oliveira a

[...] uma predominância dessa abordagem formalista dos currículos, que se situa numa tendência geral do pensamento dominante nas sociedades ditas ocidentais: a da superioridade do saber teórico sobre o prático, dos saberes dos *experts* sobre os saberes daqueles que vivenciam as situações, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual. (OLIVEIRA, 2004, p. 109)

Dentre os documentos sistematizados pela divisão de ensino básico para jovens e adultos, encontramos, datado do ano de 1996, o *Caderno pedagógico do ciclo de alfabetização do ensino noturno*. Esse material foi produzido pela divisão de EJA, tendo como principal objetivo o de fornecer, aos professores das classes de alfabetização do noturno, os fundamentos teórico-metodológicos da proposta da Secretaria para essa modalidade de ensino. A preocupação com a formação dos professores envolvidos com EJA foi uma constante nas três iniciativas analisadas. Podemos observar que a capacitação era vista como parte do processo de implementação de atividades específicas para os alunos jovens e adultos. Segundo palavras de Maria Hélia Machado de Lacerda e Nila Maria do Carmo Siqueira, respectivamente, Secretária e Subsecretária de educação, na época:

É um caderno cuja publicação jamais substituirá o processo interativo no qual se deve basear a formação do educador, mas que pretende contribuir como um dos meios em que o educador poderá encontrar as possibilidades necessárias para refletir sobre sua prática e seus conhecimentos numa abordagem teórica e metodológica do saber o como, o que e para que ensinar.⁷⁸

Nesse caderno, distribuído aos professores do ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino, constava um breve histórico da relação entre alfabetização e escola, para que os docentes tomassem conhecimento das políticas públicas no campo da EJA. Além desse histórico, fazia parte do caderno a linha metodológica das áreas de língua portuguesa, matemática, estudos sociais, ciências e educação artística, voltada para o trabalho pedagógico com a alfabetização.

⁷⁷ Entrevista com Roseli.

⁷⁸ *CADERNO pedagógico do ciclo de alfabetização do noturno*, 1996, p.7.

Nesse período, fazia parte da Secretaria de Educação, atuando como coordenadora de educação, Márcia Soares de Alvarenga, mestre com reflexão focada em EJA. Seu conhecimento acerca dessa modalidade de ensino foi importante na construção teórico-metodológica da proposta curricular elaborada pela divisão. Segundo Roseli Duarte Torres: “(Márcia) nos ajudou muito, sinalizando alguns caminhos, passando pra gente várias bibliografias e também trazendo algumas pessoas de fora que contribuíram, também, pra que a gente pudesse fazer com que a formação fosse dentro da realidade desse público”.⁷⁹

O *Caderno pedagógico* foi finalizado e impresso no ano de 1996, último ano da gestão Moacyr Rodrigues do Carmo e da equipe que atuava na Secretaria de Educação. Não encontramos referências ao mês em que ele foi produzido, mas de qualquer forma, o trabalho de distribuição e utilização do mesmo ficou comprometido pela mudança de governo.

No ano de 1997, ao assumir a prefeitura da cidade, Zito nomeou novas lideranças para os cargos de comando da Secretaria de Educação. O material pedagógico, anteriormente construído pela divisão de EJA, foi então relegado.

A nova linha teórico-metodológica adotada pela Secretaria e proposta para os professores do ensino noturno foi sistematizada na produção de dois documentos: *Diretrizes para o ensino regular noturno com aceleração de aprendizagem* e o segundo, com o mesmo título, era voltado especificamente para as classes de alfabetização. Esses materiais pedagógicos foram organizados, segundo informações presentes nos documentos, a partir de discussões com os professores do noturno e elaborado com a assessoria técnica da CARPE – assessoramento pedagógico. Houve, nesse período, a tentativa de estabelecer uma maior aproximação, entre quem atuava diretamente com os alunos e aqueles que eram responsáveis por sistematizar a proposta pedagógica da rede.

No documento direcionado para os professores das classes de alfabetização, constavam orientações metodológicas apenas nas áreas de língua portuguesa e de matemática. Já no outro, elaborado para atender aos docentes dos ciclos I, II, III e IV do ensino noturno, as áreas contempladas foram: língua portuguesa, língua estrangeira, artes, matemática, ciências, história e geografia. Segundo palavras de Roberta Barreto de Oliveira, Secretária de Educação no período, “o material apresentado [...] caracteriza-se por uma versão preliminar que estará aberta à apreciação e possíveis propostas de alterações”.⁸⁰ Observamos, no entanto, que esse

⁷⁹ Entrevista com Roseli.

⁸⁰ *DIRETRIZES para o ensino regular noturno com aceleração de aprendizagem*, 1998, Apresentação (sem paginação).

material só foi apresentado para os docentes em fevereiro de 1999 e que alterações não foram efetivadas e sistematizadas até o ano de 2000 (FRANÇA; SANTOS [orgs.], 2004, p. 25).

Entre os anos de 1996 e 1999, podemos notar a descontinuidade das políticas públicas de EJA na rede municipal de ensino da cidade de Duque de Caxias. Se os argumentos apresentados pelas lideranças da Secretaria vão no sentido da defesa de tais mudanças para a melhoria da oferta de EJA, por outro lado, a situação de professores e de alunos não era cômoda, pois mal iniciavam uma proposta metodológica e outra já lhes era apresentada. Perguntamo-nos se a descontinuidade, num curto espaço de tempo, poderia vir a representar uma efetiva melhora na oferta de EJA ou se, pelo contrário, causaria desconforto entre os sujeitos diretamente envolvidos nas atividades diárias em sala de aula.

Os materiais pedagógicos produzidos durante o período pesquisado e aos quais tivemos acesso, apresentavam uma linha pedagógica articulada às questões amplamente debatidas na época. Contudo observamos que, na década de 1990, ainda não havia, por parte da equipe de EJA, um cuidado maior em arquivar e datar os materiais então produzidos. Nos documentos referentes à sistematização das diretrizes curriculares para o ensino regular noturno com aceleração de aprendizagem, a data de sua publicação não se mostra claramente indicada.

Cabe assinalar que, para a realização das análises feitas nesse capítulo, foi de grande importância a utilização das entrevistas como fontes orais, que, juntamente com os documentos sistematizados, contribuíram para as discussões aqui produzidas. Diante da precariedade de outros estudos sobre o mesmo tema e de obter dados mais precisos e sistematizados, sobre a organização da EJA na década de 1990, as entrevistas, mesmo que em alguns momentos apresentem lacunas próprias da memória, tornaram-se fontes valiosas para o estudo.

A presença efetiva de jovens, na década de 1990, na educação de adultos acrescentou mais diversidade a uma modalidade de ensino que, então, passou a ser chamada de *educação de jovens e adultos*. Durante a vigência do *Projeto Baixada*, os jovens começavam a se fazer notar, contudo, em meados dos anos de 1990, essa presença veio se tornando uma tendência marcante. A *Agenda para o Futuro*, em 1997, reconheceu entre as nações mais empobrecidas um número significativo de jovens nessa modalidade de ensino. (PAIVA, 2004, p.30-31)

Na rede municipal de ensino de Duque de Caxias, havia uma presença maciça de jovens, principalmente nas turmas de 3^a a 8^a séries⁸¹. Observamos que o processo de exclusão

⁸¹ Entrevista com Roseli.

dos jovens das classes populares do espaço escolar apresentava permanências, sendo que muitos destes por não se “adaptarem” à escola diurna, eram “empurrados” para a escola noturna.

A não “adaptação” do aluno jovem ao espaço escolar revelava a dificuldade dos professores e equipe técnico-pedagógica em lidar com a diversidade de sujeitos na sala de aula, ou mesmo no turno “mais organizado” da escola. Em muitos casos, antes de ser enviado para o noturno, o aluno passava por turmas que apresentavam níveis diferentes no diurno⁸², até ser considerado um “problema sem solução”, o que era bastante comum, fazendo com que o noturno, cada vez mais, recebesse a presença de jovens. Esse processo de exclusão contribuiu para configurar, nas palavras de Arroyo: “[...] o olhar escolar (que) os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não-concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª”. (ARROYO, 2005a, p. 23)

Esperava-se que os jovens do diurno apresentassem aprendizagens e atitudes semelhantes e seguissem suas trajetórias de forma linear. Em suas análises sobre o jovem na escola, Carrano afirma:

As dificuldades em lidar com a diversidade parecem algo congênito na constituição da idéia de escolarização. A homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade, seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica. (CARRANO, 2005, p. 160)

Podemos constatar a presença desses jovens na rede municipal de ensino de Duque de Caxias, através das entrevistas realizadas. Contudo, sentimos a ausência de dados mais precisos, presentes em documentos produzidos pela divisão de EJA. A pesquisa realizada pelas lideranças da Secretaria para traçar o perfil dos alunos de EJA não levou em consideração essa parcela crescente de jovens entre os alunos dessa modalidade de ensino. Parece-nos que considerá-los e a outros tantos aspectos presentes no dia-a-dia do noturno, seria condição para desenvolver um trabalho mais articulado à diversidade e heterogeneidade da EJA.

A diversidade de sujeitos presentes na EJA poderia ser encarada como riqueza e a participação da juventude, como mais uma possibilidade de vivenciar projetos e valores inovadores. A análise de dados precisos por parte da divisão da Secretaria possibilitaria trabalhar a ousadia e abertura para o novo, características observadas na juventude, e que

⁸² Palestra realizada por Mônica Peregrino, em 09 de março de 2006, a convite do Professor Paulo Carrano, para alunos da disciplina *Classes sociais, estratégias culturais e escolarização*, na Universidade Federal Fluminense - UFF, cujo tema foi: *Juventude e escolarização*.

poderiam encontrar no ambiente escolar terreno fértil para que esses sujeitos sociais expressassem de forma criativa suas histórias, suas expectativas e vivenciassem um tempo de qualidade no espaço escolar.

A não realização do debate acerca dessa presença pode gerar um risco de se repetirem ações excludentes da escola diurna na escola noturna. Cabe destacar que estamos analisando uma tendência e como tal não significa que em todas as escolas os processos educacionais se realizem do mesmo modo. Se havia diversidade na EJA, também existiam diferenças de atuação em relação às práticas desenvolvidas nas escolas.

2.5 A PRESENÇA FEMININA

Na rede municipal de Duque de Caxias, entre as lideranças da secretaria de educação, responsáveis pela divisão de EJA, entre os professores e a equipe técnico-pedagógica que trabalhavam com essa modalidade de ensino, observamos uma presença massiva de mulheres. Na década pesquisada, à frente da Secretaria, ocuparam o cargo de Secretária de Educação da cidade três mulheres, sendo duas delas professoras e uma orientadora pedagógica.

Se era comum, nesse período, a presença feminina na condução das políticas públicas na área educacional, a chefia da divisão de EJA da Secretaria também foi ocupada, na época, por mulheres.⁸³ Podemos notar que essa presença, nos cargos de direção das atividades educacionais de EJA, configurava um avanço. Durante um longo período da história da educação pública em nosso país, aos homens cabia o papel de dirigir e controlar o sistema educacional, ainda que as mulheres constituíssem presença maciça nas salas de aula, na execução das políticas. (LOURO, 1997, p. 460). É digno de nota lembrar que a atividade docente foi iniciada no Brasil, como em outros países, por homens. Na nossa história, inicialmente, observava-se a presença masculina entre os professores, muitos dos quais religiosos. Por um período significativo, os homens ocupavam as funções de diretores e inspetores, creditava-se a eles pulso firme na tomada de decisões importantes. (LOURO, 1997, p.449).

Entre os professores que trabalhavam na EJA, quando da elaboração das diretrizes para o ensino regular noturno com aceleração de aprendizagem, a grande maioria era de mulheres, indicando a permanência de uma tendência histórica de feminização do magistério, mesmo entre professoras que exerciam suas atividades no ensino noturno.

⁸³ Entrevista realizada com Roseli, Miriam e Solange.

Observamos uma taxa de 100% de professoras que atuavam em turmas de alfabetização e em turmas dos ciclos I e II, correspondentes ao ensino de 1ª à 4ª séries. Essa tendência, que aparece nos dados coletados na rede municipal de Duque de Caxias, teve início no início do século XX. Segundo análises de Vidal e Carvalho:

No Brasil, a própria constituição do ensino primário leigo e estatal, nas primeiras décadas do século XX, com a criação de uma rede pública de ensino, já se fez pelo emprego de mão de obra do sexo feminino, levando a crer que, nos anos de 1920, houvesse uma maioria de mulheres entre os docentes das séries iniciais, pelo menos em cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo[...]. Hoje, segundo pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação em todo o país, apenas 2,6% dos docentes de primeira a quarta séries são homens. (VIDAL E CARVALHO, 2001, p. 212-213)

Esses dados não devem nos fazer compreender esse processo em uma perspectiva de linearidade e ausência de tensões, pois havia intensos debates, no período indicado por VIDAL e CARVALHO, acerca dos papéis sociais e dos significados construídos em torno do ser feminino e do ser masculino.

Se, por um lado, podemos observar, nas iniciativas pesquisadas, representações acerca do papel “assistencialista” assumido por algumas mulheres, modelos defendidos por pensadores católicos do fim do século XVII, que apresentavam como postura adequada para as mulheres atuantes no espaço público a caridade para com os mais necessitados (MAGALDI, 2005, p.11); por outro lado, observamos mulheres envolvidas na luta política, fossem como participantes do movimento social, ao ocupar espaços tradicionalmente masculinos na Igreja Católica, ou ainda, como professoras sindicalizadas que lutam por seus direitos.

A presença feminina, em atividades docentes no noturno, diminuía um pouco, nas turmas de 5ª a 8ª séries, apresentando as seguintes taxas: entre os professores de língua portuguesa, 77% eram mulheres; entre os de língua estrangeira, 89%; entre os de artes, 89%; entre os de história 71%, entre os de geografia 72%; entre os de ciências, 50% e entre os de matemática, apenas 25% eram mulheres.⁸⁴ Podemos notar que nas disciplinas da área de exatas, a participação feminina ainda era menor do que a masculina, no período pesquisado, seguindo uma tendência em que atividades mais objetivas estavam associadas a masculinidade.

A equipe técnico-pedagógica era massivamente feminina, sendo composta por 95% de pedagogas, que possuíam a função de orientar alunos e professores de EJA em suas atividades

⁸⁴ Dados obtidos a partir do documento: *Diretrizes para o ensino regular noturno com aceleração de aprendizagem*, 1998, p. 3-6.

educacionais. É importante assinalar que o alto índice de participação feminina em atividades educacionais não define uma uniformidade de ações. Se, por um lado, as experiências ligadas a papéis femininos construídos historicamente homogeneizavam algumas práticas educativas, por outro lado, o lugar social das professoras, aspectos de sua formação, suas experiências profissionais e pessoais, sua participação ou não em instituições e movimentos sociais, criavam a diferença dos processos educativos vividos nas escolas da rede municipal de ensino.

As professoras que desenvolviam suas atividades no horário noturno, muitas delas em bairros periféricos da cidade, assumiram práticas que as distanciavam da imagem construída acerca da professora do início do século XX, ligada à figura de mulher que não descuidava do seu lar, principalmente à noite, e que se aproximava daquela assumida por mulheres das classes populares, que necessitavam trabalhar para completar a renda familiar (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 219).

Algumas dessas professoras que trabalhavam em escolas mais distantes do centro do município, no 3º ou 4º distritos, segundo Roseli Duarte Torres, enfrentavam o seguinte cenário: “A cidade em si era muito marginalizada, pessoas se sentiam muito discriminadas, algumas professoras tinham medo de trabalhar em Caxias, por causa da fama da cidade. A cidade era muito escura, a iluminação das escolas era precária, o ônibus não chegava a determinados locais”.⁸⁵

A equipe de EJA, ao realizar uma pesquisa em que traçava anseios e necessidades dos professores do noturno, revelou que 87% dos educadores apresentavam dificuldades de trabalhar no horário diurno. Ao analisar esse dado, parece-nos que questões econômicas foram determinantes na escolha do horário da noite por esses profissionais. Segundo Miriam de França, o noturno foi encarado pelos professores, “[...] como a possibilidade de se fazer dois dias na unidade escolar para os professores de 5ª a 8ª séries, ou a dobra (aula-extra) era feita no noturno”.⁸⁶

Na rede municipal de ensino, a carga horária dos professores de 5ª a 8ª séries, que atuavam em um mesmo turno era dividida em três dias, em que o mesmo deveria comparecer a unidade escolar. Se o professor completasse o horário de suas atividades em outro turno, em que houvesse turmas do mesmo segmento ao qual estava lotado, poderia ir à escola apenas

⁸⁵ Entrevista realizada com Roseli.

⁸⁶ Entrevista realizada com Miriam.

dois dias. Essa possibilidade, para muitos professores que não eram moradores da cidade, significava uma economia dos gastos com transporte.⁸⁷

Por outro lado, a falta de docentes e a dificuldade de lotação em algumas escolas mais distantes da região central do município eram solucionadas pelo poder público, por meio da dobra, atividade em que o professor, concursado, dobrava sua carga horária e suas atividades docentes, porém sem as garantias trabalhistas de um novo concurso público e uma outra matrícula na rede municipal.

Observamos, a partir desses dados, que uma das imagens fortemente construída acerca da profissão docente, ligando a figura da professora à do “sacerdócio”, começava a ser efetivamente substituída pela imagem da trabalhadora da educação. Na década de 1990, a participação das professoras da rede municipal de educação no Sindicato dos Profissionais de Educação – SEPE, núcleo de Duque de Caxias, foi significativa, tornando esse núcleo do sindicato uma referência em todo o estado do Rio de Janeiro pela sua organização. Segundo análises de Louro sobre a profissionalização do ensino a partir do final dos anos de 1960:

Efetivamente é um outro sujeito social que se constitui. A professora sindicalizada, denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir às ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. Ela deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem em frente a palácios e sedes de governo; **expor publicamente sua condição de assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa**, e exigir o atendimento de seus reclamos. Face a discreta professorinha do início do século, o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética. (LOURO, 1997, p. 474, grifo nosso)

Cabe destacar que essas imagens, socialmente construídas, do ser professora foram se constituindo e se modificando nas relações sociais entre homens e mulheres. No período pesquisado, na cidade de Duque de Caxias, ser professora do noturno significava deslocar-se à noite por bairros escuros, deixar sua família em casa para atuar na profissão, lutar por aumento de salário. Ações que foram identificadas, por um longo período, como próprias do comportamento masculino e que, então, eram vividas pelas professoras do noturno do município.⁸⁸

⁸⁷ Entrevista com Miriam.

⁸⁸ Não foi possível realizar análises acerca da composição do alunado, por conta de não obter informações mais precisas sobre gênero.

EM DEFESA DO ENSINO PÚBLICO
PLENÁRIA DE EDUCAÇÃO MUB - SEPE - APEPMDC
30-06-1990



SOLANGE AMARAL
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



TIÃO - MUB



Alunos realizando trabalho no pátio da Escola Municipal

Jornalista Moacyr Padilha (1998)





Manifestação promovida pelo SEPE (Duque de Caxias) em frente à
Secretaria de Educação – Praça Roberto Silveira (1997).



3. O PROJETO LER E VIVER

O *Ler e Viver* é um projeto em educação de jovens e adultos promovido pela Igreja Católica, a partir da diocese de Duque de Caxias e São João de Meriti, desde 1997, e que ainda existe até hoje. Nesta pesquisa, focalizo o período de 1997 a 1999, período que compreendo importante para a afirmação da EJA na cidade e para o entendimento dessa modalidade de ensino como um direito. Nessa década, em que o poder público local assumia efetivamente a EJA, o *Ler e Viver* representou uma alternativa, ainda que atendendo a um grupo menor de pessoas do que a rede municipal, voltada para a alfabetização de moradores do município, que não encontravam escolas municipais próximas às suas casas, ou que não se sentiam à vontade no sistema formal de ensino.

A diocese foi formada no ano de 1981, quando Dom Mauro Morelli foi designado bispo das duas cidades da Baixada Fluminense. A tarefa, naquele período, era a de organizar a Igreja em uma das regiões mais carentes do país, e promover atividades que contassem com a participação dos moradores já sensibilizados pela fé católica, bem como conquistar a simpatia de outros setores da população.

Para organizar as atividades sociais promovidas pela nova diocese, foi criada, no ano de 1984, a Ação Social Paulo VI – ASPAS, uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, cuja coordenação, como é próprio de atividades com esse perfil ligadas à Igreja, era conduzida por voluntários. Na composição dessa coordenação, havia clérigos e leigos. Seu objetivo era manter, promover e coordenar toda organização em ação social promovida pela Igreja, em Duque de Caxias e São João de Meriti.

A entidade buscava organizar as chamadas obras da Igreja, tais como aquelas ligadas à cultura, educação, ambulatórios, creches, orfanatos, asilos, escolas, incluindo, ainda, quaisquer outras atividades que se preocupassem, segundo documento produzido pelo Projeto *Ler e Viver*⁸⁹, com a dignidade da vida humana, priorizando, entre essas atividades, o atendimento educacional e a integração da criança na sociedade. Também era papel da ASPAS o combate às situações que levavam homens e mulheres à pobreza e à miséria.

O bispo Dom Mauro Morelli, com um posicionamento religioso progressista, afinado com a Teologia da Libertação, começava, então, a organizar, junto com as lideranças religiosas da cidade, todas as atividades que já vinham sendo desenvolvidas quando de sua chegada à recém inaugurada diocese, estimulando, também os participantes da Igreja a se envolverem em outras iniciativas.

⁸⁹ RELATÓRIO do Desenvolvimento do Projeto Ler e Viver, 1997, p. 2.

Seguindo essa linha de participação em atividades sociais, lideranças católicas, na década de 1980, foram motivadas a fazer parte do Projeto Baixada, entre os anos de 1986 e início do ano de 1990. Com o término do projeto neste ano, quando, segundo o Vigário Geral da Diocese, à época, “o Sr. Fernando Collor de Melo parece que fez questão de apagar tudo [...] o que os outros fizeram...”⁹⁰, as lideranças envolvidas naquela iniciativa ficaram desarticuladas para a construção imediata de outro projeto em EJA, seguindo, assim, com a participação somente em atividades promovidas pelas pastorais sociais.

Mas, se o Projeto Baixada havia sido encerrado e se o poder público já vinha se mostrando mais presente, as pessoas jovens e adultas analfabetas continuavam a formar um grande contingente na cidade de Duque de Caxias. Segundo estatísticas do IBGE, em 1991, o município possuía 597.740 habitantes, dos quais 96.159 eram analfabetos, representando 16% da população.⁹¹ Para participar ativamente de atividades religiosas, como os círculos bíblicos, era preciso saber ler e escrever e, em muitas comunidades, as lideranças religiosas observavam que a participação não ocorria de forma mais eficaz justamente por conta da dificuldade de leitura e escrita dos integrantes.

Essa situação começava a gerar uma tensão nessas comunidades, criando o ambiente propício para uma reflexão, nesse início da década de 1990, acerca da alfabetização de jovens e adultos. Em 1994, o Papa João Paulo II divulgou uma mensagem cujo tema era a alfabetização e sua importância para a dignidade humana. Atento às necessidades da igreja local, Dom Mauro escreveu, então, uma Carta Pastoral, alertando sobre a urgência de se realizar um projeto de alfabetização para jovens e adultos na diocese.

As obras sociais promovidas e organizadas pela ASPAS em educação já mantinham, na diocese, 13 escolas comunitárias alternativas, atendendo 986 crianças, em vários bairros populares das cidades de Duque de Caxias e São João de Meriti, realizando atividades de reforço escolar, alimentação, recreação e socialização das crianças, de maneira geral. Havia três creches comunitárias, que atendiam 295 crianças e uma escola profissionalizante de tornearia, eletricidade, bobinagem e serralheria para jovens, com participação de 65 alunos.⁹² Todas essas atividades eram importantes para a população beneficiada, mas ainda havia um grande número de pessoas jovens e adultas, que faziam parte da Igreja, com dificuldades de

⁹⁰ Entrevista realizada com Padre Armando Cellere, em 04 de maio de 2006, no salão da ASPAS, localizada no prédio anexo à Catedral de Santo Antônio, Duque de Caxias. Este pároco exerceu a função de Vigário Geral da Diocese, no período de 1983 a 2005.

⁹¹ RELATÓRIO do projeto, 1997, p. 3.

⁹² Idem, p. 2-3.

leitura e escrita. Pessoas que desejavam participar e se viam limitadas em seu desejo por conta do analfabetismo, ou semi-analfabetismo.

A partir desse cenário grave de desigualdade social na cidade onde atuava a diocese, lideranças que compunham a ASPAS e a Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas organizaram, no ano de 1997, um grupo de discussão, com vistas à formação de um projeto de alfabetização. Vários grupos já existentes na diocese foram convidados a contribuir na reflexão e, para oportunizar esse amplo debate e despertar o interesse de todos que participavam da Igreja, foi realizado um seminário, no dia 07 de junho de 1997, na Catedral de Santo Antônio, com os seguintes temas: Igreja e Educação Popular e Alfabetização: resgate da cidadania. Nesse evento, o Projeto *Ler e Viver* foi apresentado a todos os participantes.

A partir desse seminário, várias ações foram encaminhadas para a implementação do projeto. Foram produzidos convites e cartas, distribuídos em paróquias, comunidades e associações de moradores. Matérias foram publicadas no jornal da diocese – *Jornal Pilar* –, e ainda foram realizadas visitas a algumas comunidades e paróquias. Todas essas atividades tinham a intenção de divulgar o projeto e iniciar o contato com jovens e adultos interessados nas aulas, e também com pessoas interessadas em fazer parte do grupo que estava sendo formado de Agentes Comunitários de Alfabetização (ACAs). Como resultado desse processo, o Projeto *Ler e Viver* foi iniciado no dia 11 de agosto de 1997, com 25 turmas de alfabetização.

3.1 O LER E VIVER EM DUQUE DE CAXIAS

Nos anos de 1990, a cidade de Duque de Caxias vivia um cenário político-social um tanto diverso daquele apresentado nos anos de 1980. No ano 2000, já haviam ocorrido quatro eleições na cidade, com Juberlan de Oliveira (PDT), Hydekel de Freitas Lima (PFL), José Carlos Lacerda (PPR), Dr. Moacyr Rodrigues do Carmo (PFL) e José Camilo Zito dos Santos Filho (PSDB) sucedendo-se no Executivo municipal.⁹³

No processo de redemocratização política ocorrido no Brasil, a partir dos anos de 1980, em que a convocação de eleições diretas para presidente da república, em 1989, representou um momento-chave, grande parte das lideranças políticas, que representavam interesses diversos, se uniram para garantir instrumentos democráticos de participação

⁹³ Hydekel de Freitas não completou sua gestão, pois era suplente para o Senado e entrou na vaga deixada por Afonso Arinos, assumindo a Prefeitura, em seu lugar, seu Vice-Prefeito, José Carlos Lacerda.

popular, como a liberdade de organização dos partidos políticos e o voto direto para todos os cargos dos poderes Legislativo e Executivo.

Nos anos de 1990, com a consolidação do processo de redemocratização, as diferenças ideológicas entre essas lideranças se tornavam mais claras. Se, nos anos de 1980, havia uma preocupação maior em organizar os movimentos sociais, abafados durante o período da ditadura militar, nos anos de 1990, as lideranças começavam a participar de forma mais efetiva dos partidos políticos.

Havia uma modificação das lutas no período, sendo que aquelas de caráter político-partidário, e aquelas ligadas às organizações não governamentais com uma característica mais institucional ganhavam força, em detrimento daquelas ações mais próximas dos movimentos populares. Sobre esse processo, Gohn afirma:

Vários movimentos sociais populares urbanos criados nos anos 70/80 se transformaram radicalmente nos anos 90. Suas bases se desmobilizaram e suas lideranças aderiram à via político-partidária, objetivando a atuação nas casas legislativas; ou a ocupação de espaços em órgãos e aparelhos estatais, por meio de cargos de confiança nas novas administrações eleitas pelo voto popular. (GOHN, 2000, p. 18)

A cidade de Duque de Caxias, nos anos de 1990, seguindo tendência já registrada na década anterior, apresentava aspectos de crescimento econômico, ainda que esta situação estivesse associada à carência de serviços públicos como saneamento, saúde e equipamentos culturais. Iniciava-se, desde os anos de 1980, um processo que levaria o município a alcançar o status de 2ª maior arrecadação tributária do Estado do Rio de Janeiro. Contudo, essa significativa marca econômica não se traduzia em emprego para a maior parte da população residente na cidade e nem em melhoria real de suas condições de vida. Segundo o *Estudo sobre as condições de vida e atendimento a crianças e adolescentes do Rio de Janeiro*, “[...] apesar de o Município possuir a 2ª maior arrecadação tributária do Estado, 75% das pessoas economicamente ativas procuram trabalho em outras cidades, em especial, no Rio de Janeiro” (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2001, p. 15).

Sobre esse período, Souza analisa a disseminação de imagens importantes para a compreensão do que se vivia na cidade. A primeira é a imagem da cidade segregada,⁹⁴ onde o baixo rendimento da população, a falta de investimentos em obras de infra-estrutura e em equipamentos urbanos e culturais, a concentração de problemas ambientais, aliada à alta taxa de população de origem negra na região da Baixada Fluminense, contribuíram para que os

⁹⁴ Imagem conceitualizada a partir de estudos realizados por entidades como o Observatório de Políticas Urbanas e Gestão Municipal, criado pelo IPPUR e pela FASE. Cf. SOUZA, 2000, p.54.

moradores fossem obrigados “a conviver com a pobreza, com a ausência de oportunidades e com padrões baixos de qualidade de vida”. (SOUZA, 2000, p.54)

Associadas ao crescimento econômico e a uma visão modernizadora da cidade, misturavam-se duas imagens: a do “ABC Fluminense”, ligada aos investimentos públicos e privados realizados na Baixada Fluminense, e a imagem da “cidade feliz”, construída no município pelo governo de José Camilo dos Santos Filho (Zito), eleito pelo PSDB, no ano de 1996. Preocupado com imagens pejorativas relacionadas à cidade, esse prefeito criou, em seu governo, a Secretaria de Comunicação que, dotada de grande destaque, foi encarregada de cuidar da publicidade do governo, associando sua gestão aos aspectos de melhoria da cidade.

Apesar de os anos de 1990 começarem a ser descritos como um período marcado pela globalização, em que muitas vezes as peculiaridades locais são esquecidas, Duque de Caxias apresentava um cenário bastante peculiar. As lutas populares ali travadas, os movimentos políticos, as expressões culturais foram constituindo, como foi possível notar, redes significativas, através da participação dos sujeitos envolvidos em EJA, em diferentes projetos da cidade. A história dessa modalidade de ensino foi sendo construída por esses fios que se entrelaçam nas iniciativas. Segundo afirma Melucci:

[...] redes de produção de sentidos, de constituição de um mundo compartilhado de significações no qual a ação e as opiniões sejam possíveis, emergindo como mobilizações coletivas, a partir de articulações multissetoriais, apenas em momento de amadurecimento de determinadas contradições em meio às quais operam. (MELUCCI apud GOHN, 2000, p. 47)

Nesse contexto sócio-econômico paradoxal, de expressivos índices econômicos e de índices sociais que denotavam padrões muito baixos de qualidade de vida, lideranças e membros da hierarquia da Igreja Católica no município começaram a elaborar um projeto que atendesse minimamente à população jovem e adulta da cidade, ainda afastada do sistema formal de ensino, analfabeta, sendo que grande parte desse grupo era constituída de participantes das comunidades religiosas ligadas à diocese.

3.2 O PROJETO E A IGREJA CATÓLICA

A Igreja Católica tem uma história, em Duque de Caxias, marcada por uma atuação voltada para a solidariedade com a população da cidade, em sua grande maioria empobrecida, apresentando carências as mais diversas. Antes mesmo do início da organização da diocese de Duque de Caxias e São João de Meriti, que ocorreu no ano de 1981, com a indicação de Dom Mauro Morelli para bispo dessas duas cidades, desenvolviam-se, na paróquia do Pilar, liderada por padres italianos pertencentes à diocese de Pádua, iniciativas de caráter popular

(ALVES, 1991, p. 58). Cabe lembrar que, antes da formação de uma nova diocese, as paróquias de Duque de Caxias eram administradas pela diocese de Petrópolis e as paróquias de São João de Meriti eram administradas pela diocese de Nova Iguaçu. Entre os argumentos para a formação da nova diocese, estavam a distância do centro de Duque de Caxias para o centro de Petrópolis, onde se situava a administração da diocese, além da diferença entre as populações atendidas. Em relação à diocese de Nova Iguaçu, a mesma atendia a uma população muito numerosa, com poucos padres para dar conta também de São João de Meriti. (MATOS, 2006, p. 23)

A criação da diocese se deu em um contexto histórico, nos anos de 1980, em que a Igreja Católica, mais uma vez, aparece na história do Brasil como um importante sujeito social. Emprestando seu poder de organização àqueles que foram silenciados pelo regime militar brasileiro, revelou estar atenta às necessidades das classes populares na periferia das grandes cidades, como é o caso de Duque de Caxias e São João de Meriti.

A celebração de criação da nova diocese apresentou imagens das carências vividas pela população. No momento do ofertório, uma sacola de alimentos, miniaturas de postos de saúde, uma passagem de ônibus e uma marmita, entre outros objetos, oferecidos na cerimônia, revelaram a escolha, pela igreja local, de um lugar, um modo de atuação ligado às classes populares (MATOS, 2006, p. 24).

Essa tendência, observada na prática eclesial da cidade, verificava-se em outras dioceses espalhadas pelo Brasil. A abertura política, o processo de redemocratização foram também encenados por importantes sujeitos sociais ligados à Igreja Católica no país. Se, por um longo período na história da instituição no Brasil, a Igreja apresentara uma aproximação maior com setores conservadores, inclusive em sua atuação no campo da educação, pode-se observar a presença de alguns deslocamentos quanto às preocupações da Igreja, a partir dos anos de 1930.

Toda uma tradição de “formação das elites e dos filhos das classes dominantes” foi ampliada, a partir das mudanças políticas ocorridas na sociedade brasileira. (HORTA, 2004, p.1-2). O processo de industrialização e a formação de movimentos de caráter popular fizeram com que a Igreja se preocupasse, de modo crescente, com as classes populares, garantindo seu espaço na organização da sociedade brasileira, de perfil cada vez mais urbano. Sobre esse processo, afirma Beozzo:

A educação, reservada tradicionalmente a uma pequena camada saída das classes dominantes, sofre agora a pressão dos segmentos médios que reclamam uma educação secundária e mesmo das classes populares que pedem educação primária para seus filhos. [...] A Igreja, com sólidas raízes na zona rural, sentia que seu futuro podia estar comprometido se de algum modo não tornasse ativa sua presença

junto às classes populares em constituição nas cidades e cuja formação se dava mais e mais através do aparelho escolar. (BEOZZO Apud HORTA, 2004, p. 2)

A partir da década de 1960, a atuação da Igreja Católica junto às classes populares se tornava mais efetiva, “o humanismo cristão assumia assim uma dimensão histórica e comprometia-se com a transformação social”. (PAIVA, 1987, p. 241-242). Nessa linha de pensamento que começava a ganhar espaço naquela instituição, foi criado, no ano de 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB), um convênio então estabelecido entre o MEC e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Inicialmente, o projeto de educação popular se destinava às populações rurais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, sendo desenvolvido através de escolas radiofônicas. (PAIVA, 1987, p. 223). A partir de 1962, a presença das esquerdas cristãs realizou uma mudança na condução do projeto, aproximando-o dos movimentos de cultura popular de Recife e das experiências de alfabetização de adultos de Paulo Freire que, com seu método inovador, se tornou conhecido internacionalmente. (RAMOS, 2004, p. 115)

Nesse contexto, em que se afirmava a aproximação da Igreja Católica das classes populares no Brasil, ocorreu, em 1965, o Concílio Vaticano II que, em sua declaração *Gravissimum Educationis* sobre a educação cristã, afirmava: “Na verdade, a educação dos jovens, e até uma certa formação continuada dos adultos torna-se, nas circunstâncias actuais, não só mais fácil mas também mais urgente”.⁹⁵ E outro marco significativo de um novo posicionamento da Igreja foi a realização, em 1968, da II Conferência Episcopal Latino-Americana, em Medellín, expressando uma visão da hierarquia católica, que confirmava a indicação do “pobre como ator central na vida da Igreja e da sociedade”.⁹⁶

Medellín representou um avanço significativo da Igreja Católica em relação à educação popular, expressando, em seu documento final, no capítulo sobre educação, uma clara opção por uma educação libertadora. O tema da libertação começava, nesse período, a tomar força na Igreja da América Latina, segundo afirma Clodovis Boff:

O Documento IV, relativo à “Educação” é um dos que explicitam de modo mais forte o tema da libertação. Sete vezes aparece aí a palavra “libertação”, “libertar” ou “libertador”. Há inclusive todo um parágrafo (n. 8) que explicita o conteúdo do que chama com todas as letras a “educação libertadora”. Define-a como a que “transforma o educando em sujeito de seu próprio desenvolvimento” e é vista como “o meio-chave para libertar os povos de toda escravidão” (n. 8). Impossível esconder aqui a forte influência da “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire. (BOFF, 1998, p.6)

⁹⁵ PAPA Paulo VI. *Gravissimum Educationis*. Disponível em:

<http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents >. Acesso em: 10 mar. 2007.

⁹⁶ Idem.

Paulo Freire e o seu célebre livro *Pedagogia do Oprimido* haviam se tornado ícones da educação de adultos, orientando experiências diversas e bem sucedidas em alfabetização que, ancoradas no diálogo e no respeito, dirigido a pessoas adultas marginalizadas contribuíram de forma expressiva para modificar uma visão assistencialista em relação ao analfabeto, fortemente cristalizada em nossa sociedade. Ele não era mais o “coitadinho”, que precisava de assistência, mas um sujeito social que, através do acesso à educação, poderia exercer mais plenamente seu papel de cidadão.

Torna-se interessante observar que, nesse cenário, em que se verificava uma mudança acentuada de posicionamento da Igreja Católica na América Latina, indicando uma prática voltada para o continente e para a criação de uma identidade própria da instituição na região, também pôde ser observada uma tendência no sentido de disseminação de ditaduras militares no panorama político latino-americano. Nesse período, verifica-se a afirmação da Teologia da Libertação como uma tendência expressiva, cujos ideais manifestavam-se nos discursos e práticas das lideranças católicas, o que produzia conflitos no interior da instituição. A Igreja no Brasil se mostrava, então, dividida entre setores mais conservadores, que apoiavam o regime autoritário, instaurado a partir de 1964, e setores mais progressistas, que denunciavam os horrores da ditadura.

No ano de 1979, a III Conferência Episcopal Latino-Americana, realizada em Puebla, veio confirmar a tendência surgida em Medellín. A opção preferencial pelos pobres, feita na II Conferência dos bispos latino-americanos, foi confirmada naquele encontro realizado no México. No ano de 1980, a Diocese de Duque de Caxias foi criada pela bula *Qui Divino Consilio*, do Papa João Paulo II, sendo efetivamente instalada em julho de 1981. Dom Mauro Morelli, o bispo escolhido para organizar essa diocese, atuava na Arquidiocese de São Paulo, como bispo auxiliar, ao lado do Cardeal Dom Evaristo Arns, notório defensor da democracia e dos direitos humanos no país. (MATTOS, 2006, p. 98-99)

A Igreja Católica em Duque de Caxias, com trabalhos pastorais alinhados, antes mesmo da criação da diocese, a uma tendência progressista, começava a se organizar, privilegiando em suas ações o serviço dirigido a uma população carente de serviços públicos e estigmatizada pela violência vivida na região. Segundo Padre Armando Cellere, vigário geral, entre 1983 e 2005: “Desde o início, encontramos na valorização das comunidades existentes e no incentivo à criação de novas comunidades o meio de evangelização mais apropriado à nossa realidade.” (MATTOS, 2006, p. 116)

A diocese que se formava ali, preocupada com a realidade dos moradores da cidade, se desenvolveu com ações sociais implementadas por líderes religiosos e leigos, que buscavam

denunciar a situação de uma “região marcada pela miséria e pela quase total inexistência de serviços públicos junto à população mais carente” e ainda realizar “ações que ultrapassem a mera assistência e possam promover a dignidade humana” (MATOS, 2006, p. 93). A Igreja, no período, avançava numa visão da importância da participação de seus membros, como sujeitos históricos capazes de influenciar o meio social em que viviam. Uma visão que superava aquela em que pessoas das classes populares eram vistas como “necessitadas”, que precisavam apenas de assistência.

O compromisso assumido pelas lideranças da nova diocese em organizá-la em comunidades eclesiais, nas quais a participação de todos os seus membros, religiosos ou leigos, se desse de uma forma mais democrática do que aquela historicamente produzida pela instituição, culminou com a realização, no ano de 1989, em Duque de Caxias, do 7º Encontro Intereclesial de Base.

O encontro veio confirmar o posicionamento religioso da diocese, considerado progressista, representando, além disso, um acontecimento significativo para uma Igreja situada na Baixada, numa região periférica, cuja imagem, alimentada pelos próprios índices de violência,⁹⁷ assustava pessoas de outras cidades do país. Foi uma oportunidade para a Igreja de Duque de Caxias dar visibilidade a uma população que buscava se organizar na própria diocese, em movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos, lutando por direitos à moradia, à saúde e à educação entre outros. Segundo Frei Névio Fiorin, membro da comissão organizadora do 7º Encontro: “Podemos, pelo menos, desmistificar a Baixada como um local de bandidos e de violência generalizada, como os meios de comunicação costumam veicular”.⁹⁸

O encontro foi um grande acontecimento para a cidade de Duque de Caxias, o que pôde ser observado em sua celebração de abertura, que contou com cerca de cinco mil participantes⁹⁹, entre eles representantes da América Latina, América do Norte, Europa e África.¹⁰⁰ As discussões promovidas nesse encontro buscavam também aprofundar os caminhos a serem seguidos pelas lideranças católicas, em sua atuação no movimento popular.¹⁰¹ Segundo afirmou Dom Mauro Morelli, em entrevista ao Jornal *Folha da Cidade*:

⁹⁷ Segundo Alves (2003), no ano de 1989, Dom Mauro Morelli e Dom Valdir Calheiros, bispo de Volta Redonda, levaram um relatório para a Itália, denunciando à organizações internacionais, o “assassinato de 1.175 pessoas por grupos de extermínio na Baixada, entre elas 184 menores”.

⁹⁸ IGREJA progressista se reúne em Caxias. Jornal *O Dia*, 1989.

⁹⁹ ENCONTRO interestadual reúne 5 mil cristãos. Jornal *O Pontual / A Gazeta Fluminense*, 1989.

¹⁰⁰ RELIGIOSOS debatem miséria na Baixada. Jornal *O Fluminense*, 1989.

¹⁰¹ Segundo uma pesquisa realizada com membros das Comunidades Eclesiais de Base, um número significativo participa do movimento popular: 19,2% de movimentos de Clube de Mães e de Mulheres; 34% de Associações de Moradores; 21,1% de Movimento de Agricultores; 9,3% do Movimento dos Sem-Terra; 6,6% do Movimento

“Uma das metas de maior relevância desse 7º Encontro, que será histórico para a cidade de Duque de Caxias, será a de apontar novos caminhos para o movimento popular nos anos 90”.¹⁰²

Segundo se pôde observar, a participação popular e as organizações promovidas na década de 1980 assumiram grande vulto, podendo ser citadas, na cidade de Duque de Caxias, além da realização do 7º Encontro Intereclesial, a estruturação do MUB - Federação das Associações de Moradores do município -, e o Projeto Baixada. Tendo como referência esse quadro, torna-se digno de nota que as atividades promovidas pelo movimento popular, nos anos de 1990, tenham sido menos expressivas do que as desenvolvidas na década anterior. Os fatores que contribuíram para o arrefecimento das lutas foram muitos, externos e internos ao próprio movimento, não cabendo aqui fazer uma análise mais detalhada dos mesmos (GOHN, 2000, p. 46-47).

As lideranças religiosas participantes desse processo começaram a perceber a necessidade de reorganizar as lutas populares, pois as carências de serviços na cidade continuavam a ferir a dignidade humana. Segundo Padre Armando Cellere, “de 90 em diante, praticamente a sociedade civil toda parou.[...] Em 94, 95, nós percebíamos esta lacuna, esta falha e a necessidade de continuar”.¹⁰³ O projeto *Ler e Viver* surgiu, no ano de 1997, na tentativa de preencher uma dessas lacunas, já que o analfabetismo continuava a preocupar aqueles que, no dia-a-dia das comunidades, encontravam pessoas que não conseguiam se expressar através da leitura e da escrita. Índices extra-oficiais davam conta de que, no Rio de Janeiro, havia cerca de 200 mil analfabetos e a “Igreja sabe que nem tem os meios nem a responsabilidade de resolver problemas tão sérios e complexos, mas sabe que pode ajudar”.¹⁰⁴ Com esse compromisso, foi criado o projeto *Ler e Viver* pela diocese.

3.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO *LER E VIVER*

O objetivo geral do Projeto *Ler e Viver*, elaborado a partir das discussões entre as lideranças ligadas à diocese de Duque de Caxias, era o de: “[...]desenvolver um processo educativo que estimule a criatividade e a liberdade e que possibilite a leitura da palavra, da

Negro e 9,4% de Cooperativas e Compras Comunitárias. PARTICIPANTES são filiados a partidos e sindicatos. *Igreja*, [s.l.], 18 a 25 de julho, 1989, Seção Aconteceu.

¹⁰² VII ENCONTRO de CEBs transformará Duque de Caxias na capital do pensamento católico progressista. *Jornal Folha da Cidade*, 1989, p. 2.

¹⁰³ Entrevista realizada com Padre Armando Cellere.

¹⁰⁴ ALFABETIZAÇÃO de adultos poderá começar no segundo semestre. *Jornal Pilar*, maio de 1997.

vida e da realidade como um todo”.¹⁰⁵ Observamos, expresso nesse objetivo, o desejo de articular a alfabetização, a leitura da palavra à leitura do mundo, numa clara referência a Paulo Freire, educador que serviu de inspiração a vários projetos e programas em EJA em todo Brasil. Os organizadores do *Projeto Ler e Viver*, assim como os do *Projeto Baixada*, analisado anteriormente, compreenderam a importância da ligação entre a realidade da vida dos alunos e as atividades implementadas em sala de aula, para obter sucesso no trabalho desenvolvido. Acreditavam que um programa de alfabetização para jovens e adultos, que não levasse em consideração o cotidiano das vidas das pessoas envolvidas no processo educativo e suas experiências enquanto sujeitos sociais não agregaria participantes efetivos para suas turmas.¹⁰⁶

As preocupações dos implementadores do projeto se traduziam em ações, como as de, inicialmente, verificar na diocese se já havia algum grupo informal de alfabetização e integrá-lo ao trabalho que se iniciava e, ainda, a de sensibilizar pessoas a participarem como agentes comunitários de alfabetização e prepará-los para o desenvolvimento das atividades. Promoviam-se, também, discussões acerca do analfabetismo, buscando a superação de idéias preconceituosas e a construção coletiva do saber, de modo a se trabalhar compreendendo diferenças tais como as de gênero, geração e etnia, e estimular a construção de conhecimento pelo aluno de modo articulado à construção de sua cidadania.

Se não havia, como no *Projeto Baixada*, todo um envolvimento de várias forças políticas representadas pelo movimento social organizado na cidade que, para além dos objetivos educacionais, buscavam organizar o próprio movimento, o *Projeto Ler e Viver* contava com a participação de lideranças ligadas à Igreja Católica, que iniciavam um projeto menor, em termos de estrutura e financiamento em relação ao primeiro. Apesar dos limites, procurava-se constituir, através da iniciativa, uma alternativa ao que existia de oferta pelo poder público na cidade, que não dava conta de solucionar o problema do analfabetismo entre seus moradores. Pode-se compreender o foco desse projeto, com base na formulação de Maria da Glória Gohn sobre as organizações sociais, nos anos de 1990: “São experiências educativas, questionadoras do status quo vigente, preocupadas não apenas com a aquisição de bens materiais mas também com a qualidade de vida que estamos construindo, com o projeto para o futuro que estamos gestando no presente”. (GOHN, 1994, p. 9)

¹⁰⁵ FORMAÇÃO de educadores. Centro de Ação Comunitária (CEDAC)-coordenação do Projeto *Ler e Viver*. Duque de Caxias, 30 de outubro de 1998, p. 5.

¹⁰⁶ Entrevista realizada com Carmem Lúcia Sant’Ana Gomes, coordenadora do projeto, em 7 de abril de 2006.

A metodologia utilizada no Projeto *Ler e Viver*, articulada aos objetivos propostos, previa que as atividades fossem realizadas a partir de temas geradores, pensados em sua relação com o cotidiano dos alunos. Os autores citados nos documentos do projeto, e que serviram de fontes de embasamento metodológico, foram Paulo Freire, Piaget, Emília Ferreiro e Vygotsky. Suas obras auxiliaram nos planejamentos das atividades, com vistas a estimular a construção do conhecimento pelos alunos envolvidos na iniciativa.

Segundo indicam os documentos do projeto seu desenvolvimento previa uma única etapa, que era a da alfabetização dos alunos. O processo de atividades implementadas era avaliado periodicamente, ao final de cada três meses, com a participação de todos os envolvidos, agentes comunitários de alfabetização, alfabetizandos, coordenação e comunidades.

No período em que se concentra essa pesquisa, os anos de 1997, 1998 e 1999, havia cerca de 1.250 alunos atendidos pelo *Projeto Ler e Viver*, nas cidades de Duque de Caxias e São João de Meriti. A Igreja organizava as turmas por regiões da diocese, que se subdividiam em: regional Centro, regional Periferia e regional São João de Meriti. Interessam-nos, nesse trabalho, as atividades desenvolvidas com as turmas das regionais Centro e Periferia, ambas situadas na cidade de Duque de Caxias.

Nessas regiões, eram atendidos, no período pesquisado, cerca de 1000 alunos. Dados presentes em relatórios informam que, dentre esses alunos, cerca de 70% eram do sexo feminino e dentre essas alunas, cerca de 60% estavam envolvidas em tarefas domésticas, como donas-de-casa ou empregadas domésticas.¹⁰⁷ Apesar de não ter sido um projeto tão expressivo, como o analisado no primeiro capítulo, em termos de número de alunos participantes, sua importância estava em ter se constituído como uma alternativa a EJA oferecida pelo poder público na cidade, além de ser mais uma iniciativa ligada às organizações da sociedade civil a contribuir com essa modalidade de ensino.

O projeto *Ler e Viver* caracterizou-se por ser uma iniciativa dirigida à alfabetização de jovens e adultos, não se situando, entre os objetivos dos implementadores, as etapas subsequentes de escolarização. Essa ação educativa realizada pela diocese começou a ser organizada por agentes voluntários e religiosas ligadas à ordem das irmãs Catequistas Franciscanas. Pensar um projeto maior exigiria verbas destinadas especificamente para esse fim e, se a Igreja sabia que poderia fornecer uma contribuição à população analfabeta da

¹⁰⁷ RELATÓRIOS do Projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1997 e 1999.

cidade com essa iniciativa, também tinha clareza de que o papel de oferecer a educação para jovens e adultos não era dela, e sim do poder público.

O projeto organizou algumas iniciativas isoladas, que já aconteciam em algumas comunidades, a partir de um levantamento feito no período, constatando a existência de cerca de 16 grupos de alfabetização ativos na diocese. Era preciso, portanto, organizá-los e, ao lado disso, oportunizar a abertura de novas turmas, no bojo de um projeto que desse coesão a essas ações.¹⁰⁸

Apesar do projeto não conter outras etapas além da alfabetização, esta foi vista como um processo. Não havia uma pressão sobre os alunos, ou sobre os alfabetizadores acerca do tempo que cada um teria para ser alfabetizado. O importante para os coordenadores, e isso era passado para os agentes comunitários de alfabetização (ACAs) em atividades de capacitação, era, como o próprio nome do projeto sugeria, aprender a ler e escrever, relacionando esse processo à vida dos alunos, buscando-se, assim, ampliar a condição de cidadania dos participantes. Em uma matéria sobre o início do projeto, publicada em 1997, no *Pilar*, jornal da diocese enfatizava-se: “[...] que seja uma atividade voltada não apenas para a leitura e escrita mas, principalmente, para o resgate da cidadania”.¹⁰⁹ O discurso de busca da cidadania para jovens e adultos com condições precárias de escolarização, por vezes parecia desconsiderar as lutas diárias desse público, como se, só a partir de projetos educacionais, pudessem se tornar cidadãos.¹¹⁰

O projeto representava, para aqueles que o procuravam, uma oportunidade para aprender a ler e escrever, em um ambiente receptivo. O trabalho era desenvolvido por agentes de alfabetização que, muitas vezes, eram membros da comunidade e as aulas aconteciam no espaço da igreja e, em alguns casos, em centros comunitários ligados a associações de moradores, garantindo o livre acesso a esses espaços e uma informalidade, que contribuía para uma relação mais afetiva com o processo de educação ali vivido.

Um ponto importante a destacar, é que o projeto *Ler e Viver* foi criado em 1997, período em que as discussões acerca da educação de jovens e adultos se aprofundavam em escolas, movimentos sociais e em todos os locais onde havia iniciativas voltadas para essa modalidade de ensino. A Declaração de Educação Básica para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em julho

¹⁰⁸ PROJETO “Ler e Viver” começa a sair do papel. Jornal *Pilar*, julho de 1997.

¹⁰⁹ PROJETO “Ler e Viver” começa a sair do papel. Jornal *Pilar*, julho de 1997.

¹¹⁰ Cf. COSTA, 2007, p.51.

de 1997, onde foi produzida a Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos, representaram marcos internacionais sobre EJA, desse período.

Ainda na década de 1990, no ano de 1999, é realizado o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (I ENEJA), no Rio de Janeiro. Os coordenadores do *Ler e Viver* estavam informados sobre essas discussões e participavam de algumas delas. A própria metodologia do projeto, organizada “a partir de temas geradores, relacionados com o cotidiano de vida dos alunos, estendendo aos aspectos culturais, econômicos, políticos e na ótica de gênero”¹¹¹, foi elaborada a partir do Artigo 3º da Declaração de Hamburgo, que dizia o seguinte:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais e não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação, informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teórico e baseados na prática.¹¹²

Entre as atividades de rotina relacionadas no relatório do projeto, estava a participação no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, observando-se o interesse dos coordenadores em se manterem informados e atuantes sobre as discussões de EJA. Na década de 1990, a Secretaria Municipal de Educação começava a realizar atividades específicas em EJA e os coordenadores e ACAs do projeto participaram do evento intitulado *Escola em movimento: Seminário de Ensino para Jovens e Adultos*.¹¹³

Cabe destacar que, no período de criação do projeto *Ler e Viver*, iniciativas em educação de jovens e adultos eram conduzidas na cidade de Duque de Caxias, por parte das três esferas do poder público: a EJA na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SMEDC), onde foi formada uma equipe específica de educação de jovens e adultos a partir do ano de 1990,¹¹⁴ como vimos no capítulo anterior, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que teve início no ano de 1997, organizado pelo governo federal, e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação (MOVA – RJ), que só foi criado na cidade no ano de 1999, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) do Rio de Janeiro. Cabe destacar que, representantes do MOVA procuraram lideranças

¹¹¹ RELATÓRIO do Projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1998. p. 3.

¹¹² Idem, ibidem.

¹¹³ RELATÓRIO do Projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1997. p. 7.

¹¹⁴ Cf. SALES, 2004, p. 158-165.

do *Ler e Viver*, entre elas Carmem Lúcia, para conhecer o projeto promovido pela diocese e tentar estabelecer parcerias futuras.¹¹⁵

O projeto *Ler e Viver* se constituiu em uma iniciativa popular alternativa às iniciativas promovidas pelo poder público, sendo digno de nota que esta era a segunda vez que a Igreja se envolvia em um projeto de educação de jovens e adultos na cidade. Se a primeira havia se dado de maneira informal, através de lideranças ligadas à instituição que, nos anos de 1980, se envolveram no *Projeto Baixada*, a segunda, conduzida agora de forma institucionalizada, se dava através do programa organizado pela ASPAS.

O Projeto *Ler e Viver* buscou, através de suas atividades de alfabetização, desenvolver um trabalho de qualidade com os jovens e adultos que escolheram participar dessa iniciativa. No ano de 1997, já havia, na cidade de Duque de Caxias, oferta em EJA, tanto na rede estadual quanto na rede municipal de ensino. Os alunos que participaram do *Ler e Viver* fizeram uma opção por serem alfabetizados por esse caminho.

Os coordenadores estabeleceram uma parceria entre o projeto e a rede municipal de ensino, o que fazia com que, ao término de seu processo de alfabetização, os alunos fossem encaminhados para as escolas municipais. Em cada escola, o aluno passava por uma avaliação, para definir em que ciclo poderia se inserir, pois a educação de jovens e adultos da rede municipal se organizava – e ainda hoje se organiza – sob a forma de ciclos.

Observamos que muitos desses alunos que eram encaminhados para seguir seus estudos na rede municipal de ensino não conseguiam se adaptar, e retornavam, em seguida, ao projeto promovido pela Igreja Católica, mesmo não havendo, neste, espaço para essa continuidade. Segundo padre Armando Cellere: “Jam (os alunos) para a rede pública municipal, sobretudo os mais idosos, e voltavam para o *Ler e Viver*”.¹¹⁶

Os coordenadores se orgulham em dizer que a iniciativa, apesar de não ter dado conta de milhares de alunos, realizou um trabalho de qualidade com os poucos que freqüentavam suas aulas. Gessinéia Maria Dias Cobiça, uma das coordenadoras, afirma: “Não são grandes quantidades, são poucas quantidades (de alunos), mas são sólidas. Não adianta a gente fazer propaganda: alfabetizamos tantos mil alunos. Aí você vai ver, ele só sabe fazer o nome dele e mais nada.”¹¹⁷

A qualidade do trabalho realizado criou, de certa maneira, uma preocupação para os implementadores do projeto, pois alguns alunos que completavam o processo de alfabetização

¹¹⁵ Entrevista realizada com Carmem Lúcia.

¹¹⁶ Entrevista realizada com Padre Armando Cellere.

¹¹⁷ Entrevista realizada com Gessinéia Maria Dias Cobiça e Ângela Maria Batista, realizada em 25 de maio de 2006, na ASPAS, no prédio anexo à Catedral de Santo Antônio, Duque de Caxias.

e eram encaminhados para as escolas da rede municipal não se adaptavam às aulas oferecidas pela rede pública e retornavam ao projeto. A questão é que o *Ler e Viver* só realizava um trabalho de alfabetização, não havendo outras etapas de ensino. No relatório do ano de 1999, encontramos relacionada a seguinte preocupação: “Que fazer com os alunos/as que não se adaptarem no ensino regular noturno, visto que o projeto só trabalha a alfabetização?”¹¹⁸

Essa preocupação não foi só de ordem funcional, pois a história da educação de jovens e adultos está recheada de situações em que os alunos, por não se adaptarem à vida escolar, a um cotidiano em que suas especificidades não são levadas em consideração, abandonam os estudos, ficando alheios ao processo ensino-aprendizagem, marginalizados da produção do conhecimento. E se o *Ler e Viver* tinha, entre seus objetivos, o de proporcionar uma educação voltada para a cidadania, fica evidente o desejo de que todos os participantes dessem continuidade a seus estudos.

Os alunos do projeto acompanhavam seu próprio desenvolvimento, por meio do material pedagógico utilizado nas turmas. O que eles produziam em sala de aula e, de algum modo, era sistematizado, era novamente utilizado também por outros alunos, em outras atividades, podendo, assim, o aluno ver suas produções serem valorizadas e úteis ao processo educativo. No ano de 1998, foram sistematizados três materiais pedagógicos construídos por alunos, ACAs e coordenação: uma coleção de piadas, um livro de receitas e um almanaque. Esse material foi distribuído entre as turmas, para ser mais um instrumento no processo de alfabetização.

O Projeto *Ler e Viver* continua com suas atividades de alfabetização de adultos, até hoje. A primeira iniciativa analisada, o *Projeto Baixada*, foi cancelada por uma ação do governo federal no ano de 1990. O *Ler e Viver*, com todas as dificuldades e contradições aqui apresentadas, e ainda apesar das mudanças observadas na diocese,¹¹⁹ resistiu, durante todos esses anos, com o objetivo de cooperar na alfabetização de jovens e adultos, moradores da cidade, que encontram nesse projeto um bom espaço para iniciar seus estudos. Parece-nos, ainda, estar respondendo a uma demanda, que sinaliza para as lacunas do sistema público de ensino, especialmente no que se refere à EJA.

3.4 OS SUJEITOS, RELAÇÕES E TENSÕES

O Projeto *Ler e Viver* contava com agentes comunitários de alfabetização (ACAs), que trabalhavam diretamente com as turmas no processo de alfabetização, sendo que, em muitas

¹¹⁸ RELATÓRIO do projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1999, p. 4.

¹¹⁹ Desde o ano de 2005, Dom Mauro Morelli foi substituído por Dom José Francisco Rezende Dias.

classes, havia mais de um ACA para realizar as atividades com os alunos. Além dos ACAs, o projeto também contava com uma coordenação, composta por 4 pessoas, todas mulheres, sendo duas delas irmãs ligadas à ordem das Irmãs Catequistas Franciscanas, além de uma assessora pedagógica, função que, nos anos enfocados na pesquisa, era exercida pela professora Maria Alice Ormonde Machado¹²⁰, ligada à Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ.

Inicialmente, o projeto foi implementado através do trabalho voluntário de coordenadores, ACAs e até da assessoria pedagógica. Os recursos financeiros, então, eram obtidos, principalmente, por doações feitas pela Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas e pela diocese. O Colégio São Francisco, também administrado pela ASPAS, e o Colégio Santo Antônio, administrado pela Congregação das Irmãs Franciscanas de Dillingen, ambos ancorados em uma tradição católica da educação formal, colaboravam com a iniciativa, doando material pedagógico para as suas atividades.

Contatos com instituições internacionais para obtenção de financiamento não tiveram sucesso, como nos anos de 1980, quando o MUB conseguiu estruturar-se a partir de tais doações. Padre Armando Cellere, pároco da diocese, afirma: “Foram feitos projetos pedindo ajuda financeira de fora do país para o Projeto *Ler e Viver* e a resposta foi não, pois havia verba destinada para isso no próprio país. Era preciso aprender a lutar pela liberação destas verbas”.¹²¹

Nos anos seguintes, 1998 e 1999, as lideranças do projeto conseguiram estabelecer algumas parcerias para o desenvolvimento do trabalho. Conseguiram firmar um convênio com o MOVA-RJ¹²², mas que somente alcançava, através de cooperação financeira, a manutenção de algumas classes, e a remuneração de alguns ACAs e algumas coordenadoras. Foi firmado também convênio com o MEB¹²³ (Movimento de Educação de Base), que oferecia ajuda de custo, como o MOVA, somente para alguns grupos. Para as atividades de formação e capacitação dos ACAs, o Projeto *Ler e Viver* contava com a parceria do Centro de Ação Comunitária (CEDAC), ONG que acompanhava as reuniões pedagógicas e colaborou,

¹²⁰ A assessoria pedagógica prestada por Maria Alice Ormonde Machado, fazia parte de um trabalho de extensão universitária desenvolvido pela mesma na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, ligado ao Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF).

¹²¹ Entrevista realizada com Padre Armando Cellere.

¹²² O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação (MOVA-RJ) é coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvendo ações próprias e parcerias no campo de EJA.

¹²³ O MEB é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, fundado em 1961, para atuar desenvolvendo atividades de educação de base para jovens e adultos. Suas ações diretas se concentram nas regiões Norte e Nordeste do país, atuam também através de parcerias, com outras iniciativas em educação de jovens e adultos, como é o caso do Projeto *Ler e Viver*.

assessorando a elaboração de três materiais pedagógicos significativos¹²⁴, produzidos no ano de 1998, por alunos, ACAs e coordenação.

As parcerias se davam de maneira irregular, o que fazia com que as lideranças do projeto, a cada ano, se vissem diante de incertezas em relação às verbas que iriam receber para desenvolver as atividades. Segundo relatório do ano de 1999: “As parcerias se tornaram incertas, o que resultou na diminuição de grupos de alfabetização”. Entre as preocupações das lideranças, estavam a dúvida do recebimento de ajuda financeira e mesmo a duração do projeto, frente às adversidades encontradas.¹²⁵ Sobre a relação entre solidez e incertezas, Bauman afirma:

A imagem do mundo diariamente gerada pelas preocupações da vida atual é destituída da genuína ou suposta solidez e continuidade que costumavam ser a marca registrada das “estruturas” modernas. O sentimento dominante, agora, é a sensação de um novo tipo de incerteza, não limitada à própria sorte e aos dons de uma pessoa, mas igualmente a respeito da futura configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e os critérios pelos quais julgar os acertos e erros da maneira de viver. [...] O mundo pós-moderno está-se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irreduzível. (BAUMAN, 1998, p. 32)

Apesar das dificuldades encontradas, fazia parte das atividades dos ACAs e da coordenação do projeto a participação em eventos, como o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, em encontros que apresentavam como tema a alfabetização, organizados por algumas prefeituras, em seminários sobre o tema em outros estados e também a organização de seus próprios seminários, como o que aconteceu no ano de 1999, o III Seminário de Alfabetização com o tema: Educação de Pessoas Jovens e Adultas a Serviço da Vida e da Cidadania. Nesse evento, foi discutido o papel do Estado, da Igreja e da universidade nessa área.¹²⁶

A participação em todas essas atividades revela que o trabalho desenvolvido não se encontrava isolado atrás dos muros da Igreja; indica, ao contrário, uma articulação entre o projeto e suas lideranças e outras iniciativas em EJA promovidas pela sociedade civil e pelo poder público.

Desde o início do projeto, havia uma preocupação com a formação dos ACAs por parte dos coordenadores, conscientes da importância de espaços de discussão permanente, para que os objetivos do trabalho fossem alcançados. Nesse sentido, os coordenadores do projeto, no mesmo ano de sua criação, 1997, organizaram, no mês de julho, o I Encontro de

¹²⁴ Os materiais pedagógicos produzidos foram: um almanaque, um livro de receitas e um livro intitulado *Piadas, Adivinhas e Provérbios*.

¹²⁵ RELATÓRIO do Projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1999, p. 2-3.

¹²⁶ Idem, p.2.

Capacitação de ACA – Agentes Comunitários de Alfabetização contando com o apoio de Maria Alice Ormonde, professora da UERJ, em uma parceria realizada com a finalidade de definir e unificar a linha metodológica adotada.

Durante o período pesquisado, cerca de 60% das educadoras entrevistadas por coordenadores tinham feito o curso de formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental¹²⁷, ainda que esta formação não significasse garantia de qualificação para o trabalho com a educação de jovens e adultos. E ainda havia um número significativo de professores, perfazendo um percentual de 36%, sem nenhuma formação pedagógica.¹²⁸

A capacitação, então, foi um instrumento importante para a implementação do trabalho. Havia reuniões pedagógicas quinzenais e cursos de capacitação organizados pela coordenação do projeto, em parceria com o Centro de Ação Comunitária (CEDAC), sendo ainda realizadas avaliações anuais do trabalho desenvolvido, contando com a participação de todos envolvidos no projeto: coordenadores, ACAs e “com dois ou mais alfabetizando de cada grupo.”¹²⁹

A proposta apresentada pelo *Ler e Viver*, em educação de jovens e adultos, conseguiu sensibilizar professores da rede municipal de ensino, que tinham contato com as atividades promovidas pela diocese. A professora Nádia Pereira Leite, convidada a participar do projeto, para o qual passou a trabalhar também, afirmou: “[...] o que mais me incentivou foi o fato do Projeto trabalhar com o método Paulo Freire, pois não vejo outro método mais adequado para a alfabetização de adultos. A gente vem com a expectativa de encontrar o mínimo e vê muita coisa nova”.¹³⁰ Sendo uma iniciativa que promovia apenas a alfabetização, sem as complexidades de outras etapas de ensino, o método foi efetivamente posto em prática.

A preocupação em atender pessoas feridas em sua dignidade de cidadãs, que se sentiam limitadas em sua vida diária, por não saber ler e escrever, foi reconhecida por alunos do projeto. Ao falar sobre sua participação, a aluna Maria de Lourdes, se emocionava: “Eu nunca tive oportunidade de estudar [...] estou me sentindo muito bem, já sei assinar meu nome e escrever alguma coisa. [...] os professores são muito atenciosos e carinhosos com a gente”.¹³¹

No ano de 1998, a Campanha da Fraternidade teve como tema a Educação. Quando se abordava esse assunto, a questão do analfabetismo surgia rapidamente, pois os índices

¹²⁷ RELATÓRIO do Projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1999, p.6.

¹²⁸ FORMAÇÃO de educadores, 1998, p.10.

¹²⁹ Idem, p. 5.

¹³⁰ TREINAMENTO de Agentes Comunitários. Jornal *Pilar*, agosto de 1997.

¹³¹ LER e Viver está dinamizando o processo de alfabetização. Jornal *Pilar*, dezembro de 1997.

brasileiros, naquele período, denunciavam uma situação que se prolongava na história educacional do nosso país, ou seja, a exclusão de muitos brasileiros e brasileiras do cenário educacional, tema assim analisado por Arroyo:

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (ARROYO, 2005b, p. 221)

No mesmo ano de 1998, segundo dados coletados pela coordenação do projeto, a região da Baixada Fluminense apresentava uma taxa de analfabetismo, entre pessoas de 15 anos ou mais, superior a 11%, sendo que o índice do estado do Rio de Janeiro era de 9,5%.¹³²

A Campanha da Fraternidade, organizada pela CNBB, expôs aspectos gerais sobre o tema, que receberia um trato específico em cada região onde estavam situadas as dioceses brasileiras, respeitando a realidade de cada local. No documento-base, observa-se uma atenção especial dada à educação de jovens e adultos: “Um ponto de honra para a CF-98 é a mobilização nacional em prol da alfabetização dos mais de 19 milhões de brasileiros estatisticamente considerados analfabetos”.¹³³ No período da Campanha da Fraternidade, o projeto *Ler e Viver* já contava com pelo menos oito meses de existência na diocese, buscando representar novas perspectivas para jovens e adultos da cidade.

No entanto, como boa vontade não garantia a operacionalização do trabalho, era preciso contar com verbas para pôr em prática todas as atividades de alfabetização de cada grupo organizado na diocese. Como já foi mencionado, as organizações internacionais, nesse período, não pareciam dispostas a colaborar com esse tipo de iniciativa, alegando a existência de verbas públicas destinadas à EJA.

O número de turmas do *Ler e Viver* foi constituído a partir das condições financeiras e de estrutura do projeto. Em 1997, primeiro ano de existência da iniciativa, foram formados 25 grupos de alfabetização na diocese,¹³⁴ sendo que, no ano seguinte, esse número aumentou para 28 turmas. Contudo, havia cerca de 10 grupos que demonstravam interesse em se integrar ao projeto, e não o fizeram por questões estruturais.¹³⁵

As parcerias estabelecidas pela coordenação do projeto com o MOVA-RJ e com o MEB se davam de maneira irregular, não havendo constância dos recursos liberados, nem dos períodos contemplados, causando tensões nas relações ali constituídas. Para o grupo que

¹³² FORMAÇÃO de educadores, 1998, p.6.

¹³³ AGORA mais uma oportunidade para assumir a prioridade da alfabetização. *Jornal Pilar*, janeiro, 1998.

¹³⁴ LER e Viver está dinamizando o processo de alfabetização. *Jornal Pilar*, dezembro de 1997.

¹³⁵ LER e Viver recebe prêmio nacional. *Jornal Pilar*, julho, 1998.

coordenava as atividades, ficava difícil decidir pelo aumento do número de turmas participantes, sem uma garantia do aumento de recursos financeiros e de material pedagógico para o projeto.

Entre as questões relacionadas, como preocupações ou pontos que necessitavam de melhora para o andamento das atividades, consta nos relatórios a ajuda financeira promovida pelas parcerias entre as entidades.¹³⁶ No ano de 1999, a incerteza em relação às contribuições financeiras chegou a ocasionar a diminuição do número de turmas atendidas. Se, no primeiro semestre, havia 52 classes de alfabetização, no segundo semestre, esse número caiu para 48 classes.

O MOVA-RJ, no período, garantiu apoio financeiro por 10 meses, no valor de R\$ 200,00 por mês, para 25 grupos, e um valor de R\$ 300,00 por mês, para duas coordenadoras do projeto. O MEB, por sua vez, diminuiu o seu orçamento, contribuindo com R\$ 100,00 por mês, para 19 grupos, por um período de 4 meses (setembro a dezembro).¹³⁷

Essa situação de incerteza e de precariedade dificultava a realização das atividades planejadas por coordenadores, ACAs e estudantes. Situação diversa havia sido a do Projeto Baixada, onde as verbas estavam garantidas e seu valor demonstrava uma preocupação com a valorização do trabalho de todos aqueles envolvidos com sua implementação. O projeto *Ler e Viver* se desenvolveu em um período em que a garantia de recursos financeiros poderia ser vista, segundo o discurso neoliberal, como alimento para uma dependência do projeto em relação a seus parceiros. Segundo Bauman, discorrendo sobre a questão da liberdade individual e da segurança:

[...] Praticamente paramos de dar ouvidos a promessas de que a segurança voltará a ser garantida; em vez disso, ouvimos cada vez mais que a segurança vai contra a natureza da dignidade humana, de que é traiçoeira demais para se desejar e alimenta uma dependência excessiva, viciada e totalmente embaraçosa. (BAUMAN, 2000, p. 24)

Outro aspecto a ser considerado entre as tensões vividas pelos participantes da iniciativa, foi o posicionamento da diocese em relação ao projeto. Pelo que se pôde observar nos relatórios, havia o desejo por parte dos envolvidos, de um maior envolvimento da diocese nas atividades promovidas, inclusive no que se refere à participação financeira, questão que apareceu no relatório do ano de 1999, através da seguinte indagação: “Por que a diocese não paga a coordenação para dedicarem (sic) mais tempo para o projeto?”¹³⁸

¹³⁶ RELATÓRIOS do Projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1997 e 1999.

¹³⁷ RELATÓRIO Projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1999, p.2.

¹³⁸ Idem.

Por outro lado, o *Ler e Viver* não era a única iniciativa em ação social da diocese. A ASPAS congregava várias iniciativas nesse sentido, disponibilizando recursos e agregando parcerias, para dar conta de todas as atividades organizadas. Os pedidos de liberação de recursos financeiros da educação, endereçados ao MEC, pela ASPAS, situavam-na como uma organização não-governamental – ONG.¹³⁹ Os recursos financeiros não vinham da Igreja Católica, como instituição, a não ser em alguns casos de doações feitas pelas congregações religiosas das Irmãs Catequistas Franciscanas e das Irmãs Franciscanas de Dillingen, em ocasiões específicas. A maior parte dos recursos tinha origem, portanto, nas parcerias implementadas entre o *Ler e Viver*, através da ASPAS, com entidades como o MOVA-RJ, o MEB e o CEDAC.

Utilizando as análises de Gohn sobre tipos de ONGs que atuavam no Brasil, nos anos de 1990, podemos pensar a ASPAS como uma organização que se situava em um lugar intermediário, aproximando-se, tanto daquelas denominadas caritativas, quanto das chamadas cidadãs. Caritativa, porque mantinha, entre seus projetos, iniciativas de caráter assistencial, como ambulatórios, creches e escola; comunitária e cidadã, porque também incentivava projetos, como o *Ler e Viver*, que, além de contribuir para sanar uma necessidade social, como a alfabetização, buscava também, através do processo educacional ali vivido, garantir, entre os participantes, uma discussão acerca da realidade da cidade em que viviam, incentivando a participação de todos nas várias organizações da sociedade civil, como forma de pressão para uma vida mais digna. (GOHN, 2000, p. 12-14)

Uma outra questão que merece nossa consideração nessa pesquisa, é relativa à remuneração dos ACAs. O trabalho realizado por esses agentes foi “[...] praticamente [...] um trabalho voluntário”¹⁴⁰, sendo que o valor de sua remuneração, bem como a regularidade de seu pagamento, dependiam das parcerias estabelecidas no período. E, como vimos, as incertezas sobre recursos financeiros faziam parte do cotidiano do projeto, levando a indagações, como a publicada pelo jornal *Pilar*, em janeiro de 1999: “Terá a Igreja condições de continuar esse trabalho durante muito tempo sem apoio oficial?”

As atividades de alfabetização eram realizadas por agentes em uma situação de desemprego. Segundo documento do projeto: “O desemprego é a situação atual na qual se encontram 47% das educadoras entrevistadas, ficando em 2º lugar (20%) o empregado com

¹³⁹ ASPAS – Ação Social Paulo VI. *Pedido de liberação de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE*, Duque de Caxias, 1999, p. 9.

¹⁴⁰ “MINHA mente está se abrindo”. *Jornal Pilar*, janeiro de 1999.

carteira assinada.”¹⁴¹ Havia, ainda, uma situação de baixa remuneração - em torno de 1 a 2 salários mínimos - para aqueles que estavam empregados formalmente e atuaram como alfabetizadores.

Diferente do Projeto Baixada, onde havia uma valorização dos educadores, através de um salário relativamente bom, o *Ler e Viver* vivia constantemente em meio a uma realidade de recursos financeiros escassos para o pagamento dos ACAs e para a manutenção de sua estrutura, de um modo geral. Não foram firmados vínculos empregatícios entre o *Ler e Viver*, os coordenadores e os ACAs. A relação se constituía na forma de voluntariado, e os ganhos financeiros não eram previamente definidos.

Também não havia, no projeto, um processo de seleção para aqueles que queriam se tornar agentes comunitários de alfabetização. Todos aqueles que se sentissem atraídos pela iniciativa e tivessem disponibilidade para participar das atividades, poderiam se integrar ao grupo. No Projeto Baixada, o nível salarial era razoável e a escolha dos professores envolvia um processo de seleção, em que os candidatos deveriam apresentar formação específica para a função. Ainda que não houvesse a exigência de apresentação de diploma para o ingresso no *Ler e Viver*, dos agentes que possuíam o 2º grau completo, 60% haviam feito o curso de formação de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau¹⁴², situação que denotava um interesse desses professores por um projeto de educação de jovens e adultos.

Com todos os percalços encontrados por coordenadores, ACAs e alfabetizando, o *Ler e Viver* também foi um projeto premiado. No dia 31 de maio de 1998, em Brasília, a coordenadora Carmen Lúcia Sant’Anna Gomes, recebeu, em 4º lugar, o prêmio Herbert de Souza de Cidadania, em concurso promovido pela ANABB (Associação dos Funcionários do Banco do Brasil). Participaram desse concurso 121 trabalhos de todo Brasil, sendo que a premiação se subdividia em três eixos diferentes: educação, geração de renda e combate à fome. De todos os projetos apresentados, apenas treze foram premiados, entre eles o *Ler e Viver*.¹⁴³

Para os participantes do projeto, foi significativo esse reconhecimento público do trabalho implementado na diocese de Duque de Caxias e São João de Meriti. Apesar de concorrer com iniciativas que apresentavam uma melhor estruturação financeira, o prêmio recebido contribuiu para a renovação do ânimo de todos. Segundo Carmen Lúcia: “Percebi

¹⁴¹ RELATÓRIO do Projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1999, p.6.

¹⁴² RELATÓRIO do Projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1999, p.6.

¹⁴³ LER e Viver recebe prêmio nacional. *Jornal Pilar*, julho, 1998.

que em todo lugar existem muitas dificuldades, mas são exatamente as dificuldades que criam aquela vontade de caminhar e de avançar mais em direção de certos importantes objetivos.”¹⁴⁴

3.5 MULHERES NO *LER E VIVER*

O projeto *Ler e Viver* contou, entre seus participantes, com um número significativo de mulheres, tanto como agentes de alfabetização, quanto como alunas. As lideranças, por exemplo, que iniciaram o processo de discussão e elaboração do projeto, eram do sexo feminino. O primeiro grupo a compor a sua coordenação, também era formado por quatro mulheres: Carmen Lúcia Sant’Anna Gomes, Irmã Evanda Lopes de Souza, Irmã Maria Lunardi e Edna Nunes Maia. No período pesquisado, de 1997 a 1999, as mudanças na composição da coordenação sempre ocorreram entre mulheres.

Nas reuniões e no seminário realizado em junho de 1997, foram feitas as primeiras discussões para elaboração do projeto, sendo, então, definidos os objetivos e a metodologia a serem utilizadas para o seu desenvolvimento. E, entre os objetivos específicos, figurava o seguinte: “estimular a descoberta das potencialidades presentes nas diferenças de **gênero**, geração, etnias.”¹⁴⁵ E sobre a metodologia, documentos do projeto a definiam como: “[...] é o trabalho realizado ao redor de temas geradores relacionados ao cotidiano de vida do povo, aos aspectos culturais, econômicos e políticos, na **ótica de gênero**.”¹⁴⁶

Observamos, assim, tanto através do objetivo, quanto da metodologia apresentada, uma opção dos implementadores - ou implementadoras, melhor dizendo - em trabalhar a questão de gênero. Essa escolha, claramente presente nos documentos da iniciativa, pode ser considerada um grande passo para o aprofundamento das questões femininas, considerando ser o projeto ligado à Igreja Católica, instituição que ainda secundariza o papel das mulheres em suas atividades.

A questão de gênero, nos anos de 1990 não representava uma nova discussão entre mulheres das classes populares, existindo, já naquele momento, um acúmulo sobre o tema, no cenário político brasileiro e na cidade de Duque de Caxias. O que podemos notar, na iniciativa promovida pela diocese, foi que esse assunto apareceu mais claramente, de forma mais consciente, diferente da forma como se expressou no *Projeto Baixada*, ocorrido nos anos de 1980.

¹⁴⁴ Carmen Lúcia, coordenadora do projeto *Ler e Viver*, em entrevista dada ao jornal *Pilar*, em julho de 1998.

¹⁴⁵ FORMAÇÃO de Educadores, 1998, p. 6. Grifos nossos.

¹⁴⁶ Idem, p.6.

A questão do relacionamento entre padres e freiras, homens e mulheres, na Igreja de Duque de Caxias, mesmo sendo considerada uma diocese progressista, revelou as tensões vividas a partir da escolha da ótica de gênero. Não havia, entre os coordenadores, nenhum padre, ausência que poderia representar a concepção de que atividades sociais voltadas para a educação elementar estariam vinculadas à figura feminina, principalmente quando havia, entre as coordenadoras do projeto, duas religiosas pertencentes a uma congregação com tradição em educação.¹⁴⁷

Se as religiosas da diocese ainda não conseguiam espaço suficiente para modificar práticas tão antigas na instituição em relação à mulher, por outro lado abriam, através da participação e das experiências vividas por todas as mulheres envolvidas nessa iniciativa de alfabetização, mais um espaço onde questões de gênero eram alvo de reflexão. Elas encontravam uma forma de insistir nesse tema, para manter viva sua própria luta frente à instituição a que pertenciam. Falando sobre a participação feminina na Igreja Católica, Gebara afirma:

As mulheres na história da Igreja Católica no Brasil nunca lutaram oficialmente por abrir espaços no “direito” da Igreja em favor de si próprias, mas, no anonimato social, lutaram pelo direito à sua própria existência e dignidade; reagiram a opressão e culpabilização impostas a seu corpo e a seu pensamento. (GEBARA, 1992, p. 16)

Promover a discussão de gênero em um projeto de educação de jovens e adultos, organizado e implementado pela Igreja Católica, representou uma oportunidade de afirmar a questão feminina em um espaço que, ao menos nesse aspecto, apresentava – como ainda apresenta - um claro viés conservador.

Dados coletados em relatório apresentam as mulheres como principais sujeitos sociais envolvidos no projeto *Ler e Viver*. A taxa de mulheres atuando como ACAs foi de 91%, sendo que destas, 47% encontravam-se desempregadas e 39% exerciam atividade remunerada, no magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau.¹⁴⁸

Observamos, através desses dados, a continuidade de algumas representações ligadas à figura do magistério como uma profissão marcadamente feminina, mesmo para aquelas mulheres vindas das classes populares. No caso dessas mulheres, pode-se considerar a possibilidade de outras motivações para a escolha profissional, como é sugerido no documento produzido pelo projeto “(Por) Não ter opção de emprego bem remunerado [...]

¹⁴⁷ A congregação desenvolveu, desde sua criação, atividades em educação e catequese figurando, entre os documentos da congregação, o seguinte objetivo, inserido no Capítulo Geral, datado de 1988: “Seguir Jesus Cristo [...] no serviço da Educação e Catequese, tendo em vista a construção do Reino de Deus.”

¹⁴⁸ RELATÓRIO do Projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1999, p.6.

busca a profissão de educador, onde o índice de vagas é maior.”¹⁴⁹No entanto, não se pode deixar de considerar a influência de representações relativas ao feminino, fortemente enraizadas em nossa sociedade.

Características assinaladas como femininas, como paciência e “doação”, se articulavam a uma tradição religiosa da atividade docente, na construção de uma imagem da profissão, percebida até os nossos dias, como um “sacerdócio”. Segundo afirma Louro, sobre a representação da profissão docente como trabalho “de mulher”: “Tudo foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como ‘trabalhadoras dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras’, o que serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc.” (LOURO, 1997, p. 450)

As educadoras do projeto realizavam um trabalho, na maior parte do tempo, se considerarmos seus ganhos, voluntário. Encontramos um discurso no jornal da diocese, que dizia o seguinte: “Tudo isso (dificuldades) vale mais que o salário. Dificuldades existem mais (sic!) ninguém reclama”¹⁵⁰. Essa representação, articulada à imagem do magistério feminino de “doação” e “sacerdócio”, foi oportuna para a manutenção de um projeto com dificuldades financeiras. Se a afirmação de que “ninguém reclama” é apresentada no jornal da diocese, outras falas das próprias educadoras, situando-se em uma direção contrária em relação às representações dominantes, demonstravam preocupação com a questão das condições de trabalho e de salário. Nos relatórios do projeto, em avaliações realizadas pelos ACAs, constavam, como pontos a melhorar ou como preocupações, as seguintes questões: “conseguir recurso para remuneração dos ACAs, mais material humano e didático”, “será que continuaremos recebendo alguma ajuda de custo? Por que a diocese não paga a coordenação para dedicarem (sic!) mais tempo para o projeto?”¹⁵¹

Se havia no projeto a intenção de desenvolver um trabalho de educação de jovens e adultos, na ótica de gênero, articulado a questões da cidadania, as educadoras faziam parte das discussões, situando-se como sujeitos sociais importantes no processo, que também refletiam sobre seu lugar, naquele período, na cidade de Duque de Caxias, como mulheres e educadoras das classes populares.

Entre os alunos pertencentes aos grupos de alfabetização, observamos também a presença de um número expressivo de mulheres, perfazendo cerca de 70% daqueles que freqüentavam as aulas, nos três anos do período estudado. Outro dado significativo, é o de que

¹⁴⁹ FORMAÇÃO de professores, 1998, p.10.

¹⁵⁰ “MINHA mente está se abrindo”. Jornal *Pilar*, janeiro de 1999.

¹⁵¹ RELATÓRIOS do Projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1997, 1998 e 1999.

cerca de 60% dessas mulheres se subdividiam em atividades domésticas, como donas-de-casa, ou empregadas domésticas.¹⁵²

Se, a partir dos dados colhidos, pode-se observar que as participantes do projeto tinham sua atuação inscrita eminentemente no espaço doméstico, percebe-se, por outro lado, que as representações, historicamente construídas, sobre o lugar da mulher, eram questionadas nas discussões promovidas nas aulas do projeto. Mesmo não se constituindo em uma iniciativa feminista, o que, inclusive, não se configurava como um objetivo seu, pode-se considerar que o *Ler e Viver* forneceu uma contribuição significativa para a politização do espaço doméstico, no universo atingido por sua atuação. Santos, analisando espaços políticos estruturais, faz a seguinte afirmação sobre o espaço doméstico: “[...] continua a ser o espaço privilegiado de reprodução social e a forma de poder que nele domina é o patriarcado. [...] o movimento feminista tem desempenhado um papel crucial na politização do espaço doméstico.” (SANTOS, 1991, p. 180)

No caso de muitas dessas mulheres, o projeto representou uma mudança de perspectiva para suas vidas, inclusive porque a oportunidade de aprendizagem da leitura e escrita possibilitava também o acesso a uma colocação no mercado de trabalho. Segundo uma das alunas, questionada sobre o porquê de sua participação, respondeu: “Para aprender, arranjar um emprego e ajudar no sustento da família”.¹⁵³ Observamos a importância do trabalho feminino para o sustento da família da classe popular, ainda que, no caso de mulheres, historicamente, seus ganhos tenham se constituído menores do que o dos homens. (SOIHET, 1989, p. 166)

Ainda considerando os ganhos obtidos por essas mulheres naquela experiência, pode-se assinalar a tendência ao compartilhamento de situações de opressão, situações que contribuíram por deixá-las fora da escola, sem aprender a ler e escrever. Uma das alunas relata:

No tempo de criança eu não tive oportunidade de ler e escrever, porque eu só trabalhava na roça. Quando eu tinha 7 anos meu pai e minha mãe não me deixaram estudar. Disseram que filha mulher não precisava estudar, para não escrever carta para namorado, só os garotos que aprendiam. Eu chorava com vontade de estudar. Então agora é que estou tendo a chance de estudar e estou muito feliz.¹⁵⁴

Nesse depoimento, observamos o que parece ter sido um discurso comum sobre a educação feminina, pois uma pesquisa realizada com mulheres faveladas da Rocinha, por Tânia Salem, nos anos de 1980, indicava “que grande parte de suas informantes queixava-se

¹⁵² Dados coletados nos relatórios do projeto, anos 1997, 1998 e 1999.

¹⁵³ FORMAÇÃO de professores, 1998, p.12.

¹⁵⁴ “MINHA mente está se abrindo”. Jornal *Pilar*, janeiro de 1999.

de ter ‘pouco ou nenhum estudo’, pois muitos dos pais consideravam prescindível o estudo das mulheres, já que ‘estudo de moça só servia para ela escrever carta pro namorado.’” (SOIHET, 1989, p. 170)

O projeto *Ler e Viver* representou, para essas mulheres, um grande passo na direção de sua autonomia e da afirmação de sua identidade. Nesse sentido, aprender a ler e escrever, e a refletir sua vida a partir da ótica de gênero, devem ser compreendidas como atitudes importantes para a constituição dessas mulheres como sujeitos sociais preocupadas com as questões do seu tempo.



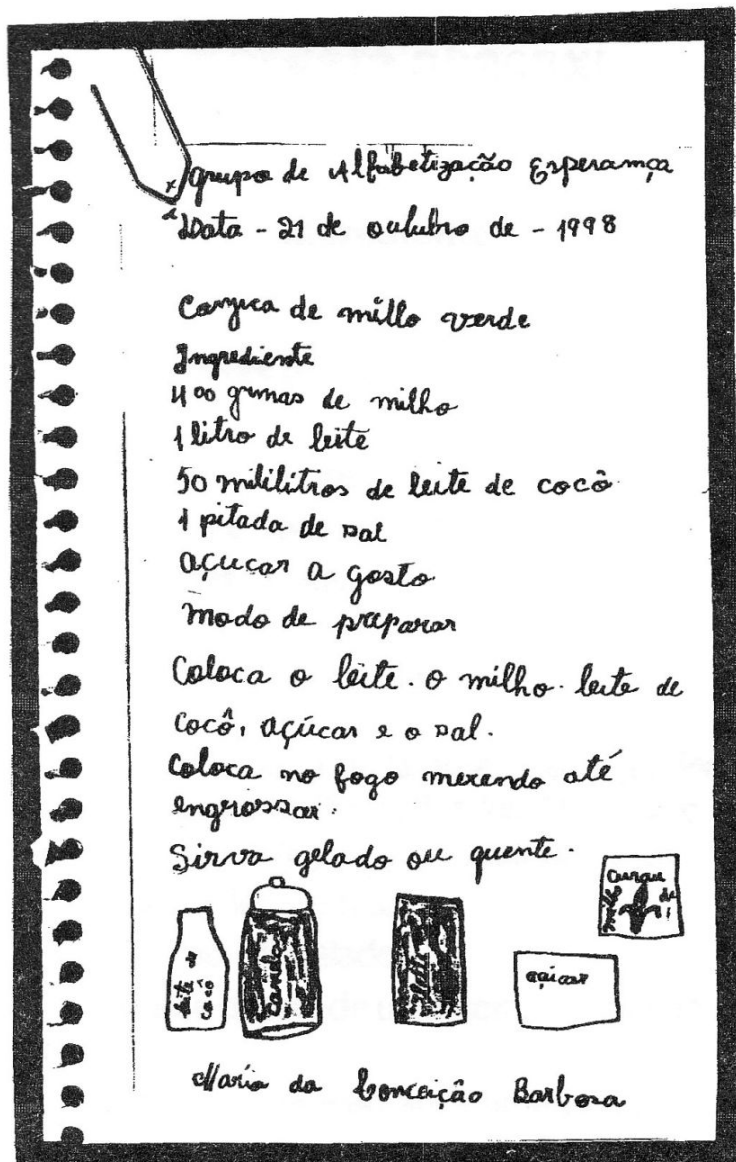
Catedral de Santo Antônio – Diocese de Duque de Caxias



7º ENCONTRO DE COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE
- 1989 -

Acervo do Padre Theóphilo Antônio da Rocha Mattos

Texto produzido por
aluna para o livro de
Receitas do Projeto.





Carmen Lucia recebe o prêmio das mãos de Anita, do Bco. do Brasil

Logomarca do Projeto

Ler e Viver



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três iniciativas analisadas nesse estudo apresentaram como cenário o município de Duque de Caxias, no período de 1986 a 1999. A cidade, situada na Baixada Fluminense, região do estado do Rio de Janeiro, próxima à capital, adquiriu, ao longo de sua história, fama nacional, ao apresentar altos índices de violência e também por sua situação de índices sociais de pobreza, onde a precariedade dos serviços públicos estava longe de garantir dignidade para as pessoas que ali residiam.

Apesar do estudo ter focalizado ações em EJA desenvolvidas especificamente em Duque de Caxias, foi possível observar que havia políticas educacionais voltadas para a região, revelando uma compreensão, como no *Projeto Baixada*, por exemplo, que englobava as cidades de Nova Iguaçu, São João de Meriti e Duque de Caxias, de que existiam aproximações em relação a situação vivida pelos habitantes dessas localidades e que ações conjuntas poderiam ser ali realizadas. O *Ler e Viver*, projeto ligado a uma diocese que era composta por dois municípios, São João de Meriti e Duque de Caxias, também foi um exemplo dessa tendência em elaborar propostas de cunho social para a região.

Com o processo crescente de municipalização do ensino, na década de 1990, as prefeituras começavam a assumir um papel central nessas ações, configurando um visão que passava a privilegiar as especificidades locais. O que observamos, no entanto, foi que, quando as políticas educacionais para a Baixada, foram bem coordenadas e o investimento atendeu às necessidades de estruturação e manutenção das iniciativas, o sucesso, como no caso do *Projeto Baixada*, fez parte de sua história.

As iniciativas, principalmente aquelas ligadas a organizações da sociedade civil, tiveram sua existência marcada por parcerias. Até mesmo para a divisão de EJA, da rede municipal de ensino, estabelecê-las com o governo federal foi importante para a implementação dessa modalidade na cidade. Sem o investimento público realizado através delas, a sobrevivência dos projetos ficaria comprometida. O *Projeto Baixada* foi uma iniciativa do governo federal em conjunto com o movimento social e quando houve mudança de governo e as verbas foram canceladas, as dificuldades se somaram, até a finalização do mesmo.

O *Ler e Viver*, iniciativa promovida pela diocese, com uma estrutura menor do que o projeto conduzido pelo movimento social, estabeleceu várias parcerias: com o MOVA-RJ, com o MEB, que por sua vez mantinha relações com o governo federal, com o CEDAC e mesmo com a SME (Secretaria Municipal de Educação), realizada através do

encaminhamento de alunos após a conclusão da alfabetização, todas fundamentais para a manutenção de suas atividades.

Observamos um entrelaçamento entre as três iniciativas promovidas, relações vividas pelas lideranças estabeleceram fios que formaram uma rede de atividades em EJA na cidade. A participação de supervisoras, professoras, lideranças do movimento social e lideranças das pastorais sociais da diocese no *Projeto Baixada*, a meu ver, a primeira iniciativa efetivamente significativa na área de EJA realizada no município, foi de fundamental importância para os outros projetos então realizados.

Cabe destacar que, se o material pedagógico produzido pela divisão de EJA da SME apresentava-se organizado, contemplando as discussões promovidas naquele período, muito se deve a um acúmulo de experiências das lideranças, a partir da participação no *Projeto Baixada*. Os depoimentos colhidos através de entrevistas com membros das diversas agências, revelaram a construção de uma trajetória entrelaçada entre essas iniciativas.

O *Ler e Viver*, promovido pela diocese a partir de 1997, pode ser pensado a partir de uma lacuna sentida pelas lideranças ligadas à Igreja Católica da cidade na área da educação de jovens e adultos. Mesmo que não tenha participado, estabelecendo uma parceria formal com o *Projeto Baixada*, a diocese se fez presente na iniciativa a partir de sua proximidade com o MUB, entidade representativa do movimento social no município, que tinha entre suas lideranças, participantes das pastorais sociais e das comunidades eclesiais de base. Essas relações foram tecendo uma rede de aproximações entre os projetos analisados e configurando a EJA promovida entre os anos de 1987 a 1999, em Duque de Caxias.

Um dos pontos de aproximação observado nas três iniciativas foi a preocupação com a formação dos educadores. Havia a compreensão, percebida nos projetos, de que os cursos de formação de professores não ofereciam um preparo específico para o trabalho com jovens e adultos. E como o *Projeto Baixada* e o *Ler e Viver* aceitavam entre seus educadores pessoas que nem eram professores formados, a capacitação era vista como um aspecto fundamental a ser trabalhado para a qualidade das práticas educativas desenvolvidas.

A forma como eram chamados aqueles que realizavam as atividades diárias em sala de aula, com os alunos, se diferenciava em cada iniciativa. No *Projeto Baixada*, a maior parte das referências encontradas nomeia-os de educadores, no *Ler e Viver* eram chamados comumente de agentes comunitários de alfabetização de pessoas jovens e adultas (ACAS) e, no caso da rede municipal de ensino, como eram todos concursados, eram chamados de professores do noturno.

A capacitação dos professores era realizada através de uma fundamentação teórica embasada, principalmente, em obras do educador Paulo Freire, referência constante nos documentos e depoimentos sobre as três iniciativas. A presença do educador na cidade, no período de realização do *Projeto Baixada*, na escola municipal Visconde de Itaboraí, se tornou um marco para todos os educadores envolvidos e comprometidos com um modelo de educação que privilegiava o diálogo no processo educacional.

Outro ponto de aproximação entre as iniciativas, percebido através da análise das opções metodológicas de cada uma, foi o posicionamento da importância dos alunos como sujeitos do processo educativo estabelecido por elas. Nos documentos notamos um discurso comum sobre a marginalização e exclusão desses alunos do sistema escolar.

Um dado marcante que apareceu no estudo foi a presença da juventude nas iniciativas, principalmente no *Projeto Baixada* e na rede municipal de ensino. A tendência iniciada em meados dos anos de 1980 se confirmou na década seguinte, inclusive exigindo a ampliação do termo *educação de adultos* para *educação de jovens e adultos*, abrindo espaço para um sujeito social que se configurava, com suas especificidades, nessa modalidade de ensino. E que, de alguma forma, denunciava com sua presença, a exclusão vivida pela juventude das classes populares do sistema formal de ensino. A cada dia milhares de jovens eram e ainda são “empurrados” para o ensino noturno, isso na melhor das hipóteses, quando não são efetivamente “expulsos” do processo de escolarização.

Outra presença forte na EJA em Duque de Caxias, alvo de nossas análises, foi um grande número de mulheres nas três iniciativas, fosse como alunas, professoras ou lideranças dos projetos. No período pesquisado, os debates sobre a questão de gênero começavam a fazer parte das pautas dos movimentos sociais e do movimento sindical. Ao mesmo tempo em que observamos muitas permanências sobre as representações femininas, mitos começavam a ser desconstruídos e as mulheres assumiam novos papéis sociais. As questões de gênero aparecem nas iniciativas, através dos depoimentos das alunas e professoras, nos documentos produzidos e nas práticas que foram associadas, por um longo período, como próprias do comportamento masculino.

Havia algumas diferenças na condução das iniciativas que merecem nossa consideração, entre as quais situa-se a remuneração dos educadores. No *Projeto Baixada*, se estabeleceu uma relação em que os educadores eram pessoas indicadas pelas associações de moradores, faziam prova para participar e eram contratados, com carteira assinada pela entidade representativa do movimento social, com um salário relativamente bom para os parâmetros locais. Havia um envolvimento e um acompanhamento das atividades

educacionais, então promovidas. No *Ler e Viver* a escolha dos ACAS era menos formal, não havia prova e a relação entre agentes e projeto se dava de forma voluntária. A remuneração desses educadores era incerta, baixa e dependia das parcerias estabelecidas. Para os professores do noturno da rede municipal de ensino, a relação era formal, estabelecida através de concurso público, o que garantia estabilidade para esses profissionais, mas com um salário abaixo de suas expectativas.

Observamos que a participação dos educadores no *Projeto Baixada* e no *Ler e Viver* se dava através de uma escolha, uma vontade de trabalhar com EJA. Já na iniciativa promovida pela rede municipal, muitas vezes o trabalho com alunos do noturno era a última opção, ou a que melhor se adequava à vida financeira do educador, não representando, com frequência, seu efetivo compromisso com essa modalidade de ensino.

Aspectos como esses apresentados revelam que a formalidade não foi garantia de qualidade na EJA implementada na cidade. Os projetos ligados ao movimento social e à diocese, funcionando em ambientes informais, como salas de associações de moradores e salas em espaços cedidos pelas comunidades eclesiais de base, conseguiram visibilidade nacional através de prêmios recebidos, o que não foi possível observar na iniciativa promovida pelo poder público local.

Podemos notar a valorização das trajetórias dos alunos na opção que eles faziam entre as iniciativas. No período de existência do *Projeto Baixada*, quase não havia alunos nas salas das escolas municipais que ofereciam aulas para o noturno e observamos, nos relatórios do *Ler e Viver*, a preocupação com os alunos já alfabetizados, que eram encaminhados para a rede pública da cidade, não se adaptavam e retornavam, mesmo sabendo que este não oferecia a continuidade dos estudos. As atividades educacionais dos projetos ligados às agências da sociedade civil conseguiam atrair e manter de forma mais consistente os jovens e adultos que buscavam iniciar ou concluir seus estudos.

Observamos nas iniciativas, principalmente no *Projeto Baixada* e na rede municipal de ensino, uma descontinuidade das políticas de EJA. No primeiro caso, a duração do projeto ficou atrelada a um período de governo, compreendido entre os anos de 1986 e 1990. Quando assumiu a presidência da república, Fernando Collor de Melo não deu continuidade à iniciativa que, então, foi finalizada. Entre os anos de 1990 a 2000, a divisão de EJA da SME passou por três gestões diferentes. As duas primeiras não apresentaram diferenças significativas de organização, mas a segunda mexeu na estruturação do ensino noturno, transformando-o em ciclos. Notamos que essa descontinuidade nas políticas públicas de EJA,

muitas vezes, destrói experiências que mostravam bons resultados e que, a meu ver, deveriam ser aprofundadas e ampliadas.

Uma questão primordial para o sucesso ou não dessas iniciativas sem dúvida foi o investimento financeiro. Foi possível notar que, enquanto o *Projeto Baixada* recebia verbas com regularidade, os resultados foram expressivos, inclusive sendo o mesmo premiado pela UNESCO. O *Projeto Ler e Viver* poderia ter se estruturado de uma maneira mais eficaz, atendendo a um maior número de alunos, se tivesse conseguido estabelecer parcerias mais consistentes, até mesmo com o poder público. Observamos também que a falta de dados mais precisos, de notícias de expressivos resultados, além dos depoimentos ouvidos, deixam claro que a EJA, no período pesquisado, não estava entre as prioridades educacionais do executivo municipal.

O estudo mostrou que experiências bem sucedidas de EJA devem levar em consideração a diversidade das trajetórias dos atores principais dessa modalidade de ensino, respeitá-las e elaborar propostas que efetivamente superem a concepção de uma educação supletiva, baseada numa visão compensatória. Para isso é fundamental uma política pública com investimento financeiro que atenda as especificidades do público jovem e adulto do município.

Nessa pesquisa, conseguimos levantar e aprofundar algumas das questões que envolvem o trabalho com EJA na cidade, analisando o entrelaçamento entre três iniciativas realizadas entre os anos de 1987 e 1999. Contudo, cada uma delas e ainda outras iniciativas conduzidas na cidade, por outras agências, merecem mais estudos. A esperança, depois de todo o período de pesquisa, é a de ter produzido um trabalho que possa contribuir para a discussão de professores, lideranças e de todos os interessados em educação de jovens e adultos, motivando outros a se debruçarem sobre o tema e aprofundar ainda os estudos e práticas nesse campo da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, José Cláudio Souza. *Dos barões ao extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense*. Duque de Caxias, RJ: APPH / CLIO, 2003.

_____. *Igreja Católica: opção pelos pobres, política e poder. O caso da Paróquia do Pilar*. Dissertação (mestrado em Sociologia e Política), Pontifícia Universidade Católica – PUC, Rio de Janeiro, 1991.

ALVES, Maria Helena Moreira. A Doutrina de Segurança Nacional e desenvolvimento. In: _____. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense*. Dissertação (mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas - Instituto de Estudos Avançados em Educação - IESAE, Rio de Janeiro, 1993.

_____. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a. p.19-50.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *CONSTRUÇÃO coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO / MEC / RAAAB, 2005b. Coleção educação para todos, n. 3. p. 221-230.

BAUMAN, Zygmunt. Em busca do espaço público. In: _____. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. Tradução Marcos Penchel. p.17-64.

_____. A criação e anulação dos estranhos. In: _____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. Tradução Mauro Gama e Cláudia Martineli. p. 27-48.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos & abusos da história oral*. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 219-232.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*, v. 2. 11. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BOFF, Clodovis. *A originalidade histórica de Medellín*. Disponível em: <<http://www.sedos.org/spanish/boff.html>>. Acesso em: 05 mar. 2007.

CARRANO, Paulo. Identidades juvenis e escola. In: *CONSTRUÇÃO coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO / MEC / RAAAB, 2005b. Coleção educação para todos, n. 3. p. 153-164.

CARRANO, Paulo; BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo

Martoni (orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. Tradução Maria de Lourdes Menezes. p. 65-119.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: _____. *A beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 61-79.

CHAUÍ, Marilena. Raízes teológicas do populismo no Brasil: teocracia dos dominantes, messianismo dos dominados. In: DAGNINO, Evelina (org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 19-30.

COHEN, Ira J. Teoria da estruturação e práxis social. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (orgs.). *Teoria social hoje*. São Paulo: UNESP, 1999. Tradução Gilson César Cardoso de Sousa. P.393-446.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. *À luz das lamparinas: as escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889)*. Dissertação (mestrado em educação), UERJ, Rio de Janeiro, 2007.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. *Duque de Caxias em dados monitorando políticas públicas*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz / Escola Nacional de Saúde Pública, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: *CONSTRUÇÃO coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO / MEC / RAAAB, 2005b. Coleção educação para todos, n. 3. p. 17-30.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de pesquisa*, n.119, p. 29-45, São Paulo: julho de 2003.

FARIA, Lia Ciomar Macedo de, SOUZA, Donaldo Bello de. *Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós - LDB 9.394/96*. Avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004.

FÁVERO, Osmar. Lições de história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; E PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

FEBVRE, L. Apud LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: *Enciclopédia Einaudi v.1 Memória-História*. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 95-106.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GEBARA, Ivone. Direitos humanos na Igreja, direitos diminuídos, mulheres, leigos, culturas não-ocidentais. In: ARROCHELLAS, Maria Helena (org.). *A igreja e o exercício do poder*. Rio de Janeiro: Iser, 1992. p.13-20.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos sociais e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Questões da nossa época, v.5.

_____. *Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Os fios de Penélope: a mulher e a educação feminina no século XIX*. Texto apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, out. 2003.

HADDAD, Sérgio (coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC / INEP / COMPED, 2002. Série Estado do Conhecimento, n. 8.

HORTA, José Silvério Baia. *A Igreja Católica como instância promotora do ensino no Brasil*. Conferência apresentada no V Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Évora, 7 de abril de 2004. p.1-2.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, Janaína, FERREIRA, Marieta de Moraes. (coord.). *Usos & abusos da história oral*. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 43-64.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. *Lições à família: notas sobre o tema das relações "entre o lar e a escola" nos debates educacionais dos anos 1920/30*. Saúde, sexo e educação, Rio de Janeiro: IBMR, 2001. p. 20-26.

_____. *Receitas de civilização: a aliança médico-mulher e a educação da família brasileira na Primeira República*. Saúde, sexo e educação, Rio de Janeiro: IBMR, v. 36, p. 6-17, 2005.

MATTOS, Theóphilo Antônio da Rocha (org.). *História de uma nova igreja – jubileu de prata da Diocese de Duque de Caxias e São João de Meriti (12 de julho de 2006)*. Duque de Caxias, RJ: Renascer, 2006.

MEDEIROS, Luciene Alcinda de. *Mulheres no espaço político: uma construção na vida e da vida*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica - PUC. Rio de Janeiro, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Estrutura e sujeito, determinismo e protagonismo histórico: uma reflexão sobre a práxis da saúde coletiva*. Ciênc. Saúde Coletiva, 2001, v. 6, nº1, p. 7-19.

MUNARIM, Antonio. Parceria: uma faca de muitos gumes. In: *CONSTRUÇÃO coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO / MEC / RAAAB, 2005b. Coleção educação para todos, n. 3. p. 31-48.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In: _____ ; PAIVA, Jane. (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 101-110.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; _____ (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.29-42.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

RAGO, Luzia Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RAMOS, L. M. P. C. A relação Igreja Católica e educação popular no Brasil entre 1960 e 1990. In: Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos (Org.). *Igreja, Estado e educação no Brasil*. 1 ed. Rio de Janeiro: Universidade Católica de Petrópolis / Papel e Virtual, 2005, v. 1, p. 113-130.

SADER, Emir (org.) *Movimentos sociais na transição democrática*. São Paulo: Cortez, 1987.

SALES, Sandra Regina. Alfabetização de jovens e adultos no município de Duque de Caxias: mapeando as ações governamentais e da sociedade civil. In: *Educação e a diversidade*. Universidade do Grande Rio Prof. José de Souza Herdy. Duque de Caxias: UNIGRANRIO Editora, 2004. Cadernos de educação 4. p. 155-168.

_____. Avanços e retrocessos: refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990. In: SOUZA, Donald de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (orgs.). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.329-350.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Subjetividade, cidadania e emancipação*. Revista crítica de ciências sociais, nº 32. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra: junho de 1991.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: _____ (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 429-461.

SOIHET, Rachel. *Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana, 1890-1920*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. *As várias faces da Igreja Católica*. *Estud. av.*, São Paulo, v.18, n.52, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttex&pid=SO103-40142004000300007&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em 26 fev. 2006. Pré-publicação.

SOUZA, MarluCIA Santos de. *Imagens da cidade de Duque de Caxias*. Duque de Caxias: Revista FEUDUC/CEPEA/PIBIC, setembro de 2000.

TÉTART, Philippe. O tempo presente. In: _____. *Pequena história dos historiadores*. Bauru: EDUSC, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves, CARVALHO, Marília P. de. Mulheres e magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos. In: VIDAL, Diana G., HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001. p. 205-224.

VIDAL, Diana Gonçalves, RODRIGUES, Rosane Nunes. A casa, a escola ou o trabalho: o Manifesto e a profissionalização feminina no Rio de Janeiro (1920-1930). In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004, v. 1, p. 89-112.

VOLDMAN, Danièle. A invenção do depoimento oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos & abusos da história oral*. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 247-266.

_____. Definições e usos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos & abusos da história oral*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 33-42.

Fontes do Projeto Baixada

ALFABETIZAÇÃO de adultos é projeto na Baixada, *Jornal de hoje*, 1988, p. 3.

ANALFABETISMO, a caminho da sala de aula, *Visão*, maio de 1988, p. 31.

BILHETE escrito por Paulo Freire, São Paulo, 1990.

BRASIL vence 156 países na educação, *Jornal Última hora*, setembro de 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. *Educação para todos caminho para mudança*. Brasília, agosto de 1985.

COM flores, Gabeira alegre o Centro, *Jornal do Brasil*, 5ªfeira, 06/11/1986 – Caderno cidade.

ECONOMIA muda a imagem de Caxias. *Jornal O Globo*. Rio de Janeiro: 24 set. 1989, Economia, p. 46.

MEC delegou tarefa à Fundação Educar, *Jornal O Municipal*, 1989.

MEC; FUNDAÇÃO Educar. *Objetivos e conteúdos do programa de educação básica da Fundação Educar*. Rio de Janeiro, 1987.

OLIVEIRA, Laura Fraguito Esteves de; UNGARETTI, Maria América. *Relato de uma experiência de educação de adultos na Baixada Fluminense (Estado do Rio de Janeiro/Brasil)*. Rio de Janeiro: MEC, 1987.

PROJETO Baixada: a alfabetização de adultos levada a sério, Suplemento do jornal *Asalux*, janeiro de 1989, p. 1.

PROJETO de educação básica para a Baixada: prova para professor. MEC-Fundação Educar, 1987.

PROJETO de Educação Básica para a Baixada Fluminense: o que é a Baixada Fluminense, o que é Projeto Baixada. [1989?]. 4p. Texto datilografado.

PROJETO Baixada. [1989?]. 5p. Relatório manuscrito.

SILVA, Vera Lúcia Ponciano da. *Acordando para reflexão: pólo Bairro dos Cavaleiros*. Duque de Caxias, setembro de 1988. Apostila mimeografada.

UNGARETTI, Maria América. *A Baixada para cima*. Rio de Janeiro: Fundação Educar / UNICEF, 1988.

Fontes da Rede Municipal de Ensino

DUQUE DE CAXIAS. *Caderno pedagógico do ciclo de alfabetização do ensino noturno*. Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação, 1996.

_____. *Diretrizes para o ensino regular noturno com aceleração de aprendizagem*. Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação / Divisão de Ensino Básico para Jovens e Adultos, 1998.

_____. *Diretrizes para o ensino regular noturno com aceleração de aprendizagem-classe de alfabetização*. Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação / Divisão de Ensino Básico para Jovens e Adultos, 1998.

_____. *Documentos de EJA*. Duque de Caxias, Secretaria Municipal de Educação / Equipe de Educação de Jovens e Adultos, [s.d.].

FRANÇA, Miriam de e SANTOS, Patrícia Pacheco dos (orgs.). *EJA em Duque de Caxias: textos e práticas pedagógicas*. Duque de Caxias: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

PLANTEK CONSULTORES ASSOCIADOS. *Duque de Caxias trabalhando a caminho do novo milênio*. Duque de Caxias, [s.n.], julho de 1999.

Fontes Projeto Ler e Viver

AGORA mais uma oportunidade para assumir a prioridade da alfabetização. Jornal *Pilar*, janeiro, 1998.

ALFABETIZAÇÃO de adultos poderá começar no segundo semestre. Jornal *Pilar*, maio de 1997.

ASPAS – AÇÃO SOCIAL PAULO VI. *Pedido de liberação de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE*. Duque de Caxias, 1999.

ASPAS organiza seminário para discutir alfabetização de adultos. *Jornal Pilar*, junho, 1997.

CENTRO DE AÇÃO COMUNITÁRIA (CEDAC)-coordenação do Projeto Ler e Viver. Formação de educadores. Duque de Caxias, 30 de outubro de 1998.

COLETIVO DE EDUCADORES/AS DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS DA ASPAS-AÇÃO SOCIAL PAULO VI. *Almanaque*. Duque de Caxias, 1998.

_____. *Coleção de piadas, adivinhas e provérbios*. Duque de Caxias, 1998.

_____. *Receitas*. Duque de Caxias, 1998.

DIOCESE DE DUQUE DE CAXIAS. *Comunhão, co-responsabilidade e coordenação pastoral da Igreja em Duque de Caxias e São João de Meriti*. (Coleção fé e vida-CEBs-2). Edições Loyola, São Paulo, 1988.

_____. *Os Encontros intereclesiais de CEBs de Vitória a Duque de Caxias*. (Coleção fé e vida-CEBs – 8). São Paulo: Edições Loyola, 1989.

ENCONTRO de alfabetizadores. *Jornal Pilar*, junho, 1998.

ENCONTRO interestadual reúne 5 mil cristãos. *Jornal O Pontual / A Gazeta Fluminense*, 1989.

IGREJA condena Teologia da Libertação. *Jornal O globo*, 1989.

IGREJA progressista se reúne em Caxias. *Jornal O Dia*, 1989.

LER e Viver está dinamizando o processo de alfabetização. *Jornal Pilar*, dezembro de 1997.

LER e Viver recebe prêmio nacional. *Jornal Pilar*, julho, 1998.

“MINHA mente está se abrindo”. *Jornal Pilar*, janeiro de 1999.

Papa João Paulo II. *Mensagem de sua Santidade para a Quaresma de 1995*. Disponível em: <http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/messages/lent/documents/hf_jp-ii_mes_07091994_lent-1995_po.html>. Acesso em 10 de mar. 2007.

PAPA Paulo VI. *Gravissimum Educationis*. Disponível em: <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents>. Acesso em: 10 mar. 2007.

PARTICIPANTES são filiados a partidos e sindicatos. *Igreja*, [s.l.], 18 a 25 de julho, 1989, Seção Aconteceu.

PROJETO “Ler e Viver” começa a sair do papel. *Jornal Pilar*, julho de 1997.

RELATÓRIO do desenvolvimento do Projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1997.

RELATÓRIO do desenvolvimento do Projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1998.

RELATÓRIO do desenvolvimento do Projeto Ler e Viver, Duque de Caxias, 1999.

RELIGIOSOS debatem miséria na Baixada. Jornal *O Fluminense*, 1989.

TREINAMENTO de Agentes Comunitários. Jornal *Pilar*, agosto de 1997.

VII ENCONTRO de CEBs transformará Duque de Caxias na capital do pensamento católico progressista. Jornal *Folha da Cidade*, 1989, p. 2.

Fontes institucionais

AGENDA para o Futuro da Educação de Adultos. In: PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*. UNESCO / MEC, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988 / Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Livia Céspedes. – 33. ed. Atual. e ampl. – São Paulo: Saraiva, 2004. – (Coleção Saraiva de legislação)

CIDE – CENTRO DE INFORMAÇÕES E DADOS DO RIO DE JANEIRO. *Anuário estatístico do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado e Planejamento, 1998.

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos. In: PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida e IRELAND, Timothy. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*. UNESCO, MEC, 2004.

DOCUMENTO Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Elementos para um diagnóstico da EJA no Brasil(Natal-RN, 1996). In: PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida e IRELAND, Timothy. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*. UNESCO, MEC, 2004.

DUQUE DE CAXIAS. *Lei Orgânica do Município de Duque de Caxias*. Nova Iguaçu: Gráfica e Editora Jornal de Hoje, 1990.

ESTRATÉGIA Regional de Continuidade da V CONFINTEA. Reunião sub-regional para os países do Mercosul e Chile: contribuição brasileira. In: PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida e IRELAND, Timothy. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*. UNESCO, MEC, 2004.

ESTUDO socioeconômico 2004-Duque de Caxias. Tribunal de contas do Estado do Rio de Janeiro-TCE-RJ, Rio de Janeiro, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-INEP. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação – Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 05 de fev. 2007.

RELATÓRIO-SÍNTESE do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (I ENEJA). In: PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida e IRELAND, Timothy. (orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*. UNESCO, MEC, 2004.

TRIBUNAL de Contas do Estado do Rio de Janeiro. <<http://www.tce.rj.gov.br/main.asp?View={3E2EC6C4-7885-4703-BF6D-A590430CFD4D}¶ms=pMunicipio=18>>. Acesso em: 05 de fev. 2006

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)